



TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI
Fakulta přírodovědně-humanitní
a pedagogická



Interpretace uměleckého textu v literární výchově na 1. stupni ZŠ

Diplomová práce

Studijní program: M7503 – Učitelství pro základní školy
Studijní obor: 7503T047 – Učitelství pro 1. stupeň základní školy
Autor práce: **Alžběta Doškářová**
Vedoucí práce: Mgr. Jana Bednářová, Ph.D.



ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Alžběta Doškářová**
Osobní číslo: **P13000480**
Studijní program: **M7503 Učitelství pro základní školy**
Studijní obor: **Učitelství pro 1. stupeň základní školy**
Název tématu: **Interpretace uměleckého textu v literární výchově
na 1. stupni ZŠ**
Zadávací katedra: **Katedra primárního vzdělávání**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Teoretická část:

- 1) Literární výchova na 1. stupni ZŠ
- 2) Práce s uměleckým textem v literární výchově
- 3) Mezipředmětové a vnitřepředmětové vztahy a literární výchova
- 4) Komparace uměleckých textů
- 5) Využití informačních zdrojů při interpretaci uměleckých textů
- 6) Prvky dramatické výchovy při interpretaci uměleckého textu

Praktická část:

1. projektové vyučování - seznámení s obsahem Letopisů Narnie, s některými úryvky, ilustracemi, ukázkami z filmu atd. + činnostní úlohy
2. Interpretační část - diskuse + analýza výpovědí vybraných žáků (kvalitativní výzkum)



Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

TOMAN, J., 2007. Didaktika čtení a primární literární výchovy, České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích.

BERÁNKOVÁ, E. & KOSTEČKA, J., 1992. Přečtěte si s námi: Literární interpretace pro vyučovací praxi, Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

GEJGUŠOVÁ, I., 2009. Interpretace uměleckého textu v literární výchově na základní škole, Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě.

KOSTEČKA, J., 1995. Do světa literatury jinak: (Úvod do čtenářství a studia literatury) : Učebnice teorie literatury pro <1=01>.-<4=04>.ročník středních škol, Praha: SPN - pedagogické nakladatelství.

BERÁNKOVÁ, E., 2002. Tvořivá hra jako cesta k pochopení literárního díla, Plzeň: Fraus.

GEJGUŠOVÁ, I., 2015. Čtenářství žáků základních škol: Primary school pupil reading habits, Ostrava: Universitas Ostraviensis.

Vedoucí diplomové práce:

Mgr. Jana Bednářová, Ph.D.

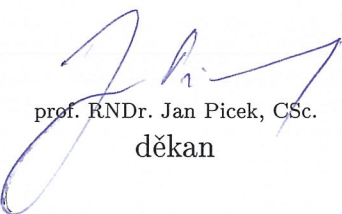
Katedra primárního vzdělávání

Datum zadání diplomové práce:

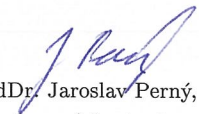
27. dubna 2017

Termín odevzdání diplomové práce:

1. května 2018


prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.
děkan




doc. PaedDr. Jaroslav Perný, Ph.D.
vedoucí katedry

V Liberci dne 30. dubna 2017

Prohlášení

Byla jsem seznámena s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Diplomovou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé diplomové práce a konzultantem.

Současně čestně prohlašuji, že tištěná verze práce se shoduje s elektronickou verzí, vloženou do IS STAG.

Datum:

Podpis:

Poděkování

Ráda bych poděkovala paní Mgr. Janě Bednářové, Ph.D., za odborné vedení mé diplomové práce, cenné rady, věcné připomínky a náměty, a především za čas strávený během konzultací mé diplomové práce. Dále bych ráda poděkovala paní Mgr. Janě Zvěřinové za umožnění realizace projektu a výzkumného šetření v její třídě, bez které by tato práce nemohla vzniknout. Mé poděkování patří také žákům páté třídy na 4. základní škole v Mladé Boleslavi za spolupráci na uskutečnění projektu. V neposlední řadě bych ráda poděkovala své rodině a přátelům, kteří mě plně podporovali po celou dobu mého studia, nejen na vysoké škole. Za jejich lásku a trpělivost, které se mi dostávalo kdykoli jsem potřebovala.

Anotace

Diplomová práce se věnuje interpretaci uměleckého textu v hodinách literatury na prvním stupni ZŠ. Teoretická část se zabývá podobou literární výchovy na prvním stupni základní školy. Dále prací s uměleckými texty, a to především interpretací textu, poté mezipředmětovými a vnitropředmětovými vztahy v rámci literární výchovy a využitím dramatické výchovy při interpretaci textu. V praktické části je zkonstruován projekt, který seznamuje vybranou třídu s knižní předlohou, zabývá se interpretací textu a další prací s textem. Následně se zde popisuje realizace projektu a výzkumného šetření a jsou zde interpretovány výsledky šetření. Nástrojem pro sběr dat je dotazník, jehož cílem je zjistit, zda jsou žáci páté třídy základní školy schopni interpretovat předložený umělecký text. Výsledky šetření jsou zaznamenány slovně, procentuálně a také v podobě grafů.

Klíčová slova

dotazník, interpretace, literární výchova, projektové vyučování, respondent, umělecký text

Annotation

The thesis deals with the ways literary texts are interpreted in the literary education lessons within the context of the first grade of primary schools. The theoretical part describes the current form of literary education lessons in this area of primary education. It subsequently deals with various ways of working with literary texts focusing firstly on text interpretation, secondly on intersubject and intrasubject relations in terms of literary education and thirdly on the way drama education is used when interpreting literary texts. The practical part is represented by a project which introduced a particular class to a book and which then worked with an interpretation of given book as well as with further text-related tasks. This part subsequently describes the project implementation. It also illustrates the survey questionnaire and presents its findings. The tool used for data collecting is a questionnaire whose aim is to find out whether the fifth year pupils are able to interpret a given literary text. The findings are presented in a verbal form as well as in the form of percentage overview and graphs.

Key words

survey questionnaires, literary education, project work, respondent, literary text

Obsah

Úvod	11
I Teoretická část	13
1 Literární výchova na 1. stupni ZŠ	14
1.1 Obecná charakteristika.....	14
1.2 Cíle literární výchovy na 1. stupni ZŠ	14
1.3 Obsah literární výchovy na 1. stupni ZŠ.....	16
2 Mezipředmětové a vnitřněpředmětové vztahy a literární výchova.....	19
3 Práce s uměleckým textem v literární výchově.....	22
3.1 Četba jako první kontakt žáka s textem	22
3.2 Interpretace uměleckého textu	24
4 Využití informačních zdrojů při interpretaci uměleckých textů (při výuce Českého jazyka a literatury).....	30
5 Prvky dramatické výchovy při interpretaci uměleckého textu.....	33
5.1 Obecná charakteristika dramatické výchovy	33
5.2 Dramatická výchova a literatura	34
5.3 Tvořivá dramatika	38
II Praktická část	44
6 Interpretace uměleckého textu v literární výchově na 1. stupni ZŠ.....	45
6.1 Cíl výzkumného šetření	45
6.2 Metody šetření	45
6.2.1 Kvantitativní výzkum	45
6.2.2 Projektové vyučování	46
6.2.3 Dotazníkové šetření	48
6.3 Charakteristika projektu.....	49
6.4 Realizace výzkumného šetření.....	51
6.4.1 Charakteristika výzkumného vzorku.....	51
6.4.2 Výběr jednotlivých ukázek a vypracování konkrétních otázek na ně.....	53
6.5 Struktura projektu	55
6.5.1 První vyučovací hodina	55
6.5.2 Druhá vyučovací hodina.....	58

6.5.3	Třetí vyučovací hodina	59
6.5.4	Čtvrtá vyučovací hodina.....	61
6.5.5	Pátá/poslední vyučovací hodina	63
6.6	Realizace projektu a výzkumného šetření	65
6.7	Interpretace výsledků výzkumného šetření.....	70
6.7.1	Zajímavé odpovědi respondentů na otázky	86
6.8	Shrnutí praktické části	88
	Závěr.....	90
	Seznam použitých zdrojů.....	92
	Seznam příloh	95

Seznam tabulek

Tabulka 1 Naukový vs. expresivní uměleckovýchovný přístup k literárnímu vzdělávání	35
Tabulka 2 Struktura a popis činností první vyučovací hodiny	55
Tabulka 3 Struktura a popis činností druhé vyučovací hodiny	58
Tabulka 4 Struktura a popis činností třetí vyučovací hodiny	59
Tabulka 5 Struktura a popis činností čtvrté vyučovací hodiny	61
Tabulka 6 Struktura a popis činností páté vyučovací hodiny.....	63

Seznam grafů

Graf 1 Pohlaví respondentů.....	71
Graf 2 Znamky respondentů z Českého jazyka.....	71
Graf 3 Počet sourozenců respondentů.....	72
Graf 4 Počet odpovědí u 1. ukázky	73
Graf 5 Počet odpovědí u 2. ukázky	73
Graf 6 Počet odpovědí u 3. ukázky	74
Graf 7 Otázky nevyplněny u 1. ukázky.....	75
Graf 8 Otázky nevyplněny u 2. ukázky.....	76
Graf 9 Otázky nevyplněny u 3. ukázky.....	77
Graf 10 První otázka 1. ukázky	77
Graf 11 Třetí otázka 1. ukázky.....	78
Graf 12 Třetí otázka 1. ukázky (2.část).....	79
Graf 13 Desátá otázka 1. ukázky.....	79
Graf 14 Čtvrtá otázka 2. ukázky.....	80
Graf 15 Sedmá otázka 2. ukázky.....	81
Graf 16 Desátá otázka 2. ukázky (1. část).....	81
Graf 17 Desátá otázka 2. ukázky (2. část).....	82
Graf 18 Desátá otázka 2. ukázky (3. část).....	83
Graf 19 Třetí otázka 3. ukázky.....	83
Graf 20 Pátá otázka 3. ukázky.....	84
Graf 21 Poslední otázka 3. ukázky (1. část).....	85
Graf 22 Poslední otázka 3. ukázky (2. část).....	85

Graf 23 Poslední otázka 3. ukázky (3. část).....	86
--	----

Úvod

Ve své diplomové práci se věnuji interpretaci uměleckého textu v literární výchově na prvním stupni základní školy pomocí činností, díky kterým žáci budou muset pracovat s ukázkami uměleckého textu a následně odpovídat na interpretační otázky.

Velkou motivací k výběru tohoto tématu, jako téma mé diplomové práce bylo to, že mě samotnou čtení velmi baví. A tak jsem měla hodiny literatury vždycky velmi ráda, avšak nepříjde mi, že by jim byla přisuzována až tak velká důležitost. Možná v 1. a 2. třídě, kdy se děti naučily číst a poté si to musely procvičit. Později se mi, ale zdá, že se jedná o hodiny, kdy se jen suše čtou texty z čítanek, popřípadě z knih, které paní učitelky využívají již několik let. Nedochozí k žádným dalším činnostem se čtením spojeným a žáky tak hodiny nebaví a berou je jako nutné zlo. Během své praxe jsem jen výjimečně potkala zábavnou hodinu čtení, například ve formě čtenářských dílen. Téměř jsem se tedy nesetkala s hodinami, do kterých by učitelka zapojila doplňující otázky k textu. Když už se nějaké otázky v hodině objevily, byly většinou převzaty z čítanky a žáci měli v textu vyhledat některé informace. Avšak s interpretačními otázkami jsem se v hodinách čtení nesetkala nikdy. A to mi přijde špatně. Myslím si, že otázky, díky kterým se děti musí nad textem zamyslet a prozkoumat ho do větší hloubky nežli jen povrchně přečíst, jsou velmi důležité. Je to pro ně přínosné do jejich budoucího života, pro lepší rozvoj fantazie, emocionální složky, umění se vcítit do pocitů druhých, tolerovat názory, postoje a chování jiných lidí.

Dále mě k napsání této práce motivovala touha po zjištění, zda je možné předložit žákům prvního stupně, i když až žákům pátého ročníku, titul, ve kterém se autor obrací k hodnotám. Zda to žáci dokáží vůbec pochytit, pochopit a následně interpretovat význam, který je v knize skrytý.

Diplomová práce se v teoretické části zabývá literární výchovou na prvním stupni, jak je v dnešní době vůbec chápána. Dále se právě věnuje tomu, jak je v hodinách literární výchovy pracováno s texty, především je tato část zaměřena na interpretaci textů. V dalších kapitolách se práce zabývá i mezipředmětovými a vnitřipředmětovými vztahy nebo prvky dramatické výchovy, se kterými se můžeme v rámci hodin literatury setkat.

V praktické části se diplomová práce zabývá interpretací uměleckého textu na prvním stupni základní školy. Věnuje se projektu, v rámci kterého dojde k seznámení

s dílem, k práci s textem a v neposlední řadě také k interpretaci textu. Dále se pak zabývá tato část výzkumným šetřením, výběrem respondentů, ale i ukázkou pro interpretační část, interpretací a vyhodnocením získaných dat.

Cílem této diplomové práce je zjistit, jestli žáci pátých tříd na základních školách zvládnou interpretovat umělecký text. Jak ho umějí prozkoumat do hloubky. Zda z něho dokáží vyvodit odpovědi na zadané otázky, které nesmí být pouze jednoslovné a musí je podložit svým tvrzením, proč zrovna danou odpověď zvolili. Jestli se dokáží s hrdinou příběhu ztotožnit a představit si, jak by se v dané situaci zachovali oni, na základě svých dosavadních zkušeností a znalostí.

Ke svému výzkumnému šetření v rámci této diplomové práce jsem zvolila formu kvantitativního výzkumu. Jako metodu sběru dat jsem si vybrala dotazníky, které jsem zakomponovala do celodenního projektu. V jehož rámci se žáci seznámí a budou pracovat s publikací, ze které bude pocházet text, který budou později interpretovat. Metoda projektu mi přijde pro děti zajímavou a zábavnou formou, při které je bude práce bavit. Dotazník pak formou, kdy žáci mohou odpovídat samostatně, dle svého uvážení, bez vlivu ostatních spolužáků.

Vyhodnocení a následná interpretace získaných údajů bude slovní, procentuální, ale také budou tato data znázorněna graficky.

I Teoretická část

1 Literární výchova na 1. stupni ZŠ

1.1 Obecná charakteristika

Dnes je pro všechny, ať dospělé nebo děti, velmi důležité umět se dobře a spolehlivě vyjadřovat, a to bez ohledu na to, zda se jedná o řeč v mluvené či psané formě. Další důležitou dovedností je bezpečné porozumění textu, ať se jedná o text, který jsme slyšeli nebo četli. Na základě těchto potřeb je během školní docházky učitelovým úkolem žáky seznamovat se spisovnou češtinou a pomáhat jim s jejím pochopením, aby pro ně nebyla něčím nesrozumitelným a cizím.

Literaturu na prvním stupni základní školy můžeme v oblasti Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání zařadit do vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura. Ten je společně s obory Cizí jazyk a Další cizí jazyk součástí vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace. Za současných reforem školství je výuka literatury optimální v takové formě, při které je nezpochybnitelnou součástí výukových aktivit četba, která odpovídá reálným kompetencím žáků jednotlivých ročníků. Při hodinách se pracuje s uměleckými texty v mnoha rozmanitých formách, které dávají prostor rozvinutí výukového konceptu složeného ze dvou základních prvků: komunikace a čtení.

V hodinách českého jazyka a literatury nenalezneme ostré hranice mezi učivem mluvnice, slohového výcviku a literární výchovy. Díky tomu se žáci mohou v jazyce lépe orientovat a uvědomovat si jeho provázanost, ať se jedná o stylistické či literární prvky. O tom mluví Hauseblase (2015, str. 61), který říká, že literární vzdělávání „na 1. stupni ZŠ ještě více než v pozdějším věku žáků poskytuje příležitost, aby se propojovala osobní životní zkušenost dítěte s nově nabývanými poznatky o jazyce, o dorozumívání, o četbě a s poznatky o prožitcích a o sdílení zážitků a poznatků.“

1.2 Cíle literární výchovy na 1. stupni ZŠ

Dle Tomana (2007, str. 7-13) jsou v rámci učebního předmětu český jazyk a literatura, čtení a literární výchovy plněny dva typy cílů, cíle jazykověvýchovné a cíle literárněvýchovné. K jejich realizaci dochází při čtení a při práci žáka s textem. Rozvoj jazykových a čtenářských dovedností žáků patří mezi cíle jazykověvýchovné. Jazyková výchova si bere za cíl rozvoj kultury mluvené řeči, slovní zásoby, srozumitelného

a výstižného vyjadřování žáků. Naopak mezi cílové zaměření literárněvýchovného procesu ve vztahu k žákům mimo jiné patří:

- Naučit se číst s porozuměním. Umět vysvětlit a popsat přiměřený literární text a postupně si budovat primární čtenářské dovednosti a návyky.
- Nabýt základní a užitečné literárněvědné poznatky pro porozumění a následné hodnocení vyslechnutého a přečteného textu.
- Získat základní povědomí o nejvýznamnějších žánrech dětské četby a plně si osvojit dovednost uvědomovat si rozdíly mezi literaturou umělecky hodnotnou, konzumní a tzv. manipulační.
- Vytvářet si čtenářský vkus a trvalý zájem o četbu na základě četby samotné a dalších činností s ní spojených.
- Uvědomit si funkci divadla, filmu, televize a dalších médií, a umět se orientovat v jejich mnohostranné nabídce, nejen z hlediska kvality, ale také významu pro vlastní život.

Mezi další cíle literárněvýchovného procesu je řazeno osvojení si správného, plynulého a uvědomělého čtení. Proto jsou pro žáky vhodně vybírány úměrně obtížné umělecké a umělecko-vzdělávací texty. Mezi tyto cíle patří i schopnost tichého studijního čtení naukových textů. Literární výchova na 1. stupni má jisté specifické postavení. Její snahou je propojit školní literárněvýchovný proces s aktuálním kulturním a společenským životem žáků mimo školu. Zabývá se nejen výchovou kultivovaného čtenáře, ale i filmového, divadelního či televizního diváka a rozhlasového posluchače. V neposlední řadě se snaží, aby se žák začal pravidelně aktivně zapojovat do kulturního dění v místě školy a bydliště.

Hník (2014, str. 37) se domnívá, že „*usilujeme-li – v souladu s obsahem a cílem vzdělávacího předmětu – o literární vzdělávání s výchovnou intencí, tedy o plnohodnotnou literární výchovu, ve které je obsažena kromě systematického pozná(vá)ní literárních děl, literárního vývoje a kulturního kontextu také výchova ke čtenářství a prostřednictvím působení uměleckého textu na city, vůli a charakter dítěte výchova k lidskosti, nemůžeme se dále vydávat cestou kvantitativní. Respektovat základní výchovné a vzdělávací cíle znamená – při současném stavu vzdělávacího předmětu – hledat především kvalitativní rozměr.*“

Hausenblas (2015, str. 10) hovoří o tom, že „výuka má být vedena tak, aby žák mohl považovat za cíl svého učení v ČJL¹ především své vlastní zlepšení v dorozumívání a rozvoj svého čtenářského prožitku i porozumění.“

Literární výchova realizuje i formativní cíle, a to prostřednictvím textů slovesného umění, které zasahují osobnost dítěte pomocí svých působivých obrazů, jak po stránce emocionální, tak estetické. Podle Tomana (2007, str. 7) se v rámci literární výchovy jedná o tyto formativní cíle: aktivizuje, zdokonaluje a podporuje rozvoj smyslové, citové, fantazijní, volní a intelektové oblasti žáků. Formativní cíle také napomáhají k budování chtěných vztahů a postojů dětských čtenářů ke svému okolí, ať se jedná o rodinu, vrstevníky, spolužáky či učitele, dospělé, domov, vlast, přírodu nebo společnost. Díky specifickému způsobu vyučování literatury je také příznivě ovlivňována jazyková kultura a vyjadřování žáků.

1.3 Obsah literární výchovy na 1. stupni ZŠ

Kamiš a Hanzová (2016, str. 285) ve své publikaci zmiňují, že „cílem literární výchovy, jako složky předmětu český jazyk a literatura, je rozvíjení čtenářských a jazykových dovedností žáků, pěstování jejich vztahu k slovesnému umění, prostřednictvím vhodně volených textů formování kultivovaných čtenářů. Formativní cíl literární výchovy spočívá v celkovém rozvoji osobnosti dětí.“ Z toho vyplývá, že učitel musí kontrolovat, aby docházelo ke splnění cílů výchovných i vzdělávacích, ale také konkrétněji, jak cílů literárněvýchovných, tak jazykověvýchovných. Důležité je však, aby také dbal na plnění obsahu literární výchovy.

Mezi hlavní složky při výchově žáků k literatuře mimo jiné patří budování pozitivního vztahu k estetickému vkusu nebo podporování zájmu o školní a zájmovou četbu, která bude pro žáky přínosem. Mělo by se jednat o literaturu, která pochází z myšlenkově a umělecky hodnotných knih pro děti a mládež. Dále spočívá výchova žáků k literatuře ve vytváření a podporování rozvoje jejich schopností a dovedností, jak citlivě vnímat, chápat, prožívat, jednodušeji vysvětlovat a hodnotit receptivně úměrné literární texty. V neposlední řadě by měla výchova k literatuře vést ke zlepšení žákových literárně-estetických dovedností, k osvojení základních literárních pojmů či poznatků. Pomocí

¹ Český jazyk a literatura

mimoškolních podnětů a aktivit by měla napomáhat k rozvoji literárních, uměleckých a kulturních kompetencí u žáků.

Toman (2007, str. 7) ve své publikaci zmiňuje, že „*Obsahovou strukturu předmětové složky čtení a literární výchova tvoří šest základních komponentů: výcvik čtení, kultura mluveného projevu a vyjadřování, soubor umělecky hodnotných textů školní žakovské četby, literárně-estetické činnosti, elementární vědomosti o literatuře a tzv. příležitostná výchova literaturou a uměním.*“

Školní četbu tvoří četba krátkých vybraných ukázek a knih dětské literatury. Obsahové gros primární literární výchovy tvoří četba čítanková a mimočítanková. Je spojována s interpretací textu. Její součástí jsou i literární druhy, žánry a typy probíraných ukázek, ty mohou být motivem pro další dětské individuální a zájmové čtenářství.

Součástí obsahu předmětové složky čtení a literární výchovy bývají považovány i čtenářské, vyjadřovací, přednesové a tvořivé činnosti žáků, které následují hned po práci s daným textem. Řadí se mezi ně například: předčítání, reprodukce, přednes, vyprávění, dramaturgie nebo vlastní slovesná, výtvarná a hudební tvorba žáků.

V rámci literární výchovy se žáci prostřednictvím četby seznamují se základními literárními druhy a učí se vnímat jejich specifické znaky. Snaží vystihnout a popsat autorův umělecký záměr a vyjádřit vlastní názory o přečteném díle. Dále se žáci učí nalézt a rozpoznat rozdíly mezi literární fikcí a skutečností a rozlišovat je od sebe. Postupem času si osvojují a dále rozvíjí základní čtenářské návyky i schopnosti tvořivé recepce, interpretace a produkce literárního textu. Dosahují poznatků a prožitků, které mohou pozitivně ovlivnit jejich postoje, životní hodnotové orientace a obohatit jejich duchovní život.

Na základě čtenářských zážitků a zkušeností při přímé práci s textem si žáci osvojí elementární a literárněvědné pojmy a poznatky, které představují naukovou složku obsahu počáteční literární výchovy. Jedná se o pojmy z teorie literatury, názvy knižních titulů, jména významných autorů, ilustrátorů nebo oblíbených hrdinů dětské literatury a mnoho dalších.

Hauseblas (2015, str. 61) se domnívá, že u žáků prvního stupně je velmi důležité, aby se co nejdříve dostali od elementárního čtení² ke čtení básní, příběhů či naučných textů. Při čtení dochází k propojování žákova úsilí o zvládnutí písmenek, slov a vět se získanými pojmy, myšlenkami a zážitky. Díky tomu, že si žák dokáže sám něco hezkého a zajímavého přečíst, získává pro sebe důkaz, že jeho snaha s luštěním psaného textu není marná. Nejedná se pouze o dřinu, která provází nácvik, ale čtení mu poskytuje radost a uspokojení ve formě získaných poznatků, vlastních úspěchů a pokroků. Hezký pocit z přečteného nebo z hovoru o četbě, porozumění příběhů nebo básní, žákovi poskytují dobré důvody, aby si osvojil češtinu i v úrovních, do kterých hovory s okleštěným slovníkem a neutříděnými větami, které probíhají doma nebo s kamarády, nedosahují.

Vala se (2015, str. 27) ve svém díle zamýšlí nad tím, že *„Kvalitní výuka by tedy neměla pouštět ze zřetele etický, duchovní i duševní rozměr, naopak by měla citlivě přispívat k rozvoji osobní spirituality žáků. Literární výchova a adekvátní umělecké texty nabízejí učitelům v této oblasti velký prostor.“*

Dovednosti, které žák nabude v rámci literární výchovy, jsou důležité, jak pro kvalitní jazykové vzdělávání, tak pro úspěšné osvojování poznatků i v dalších oblastech vzdělávání. Rovněž pomocí literární výchovy dochází k vytváření předpokladů k efektivní mezilidské komunikaci. Žáci se učí interpretovat své reakce a pocity tak, aby bez problému porozuměli své roli, a to i v různých komunikačních situacích. Dále, aby se uměli lépe orientovat při vnímání sebe sama i při chápání okolního světa. Žák si v rámci literární výchovy zdokonaluje schopnost popisovat své myšlenky a city, porozumět myšlení a cítění druhých lidí. Žáci jsou díky literární výchově více vedeni k sebepoznání a k pozitivním životním motivacím. Za jednu z významných funkcí literární výchovy je považováno podporování emocionálního zrání žáků pomocí četby. Pomocí ukázek a příkladů jim ozřejmovat životní a mravní hodnoty, které mají mnohdy vliv na jednání a rozhodování lidí. Mimo to je u žáků utvářen cit pro krásu jazykového výrazu a uměleckého obrazu skutečnosti a jsou u nich cíleně vzbuzovány city spojené s lidskou solidaritou a spoluúčastí.

² techniky dekodování psané řeči

2 Mezipředmětové a vnitropředmětové vztahy a literární výchova

Český jazyk a literatura zastává v soustavě vyučovacích předmětů centrální postavení. Na stupni osvojení tohoto předmětu později závisí žákovy úspěchy v dalších předmětech. Tento fakt jde nejlépe a nejčastěji přiblížit na vztahu českého jazyka s cizím jazykem. Jedná se především o syntax ve větě, znalost slovních druhů a schopnost pochopení textu. Celkově jde o žákovu úroveň vyjadřovacích schopností a její vliv na úspěšnost v dalších předmětech. Tyto poznatky se v budoucnu mohou odrazit i v praktickém životě.

Ve spojení českého jazyka a literatury s jinými předměty můžeme hovořit o mezipředmětových vztazích. Jde především o případy, kdy učitelé při výuce předmětu literatury čerpají témata a náměty i z jiných předmětů, přičemž se nemusí jednat o předměty blízké českému jazyku. O mezipředmětových vztazích též můžeme hovořit ve spojení českého jazyka a literatury s mnoha předměty, například ve spojení s estetickými výchovami, dějepisem, zeměpisem a mnoha dalšími. Jedním příkladem takového propojení může být tělesná výchova, kdy zde můžeme nalézt důležitost pochopení při vysvětlování sportovních pravidel nebo při učení se správného provedení cviku. V tomto případě však žák může i pravidla sám připravit a jeho úkolem by bylo je vysvětlit ostatním spolužákům. Došlo by tak k rozvoji jeho komunikačních a vyjadřovacích schopností. Žák by musel pravidla zpracovat tak, aby byla pro všechny jeho spolužáky srozumitelná a tak, aby i on sám je dobře pochopil a byl poté schopen odpovědět na případné dotazy od spolužáků. Mimo správnosti pravidel by se žák měl správně vyjadřovat, mluvit dostatečně nahlas, plynule a nepoužívat příliš složité odborné pojmy, ale výrazy, kterým budou všichni rozumět. Ve finále zde poté může dojít i k případnému odbourání strachu z vyjadřování se před ostatními či studu.

V rámci Českého jazyka a literatury se objevují i vztahy vnitropředmětové. Tento vztah můžeme spatřit v rozdělení předmětu na dvě složky – složku literární a složku jazykovou, jejíž součástí je složka slohová. Hlavním ukazatelem propojení těchto složek je, že se obě opírají o práci s jazykovým materiálem. Dále ve výuce slohového vyučování nalézáme umělecký styl, který je též probírán v literární sféře a je považován za jeden z funkčních stylů. Dalšími příklady vnitropředmětových vztahů je pro představu

obohacování se o nové vyjadřovací prostředky prostřednictvím čtení literárních textů, které se užívají při výuce slohu.

S tematikou mezipředmětových vztahů obecně, ale i přímo se vztahy literární výchovy s dalšími předměty, se můžeme setkat v díle Poláka (str.13), který pracuje s myšlenkami Kostečky (1993) a říká, že *„pokud ovšem označíme literární složku jako literární výchovu, je daleko zřetelnější její vztah k ostatním výchovám (zejména hudební a výtvarné), které patří k esteticko-výchovným předmětům. Tyto předměty se potom odlišují od ostatních svými cílovými kategoriemi, náplní i charakterem učiva a koncepcí výuky.“*³ Z tohoto Kostečkova tvrzení dále vyplývá, že každá ze složek předmětu v rámci výuky klade důraz na používání jiných metod a postupů, zatímco na systematické myšlení a racionální přístup učiva je kladen důraz v jazykovém vyučování. V literární výchově je dbáno především na emocionální složku žákovy osobnosti. Tato skutečnost byla v minulosti předmětem několik debat, kdy se jednalo o možnosti rozdělení předmětu český jazyk na dva samostatné předměty– Český jazyk, Literatura. V současné době k tomuto rozdělení oficiálně nedošlo, školy tak tento předmět rozdělují v rámci Školního vzdělávacího programu.

Jak uvádí Metelková Svobodová (2013, str. 33) *„Integrace jednotlivých složek předmětu Český jazyk a literatura znamená, že pedagog se v průběhu jedné vyučovací jednotky snaží propojit tři složky předmětu, tj. gramaticko-pravopisnou, slohově-komunikační a literární (dělení podle RVP ZV, tj. jazyková výchova, komunikační a slohová výchova a literární výchova.“*

Pojítkem mezi jazykovou, tj. mluvnickou a pravopisnou, slohovou a literární výchovou je z hlediska oborové didaktiky považován komunikační přístup. Komunikační přístup přináší žákům výhody především do jejich dalšího života, kdy jim bude přínosem při začleňování se do lidské společnosti. Vymezením pojmu komunikační přístup se zabývá i Metelková Svobodová (2013, str. 34) *„Zjednodušeně by se dalo tvrdit, že komunikační přístup můžeme považovat za prostředek (nástroj) umožňující uplatnění komplexního principu ve výuce češtiny.“*

³ POLÁK, M., *Didaktika českého jazyka 2* [online] [cit. 2018-11-2]. Dostupné z: (http://kcjl.upol.cz/kombcj/studijni_opory/didaktika_cj2.pdf)

Vnitropředmětové vztahy jsou pokládány za nepostradatelné a nejvíce přínosné, avšak důležité jsou vztahy nejen v rámci předmětu, ale také mimo něj. Zařazením složek z jiných předmětů do výuky českého jazyka a literatury máme možnost žáky seznámit se souvislostmi, událostmi či jevy z jiných vyučovacích předmětů. Za velmi důležité lze tedy považovat i již zmíněné mezipředmětové vztahy.

Výše zmíněné prolínání složek předmětu můžeme tudíž označit jako reciproční. To znamená, že fungují na principu komplexnosti. Tento typ výuky je motivační a zároveň praktický. Mimo jiné se také takto propojená výuka pro žáky stává zajímavější a vyučování jejich mateřštiny pro ně bude oblíbenějším předmětem.

3 Práce s uměleckým textem v literární výchově

3.1 Četba jako první kontakt žáka s textem

Kamiš a Hanzová (2016, str. 285) se zamýšlejí nad prvními zážitky dětí s knihou, ke kterým dochází již v předškolním věku: „*u dětí již od předčtenářského období, kdy je jim slovesné umění předáváno zatím jen zprostředkovaně, je budován a ve škole prohlubován vztah ke knize a vytvořen základ pro získání prvních dovedností a také pro získání poznatků o okolním světě – o lidech, společnosti, přírodě.*“

Hník se ve své knize zmiňuje o významu četby, která (2014, str. 84) „*by měla tvořit nedílnou součást literárního oboru, literární didaktiky i školní vzdělávací praxe literární výchovy proto, že vlastním obsahem oboru obecně vymezeného jako literatura (literární věda, literární didaktika, školní literárněvýchovná praxe) je literatura ve smyslu souhrnu existujících literárních děl, literárních textů a tento obsah nelze adekvátně poznat jinak než četbou. Proto by školní literární výchova měla mít rovněž podobu výchovy četbou a zároveň výchovy ke čtenářství, tedy čtenářsky pojatého předmětu.*“

Dětské čtenářství je spojováno s nezastupitelným vlivem rodiny, rodičů a s přibývajícím věkem žáků také vrstevníků. Je však potřeba v tomto případě neopomenout i význam spolupráce rodičů a školy. Volbou vhodných metod a forem práce by poté mělo být dosaženo úspěšného plnění cílů literární výchovy, které jsme zmiňovali v předchozí kapitole této práce.

Dle Hníka (2014, str. 43) „*abstrahujeme-li od školního předmětu čtení na 1. stupni ZŠ, kde je četba prostředkem i cílem pedagogického působení, akt čtení v literární výchově v české a slovenské škole není zdaleka samozřejmostí. Můžeme však pozorovat snahy četbu ve školní literární výchově posílit, četbu do školní literární výchovy integrovat ve větší míře, než v jaké je v ní v reálném kurikulu přítomna.*“

Gejgušová (2015, str. 7) ve své knize vychází z dlouhodobých zahraničních zkušeností, ze kterých vyplývá, že četba uměleckých textů, především beletrie, má zásadní význam pro rozvoj čtenářské gramotnosti: „*prostorem pro systematicky vedenou a didakticky řízenou recepci literárních textů disponuje školní literární výchova, avšak její časové možnosti jsou silně limitované, i proto by nedostatečný prostor pro práci s uměleckým textem ve výuce měla kompenzovat mimoškolní četba.*“

Literární výchova, která žákům nenabízí aktivity spojené se zkoumáním smyslu textu a nevede je ke čtenářství a samostatnému objevování dalších textů, je bezpředmětná. Taktéž literární výchova, která se zakládá na pouhém opakování již vyřčených idejí, nemůže podle Hníka (2014, str. 38) splňovat výchovné cíle a zaměření předmětu. Takto vedená literární výchova stěží může dosahovat již zmíněných cílů, jako jsou například utváření čtenářského vkusu nebo trvalého zájmu o četbu prostřednictvím zážitků spojených s četbou nebo aktivitami, které s ní úzce souvisí. Mezi další cíl, který nemusí být splněn, patří podpora a zkvalitňování citových, fantazijních, volních a intelektových složek žáků.

Sladová (2016, str. 27) se domnívá, že „*umělecká literatura rozšiřuje pohled dítěte na svět, podněcuje jeho představivost a fantazii, vyzývá k hodnocení zobrazovaného a zprostředkovává citové prožitky, může významně přispívat k cílům osobnostní a sociální výchovy žáků na základní školy, respektive k jejich osobnostnímu, sociálnímu a morálnímu rozvoji.*“

Důležité je, ve spojitosti s čtenářskou gramotností, budovat čtenářské kompetence postupně, aby žáci byli schopni vnímat text v celku a jako čtenáři jej prožít. To mimo jiné znamená, že musí dále pracovat s interpretacemi a hodnocením. Ty jsou mnohokrát přímo propojené se zkušenostmi, které mají žáci s četbou. Čtenářské kompetence jsou u jednotlivých žáků rozdílné, a to například z důvodu různého věku, životních zkušeností či osobnosti žáka, která se však ještě utváří dle jeho potřeb a vkusu.

Metelková Svobodová a Švrčková (2010, str. 79) pohlížejí na pojmy četba a čtenářství „*jako na prostředky, které žáky mohou ovlivňovat esteticky a emocionálně, ale hlavně jako na „komunikační proces aktivizující přijímání informací z textu*“.

V nynějším kurikulu základních i středních škol je v literární složce českého jazyka přespříliš literární historie na úkor aktivit založených na poznacích trvalejší povahy, opírajících se o vlastní zkušenosti žáků. Učitel by se tak dle Hníka (2014, str. 37) měl snažit do vyučování zařadit více interpretace a čtenářských zážitků.

Hník (2014, str. 42) ve svém díle uvádí, že „*pod čtenářsky pojatou literární výchovou si představuji takovou literární výchovu, která se odvíjí od uměleckého textu a jeho interpretace, od čtenářského zážitku; takovou literární výchovu, kterou je rovněž možné synonymicky označit jako interpretativní, protože její nedílnou součástí je*

interpretace uměleckého textu, avšak i zážitkovou, protože se odvíjí od čtenářského zážitku.“

Naučit se číst, a poté i samotná četba, má pro žáky velký význam, otevírá jim další možnosti. Rozvíjí jejich slovní zásobu a cit pro stylistickou stránku, ale i kreativitu, fantazii a představivost. Děti si tak zlepšují vyjadřovací schopnosti, aby se nebály vyjadřovat před ostatními, aby jejich projev byl plynulý a smysluplný. Díky čtení je u žáků probouzena spousta zážitků, ať už kladných nebo záporných. Čtenářské pokroky podněcují touhu číst dál, jejich progres je totiž pro ně motivací k dalšímu čtení. Avšak žáci se musí naučit číst a pracovat s textem, aby v něm dokázali vyhledat důležité informace nebo aby pochopili hlavní myšlenku textu. Proto by učitelé měli začít do výuky zavádět více práce s texty, jeho porozumění a následné interpretování.

3.2 Interpretace uměleckého textu

Jak z předchozí kapitoly vyplývá, pro žáky je velmi důležité naučit se správně, srozumitelně a beze strachu číst. Je potřeba, aby zvládli techniku, jak hlasitého, tak tichého i čtení. Podstatné je, aby se žáci naučili číst s porozuměním a dokázali text pochopit, jeho myšlenku a pointu, která se v něm skrývá. Avšak také, aby s textem dokázali pracovat, dokázali v něm vyhledat potřebné nebo pro ně užitečné informace. Dalším důležitým bodem je, aby žáky čtení bavilo, aby v jakémkoli věku četli s chutí a četli pro radost, a ne z povinnosti, protože jim to bylo zadáno. Aby pro ně byl kladný zážitek ze čtení motivací pro čtení dalších titulů, aby si sami vyhledávali další knihy a chtěli se tak ve svých čtenářských dovednostech sami zlepšovat. Navození a následné prohlubování tohoto kladného vztahu je na učiteli. Kromě něj by si žáci měli s učitelovou pomocí vybudovat čtenářský vkus, aby věděli, co budou číst, aby je to bavilo a nebyla pro ně kniha příliš nudná nebo těžká na přečtení. Mezi prací s textem, kterou by měl žák zvládnout, patří také interpretace textu.

Většina žáků totiž během čtení určitého literárního díla sleduje především děj. Je tak právě na učiteli, aby během hodin žáky nasměroval také jinam, než pouze na děj, který se v knize odehrává. A ti během následného pokračování v četbě této knihy vnímali také jiné aspekty a podívali se na ni z jiného úhlu pohledu. Ze strany učitele je během hodiny, kdy žáci interpretují své zážitky a poznatky z knihy, důležité, aby je motivoval a udržel jejich zájem o určité literární dílo i nadále. Získané znalosti později žáci využijí při čtení knih, které si sami vybrali a budou se jejich četbou zabývat ve svém volném čase.

Dle Hausenblase (2015, str. 62) patří porozumění textu mezi důležité prvky literární výchovy, jelikož „*kultivuje citění, myšlení a hodnotový žebříček žáka, navíc ho uvádí do společenství čtenářů (českojazyčného a později globálního).*“

Kostečka (1995, str. 47) ve své publikaci pojem interpretace definuje takto: „*interpretací tedy rozumíme osvojování a výklad textu. Oboje má směřovat k pochopení poselství díla. Docílíme toho zejména odhalováním jeho estetických kvalit.*“ Většina dobrých autorů totiž do svých děl zasazuje také informace, které nejsou řečené přímo, či zůstaly jen naznačené. Počítají tedy s takovým čtenářem, který se je bude snažit nalézt a interpretovat. A pokud je čtenář aktivní, vnímavý a dostatečně poučený, jakým způsobem jaké prostředky autoři používají, tak tato fakta, která jsou nejen skrytá mezi řádky, objeví. Čtenář musí také počítat s tím, že autoři vytvořili svá díla tak, že je možné je interpretovat více způsoby. K tomu ale musí čtenář využívat znalosti celého díla a také své interpretační schopnosti.

V historii interpretace uměleckého textu můžeme ale nalézt také odpůrce této techniky. Je jím Holub (1964) ze kterého čerpá Klůsová (2012, str. 65), který odmítal využívání interpretace děl ve školách. „*Domnívám se, že postup ‚rozebírání‘ básní a vůbec ‚vykládání‘ uměleckého díla je dnes zcela neoprávněný a protismyslný. Zaměňuje se jím umělecké dílo za naučnický text nebo za křížovku s tajenkou. (...) Rozbory vychovávají rozebírače, kteří se potom nad každým novým dílem ptají, co to měl vlastně zas ten podivín za lubem? A jejich přirozený sklon k tomu, brát umění jako jiné věci okolního světa, jako konečné a přirozené jevy, přijímat umění bezprostředně, je narušen.*“

Interpretaci textu můžeme rozdělit na interpretaci literárněvědnou a didaktickou. Lederbuchová (1997, str. 7) popisuje rozdíly mezi těmito dvěma interpretacemi tak, že „*Literárněvědná interpretace textu je zaměřena k textu jako k neznámé veličině a slouží poznávání textu v jeho významovosti a smyslu, zvláště z hledisek sociálních, v nichž aktualizuje hodnotící kritéria estetických, uměleckých, mravních a jiných sociálních norem, historických i současných.*“

Didaktická interpretace textu v opoře o výsledky literárněvědné interpretace využívá literárněhistorického, literárněteoretického i literárněkritického poznání textu jako relativně platného a relativně uzavřeného (akcent je na slově relativně). Je však zaměřena na osobnost čtenáře, na rozvoj a kultivaci jeho komunikace s textem.“

Literárněvědná interpretace za svůj cíl pokládá odhalení uměleckého kódu textu, kdežto interpretace didaktická se snaží rozvíjet tvořivé komunikační schopnosti a dovednosti žáka v oblasti, která je úměrná žákově čtenářské kompetenci a přiměřená významu textu. V rámci didaktické interpretace, která je považována za metodu literární výchovy ve škole, by se měli žáci naučit uvědomělé komunikaci. Ve všech fázích komunikace by didaktická interpretace měla adekvátně k věku žáka rozvíjet a kultivovat jeho procesy četby. Nejedná se tedy jen o metodu, která by vedla pouze k osvojování učiva, ale o metodu, která podporuje rozvoj a obsahově vzdělává a kultivuje čtenářskou komunikaci žáka a textu.

V interpretaci můžeme naleznout kromě prvků estetických také prvky mimoestetické. Jedná se například o to, kdy se čtenář věnuje osobnosti autora, který dílo napsal, či se zabývá dobou a okolnostmi vzniku díla. Dle Kostečky (1995, str. 311) existují tři základní faktory, které ovlivňují umělecké dílo a tím i jeho následnou interpretaci. Jsou to společensko-historický kontext, kulturní kontext a samotný autor díla. Společensko-historický kontext doby je dle tohoto autora významný vzhledem k tomu, co se dělo nejen v době vzniku samotného díla, ale také v předchozích obdobích. Druhým důležitým faktorem, který má vliv na umělecké dílo, je již zmíněný kulturní kontext a to včetně toho v době vzniku díla, ale také v předchozích érách. Další ze znalostí, které ovlivňují interpretaci díla, jsou čtenářovy vědomosti o autorovi textu a době, kdy ho napsal. Autorovo vzdělání, osud, talent či lidé, kterými se během svého života obklopoval, totiž mohlo mít vliv na způsob, jakým autor dílo napsal a co jím chtěl říci.

Učitel může za použití patřičných aktivizačních metod dále zdokonalovat a prohlubovat žákův vztah k četbě umělecké literatury a její interpretaci. Při interpretaci jde jak o přístup objektivní, tak subjektivní. A to především z toho důvodu, že každý člověk je originální osobnost, a tak vnímá podněty, které dílo nabízí subjektivním pohledem. Ty se tím pádem mohou člověk od člověka lišit. Všechny tyto subjektivní názory by ale měly být podpořeny diskutovaným textem, či jeho faktory vzniku nebo samotným autorem díla. A také by měly být přijímány ostatními členy diskuze, i když se nemusí jednat o stejný pohled na dílo, jako mají zrovna oni. Avšak nějakou podporu nebo podklad v textu samotném by mělo mít každé, i sebevíce domyšlené, poselství díla.

Do umění, tedy i do uměleckého textu, může každá doba přenést své vlastní myšlenky a dále ho potom různě interpretovat a aktualizovat. O uměleckém díle můžeme říct, že je neustále aktuální a živé, často přesahující dobu svého vzniku. Odlišnosti při přijímání a vnímání díla se mohou objevovat mimo jiné již při jeho vzniku.

Aby bylo dosaženo smysluplné interpretace, je potřeba, aby byl čtenář poučený a ochotný se dále vzdělávat a přijímat nové poznatky a informace. Žák, který zná písmena, dokáže sice text přečíst, ale nemusí plně pochopit jeho význam. Nepostřehne jeho smysl, a to především z důvodu neznalosti uměleckých prostředků (metafora, metonymie, anakolut, zeugma, a jiné), které mohou být v textu použity. Díky uměleckým prostředkům může být i v zdánlivě všedních a průzračných textech zakódován význam a poselství. Během interpretace poté tento skrytý význam v textu postupně odhalujeme.

Ve své publikaci se interpretací zabývá i Vala (2015, str. 29). Podle jeho názoru můžeme výuku označit za sociální situaci, do které žáci vstupují s určitými předpoklady, svými dosavadními zkušenostmi, dovednostmi, znalostmi, idejemi a vzpomínkami. Na základě propojení všech těchto osobních hodnot a rysů pak žák přistupuje k danému dílu a k procesu samotné interpretace. Z toho vyplývá, že každá interpretace je osobitá a individuální, záleží na jednotlivém žákovi. Každý může situaci vidět jinak a jeho interpretace se tak bude lišit od spolužákoví, každý do ní totiž dá i kousek sebe. Pro každého žáka může být v díle důležitého a podstatného něco jiného a vyložení stejné situace se může u jedinců lišit. Přestože je každá interpretace individuální podle osobnosti žáka, její podstata musí i tak vždy vycházet z daného textu.

Během interpretace je učitel postaven hned před několik nelehkých úkolů. Musí krotit svou potřebu a snahu žáka kontrolovat při každém jeho výkonu. Při jeho interpretaci pak musí potlačit nutkání vnucovat mu své názory, které si při interpretaci daného díla utvořil on sám. Kromě svých názorů by učitel žákovi neměl podsouvat názory veřejnosti, když se jejich názor liší od toho většinového. Každý má svou hlavu a každý chápe danou myšlenku a podstatu jinak. To, že má žák názor jiný, neznamená špatnou odpověď a že se jedná o špatný názor. Učitel by měl názor každého žáka tolerovat a nevyvracet mu ho. Neměl by zesměšňovat či shazovat jeho myšlenku před jeho spolužáky. To vše by měl požadovat i po ostatních ve třídě. Učitel by tedy neměl žáka za odlišný názor kárat, ale naopak by ho za něj měl pochválit, že v daném textu našel jiný význam, našel na problematiku jiný náhled, díval se na dílo z jiného úhlu pohledu nežli všichni ostatní.

Při interpretaci a následném vyvození odlišných názorů může, mimo jiné, u jedinců záležet také na jejich původu, sociálním zázemí, výchově, zkušenostech, znalostech, dovednostech, věku, ale i třeba pohlaví. Učitel musí při používání interpretačních technik brát ohled i na to, že se jedná o transformaci v rámci literární výchovy, tedy žák by se měl i tak správně pravopisně, plynule a gramaticky vyjadřovat, avšak hlavní je zde pochopení a porozumění daného textu a jeho následná interpretace.

Za druhé on sám by měl spíše při interpretaci daného textu žákům ukázat něco ze sebe. Měl by tedy žáky zasvětit do toho, jak o textu přemýšlí a jak ho prožívá, když text dekóduje. Také by se měl snažit žákům osvětlit to, jak si vykládá různé významy slov a nalézá mezi nimi souvislosti, nebo když hledá hlavní myšlenku odstavce či rovnou celého textu. Při čtení textu a jeho následné interpretaci je také důležité umět si správně a vhodně klást otázky, které napomohou jeho vysvětlení. I to patří mezi činnosti, které by učitel měl během interpretace žákům předat. Tímto nahlédnutím do sebe sama učitel žákům ukáže, že během čtení je potřeba věnovat pozornost záměru autora, kam se autor ať již nenápadně nebo nápadně snaží čtenáře vést. A dále vztahu autor–čtenář tedy pro jakého čtenáře autor text psal a zda se mezi tuto cílovou skupinu můžu zařadit i já, jakožto jeho čtenář.

Třetí nelehký úkol, který před učitelem stojí, je reakce na žákův názor během interpretace daného díla. Ten mnohdy nemusí být shodný s tím, jaký zastává učitel. U mnoha učitelů se pak setkáváme s negativní reakcí na tento opačný názor, než je ten učitelův. Vala (2015, str. 29) ve svém díle zmiňuje, že *„Recepce a interpretace uměleckého textu jsou svojí podstatou vysoce individualizované, přesto někteří učitelé reagují na žákovo vnímání textu negativně, neboť jsou jím znejistěni a mají pocit ohrožení své autority.“* Naopak by však učitelovo hodnocení mělo vést k ocenění a povzbuzení žáků, kteří se na základě svého individuálního vnímání pokusí text interpretovat.

Důležitým aspektem, který může ovlivnit to, jak se žáci ve třídě cítí a jak moc otevřeně se ve třídě vyjadřují o svých čtenářských dovednostech, je vhodné a motivující klima ve třídě. O to by se měl zasloužit učitel. Toto klima by mělo také mimo jiné vést k rozvoji dialogu ve třídě, kdy učitel může vstoupit především do role moderátora.

Jindráček a kolektiv (2011, str. 74) vycházející z Lederbuchové (1995) říkají *„Učitel podněcuje žákovy čtenářské aktivity a napomáhá mu hledat takové významy textu, které by zůstaly při individuální recepci skryty, čímž aktivizuje novou konstrukci žákovských*

pojetí textu a řídí učební činnost jako skutečnou aktivní konstrukci poznání a porozumění. V tom spočívá i základní princip didaktické interpretace, jejímž hlavním cílem je pomáhat žákovi „v nalézání vztahů mezi potencionálními výzvami textu a jeho stávající čtenářskou a vůbec literární zkušeností.“

Zařazení interpretačních metod do výuky je velmi důležité. Během těchto hodin je důležité, aby se žáci správně naučili interpretovat a pracovat s textem– najít hlavní myšlenky, schopnost vyhledání užitečných informací. Transformování nalezené myšlenky pro ostatní tak, že jí pochopí a ví, co tím vlastně autor myslel. Žáci se během interpretace nesmí bát říct svůj názor, ať je, jaký je. Žádný názor není špatný a nikdo nikomu za jeho názor nevynadá nebo se mu nebude smát. Díky interpretaci si žák také rozvíjí své komunikační dovednosti, zásady mluveného projevu před více lidmi– jako je plynulost projevu, použití vhodně zvolených odborných pojmů, neuzívání hovorových výrazů nebo vycpávkových slov a mnoho dalšího.

4 Využití informačních zdrojů při interpretaci uměleckých textů (při výuce Českého jazyka a literatury)

Využití moderních technologií a jejich použití patří již neodmyslitelně k dnešní moderní výuce českého jazyka, slohu i literatury. Především pro mladé a začínající učitele je vhodné využít ICT⁴ a to hlavně z důvodu usnadnění výuky. Materiály v počítačové podobě jsou následně dle potřeby snazší na libovolnou úpravu a doplnění. Učitel má díky technologiím k dispozici přešel různých informací, obrázků, hudebních nahrávek, audioknih, elektronických knih, různých doplňujících materiálů a cvičení a mnoho, které si může otevřít kdykoli během hodiny a žákům probíranou věc ukázat nebo podrobněji dovysvětlit. Také může učitel počítač použít jako pomůcku při psaní na tabuli, kdy si zápis předpřipraví do textového editoru, místo, aby o hodině psal zápis na tabuli. Pro učitele je tento způsob rychlejší a pohodlnější, žáci poté zápis lépe přečtou – kvůli velikosti písmen, přehlednosti, velikosti, podsvícení a dalšímu. Ačkoli najdou se i žáci, kterým tento postup, opisování z interaktivní tabule místo tabule normální, bude vadit. Dále má učitel více prostoru soustředit se na samotný výklad a přitom pozorovat dění ve třídě nebo odpovídat na různé otázky z řad žáků.

S využitím moderních technologií se můžeme setkat především u mladších učitelů, starší generace učitelů o moderní technologie nemá až tak velký zájem. Bojí se práce s počítači, že je to něco nového, s čím si kolikrát neví zcela rady. Jsou zvyklí na papír a tužku, tak preferují práci s těmito pomůckami. I když práce s moderními technologiemi je pro žáky bližší a přitažlivější, učitel je touto formou může lépe zaujmout a překvapit. Avšak zatímco starší učitelé k moderním technologiím příliš netíhnou, někteří mladší učitelé mohou po využití této techniky šahat až příliš často. Pro žáky je pak tato výuka monotónní, není to pro ně nic nového a nevšedního. Učitelé při až příliš velkém používání technologií s žáky nekomunikují, vše jim jen pustí na počítači a jakoby se za něj schovají. Žáci se pak dozvídají zbytečné kvantum informací, které jsou kolikrát nepodstatné. Avšak učitel toto našel na internetu a je pro něj lepší a rychlejší takto věc použít, než si ji upravovat a ztrácet tím čas. Pro žáky je takto vedená hodina nepřínosná a z každodenního používání moderních technologií ve výuce se může stát i hodina nezáživná a nudná.

⁴ Informační a komunikační technologie (Information and Communication Technologies)

Avšak při používání nové technologie může dojít hned k několika krizovým scénářům. Jelikož jsou tyto technologie téměř vždy závislé na elektrické energii ve škole, může vypadnout proud, může nefungovat některé z příslušenství počítače. Dále nemusí mít učitel soubor nahraný na flash disku nebo ho nemusí mít vůbec s sebou. Prezentace nebo psaný dokument v počítači nelze otevřít a tak dále. Učitele tato nenadálá situace nesmí vyvést z míry, musí si poradit a pokračovat i tak dále ve výkladu.

Moderní technika však nemusí být nápomocná jen učitelům. Může být vynikající pomůckou i pro žáky. Pokud škola má k dispozici některé z moderních pomůcek, může jejich využití zahrnout učitel do výuky. Může se jednat například o tablety (ty se dnes již běžně ve školách nacházejí) nebo o notebooky, audioknihy a další pomůcky. Avšak žáci mohou v rámci výuky pracovat také se svými chytrými mobilními telefony. Mohou vyhledávat a zjišťovat informace v internetových prohlížečích, na různých webových stránkách, které se zabývají literární tematikou, čtenářskými deníky nebo třeba i taháky.

Při používání moderní techniky může kromě kladů, které nám takto vedená výuka přináší, docházet i k několika záporným, pro nás nechtěným situacím. Zatímco žáci vyhledávají informace na chytrých telefonech nebo tabletech, mohou snadno námi nekontrolovaně brouzdat po internetu a navštěvovat různé společenské sítě, místo toho, aby pracovali a dělali věci, které jsme po nich chtěli. Většinou pak používání těchto moderních technologií sklouzne k hraní her nebo koukání na různá videa, tedy ke všemu možnému, jen ne k využití pro práci do školy.

Skrze internet se dnes žáci dozvídají spousta nového a naleznou tam všechny informace na světě, ale i to někdy může být špatně. Žáci na internetu přejímají různé vzorce a typy chování, aby byli trendy, jako jsou lidé, kteří danou věc dělají na internetu. Dochází tak k větší kriminalitě, žáci začínají v nižším věku kouřit a pít alkohol, protože všude vidí, že ostatní lidé v jejich věku to také dělají.

Při využití vyhledávání na internetu a používání různých internetových stránek je potřeba, aby učitel žáky upozornil na fakt, že ne všechny příspěvky a webové stránky mají pravdivé a kvalitní informace a je tak potřeba být velmi opatrní a obezřetní při přejímání informací z různých zdrojů. Niklesová (2012, str. 69) čerpající ze Semrádové (2008), ve své práci uvádí, že *„internet nesoupeří se čtením, ale ani ho nijak nepodporuje. Obecně platí, že uživatelé internetu jsou i velcí čtenáři a že moderní technologie daleko více ubírají novinám a časopisům. Lze tak říci, že používání internetu je rychlejší a práci*

nám usnadní, na druhou stranu díky hledání informací na internetu, lidé méně hledají v knihách a chodí tak do knihoven. Avšak knihu někdy nelze ničím nahradit.

V dnešní době již média a moderní technologie patří ke každodennímu životu většiny z nás, a tak je potřeba s tímto faktem nebojovat, smířit se s ním a spíše je co nejvíce využít pro své účely. Nejen pro žáky je totiž v dnešní době pohodlnější, ale i rychlejší, sednou si k počítači a potřebnou informaci si během pár kliknutí nalézt na internetu.

5 Prvky dramatické výchovy při interpretaci uměleckého textu

5.1 Obecná charakteristika dramatické výchovy

V odborné literatuře nalezneme hned několik definic, které pojem dramatická výchova vysvětlují. Uvedeme zde tu od Machkové (2017, str. 11), která uvádí, že: *„dramatická výchova je zkušenostní učení, učení jednáním, osobním poznáváním sociálních vztahů a dějů, přesahujícím aktuální reálnou praxi zúčastněného jedince. Účastník v tomto procesu zkoumá vztahy mezi lidmi, situace, jednání i vnitřní život lidí, reálných i smyšlených. Tento proces může, ale nemusí vyústit ve veřejné představení. Dramatická výchova je založena na spojení divadla a pedagogiky. Z divadelní praxe přejala hlavní prostředky tj. hru v roli, fiktivnost, dramatičnost i psychosomatické disciplíny, tj. techniku řeči a pohybu i řadu dalších pracovních postupů. Z pedagogiky čerpá výchovné a vzdělávací cíle i řadu metod (řešení problémů, kritické myšlení). Čerpá ovšem i z psychologie, především z psychologie osobnosti a z psychologie sociální. V praxi se tyto poznatky vzájemně prolínají a tvoří nové, svébytné celky.“*

Filípková (2012, str. 11) čerpající z Provozníka (1998), se ve svém díle zabývá dramatickou výchovou a uvádí, že ji můžeme považovat za jednu z pedagogických věd. Žák v rámci ní dosáhne nových vědomostí a znalostí, ale je zde snaha ho vnímat jako celek. Filípková označuje dramatickou výchovu jako součást estetické výchovy. Ve všech oblastech, které považujeme za estetické výchovy, spolu velmi blízce souvisí sociální a osobnostní rozvoj žáka, avšak nejvíce zřejmé je to právě u dramatické výchovy. V současném vzdělávacím systému jsou u nás již běžně zařazovány do výuky různé oblasti estetické výchovy, mezi ně můžeme například řadit výchovu výtvarnou, hudební, literární a nebo tělesnou. Přestože je dramatická výchova mnohem komplexnější nežli ostatní výchovy, ještě se jí v našem školství nedostalo takového prostoru a postavení jako výše zmíněným výchovám.

Zelená (2009, str. 9) uvádí, že *„s dramatickou výchovou jsou tedy nejčastěji spojeny pojmy, které charakterizují její základní princip: učení zkušeností, zážitkové učení, učení přímým prožitkem, učení poznáním.“* Na rozdíl od běžné frontální výuky není výuka s dramatickými prvky pouze souhrn nahodilých spolu nijak nesouvisejících her a není založena pouze na pasivním přijímání informací. Podle Hníka (2014, str. 30), který čerpá

z Valenty (2013), „v dramatické výchově obecně vládne podobná proporce tvorby a znalostí jako ve výchově výtvarné, tedy významně převládá tvorba (exprese) nad tradičně předávanými znalostmi. Znalosti jsou tu odvozovány z vlastního projevu žáka, např. tzv. scénování nebo hraní rolí.“

Podle Zelené (2009, str. 9) je dramatická výchova považována za tvořivou činnost se strukturou a přesně definovanými cíli. Žák při její realizaci může vstoupit do rolí a vyzkoušet si situace, kterých se ve svém životě ještě nezúčastnil. Stává se hlavním bodem samotného procesu. Je brán jako součást procesu a je k němu přistupováno individuálně, s respektem k jeho osobnosti, jako k jedinci, který má své potřeby, zájmy, postoje, názory, hodnoty, zkušenosti a dovednosti. Výuka s dramatickými prvky spočívá především v osobnostně sociálním učení. Dramatická výchova již do výuky na 1. stupni základní školy neodmyslitelně patří. Žáci si zde prostřednictvím principů z dramatického umění, pedagogiky a psychologie procvičují především pochopení lidských vlastností a sociálních vztahů.

5.2 Dramatická výchova a literatura

Podle Hníka (2014, str. 29), který čerpá ze Slavíka (1997), jsou u nás ve vzdělávání hlavními předměty, ve kterých se uplatňuje expresivita⁵, předměty dramatická výchova a výtvarná výchova. Mezi další, těmto blízké předměty, patří hudební a literární výchova. U těch však není prostor pro uplatnění tvořivého a citového charakteru tak velký, jako u výchovy hudební a dramatické. Předměty s expresivním charakterem jsou myšleny ty školní vzdělávací předměty, u kterých částečně či zcela převažuje z povahy jejich vlastního vzdělávacího obsahu tzv. tvořivá expresivita. Mezi tyto předměty v současné době patří především vyučovací hodiny, které jsou označovány za výchovy. Jsou to mimo jiné literární výchova, výtvarná, hudební, dramatická, taneční a pohybová.

Hník (2014, str. 31) ve svém díle dále uvádí tabulku, která nám představuje a popisuje rozdíl mezi naukovým a uměleckovýchovným přístupem k literárnímu vzdělávání. Lze z ní vyčíst, že pokud je v rámci literární výchovy uplatňován uměleckovýchovný přístup, výsledek vzdělávacího procesu je pro žáka prospěšnější než pouze při uplatnění přístupu naukového.

⁵ vyjádření subjektivity, citové zaujetí mluvčího

Tabulka 1 Naukový vs. expresivní uměleckovýchovní přístup k literárnímu vzdělávání

<i>Naukový přístup v literárním vzdělávání</i>	<i>Uměleckovýchovní přístup v literárním vzdělávání</i>
<i>nepřímá zkušenost s textem</i>	<i>přímá zkušenost s textem</i>
<i>text plní především dokládací funkci</i>	<i>text plní především esteticko-vzdělávací funkci</i>
<i>práce s literárním dílem je minimalizována</i>	<i>práce s literárním dílem je maximalizována</i>
<i>obsah literárních děl je sdělován, někdy dokonce diktován k memorování</i>	<i>obsah literárních děl je nabízen k reflexi a prožívání</i>
<i>formalizované myšlení ve vztahu k textu</i>	<i>funkční myšlení ve vztahu k textu</i>
<i>předimenzovanost vzdělávacím obsahem</i>	<i>prostor pro čtenářský zážitek</i>
<i>žáci jsou spíše pasivní</i>	<i>žáci jsou spíše aktivní</i>
<i>zaměření na dílo–znak</i>	<i>zaměření také na dílo–věc</i>
<i>interpretace jako derivát literární historie</i>	<i>interpretace i jako osobní zkušenost</i>
<i>tvorba jako appendix</i>	<i>tvorba jako jedno z východisek</i>
<i>operuje s větším podílem znalostí historické (kunsthistorické) povahy a menším podílem znalostí teoretické (teoretickoumělecké) povahy</i>	<i>operuje s větším podílem znalostí teoretické (teoretickoumělecké) povahy a menším podílem znalostí historické (kunsthistorické) povahy, popř. se stejným podílem znalostí teoreticko-uměleckých a kunsthistorických</i>
<i>důraz na znalosti</i>	<i>důraz na znalosti i imaginaci (ve zprostředkovaném obsahu i v žákovské tvorbě)</i>
<i>důraz na paměťové osvojení znalostí</i>	<i>důraz na vlastní konstrukci znalosti: vyvozování poznatků z reflexe četby a tvorby</i>
<i>důraz na výsledek (např. literární dílo jako výsledek tvůrčího aktu)</i>	<i>důraz na proces četby a tvorby a jejich reflexe (nebo chápání literárního díla jako tvůrčího procesu)</i>

Hník (2014, str. 32) ve své publikaci zmiňuje, že „přestože se ve všech případech (výtvarná kultura, hudba, tanec, drama, literatura) z dnešního pohledu jedná

o plnohodnotná umění, ve vzdělávacím kontextu školních předmětů přijímají (didakticky) transformované umělecké obsahy různou mírou tvorby (tvořivé expresivity) a znalostí (ve smyslu tradiční nauky, faktografie). Literární výchova si v tradici české (a rakouské) školy podržela převážně status znalostně, nikoli expresivně pojatého předmětu, ve kterém dominuje tradiční nauka nad tvorbou či nad tvorbou a její smysluplnou reflexí.“

Jedním z hlavních zdrojů dramatické výchovy je literární text. Na prvním stupni základní školy můžeme používat texty, jako jsou například básničky, říkadla, pohádky, bajky, povídky, historické romány, dobrodružná literatura, příběhy z pravěkých dob a mnoho dalších. Mezi vhodné náměty mohou patřit i situace z běžného života, se kterými se žáci potýkají, ať už ve škole nebo mimo ni. Dalšími možnostmi pro dramatickou výchovu mohou být film či divadelní představení.

Touto tematikou se zabývá i Smetanová (2011, str. 35), která uvádí, že „*literatura nám nabízí velké množství příběhů, ve kterých najdeme již zpracovaná témata. Autoři do nich vložili své životní zkušenosti, morálku, svou životní filozofii. Obsahují řadu problémových (dramatických) situací, které musí hrdinové příběhů řešit.“*

Jak vyplývá z předchozího textu, žáci se prostřednictvím literatury setkávají s mnoha různými životními situacemi, ať už se jedná o události, které v životě zažili či nikoli. Při jejich řešení se mohou nebo nemusí s literárním hrdinou ztotožnit nebo inspirovat do budoucna, kdy se dostanou do situace podobné. I proto je výběr vhodné literatury při následné interpretaci uměleckého textu jedním z důležitých aspektů, aby se jednalo o dramaturgii kvalitní.

Jedním z hlavních kritérií pro výběr uměleckého textu je věk žáků. Různé texty budeme volit pro žáky prvních a druhých tříd základní školy a jiné pro žáky, kteří například navštěvují pátý ročník základní školy. Dalším kritériem je hráčská vyspělost, tedy kolik a jaké zkušenosti má daná třída s dramatickou výchovou. Pro nezkušené hráče je potřeba volit jednodušší texty, kde není použit nijak složitý jazyk, děj není příliš komplikovaný a žáci nepotřebují zvláštní technické dovednosti či odborné znalosti. Dále je potřeba se při výběru textu také zabývat složením a strukturou třídy, počtem dětí ve třídě, vybaveností pomůcek a rekvizit, velikostí prostoru, kde se bude dramaturgie odehrávat a mnoho dalšího.

Učitel může zvolit text, který již žáci znají. Poté je velká pravděpodobnost, že žáci budou s učitelem spolupracovat na jeho transformaci do dramatické podoby. Nicméně

učitel může také zvolit text, který nikdo z žáků nezná. V tomto případě je pak drama pro žáky zahaleno tajemstvím. Jelikož jsou žákům poskytnuty jen částečné informace, přirozeně se díky své zvědavosti chtějí dozvědět více o dalším ději, vývoji postav, motivaci a jsou tak drženi v neustálém napětí.

Podle Hníka (2014, str. 38) chybí-li ve vzdělávacím obsahu literární výchovy dostatek interpretačního podílu, není žákům poskytnut přijatelný prostor pro to, aby se textu plně otevřeli. Při plnohodnotném seznámení se s dílem zmizí obavy a ostych, které by jinak žákovi bránily se k textu individuálně vyjádřit. Učitel jim svým komplexním vzdělávacím přístupem tak dává možnost sdělit vlastní myšlenky: zda se jim text líbil, jak k nim promluvil, zda si určité aspekty z textu propojili přímo se svou osobou nebo svými předchozími čtenářskými zážitky a zkušenostmi. Žáci mohou též rozebrat knižní hrdiny, kteří jim mohou připomínat reálné postavy, nebo situace, které se podobají těm z jejich vlastního života.

Jednou ze základních aktivit, které jde v rámci dramatické výchovy provádět, je pantomima. Tento typ znázornění a vyjádření nějakého našeho pohybu nebo nálady a mnoho dalšího známe všichni už od navštěvování mateřské školy. I zde musí učitel volit vhodné úkoly vzhledem k věku, dovednostem, schopnostem a zkušenostem s pantomimou jako takovou, ale i celkově s dramatickou výchovou žáků. Pantomimu lze provádět v jednotlivých stupních obtížnosti. Nejprve můžeme žákům povolit hrát beze slov, ale používat pomocné zvuky. Poté odebereme i tuto možnost.

Kromě složitosti zadání můžeme také pracovat s počtem žáků v jednotlivých skupinách. Při některých aktivitách může každý předvádět sám, v jiných je lepší žáky rozdělit do vícečlenných skupin. Některé činnosti mohou být stejné, jak pro jednotlivce, tak pro skupinu, jako například předvádění zvířat, povolání a tak podobně. Zatímco při činnostech, jako je ztvárnění všeobecně známé pohádky nebo krátké ukázky, je zapotřebí, aby bylo na pantomimu členů více. Žáci si pak musí rozdělit role a zorganizovat, kdo bude co a kdy předvádět. Pantomimu můžeme zařadit jako zahajovací aktivitu, díky čemuž bude dobrou motivací. Děti mohou ztvárnit pohyby zadané věci a najít tak svou dvojici nebo skupinu, ve kterých budou v této hodině pracovat.

Další z aktivit z dramatické výchovy, které můžeme na prvním stupni zařadit, je čtení podle scénáře. Žáci umějí číst podle scénáře a rozdělení do rolí a přiřazení každému nějaké role je baví a mají to rádi. Můžeme tak ozvláštnit běžnou literární výchovu

aktivitou, kterou žáci znají, ale přeci jen je pro ně něčím novým. Jen je potřeba správně volit nálady, se kterými budou děti dané postavy představovat, aby věděly, co jaká nálada představuje a jak s danou náladou číst.

Pro děti novou aktivitou v rámci dramatické výchovy jsou živé obrazy. Pro provedení této aktivity je potřeba, aby děti začaly s jednoduchými motivy a jejich úroveň se stále zvyšovala a zvyšovala, úměrně s nárůstem zkušeností, které děti s dramatickou výchovou mají. Přestože děti nehnutě stojí, musí se umět vcítit do role, alespoň pomocí gest a mimiky, které před ostatními předvedou.

Jednou z dalších aktivit, které mohou být zařazeny v rámci dramatické výchovy na prvním stupni základní školy, je práce s loutkou. Žáci se nejprve s loutkou musí seznámit a naučit se pravidla, která je při této technice nutno dodržovat. Loutku ve třídě může vést jak žák, tak učitel. V rukou učitele se loutka stává motivací pro žáky a příslibem, že se bude dít něco nevšedního a nového a dojde ke zpestření hodiny, na což se žáci většinou těší. Prostřednictvím loutky může učitel vstoupit do role, kterou budou žáci vnímat jinak, nežli vnímají přímo učitele. Může u nich vzbudit větší zájem o určité aktivity nebo také může u dětí vzbudit větší důvěru, protože za loutkou nevidí učitele, ale jim blízkého přítele.

Loutky však mohou v hodinách vést také samotní žáci. Prostřednictvím loutek dojde u dětí k odbourání nervozity ze stresu z projevu před ostatními. Žák by se tak měl vžít do role, že loutka je nyní jeho druhé já a vše, co říká, říká loutka a ne samotný žák. Žáci se díky tomu dokáží lépe vyjadřovat, nemusí koktat a nebojí se říct názory, které by jinak neřekli.

Mezi další činnosti, které jsou spojeny s dramatickou výchovou, patří například metoda alej myšlenek. Zde dochází k interpretaci pocitů, nálad a názorů rolí, ve kterých se nyní žák nachází. Pro žáky je toto vyjádření snadné, protože se většinou jedná jen o jednoslovnou odpověď a žák tak nemusí moc přemýšlet. Mimo jiné je tato aktivita vhodná i pro učitele, protože je velmi snadná na přípravu. Učitel tak může tuto aktivitu zařadit vždy, když se mu to bude hodit.

5.3 Tvořivá dramatika

Vznik termínu tvořivá dramatika je datován na počátek 20. století na univerzitě v Evanstonu v USA. Za zakladatelku je považována Winifred Wardová. Hlavními

myšlenkami, ze kterých Wardová čerpala, byly názory Johna Deweye. Klůsová (2012, str. 71) čerpající z Machkové (1999) ve své práci uvádí, že dle Wardové je „*zkušenost pro děti mnohem účinnější než smyslovost.*“ Všechno, co si žák vyzkouší na vlastní kůži, si mnohem lépe zapamatuje nežli jen prostřednictvím strohého a pasivního přijímání informací. Zkušenosti s danou činností jsou propojeny i s pocity, které žák při jejím vykonávání měl, zda se mu aktivita líbila, jestli ho to bavilo či nikoli, zda se mu její vykonání podařilo. Kromě pocitů má žák činnost spojenou i se zážitky spojené s jejím vypracováním, zda to dělal s kamarádem, zda to bylo doma, ve škole, na zahradě a zda u toho třeba přšelo nebo svítilo slunce a kolem nich poletovalo hodně much a vos, které je během této aktivity obtěžovaly. To vše, tedy výsledná žákova vlastní zkušenost, je pro něj přínosnější, napomáhá k lepšímu zapamatování skryté informace a případně její vybavení, když žák narazí na vjem, vzpomínku nebo pocit, který má s danou aktivitou spojený.

U nás se pojmem tvořivá dramatika zabývá Klůsová (2012, str. 71), čerpající z Hájkové (2004) ve své práci uvádí, že již před listopadem roku 1989 se na našem území začala rozvíjet a usazovat. Ze začátku ji aplikovali učitelé především v lidových školách umění v rámci literárně dramatických oddělení a také byla aplikována v literárně dramatických zájmových skupinách. Na počátku realizace tvořivé dramatiky u nás tedy nedocházelo k její aplikaci přímo na základních školách u většiny žáků. Byli do ní zapojeni pouze žáci navštěvující lidové školy umění nebo skupiny, které se dramatikou zabývaly a měli tak o toto nové pojetí zájem. Postupem času se však tvořivá dramatika dostala i do škol základních a dnes má i zde své neopomenutelné místo.

Tvořivá dramatika nemá za úkol nahrazovat jiné předměty. Pouze doplňuje proces učení a obohacuje výuku o aktivní metody a cvičení, které se pojí s tematikou daného předmětu. Kromě obrazotvornosti je díky tvořivé dramatice u žáků rozvíjena i jejich kreativita. Avšak mělo by docházet k všestrannému rozvoji žáků, nikoli pouze k rozvoji již zmíněné kreativity. Mimo jiné je v rámci tvořivé dramatiky žákům poskytnut čas k sebevyjádření. Je mezi nimi podporována vzájemná interakce. Žáci jsou vedeni k učení se sebekontrolem. V neposlední řadě může mít dramatika dokonce kladný vliv při předcházení neuróz, delikvencí či jiných poruch chování.

Metody tvořivé dramatiky (různé hry– pohybové, založené na psaní nebo manipulaci s předměty, pantomima, různá vypravování, improvizace atd.) mohou být vhodnou

motivací žáků ke čtenářství. Žáci díky těmto pokusům v dramatice mohou hlouběji pronikat do smyslu literatury a nalézat její umělecké hodnoty. Na základě vlastních prožitků se mohou ztotožnit s některou z literárních postav v rámci zkoumání jejího chování a jednání. Dále jsou žáci prostřednictvím tvořivé dramatiky podporováni k bezpečnému vyjadřování svých názorů a k jejich obhajobám vhodným způsobem. Na druhou stranu jsou vedeni k respektování rozdílných názorů, než jsou ty jejich.

Žáci si skrze přímé zkušenosti mohou na vlastní kůži vyzkoušet mnoho životních situací, ať už se jedná o situace s kladným nebo negativním účinkem. Výhodou tvořivé dramatiky je, že tato zkušenost plyne pouze z hrané situace. Ta tak může být v případě potřeby pozastavena, zcela přerušena nebo můžeme být i několikrát opakována. Podle Klusové (2012, str. 72) lze za základní princip dramatické výchovy považovat fakt, že není nikdo, kdo by nebyl schopen provádět nějaký typ aktivity, ve které nalezneme dramatické prvky.

Z předchozího principu vyplývá, že učitel může aktivity s dramatickými prvky zařadit v jakémkoli věku dětí. Je jim jen potřeba danou aktivitu přizpůsobit, aby pro ně byla dostatečně motivující, aby jí vůbec chtěli začít vykonávat, avšak také dost zajímavá proto, aby pro ně neztratila perspektivu během jejího vykonávání. Dále musí být aktivity zvoleny správně vzhledem k věku dětí, jejich schopnostem a dovednostem. Výuka s dramatickými prvky by se pro děti měla stát něčím, co ozvláštňuje jejich každodenní režim, ať už se jedná o děti navštěvující ještě mateřskou školu nebo už první nebo druhý stupeň základní školy. Děti by se na výuku s dramatickými prvky měly těšit, ale zároveň by se měly skrze tuto výuku nevědomky učit.

Se zařazením dramatické výchovy vstupuje do vzdělávání spousta nových aspektů a situací, které ovlivňují, ať už kladně nebo záporně, další kroky žáků i učitele. Díky dramatické výchově se prohlubuje a zkvalitňuje vztah mezi učitelem a žáky. Ti se učitelům více otevírají. Učitel získává jejich důvěru, stává se jejich přítelem a někým, o kom vědí, že se o něj mohou opřít. Zároveň, ale dokáže být vtipný a dovede si ze sebe udělat legraci a to například tak, že také dokáže vstoupit do nějaké role nebo ztvárnit nějakou situaci. Přes to ale žáci vnímají, že je učitel spravedlivý a naleznou u něj útěchu i zastání, avšak v případě, kdy si to situace vyžaduje, že je patřičně potrestá.

Žáci by se měli na dramatickou výchovu těšit, protože každý si zde najde to své, každý se do hodiny zapojí podle svých možností a zkušeností, někdo více, někdo méně,

ale každý přijde na to, která role je pro něho ta pravá. Prostřednictvím dramatické výchovy se žáci odpoutají od špatných věcí a zážitků, rozptýlí se od obyčejného a pravidly svázaného učení. Při vyzkoušení si různých rolí se poté do sebe navzájem dokáží lépe vcítit a snáze pochopí jednání a chování druhých lidí. Skrze dramatickou výchovu lze vyřešit třídní neshody, které by žáci ve svých běžných rolích nevyřešili. Může napomoci zlepšení kolektivu a třídního klimatu a dojde ke zkvalitnění, jak vztahu učitel–žák, tak také vztahu žák–žák.

Emocionalita zde hraje velmi důležitou roli. Žádný z výsledků a projevů není špatný. Žáci by měli vědět, že ať už udělají cokoli a jakkoli, nebudou pokáráni s odůvodněním, že jejich odpověď nebyla správná, ta zde neexistuje. Žák se nemůže bát projevit kvůli tomu, že reakce na jeho projev by byla špatná. Mohl by si tak myslet, že si učitel myslí, že jeho názor je špatný, a tak je špatný i on sám.

Žáci musí vědět, že se během těchto hodin jedná o hru a že nic z toho není reálné. Všechny postavy, které udělaly něco špatného, zlého, hloupého nebo nějak jinak nevhodného, jsou jen jako a po ukončení hodiny s dramatickými prvky všechny hrané situace a role pominou. Všichni se svých, pro tuto chvíli přiřazených rolí zbaví a budou opět takoví, jako byli před tím.

Všechny nastalé situace by měl učitel se žáky po ukončení zhodnotit a měli by si říci zpětnou vazbu na proběhlé aktivity. Žáci musí dostat prostor pro to, aby vyjádřili své pocity. To, jak se v roli cítili. Co pro ně bylo složité a co naopak jednoduché. Jestli by si danou situaci chtěli prožít i v reálném životě. Zda by se při opětovném hraní stejné situace zachovali stejně. Jestli jim bylo příjemné, jak se k nim ostatní chovali, když byli ve své roli. V neposlední řadě, jestli si myslí, že jednotlivé typy chování, ať už jich samotných nebo někoho dalšího ze třídy, byly vhodné nebo ne a zda by ve stejné situaci jednali podobně, jako se zachoval ten, kdo danou roli ztvárnil. Nikdo však nikoho za jeho projevy, ať už ve hře nebo při jejím zhodnocení, nekritizuje a nezavrhuje. Všechno chování bylo pouze hrané, žáci byli v roli, a tak se tak chovat mohli. Teď je však hra skončena, nikdo už není takový, jako byl při hře a nikdo se mu za jeho roli nebo chování nebude posmívat či ho zpětně odsuzovat.

Během hodin s dramatickými prvky však může dojít i k několika nečekaným situacím, které mohou učitel i sebelépe připravenou hodinu narušit. Učitel se těmito nenadálými okolnostmi nesmí nechat vykoletit, musí na ně být připraven a vhodně

zareagovat. Může se například stát, že žáci po zadání činnosti tuto činnost dělat nechtějí, schválně nepracují, jsou otráveni, znudění, hra je nebaví a schválně ji kazí. Učitel by tak měl žáky k aktivitě více namotivovat, snažit se je vtáhnout do hry, nějak je zaujmout, ať už pomocí pomůcek (například loutky, hračky, různé mediální pomůcky—počítač, tablety, rádio a mnoho dalšího) nebo tím, že sám vstoupí do role, aby navodil patřičnou atmosféru před aktivitou nebo sám žákům předvede, co po nich bude v následujících okamžicích požadovat. K tomuto případu, kdy žáci nechtějí spolupracovat, může dojít v různých situacích. Když například třída není zcela dobrý kolektiv, žáci se bojí před sebou vystupovat, nevěří si navzájem a necítí se dobře, když by se měli předvádět a projevat před ostatními. To vše může být ze strachu, že se jim budou ostatní posmívat a budou na ně zlí i třeba po ukončení hodiny.

Avšak při provádění dramatické výchovy na učitele nečekají pouze úskalí ve formě nechutě spolupracovat. Mimo jiné žáci nemusí pochopit zadání daného úkolu a mohou tak provádět zcela něco jiného. Na učiteli je poté, aby pravidla znovu a lépe vysvětlil. Dále si žáci mohou nevědět rady se zadáním po kreativní stránce, že nebudou vědět, jak dané téma uchopit a jak na něm pracovat pro nedostatek fantazie, slovní zásoby či zkušeností a dovedností, které by byly pro zpracování tématu potřeba. Nebo pro ně aktivita může být příliš složitá a těžká pro pochopení.

Narušovat hodinu, kde jsou využity dramatické prvky, však nemusí rovnou celá třída, ale může se najít pouze jedinec, který bude hodinu schválně kazit a nespolupracovat, jak s učitelem, tak se spolužáky. Bude schválně narušovat hru nejen sobě, ale i ostatním. Bude se jim posmívat a bude se snažit na sebe strhnout veškerou pozornost a ostatní žáky tak zcela vyvede z rolí. V nejhorších případech pak bude na děti zlý až agresivní a bude na ostatní útočit. V takovém případě musí učitel zareagovat v klidu a s rozvahou, neměl by narušiteli dát pozornost, kterou si svým nevybíravým chováním vynucuje. Měl by se pokusit vyřešit situaci po dobrém—dohodou, změněním typu aktivity, vysvětlením, že jeho chování není vhodné a že by se nad svým chováním měl zamyslet, že aktivitu kazí nejen sobě, ale i svým kamarádům ze třídy. Nikdy by žák neměl být potrestán vyloučením z probíhající aktivity nebo zakázáním činnosti, protože pomocí dramatických aktivit se snažíme kolektiv sjednotit a snažíme se v žácích probudit jejich fantazii a kreativitu a ne, aby docházelo k jejich vyčleňování z probíhajících činností.

Toto vše je v dramatické výchově velmi důležité, učitel by tato fakta a principy měl znát a měl by dbát na jejich dodržování. Avšak kromě těchto pravidel je podstatné, aby učitel znal svou třídu, aby věděl, jaké aktivity se žáky bude moci provádět, aby je zvládli, spolupracovali s ním, něco si v rámci aktivity vysvětlili a naučili, ale přitom si danou hodinu užili a obě strany odešly z této hodiny spokojené.

II Praktická část

6 Interpretace uměleckého textu v literární výchově na 1. stupni ZŠ

Jak již z názvu celé práce vyplývá, praktická část diplomové práce je věnována výzkumu, jak jsou žáci na prvním stupni základní školy v rámci literární výchovy schopni interpretovat umělecký text. V této kapitole vymezujeme cíle výzkumného šetření. Popisujeme metody vybrané ke sběru potřebných dat, výběr respondentů, přípravu a poté samotný průběh výzkumného šetření a následně analýzu získaných dat a jejich interpretaci.

6.1 Cíl výzkumného šetření

Cílem výzkumného šetření bylo zjistit, zda jsou žáci páté třídy základní školy schopni interpretovat předložený umělecký text. Tedy z textu vyvodit odpovědi na zadané otázky, svou odpověď rozvinout a podložit tvrzením, které z textu také vyvodili. Zda tedy žáci dokáží z textu vyčíst informace v něm skryté a dokáží si je propojit s okolním světem, a se svými zkušenostmi a znalostmi, které doposud získaly.

6.2 Metody šetření

Pro získání potřebných dat jsme vybrali kvantitativní výzkum. Metodu projektového vyučování, v rámci kterého byla jako hlavní zakomponována interpretační část. Pro tu jsme zvolili jako metodu sběru dat dotazníkové šetření, které se pojilo k určitému úryvku určitého díla a zahrnovalo interpretační otázky navazující na danou ukázkou.

6.2.1 Kvantitativní výzkum

Žumárová v kapitole *Základní přístupy ke zkoumání*, kterou publikovala v díle, na kterém spolupracovala se Skutilem a kolektiv (2011, str. 59) citovala, že Skutil a Křováčková (2007) uvádí „*Kvantitativní výzkum je označení pro přístup, jehož zdrojem má být pouze objektivní a co možná nejpřesnější zkoumání edukační reality, podobně jako v přírodních vědách.*“

Dle Olecké a Ivanové (2010, str.11) u kvantitativního výzkumu: „*sběr dat probíhá pomocí standardizovaných technik rozhovorů, dotazníků nebo pozorování. Kvantitativní výzkum umožňuje reprezentativní šetření populace, které lze zobecnit na populaci. Zároveň umožňuje testování teorií.*“ Mezi výhody, které tento typ výzkumu má, autorky

Olecká a Ivanová (2010, str. 11) zařadily mimo jiné malou časovou náročnost při sběru dat a při následné interpretaci výsledků. Dále pak fakt, že získaná data nejsou závislá na výzkumníkovi a že jsou znázorněna jako přesná číselná data. Kvantitativní výzkum je využíván především, když je zkoumání prováděno na početnější skupině.

Dále Žumárová ve výše jmenované kapitole v knize, na které spolupracovala se Skutilem a kolektiv (2011, str. 59), označuje za jeden z hlavních znaků tohoto typu výzkumu „*numerické měření specifických aspektů sledovaného jevu.*“

Podle Žumárové a Skutila a kolektiv (2011, str. 59) se kvantitativní výzkum uplatňuje také při zkoumání v pedagogických a psychologických disciplínách a je složitější nežli v přírodovědných oborech, vlastnosti zkoumaných fenoménů jsou zde složitější. Uplatnění kvantitativního výzkumu v pedagogických a psychologických disciplínách je tak složitější, a to po stránce sběru dat, tak také při interpretace výsledků z nich vyplývajících.

Žumárová již ve výše zmíněné kapitole v publikaci, kterou vypracovala se Skutilem a kolektiv (2011, str. 59), cituje Chrásku (2007) dle něhož existuje mnoho druhů výzkumů, které jsou navzájem odlišné, avšak pořadí jednotlivých aktivit zůstává neměnné a autor je popisuje takto:

- „*stavení problému včetně jeho předběžné teoretické analýzy*
- *formulace hypotéz*
- *testování (verifikace, ověřování hypotéz)*
- *vyvození závěrů a jejich prezentace.*“

6.2.2 Projektové vyučování

V pedagogického slovníku, jehož autory jsou Průcha, Walterová, Mareš (2013, str. 226) je pojem projektová metoda definován následovně: „*vyučovací metoda, v níž jsou žáci vedeni k samostatnému zpracování určitých témat (projektů) a získávají zkušenosti praktickou činností a experimentováním. Je odvozeno z pragmatické pedagogiky a principu instrumentalismu, rozvíjené J. Deweyem, W. Kilpatrickem aj. V USA a dalších zemích 1 z využívaných metod podporujících motivaci žáků a kooperativní učení. Projekty mohou mít formu integrovaných témat, praktických problémů ze životní reality nebo praktické činnosti vedoucí k vytvoření nějakého výrobku, výtvarného či slovesného produktu. K projektové metodě je ze strany některých pedagogů*

(i rodičů) vyslovována kritika, vytykající to, že projektová výuka nemůže nahrazovat systematickou výuku orientovanou na vytváření vědomostí a dovedností žáků.“

Coufalová (2006, str. 10) ve své publikaci uvádí hned několik definic od různých autorů: Kilpatrick (1918), který je považován za otce projektové metody, říká: *„projekt jest určité a jasně navržený úkol, který můžeme předložit žákovi tak, aby se mu zdál životně důležitým tím, že se blíží skutečné činnosti lidí v životě. Dále pak autorka uvádí definici od Žanty (1934), který popisuje, že „projekt je účelně organizovaný souhrn myšlenek, seskupených kolem důležitého střediska praktického vědění, směřující k určitému cíli.“* Další definicí, která se v autorčině díle objevuje, je ta od Příhody (1934) *„projektová metoda umožňuje takovou organizaci učiva, při které žák prochází činnostmi, uspořádanými tak účelně, aby daly vzniknout nějaké jednotící myšlence anebo aby umožnily provedení plánu, hospodářky nebo kulturně významného a pro žáky životního.“* Poslední námi vybraná citace z této publikace je od ředitele pokusných škol ve Zlíně Vrány, který projektovou metodu popisuje jako:

- „1. je to podnik,*
- 2. je to podnik žáka,*
- 3. je to podnik, za jehož výsledky převzal žák odpovědnost,*
- 4. je to podnik, který jde za určitým cílem.“*

Z novějších definic projektové metody bychom uvedli tu od Kratochvílové (2006, str. 36) *„projekt je komplexní úkol (problém), spjatý s životní realitou, s níž se žák identifikuje a přebírá za něj odpovědnost, aby svou teoretickou i praktickou činností dosáhl výsledného žádoucího produktu (výstupu) projektu, pro jehož obhajobu a hodnocení má argumenty, které vycházejí z nově získané zkušenosti.“*

Dále Kratochvílová (2006, str. 37) projektové vyučování vnímá jako na sebe navazující a propojené aktivity žáka a učitele. Kdy učitelova role je především poradenská, zatímco žákova dominantní role je ta založená na jeho učebních činnostech. Za pomoci učitelových rad pak spolu učitel a žák směřují k splnění cílů a hlavní ideje projektu. K tomu všemu je potřeba v rámci projektové metody užít různé formy práce a metody výuky.

Coufalová (2006, str. 12) ve své publikaci uvádí, že v průběhu projektového vyučování se mění učitelova role, jak je pojata v tradičním vyučování. Učitel je pro žáky

rádce a podílí se s nimi na vytváření projektu. Neposkytuje žákům jen již definované poznatky, ale snaží se u žáků navodit touhu po poznání a objevování jejich vlastním přičiněním. Projektová metoda tak umožňuje vznik nového vztahu mezi učitelem a žáky. Kdy se žáci a učitel stávají spolutvářci projektu a za jeho průběh a výsledek nesou oba stejnou odpovědnost.

6.2.3 Dotazníkové šetření

Gavora (2000, str. 99) ve své publikaci o dotazníku píše toto: *„jak už název nasvědčuje, slovo „dotazník“ se spojuje s „dotazováním“, s otázkami. Je to způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí. Dotazník je nejfrekventovanější metodou zjišťování údajů. Tato frekventovanost je často dána (zdánlivě) lehkou konstrukcí dotazníku.“*

V Pedagogickém slovníku, jehož autory jsou Průcha, Walterová a Mareš (2013, str. 58-59) je pojem dotazník definován takto: *„výzkumný a diagnostický prostředek ke shromáždění informací prostřednictvím dotazování osob. Podstatou je soubor otázek nebo výroků zkonstruovaných podle kritérií vědecké metodologie, předkládaný v písemné formě. Objektivnost získaných výsledků závisí významně na formulaci otázek, výběru respondentů a způsobu zadávání dotazníků. Využití dotazníků pro výzkum a praxi je velmi široké. Často však dochází ke zkresleným interpretacím v důsledku diletantské konstrukce dotazníku.“*

Dle Gavory (2000, str. 99) jsou dotazníkovým šetřením získávány odpovědi od velkého počtu dotazových, tedy informace se získávají především hromadně. Mimo to je jeho prostřednictvím možné získat velké množství informací, a to přestože sám dotazník je časově velmi nenáročný. Tato metoda sběru dat je tak považována za výzkumný nástroj, který je velmi ekonomický. Osoby, které odpovídají na otázky položené v dotaznících, jsou označovány za respondenty.

Podle Olecké a Ivanové (2010, str. 23-24) není příprava dotazníku nikterak složitá ani časově náročná. Při následné realizaci není potřeba velký počet výzkumníků. Dotazníkové šetření je také velmi vhodné a ohleduplné k respondentům, ti mohou počítat s větším časem na rozmyšlenou při hledání odpovědí na zadané otázky a jejich odpovědi, pokud sami nerozhodnou jinak, jsou většinou anonymní. Avšak i tato metoda sběru dat má své nevýhody. Autorky práce zmiňují tyto tři: respondent může některou z otázek

přeskočit, na dotazník může místo něj odpovědět někdo jiný a jako největší problém při tomto typu šetření považují nízkou návratnost dotazníků.

Dále se Olecká a Ivanová (2010, str. 24) zabývají strukturou dotazníku. Otázky by měly být formulované stručně, jasně, srozumitelně a jednoznačně. Měl by obsahovat maximálně 40-50 otázek a délka jeho vyplnění by neměla přesáhnout 20 minut. Dále by měl být dotazník kvalitně upravený graficky. Jeho formát by neměl být příliš velký, ani příliš malý, za nejvýhodnější velikost dotazníků autorky považují rozměr papíru A4.

Výhodou dotazníků jsou již zmíněná jasná, stručná a srozumitelná zadání otázek. Ta jsou daná a není potřeba je nikterak doplňovat a měnit. Každá z otázek má pak jasně určený prostor pro žakovu odpověď.

6.3 Charakteristika projektu

Projekt je zaměřen na první knihu ze sedmidílného cyklu Letopisy Narnie, tedy Lev, čarodějnice a skříň. Žákům bylo prostřednictvím projektu dílo blíže představeno, a to pomocí ukázek a úryvků z knihy, audio ukázky a dále zvolenými činnostmi s dramatickými prvky. Jeho realizace je zamýšlena pro žáky pátých tříd prvního stupně základních škol a je konstruován na časovou dotaci pěti po sobě jdoucích vyučovacích hodin.

Název projektu	Přes skříň do jiného světa
Doporučený ročník	5. ročník ZŠ
Časová dotace	5 vyučovacích hodin během jednoho dne
Vzdělávací oblasti a obory	Jazyk a jazyková komunikace (Český jazyk, Literatura) Umění a kultura (Výtvarná výchova) Člověk a jeho svět Doplňující vzdělávací obory (Dramatická výchova, Etická výchova)
Průřezová témata	Osobnostní a sociální výchova
Rozvoj klíčových kompetencí	Kompetence k učení Kompetence k řešení problémů

	Kompetence komunikativní
	Kompetence sociální a personální
	Kompetence občanské
	Kompetence pracovní
Cíle výuky	Žáci ví, jak se jmenuje první díl Letopisů Narnie.
	Žáci znají jméno autora knihy.
	Žáci dokáží vyjmenovat základní postavy z prvního dílu cyklu.
	Žáci zvládnou interpretovat a zapsat své myšlenky.
	Žáci jsou schopni vcítit se do druhého.
	Žáci jsou schopni pantomimicky ztvárnit čtený text.
	Žáci zvládnou spolupracovat a dohodnout se při práci ve skupinách.
	Žáci si dokáží rozdělit role a úkoly při práci ve skupinkách.
	Žáci zvládnou shrnout úryvek a převyprávět ho ostatním.
	Žáci dokáží znázornit svého hrdinu z příběhu a popsat ho ostatním.
	Žáci jsou schopni sebereflexe a reflexe celého dne.
Motivace	Žáci jsou vtaženi do příběhu a postupným řešením připravených úkolů se více s příběhem seznamují a postupují jím až ke konci knihy, kde zjistí, jak příběh dopadl.
Výstup projektu	Dotazníky s interpretačními otázkami a zjištění konce příběhu.
Výukové metody	Metody slovní
	Metody názorně-demonstrační
	Metody dovednostně praktické

	Metody diskuzní
	Metody heuristické
	Metody situační
	Metody inscenační
	Didaktické hry
	Kritické myšlení
	Výuka dramatem
Organizace výuky	Hromadná výuka
	Individuální práce
	Skupinová práce
	Kooperativní výuka
	Spolupráce s vyučujícím
Hodnocení	Sebehodnocení žáků
	Vzájemné hodnocení žáků
	Hodnocení učitelem – jednoduché mimoverbální a verbální hodnocení, oceňování výkonů
	Průběžné hodnocení
	Závěrečné hodnocení

6.4 Realizace výzkumného šetření

6.4.1 Charakteristika výzkumného vzorku

Projekt a s ním spojené šetření probíhalo v páté třídě na menší škole v Mladé Boleslavi. Tato škola se nachází na okraji města, a tak jí navštěvují žáci, kteří bydlí na perifériích Mladé Boleslavi nebo za vzděláním dojíždějí z přilehlých vesnic. Škola není nikterak zaměřena, tedy nemá rozšířenou výuku např.: tělesné výchovy nebo jazyků, jako tomu je u jiných škol ve městě. Ke škole patří dvě mateřské školy, které s ní jsou

propojeny a žáci tak využívají jedno společné sportovní hřiště. Ve školním roce 2017/2018 školu navštěvuje zhruba 320 žáků ve 13 třídách.

Třídu, kterou jsme do našeho výzkumného šetření zařadili, jsme vybrali především proto, že se jedná o třídu, se kterou jsme již spolupracovali při jiných povinnostech v rámci našeho studia. A tak jsme věděli, jaká třída je, jaké je její složení, jak pracuje a jak je vedena. Že nám bude pravděpodobně provedení výzkumného šetření ve třídě povoleno. Námi vybraná třída je heterogenní. Navštěvuje ji 25 žáků. Jedná se o 13 děvčat a 12 chlapců. Třídu navštěvují tři žáci s diagnostikovanými poruchami chování či učení. Jedná se chlapce, který má dyslexii, dysgrafii, dysortografii a také ADHD. Dívku s dyslexií a dalšího chlapce s dyslexií a dysgrafií. Se všemi je pracováno na základě doporučení ŠPZ na úrovni druhého stupně podpůrných opatření. Žáci například sedí v první řadě u katedry, v hodinách mají určité úlevy a každý čtvrtek odpoledne s nimi paní učitelka pracuje jednu hodinu navíc oproti ostatním žákům. Tento rok se z této třídy hlásilo pět žáků k přijímacím zkouškám na víceletá gymnázia. Ta jsou v Mladé Boleslavi hned dvě, přijímací zkoušky alespoň na jedno z nich úspěšně zvládli tři žáci, dva chlapci a jedno děvče. Jinak je třída víceméně výkonnostně a znalostně vyrovnaná.

Ve třídě vyučují pouze tři učitelé. Paní učitelka třídní, která vyučuje většinu předmětů a tuto třídu vede již od jejich první třídy, tedy celých pět let. Dále paní učitelka na anglický jazyk a poté pan učitel, který žáky vyučuje informatiku. Žáci této třídy mají kmenovou učebnu, ve které jsou při většině výuky, kromě předmětů, které se ve třídě vyučovat nedají, jako je tělesná výchova a již zmíněná informatika.

Kmenová učebna třídy se nachází v prvním poschodí školy v patře, kde se nachází další čtyři třídy prvního stupně. Učebna je relativně malá. Třída nemá koberec, ani žádný větší prostor, kde by se žáci mohli sejít, aby pracovali všichni dohromady a při práci na sebe viděli. Lavice jsou rozmístěny ve třídě v pěti řadách, každý žák sedí samostatně v lavici. Součástí vybavení třídy je počítač a projektor, avšak není zde interaktivní tabule.

Celkově jsou žáci ve vybrané třídě šikovní a pracovití, ve třídě jsou jasně daná pravidla a ta žáci dodržují. Za svou pětiletou docházku třída v rámci výuky absolvovala 1-2 projekty. Ve skupinkách několikrát žáci také pracovali, ale nejedná se o typ výuky, který by byl na denním pořádku, spíše paní učitelka preferuje frontální typ výuky. S interpretací textu se žáci v hodinách literatury setkali zatím velmi okrajově, skoro vůbec.

6.4.2 Výběr jednotlivých ukázek a vypracování konkrétních otázek na ně

Prvotní myšlenkou celé práce bylo přečíst v delším časovém horizontu, spolu s vybranou třídou, celou knihu Letopisy Narnie, lev, čarodějnice a skříň. Po domluvě s vedoucí práce jsme však došli k závěru, že přečtení celé knihy by bylo pro děti příliš náročné, především co se týče časové dotace, a rozhodli jsme se tak pro výběr několika, z našeho pohledu stěžejních, ukázek. Původně jsme vybrali čtyři ukázky, ovšem po jejich přečtení nezávislou osobou jsme zjistili, že pouhá četba ukázek by trvala příliš dlouho, navíc, když k tomu připočteme čas potřebný pro zodpovězení jednotlivých otázek. Nakonec jsme tak vybrali tři ukázky, u kterých jsme předpokládali, že budou pro žáky atraktivní, snadno interpretovatelné a srozumitelné. Ale zároveň takové, aby to byly ukázky ze zásadních momentů knihy, do kterých se budou moci děti dobře vcítit a něco jim dají. A v neposlední řadě také, aby na sebe ukázky dobře navazovaly, aby žáky motivovaly k dalším odpovědím a také, aby byly blízké jejich myšlení. Ke každé z nich jsme připravili dotazník, obsahující vždy deset otázek. Interpretační otázky v nich jsme volili podle citu, aby byly jasné, přesné, stručně zadané a také jednoduché a srozumitelné. Navíc jsme se je snažili formulovat tak, aby žáky navedly k víceslovným odpovědím. V průběhu vyplňování dotazníku byly děti na tento fakt upozorňovány, avšak ani to nakonec nevedlo k eliminaci jednoslovných odpovědí v dotaznících.

Tato aktivita byla zařazena v prvních třech vyučovacích hodinách. Důvodem bylo předejití únavy a ztráty pozornosti žáků a také, aby nezačala být realizace projektu postupem času monotónní. Využitím těchto praktik bylo docílit zisku jasných a originálních odpovědí na otázky, závislejících na myšlenkových pochodech jednotlivých žáků. V průběhu zodpovídání otázek byly děti upozorňovány na fakt, že se nejedná o test, žádná jejich odpověď tak nebude špatná. Naopak, že nám všechny jejich odpovědi pomohou ve vyhodnocení práce.

První ukázkou Lucčino první setkání s faunem jsme vybrali mimo jiné právě kvůli postavě Lucinky, se kterou se díky ukázce děti seznámí. Ta je jako malá holčička věkově velmi blízko žákům, kteří budou účastníci našeho projektu a tedy i našimi respondenty. Navíc postava Lucinky je z velké části kladná, protože je hodná, přátelská, milá, spravedlivá, ale i odvážná, přestože ji její ostatní sourozenci považují za malé děcko. V této ukázce se také žáci poprvé v příběhu podívají do Narnie. Poprvé se žáci setkají

s některým z obyvatel Narnie – hodným, milým a přátelským faunem, který je sympatický pro svoji roztěkanost a nervozitu z toho, že poprvé ve svém životě vidí děvčátko, ale také proto, že, jak později z ukázky vyplyne, musí se sám v sobě utkat s rozporuplnými pocity s tím, jak se nyní zachová. Jestli bude hodný a přátelský podle své povahy a Lucinku nikomu neprozradí a ještě ji odvede zpět k lampě, a nebo zda převáží strach nad Bílou Čarodějnici a jeho závazek, který k ní má a Lucinku jí udá. To, že jí následně pomůže, z něho udělá ještě mnohem hodnějšího a pro čtenáře sympatičtějšího tvora. Žáci se tak v této ukázce setkají s dvěma postavami a obě jsou vesměs hodné, mohou se tak stát postavami, se kterými se děti ztotožní, protože se jim líbí, jak se v dané ukázce zachovaly či vyjadřovaly. Postavy si tak oblíbí a v dalším pokračování příběhu chtějí vědět, kam se jejich dějová linie ubírá, fandí jim, aby vše dobře dopadlo. Mimo jiné se také v ukázce objeví křesťanské prvky, kdy faun Lucinku osloví jako dceru Evinu, se kterými se dá dále pracovat. Nebo si zde můžeme položit otázku, zda Lucinka měla nebo neměla jít s faunem, přestože je na první pohled milý, protože, jak se později ukáže, jeho prvotní záměr s Lucinkou nebyl vůbec hezký. To vše bylo důvodem, proč jsme tuto ukázku vybrali jako první, se kterou budou děti v našem výzkumném šetření pracovat, a kterou budou interpretovat. V další řadě se také na tuto ukázku dá dobře navázat další aktivitou a poté další ukázkou, protože dává spousty možností pro další vývoj projektu.

Pro druhou ukázku jsme zvolili část, kdy se do Narnie dostane kromě Lucinky i Edmund, který byl hlavní, který Lucince vyprávění o nějakém bájném světě nevěřil, a tak je velmi překvapený a trochu vyplašený, když se do toho světa také dostane. Navíc se poprvé setkává s Čarodějnici, žáci se tak také poprvé setkají s hlavní zápornou postavou příběhu. Zprvu však hned není jasné, jestli je Královna vlastně zlá nebo hodná, na dětech je, komu budou v příběhu věřit a Edmund i přes prvotní strach a nedobry pocit z Bílé Čarodějnice jí později věří a dokonce jí slíbí, že jí dovede své tři sourozence, to vše je však podmíněné i tím, že byl očarován Tureckým medem. Stejně jako do Lucinčina příběhu se děti do toho Edmundova snadno vžijí a to, protože je ze sourozenců hned po Lucince druhý nejmladší, takže také on je dětem věkově blízko. Mohou tak porovnávat sami se sebou, jak se v dané chvíli zachoval Edmund, a jak by se zachovali oni. Zda by se zachovali stejně nebo ne. Jestli dle jejich názoru lze jeho chování nějak ospravedlnit nebo určitě ne. Můžeme si pak zde také položit otázku, jaký je vlastně doopravdy Edmund, když se později zachoval, tak jak se zachoval. Měl vlastně vůbec možnost

zachovat se jinak, než se zachoval? A dělá to z něho hned zlého člověka? I zde je tak tedy mnoho toho, co je v této ukázce na žákově úsudku a rozhodnutí, jak danou situaci posoudí a následně vyhodnotí.

Jako třetí ukázkou jsme vybrali úryvek, který se na rozdíl od dvou předešlých ukázek nachází spíše ke konci knihy. V příběhu se tak toho od prvních setkání dětí s Narnií a od vstoupení všech sourozenců do tohoto fantazijního světa již hodně stalo. Děti se setkaly s různými obyvateli Narnie, došlo k několika dalším důležitým setkáním i momentům a několika různým zvrátům v ději. To vše však žáci vědí a o vývoji různých postav a o různých dějových liniích mají určitý přehled, a tak si na ně měli čas utvořit svůj obrázek. Tato ukázka zachycuje Aslanovo zabití a okamžiky před tím, než k tomu dojde. Žáci se tak zde setkávají se lvem, který je považován za krále zvířat, a tak by měl být hrdý, odvážný a bojovný, avšak v tomto momentu Aslan takový vůbec není, je spíše smutný, opuštěný, sklíčený a zdá se, jako by byl rezignovaný. Ví totiž, co ho čeká, avšak pro tuto cestu se rozhodl dobrovolně, obětoval se pro Edmunda. Přestože se v tomto úryvku objeví děvčata, nejedná se o úryvek, který by byl záměrně vybrán pro ztotožnění se s hlavní postavou z úryvku. Aslan zde totiž kráčel na smrt, ale vzal si s sebou děvčata, jako přátele, kteří ho doprovodí na této poslední a velmi složité cestě. Je zde tak tedy přeci jen vidět Aslanova moudrost a odvaha. Když dojde ke Kulatému stolu, je patrné, že se ho Čarodějnice stále bojí a to i když ho nyní má tam, kde ho mít chtěla. Z tohoto důvodu ho před jeho zabitím ještě před ostatními nestvůrami znemožní tím, že mu oholí hřívu a nasadí mu náhubek. Aslan je zabit, avšak později vstane z mrtvých. V této části je znatelné propojení s křesťanskou terminologií a to přesněji s příběhem Ježíše Krista. I v této ukázce je tedy hned několik momentů, které jsou zajímavé a je potřeba, aby se žáci nad jejich vyložením zamysleli.

6.5 Struktura projektu

6.5.1 První vyučovací hodina

Tabulka 2 Struktura a popis činností první vyučovací hodiny

Téma hodiny	Motivace, práce s první ukázkou a zaznamenání odpovědí na první dotazník.
--------------------	---

Cíl hodiny	Žáci získávají základní znalosti o díle Letopisy Narnie a jejich autorovi C. S. Lewisovi. Žáci dokáží vyjmenovat základní postavy z prvního dílu cyklu. A také vědí, kdo je autorem knihy.
Činnost	Popis činnosti
<i>Rozlušti šifru</i>	Úvodní motivace, díky, které žáci zjistí, o jaké dílo se bude v průběhu dne jednat.
<i>Pěkně se uveleb a poslouchej</i>	Poslech audio ukázky pro navození atmosféry a vtažení žáků do příběhu.
<i>Kdo ví, odpoví</i>	Odpovídání na otázky ohledně díla Letopisy Narnie.
<i>Lucinčino první setkání s faunem</i>	Přečtení ukázky, následná interpretace textu a odpovídání na otázky v dotazníku.

Při příchodu do školy děti naleznou po třídě rozmístěné kartičky se zašifrovanými slovy a na pro všechny přístupném místě najdou kartu s klíčem k rozluštění šifry. Vědí tak, že se dnes bude dít něco zvláštního a že je čeká jiný den nežli jindy. Po začátku hodiny jsou uvedeni do situace, že se dnes nebudou normálně učit, ale čeká je projektový den.

Rozlušti šifru

Časová dotace: 10 minut

Pomůcky: karty se zašifrovanými klíčovými slovy

klíč k rozluštění šifry

papír a tužka pro každého žáka

Postup: Po třídě jsou rozmístěny karty, na kterých jsou napsána slova zašifrovaná podle určitého klíče. Ten je vyvěšen na místě, které je přístupné pro všechny děti ze třídy. Je potřeba, ale bylo místo prostorné, protože se zde žáci sejdou ve velkém počtu, tak aby nedocházelo ke strkání a mačkání se, a aby všichni na tabulku dobře viděli. Úkolem dětí je přijít na princip, podle kterého je klíč vymyšlen, a tak slova zašifrována. Musí nyní podle tohoto klíče slova rozluštit a přijít podle nich na název díla, které se pojí k celému projektu. Pokud žák ví, o jaké dílo se jedná, po jednom rozluštěném slově si může sednout do své lavice a nemusí luštit dál, kdo neví, luští dál. Když děti neví, jaký princip klíč

skrývá, poradíme jim, že se jedná o jednoduché posunutí písmen v abecedě o pár míst. Písmenu z horní řady je pak přisouzeno jedno konkrétní písmeno z řady spodní.

Pěkně se uveleb a poslouchej

Časová dotace: 2 minuty

Pomůcky: audio ukázka knihy Lev, čarodějnice a skříň

Postup: Přestože někteří žáci již vědí, o jaké dílo se jedná, nikdo nikomu nic neříká. Všichni se v lavicích pohodlně usadí, položí si hlavy na lavice, zavřou oči a poslouchají začátek příběhu, o kterém se budeme dnes celý den bavit. Ukázku pustíme v čase od 0:39 do 2:34 a nalezneme ji na internetu⁶.

Kdo ví, odpoví

Časová dotace: 3 minuty

Pomůcky: žádné

Postup: Ptáme se žáků na jednoduché otázky, které se týkají díla:

- Kdo ví, z jaké knížky pocházejí klíčová slova a právě puštěná ukázka?
- Kdo toto dílo zná?
- Četl ho někdo jako knihu nebo jste s ním přišli do kontaktu v jiné podobě?
- Ví někdo, kdo je autorem této knihy?
- Patří kniha do vícedílné série? Kolik dílů tato série má? Znáte nějaké?
- Vyjmenujte čtyři hlavní dětské hrdiny knihy, jejichž jména jsme se již dozvěděli.
- Jak si myslíte, že bude příběh pokračovat?

Lucinčino první setkání s faunem

Časová dotace: 30 minut

Pomůcky: ukázka pro každého žáka

dotazník s interpretačními otázkami pro každého žáka

⁶ Odkaz na audio ukázku: <https://www.youtube.com/watch?v=ZYBREOASRIU>

Postup: Žáci dostanou první ukázkou (viz příloha 1). Jejich úkolem je ji přečíst, následně interpretovat a zaznamenat své odpovědi do dotazníku (viz příloha 2), který dostali. Upozorňujeme, že se jedná o interpretaci, tedy vyjádření vlastního názoru toho, jak žák danou situaci vidí. Žádná z odpovědí tím pádem není špatná, odpovědi nebudou nikde zveřejňovány, takže se nemusí bát, že by se jim někdo za jejich odpovědi smál. Pod otázkami mají dostatek místa, aby své myšlenky vyjádřili, požádáme žáky, aby se vyjadřovali ve větách a odůvodňovali svá tvrzení. Pokud nevědí na nějakou otázku odpověď, mohou ji přeskocit a vrátit se k ní později, popřípadě pokud na ní nechtějí odpovídat nebo na ní nemají žádný názor, odpovídat na ni nemusí, nikdo se na ně zlobit nebude.

6.5.2 Druhá vyučovací hodina

Tabulka 3 Struktura a popis činností druhé vyučovací hodiny

Téma hodiny	Přečtení druhého textu a jeho interpretace, další práce s příběhem
Cíl hodiny	Žáci umí pracovat s ukázkou. Žáci zvládnou interpretovat a zapsat své myšlenky. Žáci jsou schopni vcítit se do druhého.
Činnost	Popis činnosti
<i>Edmundovo první setkání s Čarodějnici</i>	Přečtení ukázky, následná interpretace textu a vyplnění s tím spojeného dotazníku.
<i>Jak se asi Edmund nyní cítí?</i>	Vcítění se do Edmunda a následná interpretace, jak si děti myslí, že se chlapec v tuto chvíli cítí.
<i>Přesunutí se v čase</i>	Povídání si o dalším ději, přesunutí se v příběhu pomocí audio ukázky nebo vyprávění žáků, kteří příběh znají.

Edmundovo první setkání s Čarodějnici

Časová dotace: 30 minut

Pomůcky: ukáзка pro každého žáka

dotazník s interpretačními otázkami pro každého žáka

Postup: Žáci pracují s druhou ukázkou (viz příloha 2), stejně jako u té první je jejich úkolem ukázkou přečíst, interpretovat a své odpovědi zaznamenat do dotazníku (viz příloha 3). Platí všechny zákonitosti, které platily při práci s první ukázkou. Tedy odpovědi by měli žáci psát v rozvitých větách a měli by se snažit, pokud to bude v jejich silách, odpovědět na všechny otázky.

Jak se asi Edmund nyní cítí?

Časová dotace: 8 minut

Pomůcky: žádné

Postup: „*Nyní si děti představte, že na této židli před Vámi sedí Edmund. Jak si myslíte, že se momentálně cítí? Co se mu honí hlavou? A jak byste mu poradili, že se má nyní zachovat?*“ Žáci postupně odpovídají na otázky ohledně toho, jak se Edmund cítí. Nyní je jednoslovná odpověď žádoucí. Na otázku odpoví postupně všichni žáci. Ve druhém kole všichni žáci odpovídají na otázku, která se týká jejich rady Edmundovi, jak by se měl podle nich nyní zachovat.

Přesunutí se v čase

Časová dotace: 7 minut

Pomůcky: audio ukáзка

Postup: „*Co si myslíte, že se v příběhu nyní stane dál? Je tu někdo, kdo ví, jak bude příběh dále pokračovat?*“ Společně se žáky dáme dohromady pokračování příběhu. V případě, že žáci nevědí, pokračování příběhu jim vylíšíme my nebo opět využijeme audio ukázkou z internetu (cca od 06:30 do 18:30).

6.5.3 Třetí vyučovací hodina

Tabulka 4 Struktura a popis činností třetí vyučovací hodiny

Téma hodiny	Hraní pantomimou, práce s poslední ukázkou, další dramatická aktivita.
Cíl hodiny	Žáci umí pracovat s ukázkou. Žáci zvládnout interpretovat a zaznamenat své myšlenky do dotazníku. Žáci jsou schopni pantomimicky ztvárnit čtený text. Žáci dokáží sami zhodnotit svůj odvedený výkon. Žáci se umí vcítit do druhých.
Činnost	Popis činnosti

<i>Pohybuj se podle příběhu</i>	Znázorňování pantomimou čteného úryvku z knihy.
<i>Aslanovo zabití</i>	Přečtení ukázky a následná práce s ní – interpretace textu, zapsání svých myšlenek do dotazníku.
<i>Průběžná reflexe</i>	Zhodnocení práce s ukázkami a následnými dotazníky.
<i>Alej myšlenek</i>	Vcítění se do role hlavních postav a vyjádření jejich současných myšlenek.

Pohybuj se podle příběhu

Časová dotace: 5 minut

Pomůcky: úryvek z knihy, který je možné ztvárnit pantomimou

Postup: Každý žák si najde své místo ve třídě a snaží se pantomimicky, tedy bez mluvení a zvuků znázornit to, co učitel čte. Úryvek nalezneme v knize od strany 78 do 83 (viz příloha 5).

Aslanovo zabití

Časová dotace: 30 minut

Pomůcky: ukázka pro každého žáka

dotazník s interpretačními otázkami pro každého žáka

Postup: Žáci dostanou třetí, tedy poslední z ukázek (viz příloha 6), ke které také dostanou dotazník s interpretačními otázkami (viz příloha 7), na které po přečtení daného úryvku odpoví. Všechny náležitosti odpovědí žáků jsou stejné jako u dvou předchozích ukázek, které jsou postaveny na stejném principu, jako je tato.

Průběžná reflexe

Časová dotace: 5 minut

Pomůcky: žádné

Postup: Po této ukázce s žáky probereme, jak si myslí, že jim tato činnost šla. Zda to pro ně bylo jednoduché nebo složité, jestli je práce s ukázkami bavila nebo ne. Jaká ukázka se jim nejvíce líbila a nejlépe se jim s ní pracovalo. Zda našli některé otázky, na které

nevěděli odpověď nebo nepochopili, jak je otázka myšlena. Nebo jestli je některá otázka, ať už pozitivně nebo negativně, překvapila, zaskočila nebo naopak pobavila. Či na některou z nějakého důvodu nechtěli vůbec odpovídat, protože jim byla otázka nepříjemná. Jestli vždy dokázali přesně zformulovat svou myšlenku a zda tak neměli problémy s vyjadřováním a hledáním slov při psaní své odpovědi.

Alej myšlenek

Časová dotace: 5 minut

Pomůcky: žádné

Postup: Žáci utvoří dvojice, které si vždy stoupnou naproti sobě. Nyní je jejich úkolem se zamyslet nad tím, jak se v této fázi příběhu cítí hlavní hrdinové knihy. Jedna řada představuje Edmundy, druhá řada představuje jakéhokoli ze tří zbývajících sourozenců. Poté pomalu procházíme mezi žáky a vždy se otočíme na jednoho z dvojice, zrovna u toho, kde stojíme, ten musí říct jedním slovem, jak se dle něj v tuto chvíli jeho postava cítí, pak svou pozornost obrátíme na druhého z dvojice, tímto způsobem projdeme celou řadou až na druhou stranu aleje.

6.5.4 Čtvrtá vyučovací hodina

Tabulka 5 Struktura a popis činností čtvrté vyučovací hodiny

Téma hodiny	Čtení s předvídáním a čtení podle scénáře.
Cíl hodiny	Žáci dokáží zformulovat myšlenku dalšího pokračování příběhu. Žáci zvládnou spolupracovat a dohodnout se v rámci práce ve dvojicích/skupinkách. Žáci si dokáží rozdělit role a úkoly při práci ve skupinkách.
Činnost	Popis činnosti
<i>Jak umíš předpovídat?</i>	Ve dvojicích práce s textem ve formě čtení s předvídáním.
<i>Čti podle své nálady</i>	Ve skupinách čtení ukázky jako scénáře.

Jak umíš předpovídat?

Časová dotace: 20 minut

Pomůcky: do každé dvojice text na čtení s předvídáním

do každé dvojice tabulka na čtení s předvídáním

Postup: Žáci se rozdělí do dvojic, ve kterých dostanou vždy jeden text a jednu tabulku (viz přílohy 8, 9). Ještě před začátkem této činnosti si přehnou text na vyznačené linii. Společně si přečteme úryvek do přehnuté části a žáci do připravené tabulky zaznamenají 1–2 větami odpověď na otázku *Jak asi příběh bude pokračovat?* a ve stejném rozsahu také napíší *Zdůvodnění*, proč si myslí, že tomu tak bude. Pokud někdo chce, může nám říci, co do tabulky napsal. Následně si přečteme další část ukázky, opět do vyznačené linie. Žáci do poslední volné kolonky v řádku *Jak příběh skutečně pokračuje* shrnou 1–2 větami, co se v daném úryvku doopravdy stalo. Nyní se můžeme žáků zeptat, čí odpověď v prvním chlívěčku v řádku se podobá shrnutí, které nyní mají v posledním sloupečku stejného řádku nebo naopak, kdo byl svou odpovědí zcela mimo. Ve stejném stylu pokračujeme dále, až budeme mít přečtenou celou ukázku a vyplněna všechna pole v tabulce. I zde je potřeba žáky upozornit, že se jedná o zábavnou aktivitu, žádné odpovědi nejsou špatné a není tak potřeba nikterak podvádět, třeba čtením dále nežli je vyznačená linie.

Čti podle své nálady

Časová dotace: 25 minut

Pomůcky: kartičky s názvy postav

text upravený do formy scénáře pro každého žáka/do skupiny

kartičky s náladami pro každého žáka

Postup: Každému rozdáme jednu kartičku se jménem postavy z knihy, tak třídu náhodně rozdělíme do námi požadovaných skupin. Skupiny si sesednou na jedno místo. Rozdáme jim text, který je upraven do formy scénáře (viz příloha 10). V první části aktivity je úkolem žáků rozdělit si ve skupině role, které se v ukázce objevují a text si v rolích přečíst. V druhé části aktivity rozdáme každému žákovi lísteček, na kterém je napsaný typ nálady– veselý, smutný, nervózní, zamilovaný, s pocitem vedra, s pocitem zimy, našťvaný, nafoukaný, ufnukaný, nervózní, ospalý, opovržlivý a ironický. Při následném

opětovném čtení scénáře musí žáci své pasáže číst s emocí, kterou mají na svém lístečku. Každá ze skupiny nám pak může kousek scénáře i s náladami přečíst.

6.5.5 Pátá/poslední vyučovací hodina

Tabulka 6 Struktura a popis činností páté vyučovací hodiny

Téma hodiny	Skládkové čtení, volné psaní, výtvarná aktivita a konečná reflexe.
Cíl hodiny	Žáci umí správně složit oddělené části textu. Žáci zvládnou shrnout úryvek a převyprávět ho ostatním spolužákům. Žáci jsou schopni plynule psát své myšlenky na zadané téma po stanovenou dobu. Žáci dokáží znázornit svého hrdinu z příběhu a popsat ho ostatním. Žáci jsou schopni sebereflexe a reflexe celého dne.
Činnost	Popis činnosti
<i>Rozházený kus příběhu</i>	Ve skupinkách skládkové čtení. Následné shrnutí čteného ostatním a zakomponování do vyprávění nepatřícího slova, tak, aby ho ostatní spolužáci neodhalili.
<i>Psaní bez pravidel</i>	Volné psaní v délce 3–5 minut.
<i>Namaluj svého hrdinu</i>	Ztvárnění žákova vysněného hrdiny z knihy. Vymyšlení jeho jména a příběhu pro následnou prezentaci ostatním spolužákům.
<i>Ohodnot' dnešní den</i>	Reflexe uplynulého dne.

Rozházený kus příběhu

Časová dotace: 18 minut

Pomůcky: rozstříhaná část textu pro každou skupinu

kartičky s pořadovými čísly

kartičky s tajnými slovy

Postup: Žáci budou pracovat ve stejných skupinkách jako na konci minulé hodiny. Nyní bude jejich úkolem, co nejrychleji a samozřejmě správně, složit z rozstříhaných částí úryvek (viz příloha 11), tak, jak jdou jeho části správně za sebou. Po kontrole správnosti úryvku, každá skupina dostane tajné slovo a pár minut na přípravu toho, jak ostatním svůj

úryvek v několika větách shrne a popíše. To podle pořadového čísla přednesou před zbytkem třídy. Jejich úkolem je však ještě do vyprávění nenápadně zakomponovat tajné slovo, tak, aby ostatní spolužáci nepřišli na to, o jaké slovo se jedná. Poté jednotlivé skupiny postupně představí ostatním své ukázky zahrnující tajná slova. Kdo uhodne skryté slovo, získává bod, pokud ho nikdo neodhalí, dostává bod skupina, která slovo do textu ukrývala. Postupně se vystřídají všechny skupiny. Vyhrává skupina, která dosáhne největšího počtu bodů za tajná slova.

Psaní bez pravidel

Časová dotace: 5 minut

Pomůcky: čistý papír a pero pro každého žáka

Postup: Žáci si vyzkouší metodu volného psaní na téma– Jaká postava z příběhu mi byla nejbližší a proč. Jejich úkolem nyní bude ve stanoveném časovém limitu 3–5 minut psát na zadané téma všechno, co je o něm napadne. Hlavní je, aby žák nepřestával psát své myšlenky volně na papír, a to včetně myšlenek, které vyplní čas, než si vzpomene na něco dalšího jako „nic, co bych měl psát dál, mě nenapadá“ nebo „už asi nic nevymyslím“ a další podobné věty. Po uplynutí stanoveného časového limitu na volné psaní si můžeme s žáky aktivitu krátce shrnout. Říci si, jestli pro ně byla obtížná nebo ne, jakou postavu si na napsání své práce vybrali a proč. Jaké to bylo v této aktivitě formulovat myšlenky, aby nedošlo k přerušení psaní.

Namaluj svého hrdinu

Časová dotace: 15 minut

Pomůcky: čtvrtka A4 pro každého
pastelky

Postup: Úkolem žáka při této aktivitě je vybrat si jednu z ústředních postav knížky nebo si vymyslet nějakou svou, která by v Narnii mohla pobývat a namalovat ji. Při malování si žáci ještě promyslí nějaké informace o svém hrdinovi:

- Proč si ho vybrali?
- Jak se jmenuje?
- Kde bydlí?
- Jaké jsou jeho schopnosti?

- Co umí a co neumí?
- Na jaké straně bojuje?
- S jakou zbraní bojuje a jestli vůbec?
- Co mám rád a co ne a mnoho dalšího?

Později obrázky vystavíme a dobrovolníci mohou ostatním své hrdiny představit.

Ohodnot' dnešní den

Časová dotace: 7 minut

Pomůcky: žádné

Postup: Společně se žáky zhodnotíme, jaký pro ně byl tento den. Žáci se mohou volně vyjádřit, posoudit svůj vlastní výkon, ohodnotit celkově den, ale i třeba, jak se jim pracovalo ve dvojicích nebo skupinkách. Můžeme se žáků ptát na otázky, jako jsou například:

- Jaké aktivity jim dle jejich názoru šly a jaké ne.
- Zdali se s některými z aktivit už někdy setkali.
- Zda by na základě tohoto projektu chtěli takovýchto projektů více.
- Jestli se jim zdálo, že se učili.
- Zda dokáží říct, jak se dle nich učili.
- Co si teď na konci dne o Letopisech Narnie pamatují a co si z celého dne odnášejí.
- Zda někoho tento projekt motivoval k přečtení probírané knihy nebo alespoň ke shlédnutí filmového zpracování knihy.

6.6 Realizace projektu a výzkumného šetření

K realizaci výzkumného šetření byla vybrána kvantitativní metoda sběru dat, a to sice dotazník. Ten se vztahoval ke třem, dle našeho názoru klíčovým ukázkám z knihy Lev, Čarodějnice a skříň, která je prvním dílem sedmidílné série Letopisy Narnie. Každý z nich zprvu čítal deset otázek. V průběhu výzkumu jsme však třetí dotazník byli nuceni, s přihlédnutím na všechny působící aspekty, zkrátit pouze na šest otázek. Výzkumné šetření probíhalo v rámci jednodenního projektového vyučování. A to jedno pondělí na začátku měsíce května. V tuto dobu žáci ještě normálně pracovali. Jejich klasifikace ještě nebyla uzavřena, ani se neblížila škola v přírodě nebo jiná akce tomu podobná, která by v následujících dnech znamenala zpomalení tempa. Žáci tak měli splněny své povinnosti,

kteře v této době mít měli. I proto nám paní učitelka této třídy dovolila provést výzkum zrovna tady.

Jak jsme již zmínili, realizace proběhla v páté třídě na menší škole v Mladé Boleslavi. Ve třídě bylo v den realizace 19 žáků, 10 děvčat a 9 chlapců. Ve třídě je však běžně dětí 25, takže bylo potřeba některé aktivity přizpůsobit menšímu počtu žáků, než se kterými bylo počítáno, jako například počet skupin a jejich členů při skupinové práci.

Průběh projektu a výzkumného šetření byl klidný, žáci spolupracovali, práce je bavila, byli do ní zapálení a chtěli se dozvídat nové a nové věci, a tak v činnostech pokračovat, někdo trochu více, někdo trochu méně.

Žáci doposud projektové vyučování zažili v jednom, maximálně ve dvou případech během jejich dosavadní pětileté školní docházky. S interpretací textu se občas v hodinách Českého jazyka setkají, ale většinou se neseťkají s takovýmto typem otázek a v takové kvalitě a kvantitě, jako se setkali během tohoto výzkumného šetření.

Hlavní část projektu, práci s ukázkami a její následnou interpretaci a odpovídání na otázky do dotazníků, žáci zvládali bez větších problémů. Hned pochopili, co je po nich požadováno, pracovali sami, jen občas měl někdo nějaký dotaz ohledně přesného podání otázky nebo potřeboval někdo nějakou asistenci. Takových případů se ale příliš neobjevovalo, žáci spíše pracovali samostatně bez naší pomoci.

Vzhledem k časové náročnosti čtení ukázek jsme se je rozhodli zkrátit. K tomuto rozhodnutí jsme ale došli až poté, co byly všechny materiály na realizaci již připraveny. Žáci tak dostali před čtením jednotlivých ukázek pokyny, odkud jim mají číst a jakou část tak mají vynechat. Přesto někteří, jak je patrné z odpovědí, které se v dotaznících vyskytují, text, který měli vynechat, četli a pomohli si jím tak při odpovědi na některé otázky.

Po první ukázce si žáci práci chválili, že je bavila a že se jim tato činnost líbila, avšak, jak se později ukázalo, mysleli si, že tato činnost bude v celém dni jen jedna, proto k druhé ukázce už přistupovali s viditelně menším nadšením a zapálením než u ukázky první.

Práce s první ukázkou trvala o něco déle, než jsme předpokládali, to samé se poté ukázalo i ukázkou druhé. I po této zkušenosti jsme se uchýlili ke změně ve třetí ukázce. A to především z toho důvodu, aby nedošlo k velkému zpoždění ve struktuře

harmonogramu aktivit, ale i proto, že děti již u druhé ukázky nebyly zrovna nadšené, že musí číst novou ukázkou a odpovídat na další otázky. Rozhodli jsme tak se u třetí otázky, kromě zkrácení toho, co mají děti číst, vyloučit z posledního dotazníku i některé interpretační otázky. Děti tak odpovídaly pouze na šest otázek, ne jako u přechozích dvou ukázek na otázek deset. Činnost tak byla rychlejší a děti ji vypracovaly s větším nasazením a zapálením, než aktivity spojené s ukázkou předešlou.

Až na malé výjimky žáky, práce s ukázkami a jejich následná interpretace bavila, nikdo si nikterak vehementně nestěžoval nebo práci neodbyl, všichni pracovali až do konce, někdo více pečlivěji, někdo méně. Tato aktivita žákům šla od samého začátku a její realizace pro ně nebyla nikterak obtížná, jak jsme před realizací projektu předpokládali. Při pročitání jednotlivých odpovědí v dotaznících nás pak překvapila různorodost a kvalita odpovědí. Děti nad svými odpověďmi doopravdy přemýšlely a kolikrát jsou odpovědi velmi kreativní a zajímavé a dokazují, že každé dítě je originální a má zajímavé myšlenkové pochody.

Kromě dotazníků s interpretačními otázkami se v rámci projektu objevily také dvě aktivity spojené s vcítěním se do hlavních postav, se ztotožněním se s nimi a propojení se s jejich myšlenkami v konkrétní situaci. Žáci tak museli interpretovat pocity a myšlenky, které si myslí, že se momentálně odehrávají v hlavách hlavních hrdinů.

První tato aktivita byla v druhé hodině projektu po provedení práce s druhou ukázkou. Žáci tak měli v čerstvé paměti ukázkou a děj, který se v jejím průběhu odehrál. Věděli spojitosti s Edmundovým setkáním s Bílou čarodějnici. Dostali tak za úkol si představit, že ten, kdo sedí na židli před nimi, není vyučující, ale je to právě Edmund. Jejich úkolem bylo jedním slovem shrnout, jak se dle jejich názoru momentálně chlapec cítí. V tomto případě se hned několikrát objevilo, že je Edmund na pochybách a neví, jak se má v tento okamžik zachovat. Že je hloupý, zlý, vypočítavý, chamtivý a slávychtivý, ale také se naopak od těchto spíše negativních vlastností, objevily i ty pochvalné, jako například, že je chytrý. Naopak v druhém případě, kdy děti měly Edmundovi poradit, co by měl momentálně udělat, se všichni v různých obměnách tvrzení shodly. Nikdo by Královně nevěřil a nespolutracoval s ní. Všichni by se vrátili za sourozenci, s Čarodějnici by se už nebavili a řekli by jim o ní a společně by na ní vymysleli nějakou past a počíhali by si na ní. Určitě by se za ní nevraceli a rozhodně by jí své sourozence nepřivedli.

Další interpretační aktivita byla aktivita z dramatické výchovy, a to sice Alej myšlenek. Zde jsme žáky rozdělili do dvojic a dvou řad, kdy se jedna řada vciťovala opět do Edmunda a druhá do jakéhokoli z jeho sourozenců. Zde už děti na Edmunda nahlížely trochu jinak než v předchozí ukázce, taky už viděly, že Edmund svých činů lituje a že bylo očarováný Tureckým medem, takže ani neměl moc možností se zachovat jinak, než se zachoval. Padala tak zde slova jako, že se cítí smutně, rozporuplně, trapně, ale i zahanbeně, zklamaně, hloupě nebo naopak šťastně. Z úst představitelů zbylých sourozenců zaznívala slova jako, že se cítí šťastně, ale i naštvaně, rozhořčeně, překvapeně, zrazeně, zklamaně nebo naopak vesele a mají velkou radost.

Další aktivity, které se vázaly k textu, žáky bavily. Zejména skrývání a následné odhalování skrytého slova do vyprávění a čtení příběhu jako scénáře. Zde je bavila především část, kdy měli ztvárňovat své role s určitou náladou. Během této jediné aktivity došlo ve třídě k mírnému ruchu, ale to se dá přisoudit typu úlohy, která k většímu rozjaření vybízí a také některým náladám. Po usměrnění bylo všechno v pořádku a žáci si užívali čtení se svými náladami před ostatními. Snažili se číst tak, aby to bylo co nejméně pravděpodobnější a ostatní spolužáci tak poznali, o jakou náladu se jednalo.

Jednou z dalších aktivit, která žáky velmi bavila, byla pantomima. Aktivita byla vhodně zvolena po velké přestávce, kdy děti přišly roztěkané po pauze a jejich koncentrace tak byla ta tam. Mohly se tak během této aktivity ještě trochu uvolnit, vypustit ze sebe napětí a pobavit se a poté se více koncentrovat na klidnější aktivity. V rámci pantomimy tak každý upustil uzdu své fantazie a jejich znázornění děje bylo kolikrát natolik různorodé, že by tyto varianty dospělého člověka ani nenapadly. Důkazem, že tato činnost děti vážně bavila, bylo i to, že se při ukončení aktivity snažily vyprosít ještě její další pokračování se slovy, že tohle by mohly dělat třeba celou hodinu.

Vzhledem k protažení některých činností došlo k posunutí časového harmonogramu a my jsme tak nestihli vypracovat některé připravené aktivity a museli tak být vybrány ty, které strukturu projektu nikterak nenaruší tím, že nebudou provedeny. Jednou z vynechaných aktivit byla výtvarná aktivita *Namaluj si svého hrdinu* a poté aktivita volného psaní *Psaní bez pravidel*. K realizaci této aktivity jsme přistoupili alespoň improvizovaným zpracováním této činnosti a to, že jsme činnost realizovali alespoň v mluvené formě. Tedy, že každý žák shrnul dvěma až třemi větami, jaká z postav z knihy mu byla nejbližší a proč. V tomto případě asi není překvapením, že si nikdo nevybral jako

svého hrdinu příběhu Edmunda a naopak si v nejvíce případech vybrali Lucinku, poté Aslana a v odpovědích zazněla i jména Petra a Zuzky. Nejčastějšími odůvodněními, proč si dítě vybralo zrovna tuto danou postavu, bylo, že jsou odvážní, chytrí, hodní, přátelští, milí, spravedliví, silní a mnoho dalšího. Konkrétně u Lucinky pak bylo zmiňováno i to, že je dětem věkově nejbližší a že právě ona byla ta, co objevila Narnii a jen díky jejímu přesvědčení a zarputilosti ostatní děti také v Narnii začaly věřit, dostaly se do ní a mohly tak prožít toto dobrodružství.

Celý projekt děti velmi bavil, nakonec včetně výzkumného šetření, které braly jako součást, která do celého dne zapadá a patří. Při závěrečné reflexi zaznělo z úst dětí, že to bylo zábavné a zcela jiné než normální výuka a že bylo fajn, že se nemusely normálně učit. Děj a příběh zvolené knihy žáky zaujal a jednotlivé aktivity se jim líbily. Při hodnocení sebe samých byli někteří dost skeptičtí a říkali, že si nemyslí, že se jim některé aktivity povedli, a tak, že by měly být vyhodnocovány, ale že s každou další ukázkou to bylo lepší a lepší. Věděli, jak na to a práce jim tak šla lépe, nežli před tím. Dětem se také na projektu líbilo, že se nejednalo o žádné zkoušení a testování, že žádná z jejich odpovědí nemohla být špatně a že jim tak nehrozila žádná špatná známka nebo pokárání. Nikdo však tohoto faktu během celého dne nevyužil, ani nezneužil, aby svou odpověď nebo práci nějak odflákl nebo schválně zkazil. Celý den tak děti hodnotily kladně a ptaly se, zda nechceme do jejich třídy přijít ještě někdy jindy s jiným projektem, že nám rádi pomohou.

Pro případné příští realizace výzkumného šetření či celého projektu by bylo vhodné zkrátit délku ukázek a ubrat i v počtu interpretačních otázek v dotaznících. Mimo to by bylo také možná lepší, aby bylo v celém projektu o jednu či dvě aktivity méně, aby měli žáci na provedení všech aktivit dost času a nedošlo ke stejné situaci, která nastala během realizace projektu u nás, tedy tomu, že se nestihly provést všechny připravené aktivity.

Dalším poznatkem z provedeného šetření je, že je potřeba doplnit interpretační otázky o dovětky a to u všech otázek, u kterých se dá jen předpokládat jednoslovná odpověď. V našem případě totiž došlo k situaci, že, přestože se při sestavování otázky tvářily jako sestavené tak, že na ně nelze odpovědět pouze jednoslovnou odpovědí, či ano/ne, tak žáci u některých otázek tímto způsobem odpověděli. A to i přes upozornění, že by měli odpovídat celými větami. Bylo by tak vhodné dotazníky rozšířit o doplňující otázky typu, „Proč si to myslíš?“ nebo „Z jakého důvodu tak soudíš?“ a další podobné

otázky, abychom ještě více eliminovali výskyt odpovědí, které se skládají pouze z jednoho slova.

6.7 Interpretace výsledků výzkumného šetření

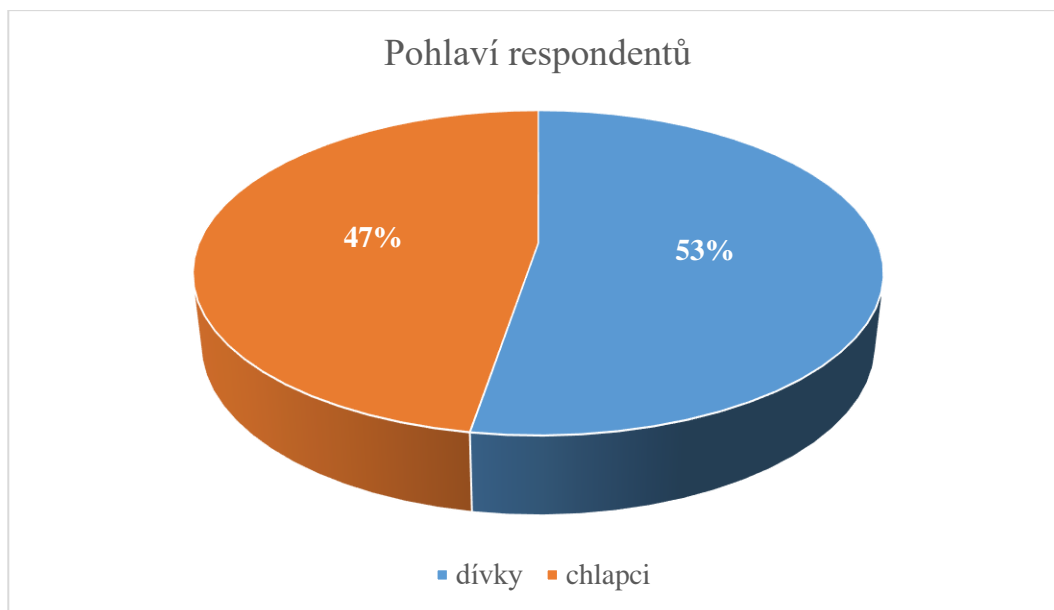
Cílem výzkumného šetření bylo zjistit, zda jsou žáci páté třídy základní školy schopni interpretovat předložený umělecký text. Tedy z textu vyčíst odpovědi na zadané otázky, které však nemohou být jednoslovné. Takže svou odpověď musí rozvinout a podložit tvrzením, které z textu také vyvodili. Zda tedy žáci zvládnou z textu vyčíst informace v něm skryté a dokáží si je propojit s okolním světem a dennodenním životem, a se svými zkušenostmi a znalostmi, které doposud získali. Jak předložený umělecký text dokáží prozkoumat do hloubky. Jestli se dokáží s hrdinou příběhu identifikovat a představit si, jak by se v dané situaci zachovali oni, na základě svých dosavadních zkušeností a znalostí.

Jak jsme již zmínili, výzkumné šetření probíhalo v pátém ročníku na malé základní škole v Mladé Boleslavi ve třídě, kterou navštěvuje 25 žáků. V den výzkumu zde však bylo dětí jen 19. Již z dřívějšíka jsme třídu znali, a tak jsme věděli, jaké má návyky, jak pracuje a jak reaguje na podněty, proto jsme toto místo vybrali jako prostředí pro náš výzkum.

Ke zkoumání jsme zvolili kvantitativní metodu výzkumu. Ke sběru potřebných dat došlo formou dotazníků. Ty byly tři, k třem pro nás klíčovým ukázkám z knihy Letopisy Narnie Lev, Čarodějnice a skříň. Vše probíhalo jako jednodenní projekt v pěti po sobě jdoucích vyučovacích hodinách.

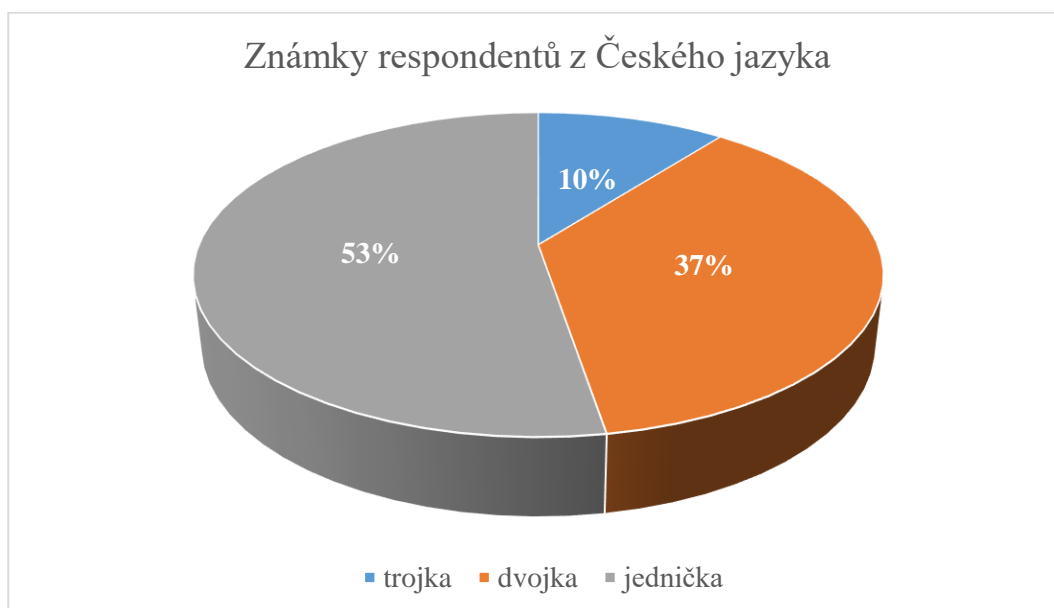
Práce se třídou byla velmi dobrá, žáci během celého dne spolupracovali, ptali se na doplňující otázky, práce s textem a následné aktivity spojené s knihou je bavili. Atmosféra tak po dobu projektu byla poklidná a příjemná.

Jak jsme zmínili výše, z původního záměru přečtení celé knihy sešlo a vzhledem k délce ukázek jsme nakonec snížili jejich počet ze čtyř na tři. Většina odpovědí přinesla několik možných odpovědí a tím i různé způsoby, jakými si žáci přečtený text interpretovali.



Graf 1 Pohlaví respondentů

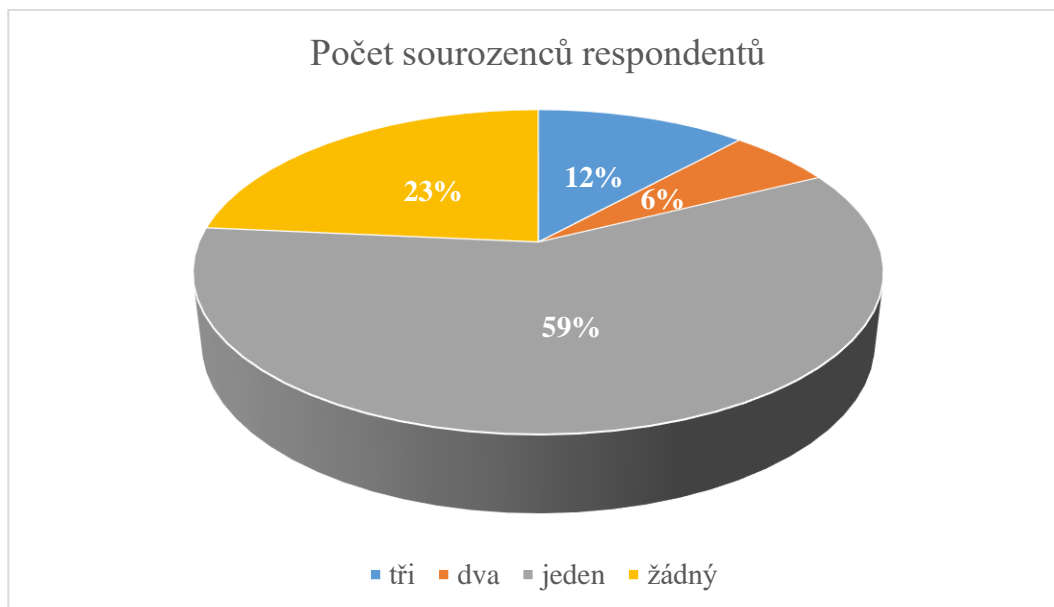
Komentář ke grafu č. 1: V rámci výzkumného šetření jsme pracovali s 19 respondenty. Jednalo se o 9 chlapců, což v poměru s celkovým počtem respondentů představuje 47 %, a 10 dívek, tomuto počtu připadá hodnota 53 % z 19 respondentů.



Graf 2 Známky respondentů z Českého jazyka

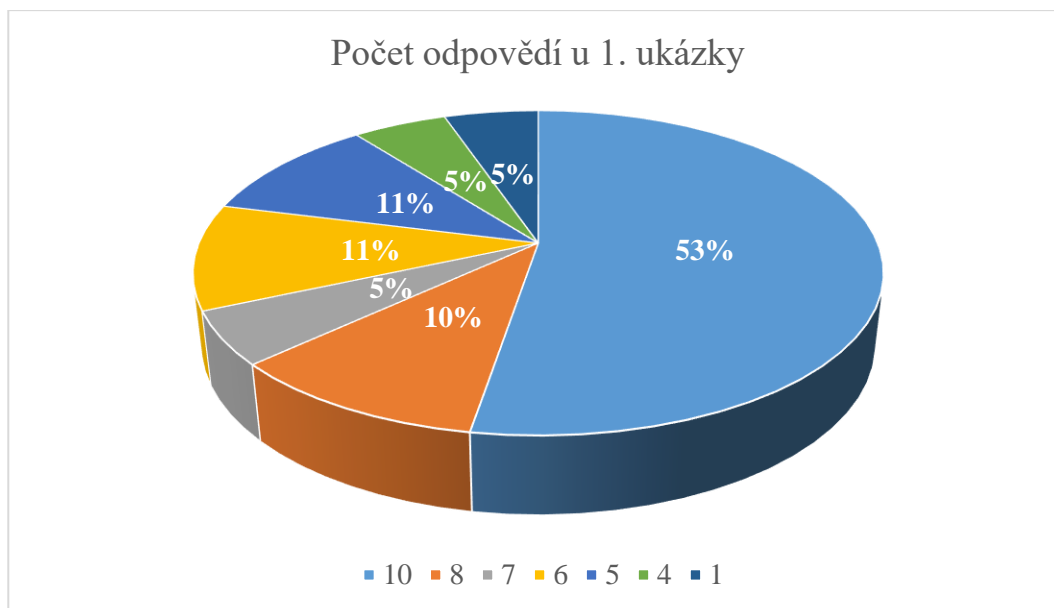
Komentář ke grafu č. 2: Při provádění výzkumu jsme měli tu možnost nahlédnout do klasifikace žáků. Zajímalo nás především hodnocení z Českého jazyka. Zde se ukázalo, že více jak polovině respondentů, tedy přesněji 53 % a 10 žákům z celkového počtu vychází momentálně jednička. Dvojka vycházela 37 %, tedy 7 žákům a pouze dva

žáci, což představuje 10 % z celkového počtu, měli v tuto dobu známku z Českého jazyka na trojce.



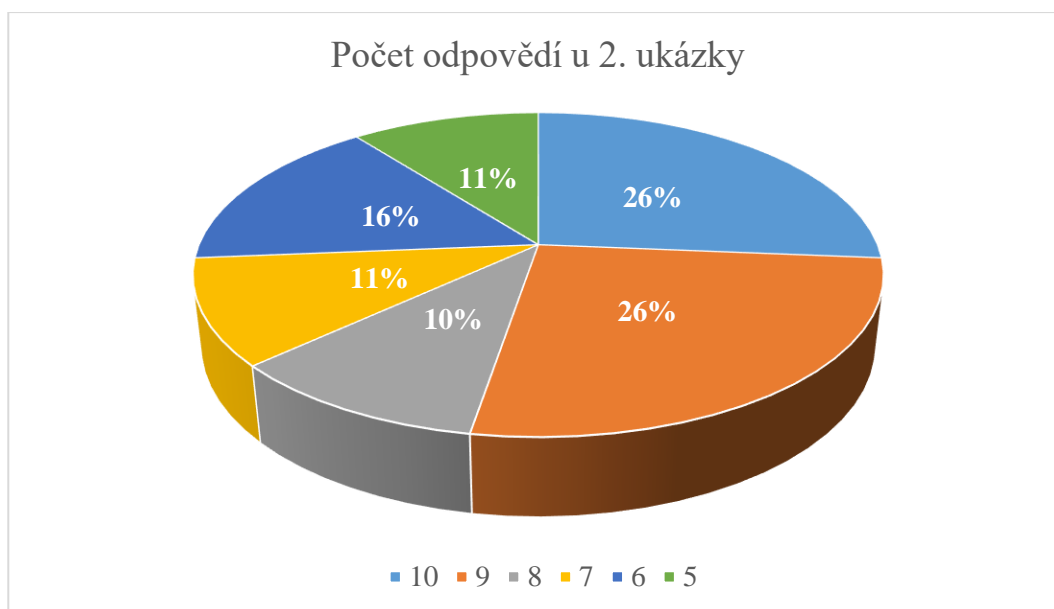
Graf 3 Počet sourozenců respondentů

Komentář ke grafu č. 3: V rámci provádění výzkumu jsme se zajímali také o rodinné zázemí žáků ve třídě a počtu jejich sourozenců, což může být jeden z faktorů ovlivňující postoje, názory, znalosti a schopnosti dětí. Z celkových devatenácti žáků ve třídě je 23 % z nich, tedy čtyři osoby, jedináčků. Nejvíce mají děti v této třídě jednoho sourozence, a to přesněji v devětapadesáti procentech, což znamená deset žáků. Jeden jediný žák, tudíž 6 % z celkového počtu, má doma dva sourozence. A dvanáct procent dětí ze třídy, což znamená dva jedince, jsou dokonce ze čtyř dětí.



Graf 4 Počet odpovědí u 1. ukázky

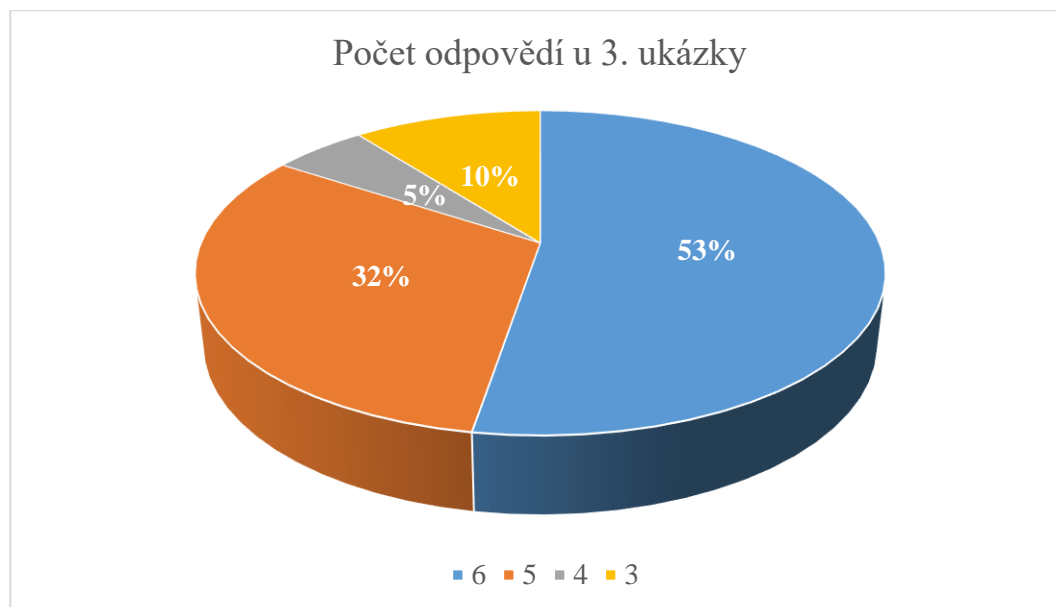
Komentář ke grafu č. 4.: Při pohledu na data získaná z prvního dotazníku jsme zjistili, že více jak polovina účastníků, jednalo se přesně o 10 respondentů, tedy 53 % z celkového počtu, zodpovědělo v dotazníku všechny otázky. Dále poté vždy dva respondenti, tedy procentuálně 10-11 % odpověděli na 8, 6, a 5 otázek. Pouze jeden dotazník pak měl 5, 4, a jen 1 odpověď.



Graf 5 Počet odpovědí u 2. ukázky

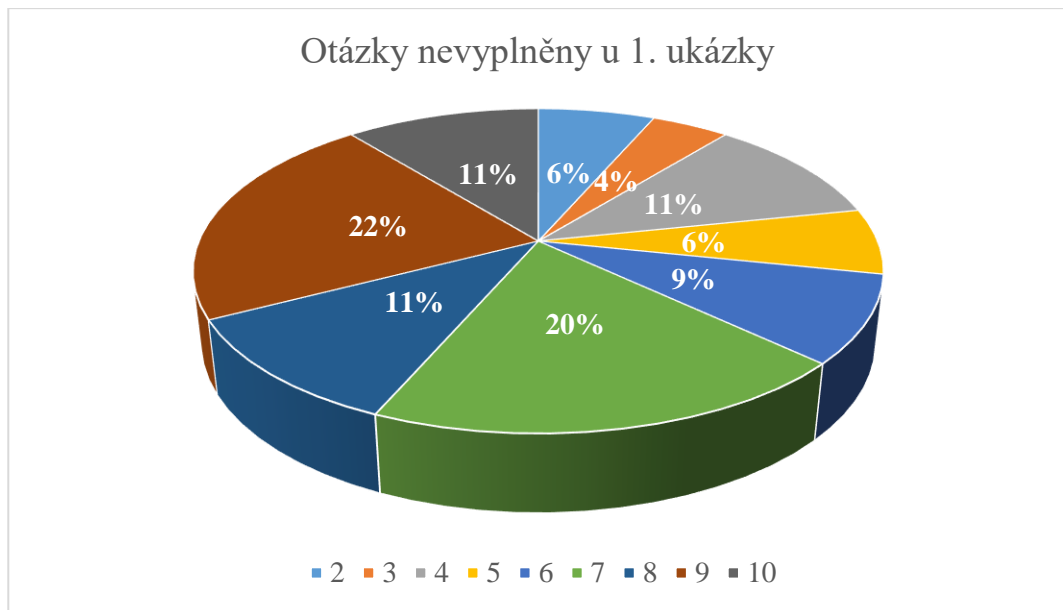
Komentář ke grafu č. 5: Při zkoumání druhého dotazníku zjistíme, že počet odpovědí na otázky mírně klesl a také je počet odpovědí vyrovnanější nežli u dotazníku prvního. Respondentů, kteří odpověděli na všech deset otázek, bylo stejně jako těch, kteří

jednu z otázek vynechali a odpověděli tak jen na otázek devět. V obou případech se tedy jedná o 26 %, což představuje 5 žáků. Tři respondenti, tedy 16 % poté odpověděli na otázek pět z tohoto dotazníku a vždy po dvou dotaznících mělo vyplněno po 8, 7 a 5 odpovědích, procentuálně se jedná o 10-11 % z celkového počtu.



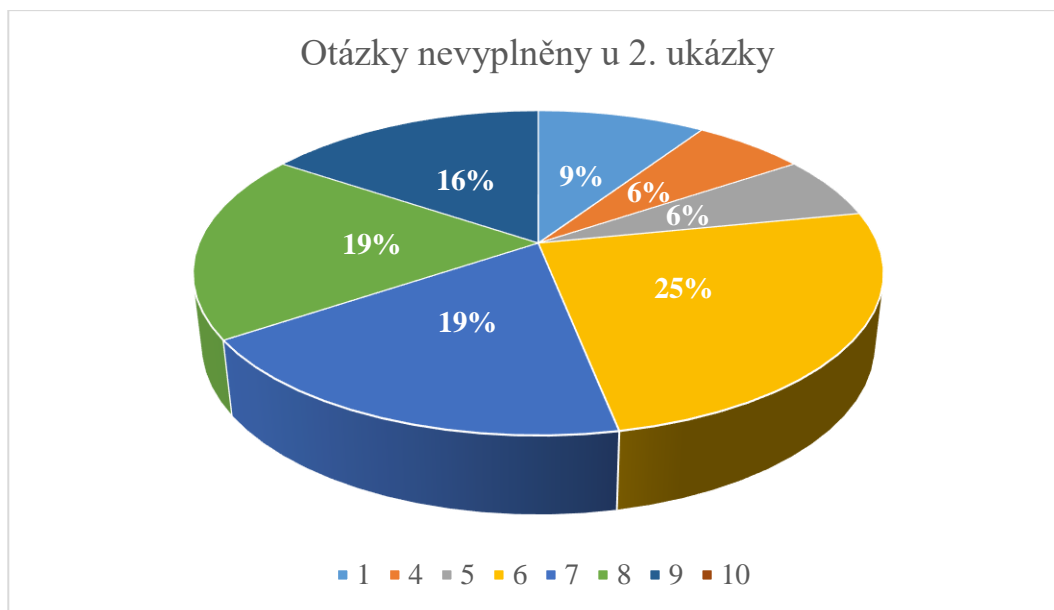
Graf 6 Počet odpovědí u 3. ukázky

Komentář ke grafu č. 6: V tomto dotazníku byl seškrtnán počet otázek, na které jsme se ptali, z deseti na šest a tento fakt se pravděpodobně promítl také na činnosti žáků. Co se týče četnosti odpovědí, jedná se totiž o dotazník, ve kterém respondenti vynechávali nejméně otázek. Více jak polovina, 10 žáků, tedy 53 % z celkového počtu, odpovědělo na všech šest otázek. Dále pak 32 % respondentů, což představuje šest žáků, vynechalo pouze jednu otázku. Naopak pouze dva respondenti, kteří jsou zde představeni jako 10 % z celku, odpověděli pouze na polovinu, tedy tři otázky. A jeden žák, tedy 5 % napsal odpovědi na čtyři otázky.



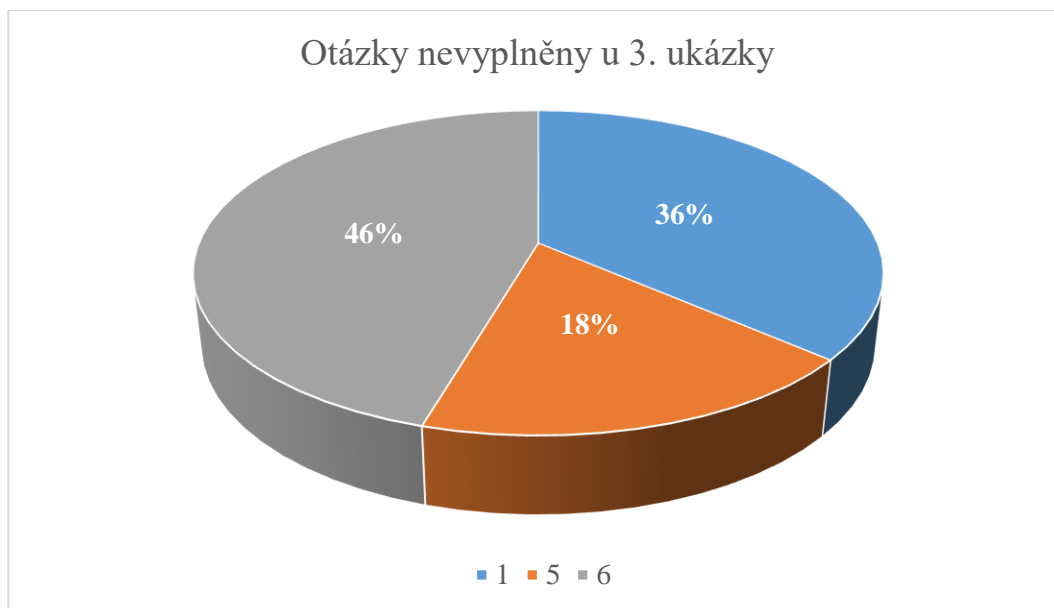
Graf 7 Otázky nevyplněny u 1. ukázky

Komentář ke grafu č. 7: Z tohoto grafu je patrné, že otázkou, na kterou neodpovědělo nejvíce respondentů v prvním dotazníku, je otázka číslo 9 – *Jak se změnil faunův pohled a vztah k Lucince od té doby, co ji u lampy potkal a než ji tam odvedl zpět?*, svou odpověď na ni nevedlo 22 %, tedy deset respondentů. Další problémovou otázkou byla otázka číslo 7 – *Jak se podle tebe cítil faun během ukázky? Myslíš, že byl rozpolcen v tom, co má udělat? A rozhodl se podle tebe správně?* na tu neodpovědělo devět žáků, tedy 20 % z celkového počtu respondentů. Dále se neobjevila odpověď u otázek 4, 8 a 10 a to vždy v pěti případech, což je převedeno na procenta 11 %. 6 %, tedy někteří tři respondenti neodpověděli na otázky 2 a 5. A jen třikrát neodpověděli žáci na otázku číslo 3. Při podrobnějším zkoumání grafu také můžeme zjistit, že se v něm nevyskytuje otázka číslo 1. Jedná se o jedinou otázku z tohoto dotazníku, na kterou odpověděli všichni, tedy 100 % respondentů.



Graf 8 Otázky nevyplněny u 2. ukázky

Komentář ke grafu č. 8: Jak vyplývá z tohoto grafu, nejčastěji nezodpovězenou otázkou druhého dotazníku je otázka číslo 6 – *Napiš tři přídavná jména, jaký je dle tebe Edmund?*, na tuto otázku neodpovědělo osm respondentů, v konečném součtu všech otázek bez odpovědi se jedná o čtvrtinu z nich. O pomyslné druhé místo nejméně oblíbených otázek, s šesti volnými kolonkami a tedy hodnotou 19 %, se dělí otázky číslo 7 a 8. V prvním případě se jedná o otázku *Napiš tři přídavná jména, jaká je dle tvého uvážení Čarodějnice?* a v druhém případě je to otázka *Čím Čarodějnice Edmunda přesvědčovala?* Mezi další otázky, které nebyly respondenty zodpovězeny, patří také otázka číslo 9 v 16 %, otázka číslo 1, která nebyla zodpovězena třikrát a jedná se tak o 9 % z celkového počtu nezodpovězených otázek. Dále pak vždy ve dvou případech nebyly zaznamenány odpovědi na otázky číslo 4 a 5, znamená to tedy po 6 % pro každou otázku. I zde můžeme vidět 100 % zodpovězení některých z otázek, jedná se o otázky číslo 2 a 3.



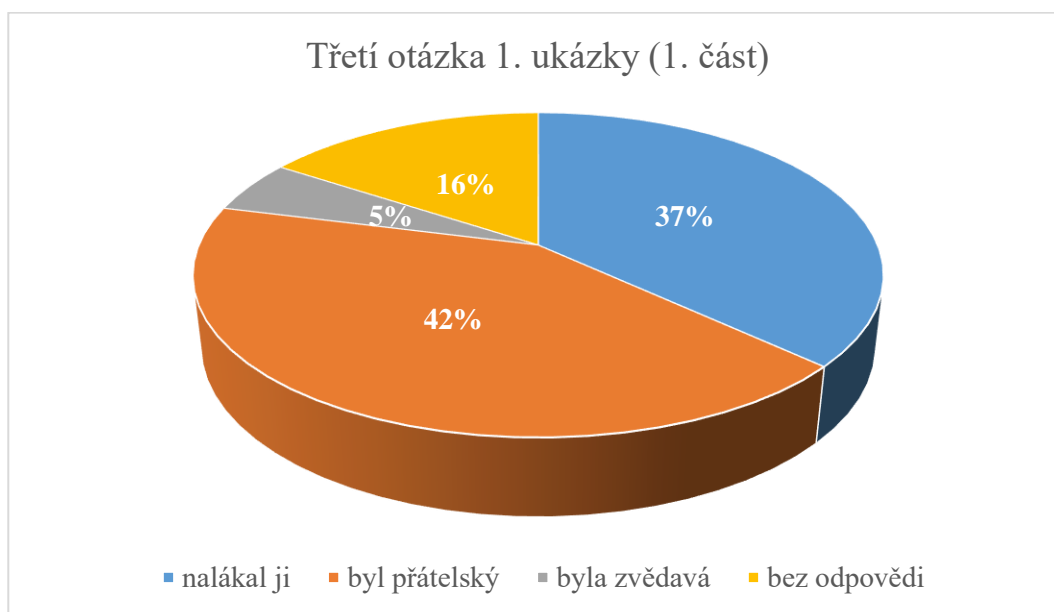
Graf 9 Otázky nevyplněny u 3. ukázky

Komentář ke grafu č. 9: Ve třetím a posledním dotazníku se vyskytly pouze tři otázky, na které nikdo neodpověděl. Téměř polovinu představuje otázka číslo šest– *Co si myslíš, že bylo s Alanem dál? Zemřel doopravdy? Připomíná Ti to nějaký příběh, o kterém jsi už slyšel(a)?*, na kterou neodpovědělo hned 5 lidí, tedy 46 %. Na druhou z otázek neodpovědělo 36 % respondentů, tedy 4 žáci. A poslední nezodpovězenou otázkou je otázka číslo 5, kdy neodpověděli 2 lidé, v konečném součtu je její nezodpovězení na 18 %.



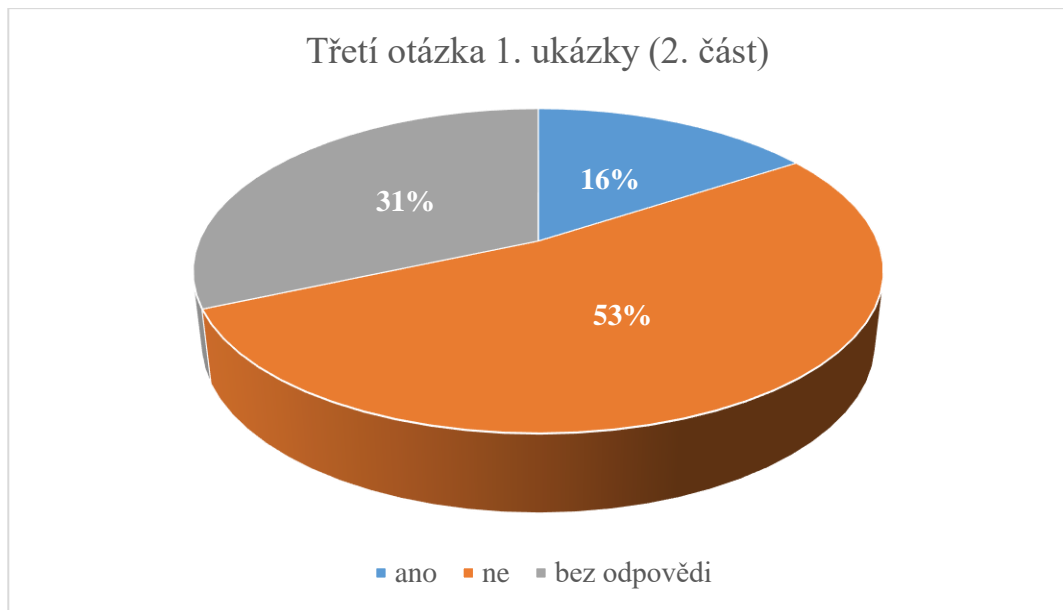
Graf 10 První otázka 1. ukázky

Komentář ke grafu č. 10: Úvodní otázka první ukázky zněla *Kdo si myslíš, že je faun? Jak podle tebe vypadá? Popiš ho 2-3 větami.* Nejčastější odpovědí zde byla ta, že je faun napůl člověk a napůl koza, jak napsalo 68 %, tedy třináct dětí. Tři žáci, což znamená 16 % z celkového počtu respondentů, odpověděli, že má faun kudrnaté vlasy a lesklou černou srst. Podle názoru dvou dětí, tedy jedenácti procent, je tato postava ďábel a jeden žák, který zastupuje 5 % ze třídy, napsal, že je to kozočert.



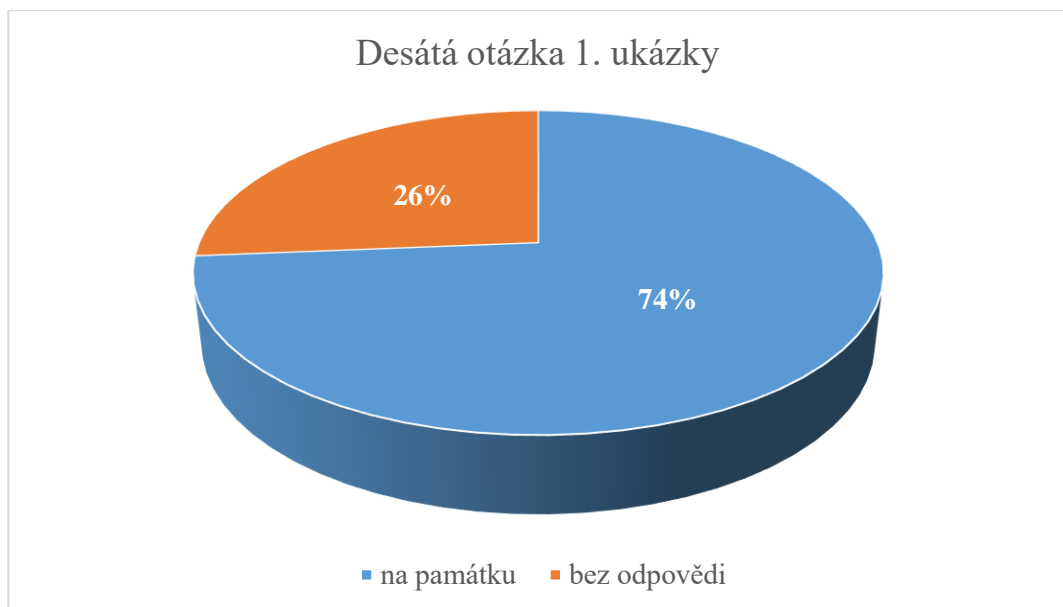
Graf 11 Třetí otázka 1. ukázky

Komentář ke grafu č. 11: Třetí otázka první ukázky se ptala žáků na jejich názor, proč šla Lucinka s faunem, když ho vlastně vůbec neznala a byl to pro ni někdo úplně cizí. Nejvíce dětí, přesněji osm, což znamená 42 % z celé třídy, napsalo jako důvod fakt, že byl faun přátelský. O jednoho žáka méně, tedy 37 %, odpovědělo, že faun Lucinku nalákal, aby šla k němu domů. Šestnáct procent dětí, tudíž tři, nechaly řádek pro odpověď u této otázky prázdný. A 5 % dětí, tedy jedno, napsalo, že byla Lucinka zvědavá.



Graf 12 Třetí otázka 1. ukázky (2.část)

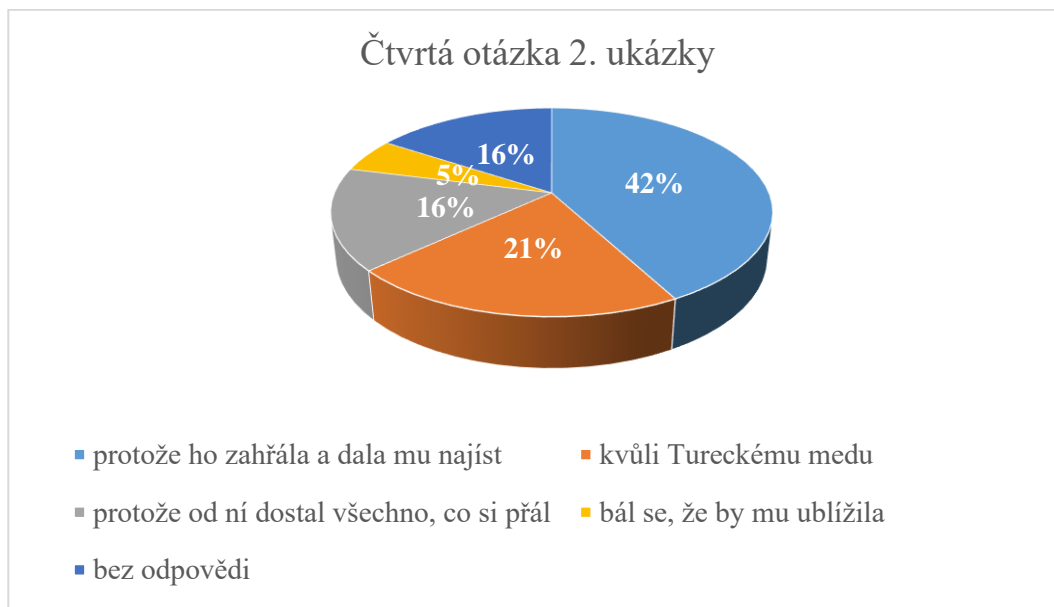
Komentář ke grafu č. 12: Součástí otázky, kterou se zabýval předchozí graf, byl i dotaz ohledně toho, zda by se žáci rozhodli také jít s faunem, kdyby byli na Lucinčině místě. Více než polovina třídy, přesněji deset dětí, což znamená 53 % žáků, by s faunem nešla. Pouhých 16 %, tedy tři žáci, by se rozhodli s faunem odejít k němu domů a šest dětí, tudíž 31 %, na tuto otázku vůbec neodpovědělo.



Graf 13 Desátá otázka 1. ukázky

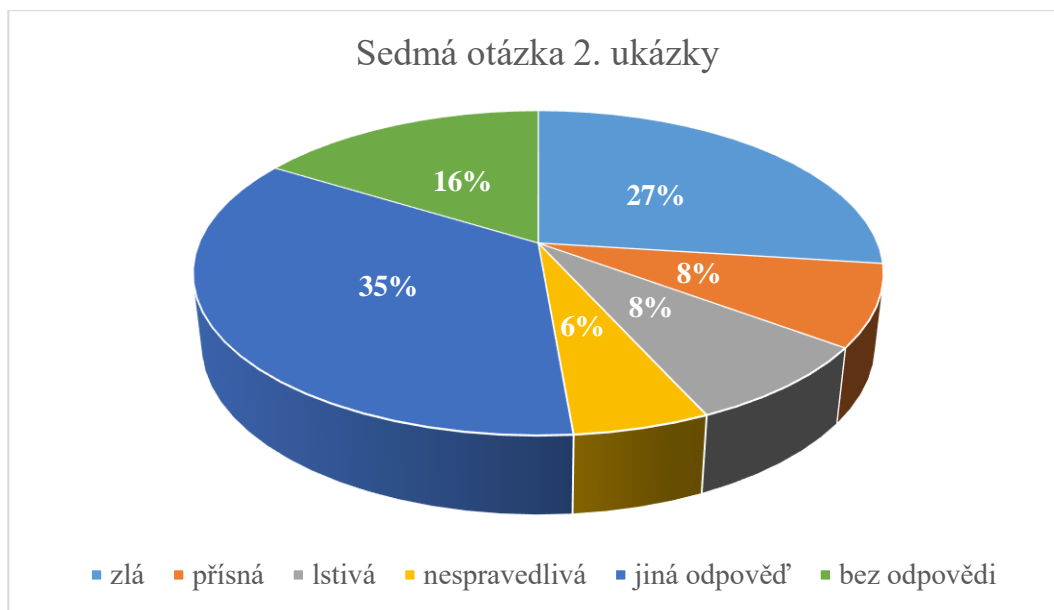
Komentář ke grafu č. 13: Závěrečná otázka první ukázky se týkala interpretace toho, z jakého důvodu si chtěl faun, dle názoru dětí, nechat Lucinky kapesník. Bezmála tři čtvrtiny respondentů, přesněji čtrnáct žáků, odpovědělo, že to bylo na památku na

Lucinku. Pět dětí ze třídy, což znamená 26% z celkového počtu žáků, na tuto otázku neodpovědělo.



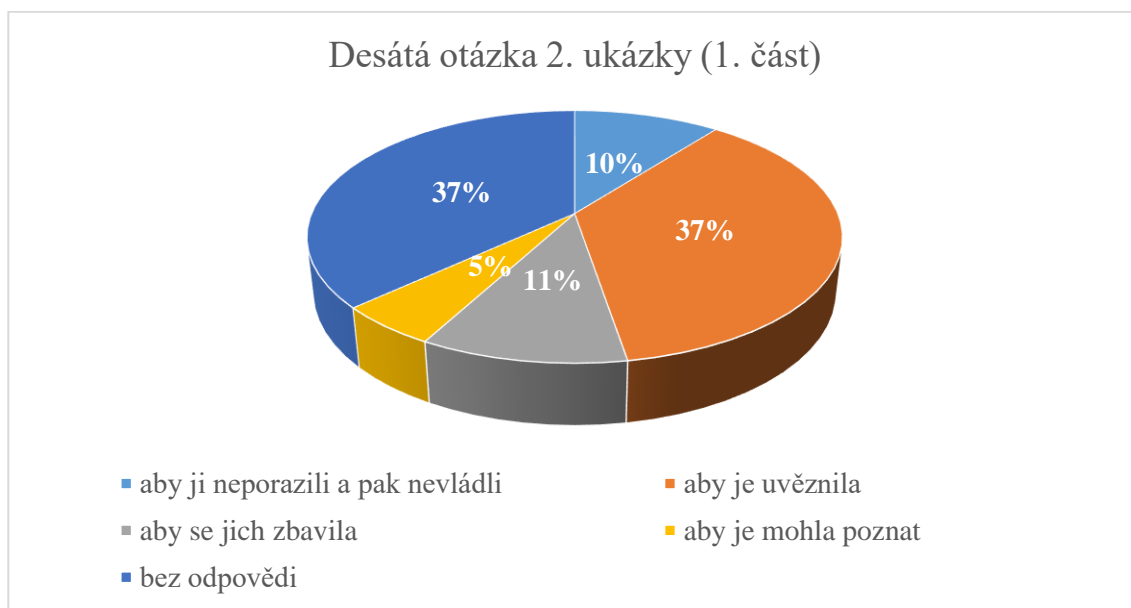
Graf 14 Čtvrtá otázka 2. ukázky

Komentář ke grafu č. 14: Čtvrtá otázka ve druhé ukázce zněla: *Proč si myslíš, že zůstal Edmund s královnou a i nadále se s ní bavil, když se k němu nechovala úplně přátelsky?*. Nejčastěji se v dotaznících objevovala odpověď, že královna Edmunda zahřála a dala mu najíst. Tu napsalo 42 % žáků, přesněji osm dětí. Jednadvacet procent žáků, tedy čtyři děti, viděly důvod, proč Edmund s královnou zůstal, v tureckém medu, který mu dala. Tři děti, tedy 16 % respondentů uvedlo, že Edmund dostal od královny všechno, co si přál. Stejný počet žáků na tuto otázku vůbec neodpověděl a jeden žák, což znamená celkových pět procent, připadá na odpověď, podle které se Edmund bál, že by mu královna ublížila.



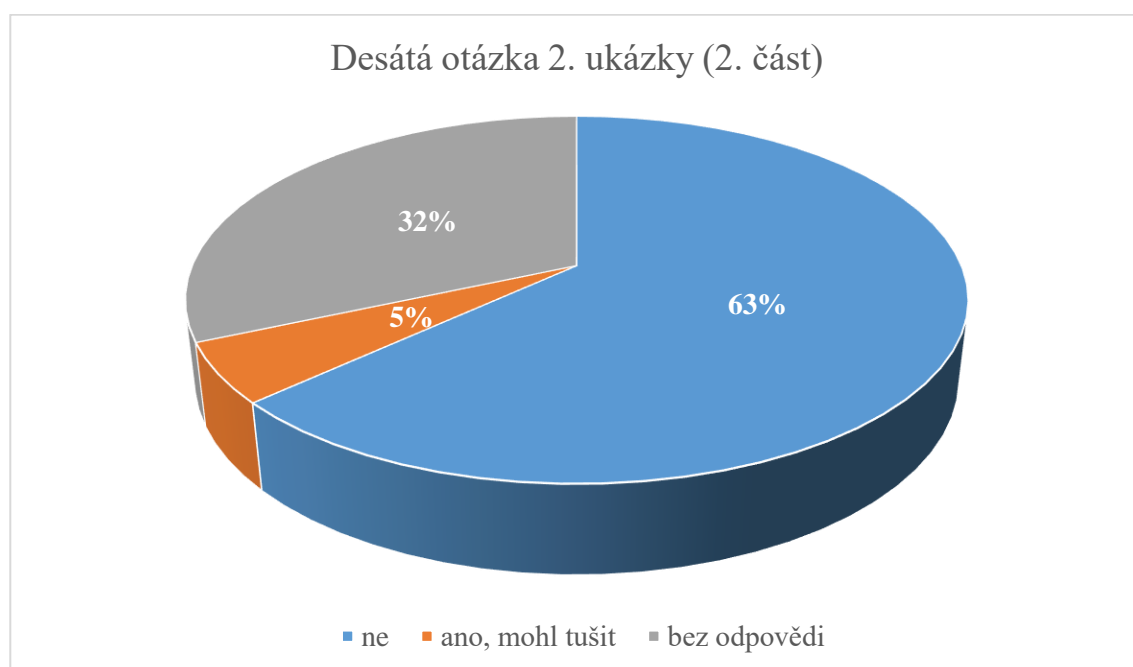
Graf 15 Sedmá otázka 2. ukázky

Komentář ke grafu č. 15: Tento graf ukazuje poměr odpovědí na otázku, ve které respondenti psali tři přídavná jména, která, dle jejich názoru, vystihují, jaká je Čarodějnice. Více než čtvrtina ze všech získaných odpovědí, přesněji 27 % uvádí, že je Čarodějnice zlá. Shodně osm procent odpovědí získala přídavná jména, která označují Čarodějnici jako přísnou a lstivou. Nejméně, tedy 6 % se získaných odpovědí, obsahuje názor, podle kterého je Čarodějnice nespravedlivá. V pětaticeti procentech reakcích jsou napsány jiné odpovědi, než ty již zmíněné a 16 % řádků u této otázky zůstalo nezodpovězeno.



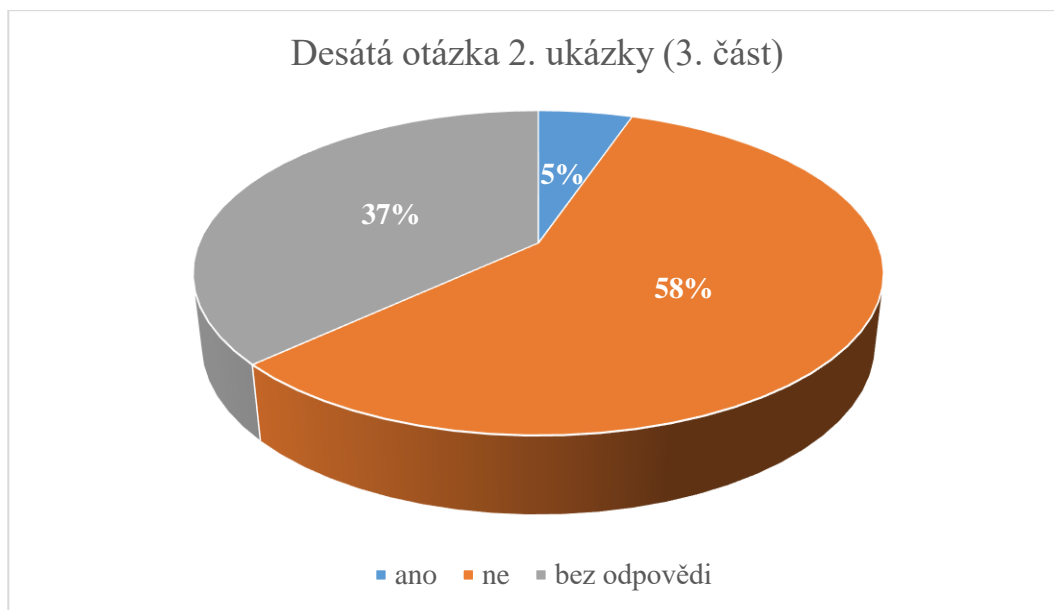
Graf 16 Desátá otázka 2. ukázky (1. část)

Komentář ke grafu č. 16: Tento a také následující dva grafy se týkají poslední otázky ve druhé ukázce. V této části jsme se děti ptali *Proč Čarodějnice chtěla, aby k ní Edmund přišel i se svými třemi sourozenci?*. Shodný počet dětí, tedy sedm, což znamená v celkovém počtu vždy 37 %, zaznamenala tato otázka hned dvakrát. Jednou z nich byla odpověď, která vypovídala, že chtěla Čarodějnice děti uvěznit. Druhá, početně stejně zastoupená skupina tuto otázku nechala nevyplněnou. Procentuální shoda u dvou odpovědí nastala u této otázky ještě jednou. Mezi deseti a jedenácti procenty, což odpovídá vždy dvěma dětem, se objevily odpovědi, že chtěla Čarodějnice sourozence uvěznit a také, že se jich chtěla zbavit. V jedné odpovědi, tedy v pěti procentech z celé třídy, jsme při vyhodnocování dotazníků narazili na odpověď, že chtěla Čarodějnice sourozence lépe poznat.



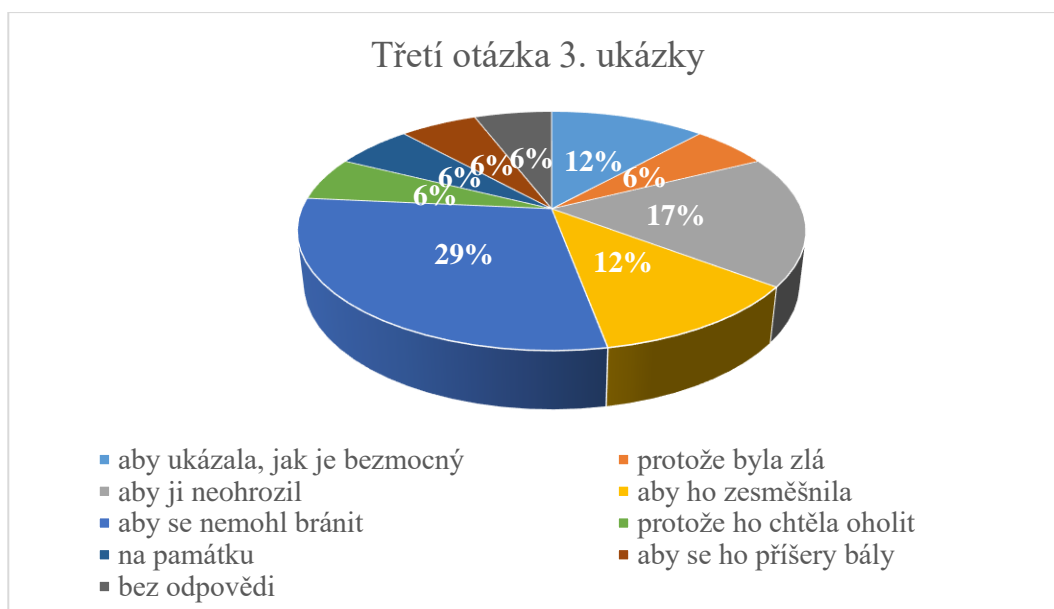
Graf 17 Desátá otázka 2. ukázky (2. část)

Komentář ke grafu č. 17: Jak je zmíněno u předchozího grafu, tak odpovědi, které jsou zanesené v tomto grafu, reagují na doplňující otázku poslední otázky druhé ukázky. Zjišťovali jsme zde, zda podle dětí mohl Edmund tušit, co měla Čarodějnice s ním a jeho sourozenci v plánu. Převážná většina, tedy 63 %, což znamená dvanáct dětí, odpověděla, že ne. Šest žáků, tedy 32 % respondentů, svou odpověď k této otázce nenapsalo. A jeden žák, který znamená pět procent z celé třídy, odpověděl, že to Edmund mohl tušit.



Graf 18 Desátá otázka 2. ukázky (3. část)

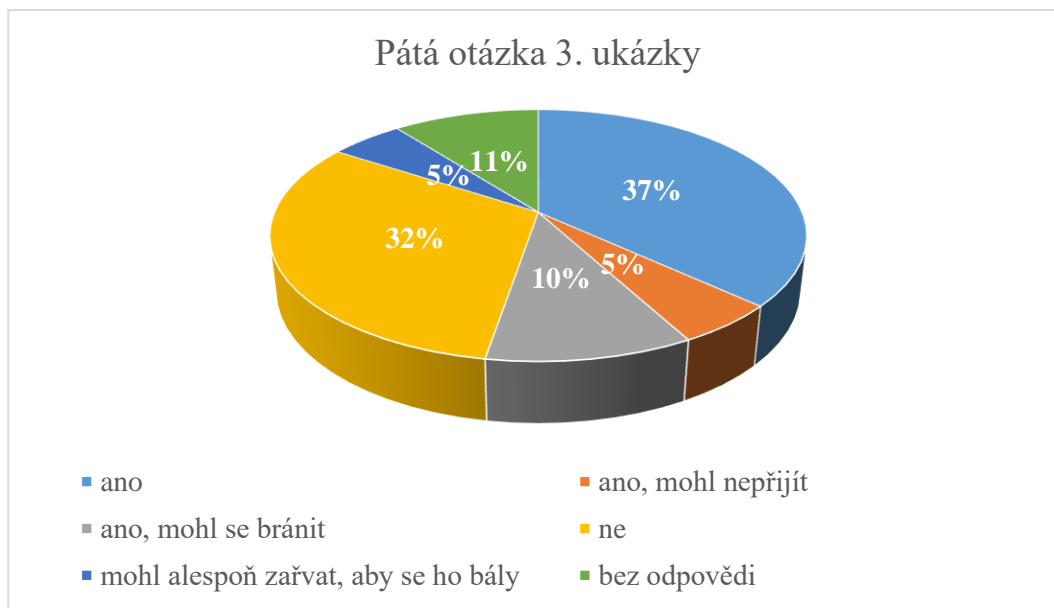
Komentář ke grafu č. 18: Poslední doplňující otázkou desáté otázky druhé ukázky jsme získávali odpovědi na otázku, zda Edmund v tu chvíli myslel na svoje tři sourozence. Podle 58 %, přesněji jedenáct dětí odpovědělo, že ne. Sedm dětí, tedy 37 %, na určené místo této otázky svoje reakce nezaneslo. A pouhých 6 %, tedy jedno dítě, odpovědělo, že ano.



Graf 19 Třetí otázka 3. ukázky

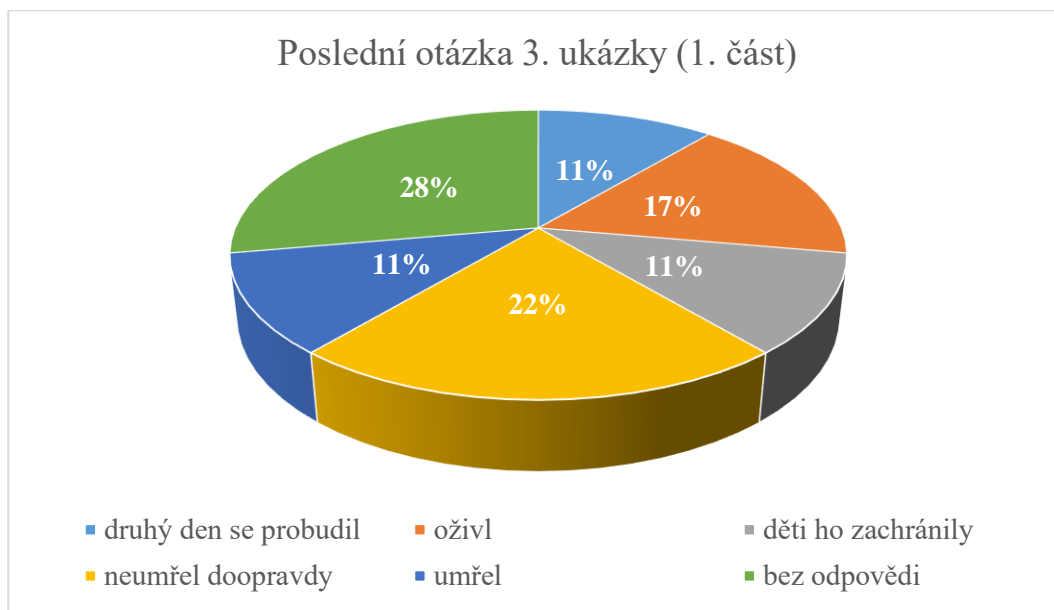
Komentář ke grafu č. 19: Ve třetí otázce třetího grafu jsme se zajímali o to, jakým způsobem si děti interpretovaly, z jakého důvodu oholila Čarodějnice Aslanovi hřívu a nasadila náhubek. Pět odpovědí, tedy 29 % žáků ze třídy, odpovědělo, aby se Aslan

nemohl bránit. Sedmnáct procent, což znamená tři děti, napsaly, že to Čarodějnice udělala, aby ji Aslan neohrozil. Dvakrát dvě odpovědi, tedy každá po dvanácti procentech, získaly názory dětí, že svým chováním chtěla Čarodějnice ukázat, že je Aslan bezmocný a také, aby ho zesměšnila. Následujících pět odpovědí, kdy každá odpovídá názoru jednoho respondenta, zní – protože byla Čarodějnice zlá, aby se ho příšery nebály, protože chtěla Čarodějnice Aslana oholit, na památku a poslední odpověď zůstala nevyplněná.



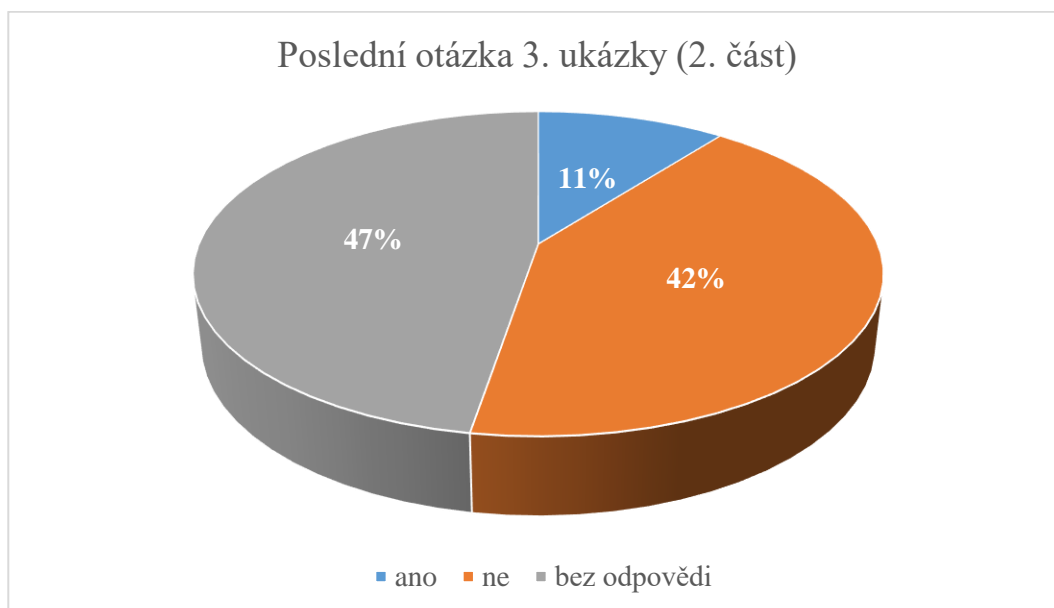
Graf 20 Pátá otázka 3. ukázky

Komentář ke grafu č. 20: Pátá otázka třetí ukázky byla zaměřená na to, zda bylo, dle žáků, Aslanovo chování jeho jedinou možností nebo, zda se mohl zachovat nějak jinak. V sedmatřiceti procentech odpovědí, což odpovídá sedmi žákům, děti napsaly, že Aslan měl i jinou možnost, ale blíže ji nespécifikovaly. Na druhé straně 32 % žáků, což znamená pět dětí, odpovědělo, že Aslan jinou možnost neměl. Deset až jedenáct procent, tedy dvě děti, odpověděly, že se Aslan mohl bránit. Stejný počet žáků, a tak i procentuální vyjádření, měl počet respondentů, kteří v tomto případě nechali svoji odpověď nevyplněnou. A podle názoru jednoho dítěte, tedy pěti procent z celé třídy mohl Aslan nepřijít a podle jiného žáka, mohl Aslan pro změnu zařvat, aby se ho obludy bály.



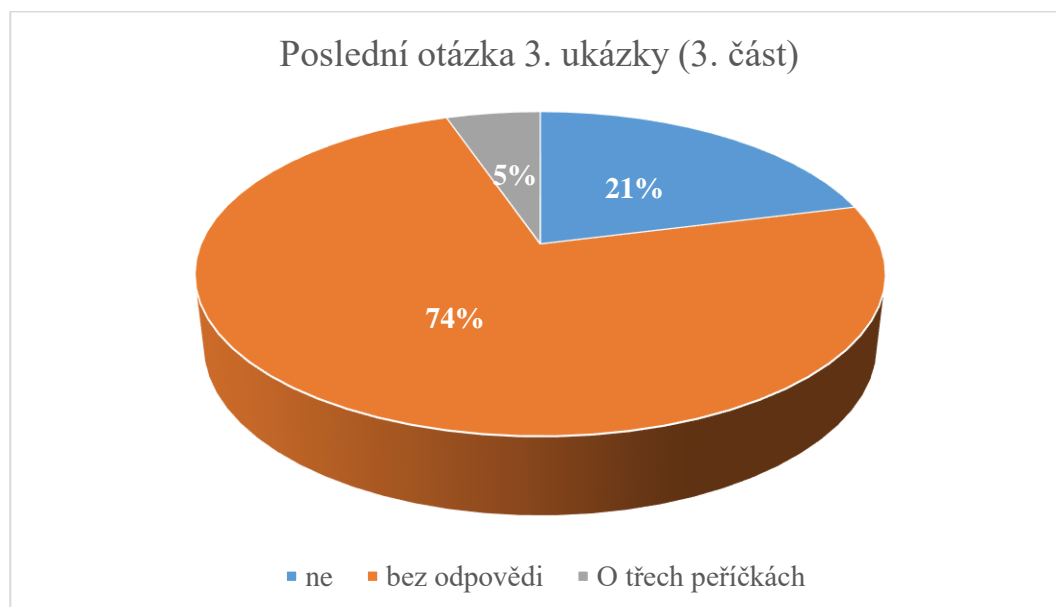
Graf 21 Poslední otázka 3. ukázky (1. část)

Komentář ke grafu č. 21: Poslední tři grafy této práce se týkají stejné otázky, a to té poslední ze třetí ukázky. Tato otázka byla složena ze tří kratších otázek. První z nich, ke které je vázaný tento graf zněla *Co si myslíš, že bylo s Aslanem dál?*. Osmadvacet procent respondentů, tedy pět dětí, nechalo tuto otázku bez odpovědi. Podle čtyř žáků, což znamená 22 % dětí ze třídy, Aslan doopravdy neumřel. Dle 17 % žáků, což představuje tři děti, Aslan oživil. A celkem dva žáci, tedy 11 %, se ve třech případech přiklonili ke stejné odpovědi. Dva odpověděli, že se Aslan druhý den probudil, podle jiné dvojice ho zachránily děti a dle názoru dalších dvou žáků Aslan umřel.



Graf 22 Poslední otázka 3. ukázky (2. část)

Komentář ke grafu č. 22: Tento graf ukazuje odpovědi na druhou část poslední otázky třetí ukázky. Kde jsme se děti ptali, zda podle jejich názoru Aslan na Kamenném stole doopravdy zemřel. Osm žáků, což představuje 42 % z celkového počtu respondentů, napsalo, že ne. Podle dvou dětí, tedy 11 % dotázaných, Aslan zemřel a zbývajících devět žáků, kteří znamenají v celkovém počtu 47 %, na tuto otázku neodpovědělo.



Graf 23 Poslední otázka 3. ukázky (3. část)

Komentář ke grafu č. 23: Poslední graf celé práce ukazuje odpovědi na otázku, zda žákům tento příběh připomíná nějaký jiný, který znají, čímž jsme mysleli zmrtvýchvstání Ježíše Krista. Téměř tři čtvrtiny dětí, přesněji 74 %, což znamená třináct žáků, nechalo tuto otázku nechali bez odpovědi. Jednadvacet procent žáků, tedy čtyř žáci, odpověděli, že ne a jednomu dítěti, které představuje 5 % v celkovém počtu, tento příběh připomněl pohádku O třech peříčkách.

6.7.1 Zajímavé odpovědi respondentů na otázky

Jak jsme zmínili výše, v několika případech nás respondenti překvapili svými schopnostmi a představivostí, které do svých odpovědí vložili. Kolikrát jsme tak v dotaznících objevili zajímavé odpovědi. U první ukázky byla zajímavá odpověď na druhou otázku, kdy jsme se děti ptali na to, jak říkají obyvatelé Narnie lidem, také proč se faun divil, že je Lucinka holčička a jak ji oslovil, když se potkali. Odezva jednoho ze žáků vyčnívala nad ostatními, a to když napsal: „V Narnii žádné holčičky nežily. Oslovil ji promiňte.“ Ani tato odpověď ale není chybná, protože „promiňte“ bylo doopravdy

jedno z prvních slov, které faun Lucince v ukázce řekl. Ve čtvrté otázce této ukázky, která se zaměřovala na písničku, kterou faun Lucince hrál a proč dle dětí byla tak veselá a zároveň smutná, se jedna ze žákyň dokázala do fauna vcítit a popsat jeho pocity takto: „Protože měl takové pocity, byl smutný z toho, že Lucinku musí unést a veselý byl, protože Lucinka na něj byla milá.“ Osmá otázka první ukázky se týkala toho, jak by se děti zachovaly, kdyby byly na faunově místě. I zde jsme získali zajímavé odpovědi, jako například tuto: „Zdrhal bych a připojil se k odboji proti Čarodějnici.“ a nebo, jak napsal jiný žák: „Nikdy bych nikoho nevydal nikomu zlému.“

Obdobně zajímavá na odpovědi byla také druhá ukázka, která se zabývala Edmundovým prvním setkáním s Čarodějnici. Ve třetí otázce jsme se zajímali o to, jak si děti vysvětlily změnu chování Čarodějnice vůči Edmundovi v průběhu jejich setkání. Nejzajímavější odpovědi v tomto případě byla tato: „Protože by mohla zničit tu skříň,“ napsala jedna ze žákyň. Poslední otázka této části zněla *Proč Čarodějnice chtěla, aby k ní Edmund přišel i se svými třemi sourozenci? Mohl vědět, co má v plánu? Myslel v tu chvíli Edmund na své sourozence?* Nejobsáhlejší odpověď u této otázky napsala žákyně, která očividně četla celou knihu, či viděla její filmové zpracování, protože napsala: „Chtěla je zabít, protože proroctví zní: „Jednou přijdou dva synové Adamovi a dvě dcery Eviny a přinesou do Narnie mír.“ Čarodějnice byla zlá a mír nechtěla.“

Poslední ukázkou byla část, kde bylo zobrazeno Aslanovo zabití. I zde žáci napsali zajímavé odpovědi. U otázky číslo dvě, kde jsme zjišťovali, jaká dle dětí panovala nálada u Kamenného stolu, když k němu Aslan přicházel. Jeden žák odpověděl: „Všichni u Kamenného stolu byli veselí. Příšery byly zlé, protože si myslely, že mají vyhráno.“ Jiná žákyně odpověděla: „Nálada byla hodně zlomyslná, ale taky trochu strachu se objevilo.“ Otázka číslo čtyři zněla *Proč si myslíš, že přestože by se Aslan mohl lehce bránit, tak to neudělal a nechal se sebou nestvůry a Čarodějnici takto zacházet?* Jedna ze zajímavých odpovědí zněla: „Jelikož Aslan dodrží své slovo vždy.“ Další žákyně ze třídy napsala: „...kamenný stůl ho „oživí“.“ V poslední otázce jsme se ptali, co se stalo s Aslanem po té, co ho Čarodějnice zabila. Jedna ze žákyň odpověděla, že Aslan nakonec přežil a svoji odpověď rozvinula takto: „Kamenný stůl pukl, Aslanovi se vrátila hřívá a oživil.“

6.8 Shrnutí praktické části

Cílem výzkumu této diplomové práce bylo zjistit, zda jsou žáci páté třídy základní školy schopni interpretovat předložený umělecký text. Zda se dokáží do textu více ponořit a naleznout v něm skryté myšlenky a význam. Jestli se dokáží vcítit do dětských hrdinů. A posoudit, zda se v určité situaci, dle jejich uvážení, zachovali správně nebo nikoli. Jestli dokáží své myšlenky formulovat do rozvitých vět, ne pouze do jednoslovných odpovědí a podložit svá tvrzení nějakými fakty, která v textu také najdou.

Z výzkumného šetření je patrné, že již žáci pátých tříd jsou schopni práce s textem a interpretace významu, který dle nich text skrývá. Všechny úlohy však musí být uzpůsobeny skupině žáků, se kterou pracujeme, jejich věku, pohlaví, zkušenostem, ale i schopnostem nebo dovednostem. Výsledné odpovědi na interpretační otázky nás velice mile překvapily, jak svou kvalitou, tak i různorodostí. Mnohé z odpovědí jsou velice vyspělé na to, že autorem je žák pátého ročníku prvního stupně základní školy. Z dalších je patrné, že jsou někteří autoři odpovědí sečtělí nebo mají velmi bujnou fantazii, a tak jsou některé odpovědi i úsměvné. Celkově nás zaujalo, jak žáci pracují s morálními hodnotami, že se všichni shodují v tom, kdo je zlý a kdo je hodný. Také se zde, až na pár výjimek, nevyskytlo odsouzení Edmunda za to, jak se zachoval, to svědčí o jakési vyšší míře tolerance dětí ke skutkům ostatních a to sice, že každý máme právo na to někdy chybovat a hlavní je se z chyb poučit a příště už je neudělat.

Práci se žáky hodnotíme velmi kladně, pracovalo se nám s nimi velmi dobře. Respondenty práce na projektu bavila, chtěli odpovídat, i když s přibývajícím časem to pro některé bylo těžší a těžší. Jak jsme již dříve zmínili, i kvůli tomuto aspektu jsme se rozhodli snížit počet otázek v posledním dotazníku. Při pohledu na celkové počty vyplněných odpovědí v dotaznících lze říci, že jsme udělali dobře. Žáci pak odpověděli na většinu odpovědí a jejich produktivita tak neklesla, jak je patrné při pohledu na počet vyplněných otázek v prvním a druhém dotazníku.

Z našeho výzkumu lze říci, že většina žáků s interpretací textu nemá již na prvním stupni problémy, avšak spatřujeme v něm určité limity. Kvůli absenci několika žáků ze třídy byl výzkumný vzorek menšího charakteru, než by měl u kvantitativního výzkumu být. Dále se pak na našem šetření podepsaly i další limity, jako to, že žáci nejsou zvyklí na podobné aktivity, s interpretací takto přímo se během svého studia zatím nesetkali. Dále potom přerušeni práce zvonkem ohlašujícím konec hodiny, žáci pak vždy zcela

vypadli z tempa a z činností, které doposud dělali, protože jejich soustředění bylo narušeno faktem, že mají volno a čeká je přestávka. Dalším limitem, který ovlivnil náš výzkum, byla přítomnost velkých výkyvů ve výkonosti žáků, kdy někteří z respondentů mají diagnostikovány některé poruchy učení nebo chování. Práce jim tak trvala déle nežli ostatním a pokyny jim musely být vysvětlovány hned několikrát a individuálně. Velkým aspektem, který naše výzkumné šetření také ovlivnil, byl čas. Jak jsme již zmínili, přestože jsme se snažili úryvky zkrátit a ubrat u posledního dotazníku na četnosti otázek, bylo na respondentech patrné, že tato činnost je pro ně již dlouhá. Sice byly interpretační pasáže proloženy jinými aktivitami a to i aktivitami pohybovými, avšak pro žáky to bylo dlouhé. Do dalších kroků bychom tak doporučili tento projekt protáhnout do několika dní, ne jen pět po sobě jdoucích hodin, ale možná celý týden. Aby činnost nebyla pro respondenty zdlouhavá a bavila je a jejich pozornost a fantazie byla na vyšší úrovni nežli byla nyní.

Přestože jsme si vědomi, že ve výzkumu, který jsme provedli, je velké množství limitů a aspektů, které ho ovlivnili, myslíme si, že z něj lze vyčíst velké množství informací o této skupině respondentů. Především, že, jak již bylo zmíněno, již žáci pátých tříd jsou schopni interpretovat jim předložený text. Tedy nacházet v něm skrytý význam, odhalovat v něm skryté hodnoty a sdělení, která do díla autor zakomponoval. Toho všeho jsou již žáci schopni a to nás velmi příjemně překvapilo. Dá se tak říci, že je velká škoda, že učitelé po takovýchto dílech v hodinách literatury nesahají častěji, aby žáky nenásilnou podobou poučili o určitých morálních zásadách a hodnotách, o důležitosti rodiny a přátelství, o toleranci, které v dnešní době kolem nás stále více ubývá, o některých tabuizovaných tématech, jako je smrt. K tomu všemu může učitel využít jen dobrou knihu a sám tak bude mít dobrý podklad a připravenou cestičku, a když ne k vyplňování dotazníků, tak třeba jen k pozorování nebo k debatě se žáky na určitá témata, o kterých by se ve školách mělo s žáky mluvit častěji.

Závěr

Cílem výzkumného šetření této diplomové práce bylo zjistit, zda jsou žáci páté třídy základní školy schopni interpretovat předložený umělecký text. Nalézt v něm vodítka k zadaným otázkám, avšak své odpovědi doplnit o určitá tvrzení, kterými je podloží. Žáci se měli ztotožnit s hlavními hrdiny a představit si, jak by se v dané situaci zachovali oni, či vyhodnotit, zda si myslí, že bylo chování hrdinů správné či nikoli. Při tomto vyhodnocování měli pracovat s vlastními zkušenostmi a znalostmi.

V rámci výzkumného šetření bylo zjištěno, že žáci pátých tříd jsou již schopni všichni plně pracovat s uměleckým textem, vyvozovat z něj potřebné informace a také s nimi dále pracovat a interpretovat je. Vše zmíněné samozřejmě v míře, která je v žákových schopnostech. Námi stanovený cíl výzkumného šetření byl tak splněn. Odpovědi se lišily individuálně, ovšem jejich kvalita byla velmi dobrá. V mnoha z nich byla znát také sečtělост dětí a jejich vyspělost. Velký počet respondentů si uvědomoval důležitost rodiny a přátelství, což bylo z jejich odpovědí zřetelné. V otázkách týkajících se etiky a morálky docházelo u velké většiny respondentů ke shodě. Byli také tolerantní, a tak například nedokázali Edmundovi zazlívát jeho chování příliš dlouhou dobu. Na druhou stranu byla z odpovědí žáků znatelná dalo by se říci „dětskost“, a to především z jejich bujné fantazie, které někteří z nich nechali u některých otázek naprosto volný průchod a jejich odpovědi tak byly kolikrát takové, jaké by je dospělý člověk nevymyslel.

Text byl zvolen velmi vhodně. Téma Letopisy Narnie, přesněji první díl této ságy, tedy Lev, čarodějnice a skříň, děti velmi bavilo. Jedním z mnoha pozitiv byli především dětští hrdinové této knihy, se kterými se tak žáci mohli jednodušeji ztotožnit a vcítit se do jejich situace, protože jim byli věkově bližší. Především díky tomuto faktu byla následná interpretace zvolených ukázek pro vybrané žáky o to snadnější. Přes to ale žáci určité části z ukázek neinterpretovali tak, jak jsme původně předpokládali. Jednalo se především o náboženské motivy, které jsou celou knihou provázány, jako oslovování dětí dcera Evina a syn Adamův, či obětování se a následné „zmrtvýchvstání“ Aslana.

Přes to jsme museli v průběhu práce sáhnout ke změnám, co se týče délky ukázek. Původně jsme zamýšleli, aby vybraní žáci přečetli celou knihu, ovšem vzhledem k časové náročnosti jsme tento plán změnili na čtyři, dle našeho názoru stěžejní, úryvky z knihy. Ty byly vybrány tak, že na sebe logicky navazovaly, byly srozumitelné a bylo v nich

několik částí, které byly vhodné pro interpretaci. Ovšem zvolené ukázky byly také příliš dlouhé a bylo jich mnoho. Po jejich přečtení nezávislou osobou jsme se tak rozhodli pro snížení jejich počtu na tři a zkrácení délky jednotlivých ukázek. V průběhu projektového vyučování jsme, vzhledem k časové tísní a udržení motivace dětí, snížili počet interpretačních otázek u poslední ukázky z původních deseti na šest.

Zvolené metody pro interpretaci, jako byly výše zmíněné ukázky a dotazníky s interpretačními otázkami, ale také další aktivity, které jsme zařadili do projektového vyučování, byly vybrané velmi vhodně. Děti bavily, díky čemuž pracovaly se stejným nadšením a při závěrečném hodnocení potvrdily, že jim ani nepřišlo, že by se učily, což bylo jedním z našich úmyslů. Po skončení projektu se pak také ptaly, zda nepřijdeme ještě někdy jindy s jiným podobným projektem.

Jedním z negativ zvolených aktivit ovšem bylo jejich množství. Jejich prostřednictvím jsme chtěli od žáků získat co možná největší množství informací a materiálu pro další práci, ovšem v průběhu projektového vyučování jsme dospěli k názoru, že tolik aktivit ani nebylo zapotřebí. Děti byly totiž velmi šikovné, a i když jsme museli nějaké aktivity vyřadit, tak jsme pak získali dostatek potřebného materiálu ke zpracování. A to i přes různorodost žáků, která je ve zvolné třídě poměrně dost znatelná. Dospěli jsme tedy k názoru, že spíše nežli více aktivit v průběhu projektu pro získání, co nejvíce informací, by bylo lepší do výzkumu zahrnout více respondentů pro získání většího počtu odpovědí na menší počet otázek. Počet respondentů byl jeden z hlavních limitů, které náš výzkum měl a v případě opakování by bylo lepší počet respondentů navýšit. Stejně tak limit, který představoval časovou dotaci projektu, by byl potřeba zvýšit. Ostatní limity, jako je různorodost žáků, zvonění na ukončení hodiny či nezkušenost žáků s interpretačními aktivitami, jsou velmi individuální a proměnlivé a záleží na každém prostředí, zda se zde také vyskytují nebo nikoli.

Celkově však děti předčily naše očekávání. Pracovaly s velkým nasazením, snažily se zodpovědět všechny naše otázky, a do prováděných aktivit se okamžitky doslova vžily. Znalostně byli žáci skvěle vybavení a myšlenkově byli na vysoké úrovni, což dokazují především jejich odpovědi v dotaznících, ale také další jejich aktivity v průběhu projektového vyučování a další materiály, které jsme díky jejich práci získali.

Seznam použitých zdrojů

BERÁNKOVÁ, E., 2002. *Tvořivá hra jako cesta k pochopení literárního díla*. 1. vyd. Plzeň: Nakladatelství Faust. ISBN 80-7238-182-2

BERÁNKOVÁ, E., KOSTEČKA J., 1992. *Přečtěte si s námi: literární interpretace pro vyučovací praxi*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. ISBN 80-04-24573-0

COUFALOVÁ, J., 2006. *Projektové vyučování pro první stupeň základní školy: náměty pro učitele*. 1. vyd. Praha: Fortuna. ISBN 80-7168-958-0

ČEŇKOVÁ, J. a kolektiv, 2006. *Vývoj literatury pro mládež a její žánrové struktury*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7367-095-X

GAVORA, P., 2000. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 1. vyd. Brno: Paido, 2000. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-79-6.

GEJGUŠOVÁ, I., 2015. *Čtenářství žáků základních škol*. 1. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě. ISBN 978-80-7464-783-3

HAMAN, A., 1999. *Úvod do studia literatury a interpretace díla*. 1. vyd. Jinočany: Nakladatelství a vydavatelství H&H. ISBN 80-86022-57-9

HAUSENBLAS, O., 2015. *Čeština doopravdy: Návrh didaktického pojetí výuky vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura na 1. stupni ZŠ*. 1. vyd. Dobříš: Nákladem vlastním. ISBN 978-80-260-8165-4

HNÍK, O., 2014. *Didaktika literatury: výzvy oboru: od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovného oboru*. 1. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2626-0

HOMOLÁČ, J., 1996. *Intertextovost a utváření smyslu v textu*. 1. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-201-X

JINDRÁČEK, V., 2011. *Dětská pojetí uměleckého textu jako východiska školní interpretace*. 1. vyd. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem. ISBN 978-80-7414-429-5

KAMIŠ, K., HANZOVÁ, M., 2016. *Didaktika českého jazyka a literatury*. 1. vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha. ISBN 978-80-7452-124-9

- KOSTEČKA, J., 1995. *Do světa literatury jinak (Úvod do čtenářství a studia literatury)* Učebnice teorie literatury pro I.-IV. ročník středních škol. 1. vyd. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, a. s.. ISBN 80-85937-01-8
- KRATOCHVÍLOVÁ, J., 2006. *Teorie a praxe projektové výuky*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-4142-4
- KRČ, E., ZBUDILOVÁ, H., 2012. *Úvod do teorie literatury: literární terminologie a analýza literárního díla*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-2903-8
- LEDERBUCHOVÁ, L., 1997. *Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole*. 1. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita. ISBN 80-7082-364-X
- MACHKOVÁ, E., 2017. *Dramatika, hra a tvořivost*. 1. vyd. Jinočany: Nakladatelství a vydavatelství H&H. ISBN 978-80-7319-125-2
- METELKOVÁ SVOBODOVÁ, R., ŠVRČKOVÁ M., 2010. *Čtenářská gramotnost na I. stupni ZŠ z pohledu vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura*. 1. vyd. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě. ISBN 978-80-7368-878-3
- PECHAR, J., 2002. *Interpretace a analýza literárního díla*. 1. vyd. Praha: Filosofia. ISBN 80-7007-163-X
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J., 2013. *Pedagogický slovník*. 7. vyd. Praha: Portal. ISBN 978-80-262-0403-9
- SLADOVÁ, J. a kolektiv, 2016. *Umělecká literatura v procesu osobnostní a sociální výchovy*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-5101-5
- SKUTIL, M. a kolektiv, 2011. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-778-7
- TOMAN, J., 2007. *Didaktika čtení a primární literární výchovy*. 1. vyd. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. ISBN 978-80-7394-038-6
- VALA, J. a kolektiv, 2015. *Literární výchova ve škole: vzpomínky, vize, zkušenosti*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4481-9

Diplomové práce:

KLŮSOVÁ, A., *Inovativní edukační materiály ve výuce literární výchovy na 2. stupni ZŠ*. České Budějovice, 2012. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Eva NIKLESOVÁ.

LUBASOVÁ, K., *Analýza učitelských konceptů výuky literatury na základní škole*. Olomouc, 2017. Diplomová práce. Univerzita Palackého v Olomouci. Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Jaroslav VALA.

Internetové zdroje:

OLECKÁ, I., IVANOVÁ, K., *Metodologie vědecko-výzkumné činnosti* [online] [cit. 2018-19-6]. Dostupné z: <https://www.uhk.cz/cs-CZ/Download?DocumentId=20732>

POLÁK, M., *Didaktika českého jazyka 2* [online] [cit. 2018-11-2]. Dostupné z: (http://kcjl.upol.cz/kombcj/studijni_opory/didaktika_cj2.pdf)

POLÁK, M., *Didaktika českého jazyka 1* [online] [cit. 2018-11-2]. Dostupné z: http://kcjl.upol.cz/kombcj/studijni_opory/didaktika_cj1.pdf

Seznam příloh

Příloha 1 – Ukázka Lucinčino první setkání s faunem	96
Příloha 2 – Dotazník k ukázce Lucinčino první setkání s faunem	101
Příloha 3 – Edmundovo první setkání z Čarodějnicí	103
Příloha 4 – Dotazník k ukázce Edmundovo první setkání s Čarodějnicí	108
Příloha 5 – Pohybuj se podle příběhu	110
Příloha 6 – Ukázka Aslanovo zabití	112
Příloha 7 – Dotazník k ukázce Aslanovo zabití	115
Příloha 8 – Text Jak umíš předpovídat?	117
Příloha 9 – Tabulka Jak umíš předpovídat?	120
Příloha 10 – Scénář Čti podle své nálady	121
Příloha 11 – Rozházený kus příběhu	123
Příloha 12 – Ukázky dotazníků vybraných respondentů	129

Příloha 1 – Ukázka Lucinčino první setkání s faunem

"Propáníčka!" vykřikl faun.

„Dobrý večer," řekla Lucinka. Ale faun sbíral balíčky a byl tím tak zaujatý, že nejdřív neodpověděl. Když skončil, vysekl poklonku.

"Dobrý večer, dobrý večer," řekl faun. "Promiňte – nechci být dotěrný – ale je snad možné, že byste byla dcera Evina?"

"Jmenuji se Lucie," řekla, protože tak docela nepochopila, nač se ptá.

"Ale jste – s prominutím -jste snad, jak se říká, holčička?" ptal se faun.

"Samozřejmě, že jsem holčička," odpověděla Lucinka.

"Takže jste doopravdy člověk?"

"Samozřejmě, že jsem člověk," kývla Lucinka, stále ještě poněkud zmatená.

"Ale ovšem, ale ovšem," přisvědčoval faun. "To bylo ode mne hloupé. Ale ještě nikdy jsem neviděl ani syna

Adamova, ani dceru Evinu. Jaká radost. Vždyť přece -" pak se zarazil, jako by už už pověděl něco, co nechtěl. "Radost, skutečná radost. Jmenuji se Tumnus."

"Těší mě, že vás poznávám, pane Tumnusi," řekla Lucinka.

"Smím se zeptat, ó Lucie, dcero Evina," pokračoval pan Tumnus, "jak jste se ocitla v Narnii?"

"V Narnii? Co to je?" divila se Lucinka.

"Toto je země Narnie," vysvětloval faun, "to, kde nyní stojíme a vše, co se rozkládá mezi touto lampou a velkým

hradem Cair Paravel na pobřeží východního moře. A co vy - přišla jste z Divokých lesů nebo ze Západu?"

"Já - prošla jsem šatníkem z prázdného pokoje," vysvětlovala Lucinka.

"Ach," povzdechl si pan Tumnus melancholicky. "Kdybych já byl víc studoval zeměpis, když jsem ještě býval malým faunem, jistě bych o těchto cizokrajných zemích věděl víc. Ale teď už je pozdě."

"Ale to přece vůbec nejsou země," namítla Lucinka a musela se skoro smát. "To je jenom tadyhle kousek - tak asi -nevím to určitě. Je tam léto."

"Zatímco zde v Narnii," odpověděl pan Tumnus, "vládne zima, a tak je tomu již velice dlouho, a budeme-li tady stát a povídat si ve sněhu, nastydne z toho oba. Dcero Evina ze vzdálené země Prázdná a Pokoje, kde věčné léto vládne slavnému městu Šat-Nik, co kdybyste šla a dala si se mnou čaj?"

"Děkuju mockrát, pane Tumnusi," řekla Lucinka. "Ale asi bych se už měla vrátit."

"Je to jenom kousek," lákal faun, "A bude tam plápolavý oheň – a topinky - a sardinky - a koláč."

"Jste moc hodný," řekla Lucinka. "Ale nemůžu se dlouho zdržet."

"Když se do mě zavěsíte, dcero Evina," řekl pan Tumnus, "budu moci držet deštník nad námi oběma. Ano, tak je to dobře. Můžeme jít!"

Tak se stalo, že Lucinka najednou kráčela lesem zavěšená do toho podivného stvoření, jako by se znali odjakživa.

Zanedlouho došli na místo, kde cesta začala být nerovná a všude kolem byly balvany, kopečky a stránky. Na dně jednoho údolíčka pan Tumnus náhle uhnul stranou, jako by měli vejít přímo do nebývalé velikého balvanu, ale v poslední chvíli Lucinka postřehla, zeji vede ke vchodu do jeskyně.

Když se Lucinka uvnitř rozkoukala, uviděla, že v krbu hoří dřevo. Pan Tumnus se shýbl a úhlednými kleštěmi vytáhl hořící větev a s její pomocí zažehl lampu. "Teď už to nebude dlouho trvat," řekl a okamžitě přistavil na oheň konvici.

Lucinka si pomyslela, že hezčí místo ještě v životě neviděla. Byla to malá, suchá, čistá jeskyně z červenavého kamene. Na podlaze byl koberec a dvě křesílka ("Jedno pro mne a jedno pro přítele," vysvětlil pan Tumnus.), stůl a prádelník, nad krbem římsa a nad ní obrázek starého fauna s šedými vousy. V rohu byly dveře a Lucinka si pomyslela, že patrně vedou do ložnice pana Tumna.

U jedné stěny stála knihovna plná knih. Zatímco pan Tumnus prostíral k čaji, Lucinka šije prohlížela. Svazky měly názvy jako Silénův život a korespondence, Nymfy a jejich zvyky, Muži, mniši, myslivci; studie oblíbené legendy či Je člověk mýtus?

"Nuže, dcero Evina!" vybídl ji faun.

Byla to skutečně báječná svačina. Pro každého tu bylo jedno hnědé vejce nahniličko, sardinky na topince, topinka s máslem a topinka s medem, a nakonec koláč s cukrovou polevou. Když už Lucinka vůbec nemohla, faun začal hovořit. Vyprávěl nádherné příběhy o životě v lese. Povídal o půlnočních tancích, o tom, jak nymfy, které žijí ve studánkách, a dryády, které bydlí ve stromech, vycházejí ven tančit s fauny. Vyprávěl o dlouhých loveckých výpravách za bílým jelenem, který splní přání tomu, kdo ho dokáže chytit, o hostinách a hledání pokladů s divokými rudými trpaslíky v hlubokých dolech a jeskyních hluboko pod kořeny lesních stromů. Také o létě, kdy lesy bývaly zelené a starý Silénos na svém vypaseném oslíku přijížděl na návštěvu. Někdy zavítal dokonce i sám Bakchus, to pak v potocích teklo víno místo vody a celý les jásal a radoval se po dlouhé týdny. "Jenže teď je pořád zima," dodal zachmuřeně. Aby se zase rozveselil, vytáhl z pouzdra na prádelníku zvláštní píšťalku, která vypadala, jako by byla ze slámy, a začal hrát. Lucinka poslouchala tu píseň a chtělo se jí zároveň plakat i smát se, tančit i usnout. Muselo uplynout snad několik hodin, než se otřepala a prohlásila:

"Pane Tumnusi, já vás hrozně nerada ruším.

Ta písnička se mi vážně hrozně líbí, ale opravdu už musím domů. Chtěla jsem se zdržet jen pár minut."

"To už teď stejně nepůjde, víte," řekl faun, odložil písťalku a velice smutně zavrtěl hlavou.

"Nepůjde?" vyskočila Lucinka a byla dost vyděšená. "Jak to myslíte? Musím okamžitě domů. Ostatní už určitě mají strach, co se se mnou stalo." Po chvilce se zeptala: "Pane Tumnusi! Co je vám?" protože faunovy hnědé oči se naplnily slzami, ty pak začaly stékat po tvářích a za chvíli už mu kapaly ze špičky nosu. Nakonec si pan Tum-nus zakryl obličej rukama a začal kvílet.

"Pane Tumnusi! Pane Tumnusi!" volala Lucinka celá vyděšená. "Neplačte! Neplačte! Co je? Není vám dobře? Pane Tumnusi, řekněte mi, co se stalo."

Ale faun dál vzlykal, jako by se mu mělo srdce rozskočit. A nepřestal, ani když k němu Lucinka došla, objala ho a půjčila mu svůj kapesník. Ten si vzal, začal si s ním utírat slzy a ždímal ho oběma rukama, kdykoli se promáčel tak, že už nebyl k užítku. Za chvíli už i Lucinka stála v mokré loužičce.

"Pane Tumnusi!" houkla mu Lucinka do ucha a zatřásla s ním. "Nechtě toho. Okamžitě toho nechtě! Měl byste se stydět, takový veliký faun. Proč propána tak brečíte?"

"O - ó - ó!" vzlykal pan Tumnus. "Brečím, protože jsem hrozně zlý faun."

"Podle mě vůbec nejste zlý faun," namítla Lucinka. "Já myslím, že jste moc hodný faun. Jste ten nejhodnější faun, jakého jsem kdy potkala."

"O - ó - tohle byste neříkala, kdybyste jen věděla," zakvílel pan Tumnus mezi vzlyky. "Jsem zlý faun. Od počátku světa nejspíš nebyl horší faun než já."

"Ale co jste udělal?" chtěla vědět Lucinka.

"Můj starý otec, podívejte," řekl pan Tumnus, "támhle nad krbem je jeho portrét. Ten by takovou věc neudělal nikdy!"

"Ale jakou věc?" naléhala Lucinka.

"Jako jsem udělal já," odpověděl faun. "Dal jsem se do služeb Bílé čarodějnice. Takový jsem. Platí mě Bílá čarodějnice."

"Bílá čarodějnice? Kdo to je?"

"To ona má v moci celou Narnii. To ona dělá tu věčnou zimu. Jen si to představte, pořád zima a nikdy Vánoce!"

"No to je hrozné," souhlasila Lucinka. "Ale za co platí vám?"

"To je na tom to nejhorší," zasténal pan Tumnus. "Já jsem její únosce, ano, je to tak. Podívejte se na mě, dcero Evina. Věřila byste, že jsem takový faun, co potká v lese chudáčka nevině dítě, které mu nikdy ničím neublížilo, dokáže se" "Ach," povzdechl si pan Tumnus melancholicky. "Kdybych já byl víc studoval zeměpis, když jsem ještě býval malým tvářit

přátelsky a pozvat ho domů do své jeskyně, a to všechno proto, aby ho ukolébal ke spaní a pak ho odevzdal Bílé čarodějnici?"

"Ne, nevěřím," zavrtěla Lucinka hlavou. "Něco takového byste určitě neudělal."

"Ale udělal jsem to," potřásl hlavou faun.

"Víte," začala Lucinka pomalu (protože chtěla mluvit upřímně, ale přitom na něj nechtěla být moc přísná), "je pravda, že to bylo dost ošklivé. Ale když je vám to tak strašně líto, tak to už určitě podruhé neuděláte."

"Dcero Evina, vy to pořád ještě nechápete?" řekl faun. "To jsem neudělal někdy v minulosti. To dělám právě teď, v tuhle chvíli."

"Jak to myslíte?" vykřikla Lucinka a zbělela jako křída.

"Vy jste to dítě," kývl Tumnus. "Mám příkaz od Bílé čarodějnice, že až někdy v lese uvidím syna Adamova nebo dceru Evinu, mám je chytit a předat jí je. A vy jste první, s kterou jsem se kdy setkal. Tak jsem předstíral, že jsem váš přítel, pozval jsem vás na čaj, a celou tu dobu jsem měl v úmyslu počkat, až tvrdě usnete, a pak jít a říct to jí."

"To přece neuděláte, pane Tumnusi," řekla Lucinka. "Neuděláte, že ne? To vážně, vážně nesmíte udělat."

"Když to neudělám," pokračoval zase faun a znova se rozplakal, "ona se to určitě dozví. Nechá mi useknout ocas, uřezat rohy, vytrhat vousy, mávne hůlkou nad mými krásnými rozdvojenými kopýtky a udělá z nich ta příšerná kopyta vcelku, jako bych byl nějaký ukoptěný kůň. A jestli se opravdu hodně rozzlobí, tak mě změní v kámen a bude ze mě jenom socha fauna v tom jejím strašném domě. Do doby, než se zaplní čtyři trůny na Cair Paravelu - a kdoví, kdy se to stane, jestli se to vůbec stane."

"To mě moc mrzí, pane Tumnusi," řekla Lucinka. "Ale prosím vás, nechte mě jít domů."

"Jistěže nechám," pokyvoval faun. "To samozřejmě musím. Teď už to vidím. Nevěděl jsem, jací jsou lidé, než jsem se setkal s vámi. Ovšemže vás nemohu odevzdat Čarodějnici, když vás teď znám. Ale musíme vyrazit hned. Doprovodím vás zpátky k lampě. Předpokládám, že odtamtud už zpátky do země Prázdna a Pokoje a do Šat-Niku trefíte sama?"

"Určitě trefím," kývla Lucinka.

"Musíme jít co nejtíšeji," nabádal pan Tumnus. "Celý les je plný jejích špehů. Dokonce i některé stromy jsou na její straně."

Oba vstali, nádobí od svačiny nechali ležet na stole. Pan Tumnus znovu otevřel deštník, nabídl Lucince rámě a vyšli spolu do sněhu. Cesta zpátky se vůbec nepodobala cestě do faunovy jeskyně: plížili se, jak nejrychleji mohli, nepadlo mezi nimi ani slovo a pan Tumnus se držel nejtemnějších míst. Lucince se ulevilo, když se znovu dostali k pouliční lampě.

"Odtud už cestu znáte, dcero Evina?" zeptal se pan Tumnus.

Lucinka se velice soustředěně zadívala mezi stromy a v dáli rozeznala jasnou skvrnu, která vypadala jako denní světlo. "Ano," kývla, "vidím dveře šatníku."

"Tak utíkejte domů, jak nejrychleji to jde," řekl faun, "a - mů-můžete mi někdy odpustit, co jsem chtěl udělat?"

"Ale samozřejmě, že ano," řekla Lucinka a srdečně mu stiskla ruku. "Doufám, že kvůli mně nebudete mít velké potíže."

"Sbohem, dcero Evina," řekl. "Nemohl bych si nechat ten kapesník?"

"Klidně," řekla Lucinka a rozběhla se ke vzdálené jasné skvrnce světla tak rychle, jak jen jí nohy nesly. Za chvíli už se o ni neotíraly drsné větve, ale kabáty, místo křupajícího sněhu ucítla pod nohama prkna, a najednou už vyskakovala ze skříně do stejného prázdného pokoje, ve kterém celé to dobrodružství začalo. Pevně za sebou zavřela dveře skříně a celá udýchaná se rozhlédla kolem sebe. Pořád ještě přšelo a venku na chodbě slyšela hlasy ostatních.

Příloha 2 – Dotazník k ukázce Lucinčino první setkání s faunem

Ukázka 1

Jméno:

Kdo si myslíš, že je faun? Jak podle tebe vypadá? Popiš ho 2-3 větami.

.....
.....
.....

Proč se faun tak divil, že je Lucinka holčička? Jak ji oslovil? Jak obyvatelé Narnie říkají klukům a proč si myslíš, že to tak je?

.....
.....
.....

Proč si myslíš, že Lucinka s faunem šla? Šel bys taky? Vždyť byla v neznámém prostředí a on pro ni byl někdo úplně cizí?

.....
.....
.....

Proč si myslíš, že hrál faun takovou zvláštní písničku, zároveň smutnou i veselou?

.....
.....
.....

Myslíš si, že je faun zlý, jak sám říká?

.....
.....
.....

Kdo si myslíš, že je Bílá Čarodějnice? Myslíš, že je hodná, vládne Narnii spravedlivě a všichni ji mají rádi?

.....
.....
.....

Jak se podle tebe cítil faun během ukázky? Myslíš, že byl rozpolcen v tom, co má udělat? A rozhodl se podle tebe správně?

.....
.....
.....
Jak by ses zachoval ty, kdybys byl ve stejné situaci jako faun?

.....
.....
.....
Jak se změnil faunův pohled a vztah k Lucince od té doby, co ji u lampy potkal až než ji tam odvedl zpět?

.....
.....
.....
Proč si myslíš, že si faun chtěl nechat Lucinky kapesník?

Příloha 3 – Edmundovo první setkání z Čarodějnicí

Znovu se rozhlédl kolem sebe a usoudil, že se mu tohle místo nijak zvlášť nelíbí. Skoro už se rozhodl vrátit domů, když někde daleko, hodně daleko v lese zaslechl rolničky. Naslouchal, zvuk se blížil a blížil, až nakonec vyjely z lesa saně tažené dvěma soby.

Soby byli velcí asi jako shetlandští poníci a srst měli tak bílou, že v porovnání s nimi ani sníh nevypadal tak docela bíle. Jejich parohy byly pozlacené, a když se na nich zalesklo vycházející slunce, svítily tak, jako by hořely. Postroje měli z nachové kůže a plné rolničků. Soby řídil obtloustlý trpaslík, který, kdyby se postavil, by byl vysoký sotva metr. Byl oblečený v kožichu z ledního medvěda a na hlavě měl červenou kápi s dlouhým zlatým střapcem na špičce. Mohutný plnovous mu zakrýval kolena a sloužil mu i za příkrývku. Postava, která seděla za ním na vyvýšeném sedadle uprostřed saní, byla ale něco docela jiného. Byla to velká dáma, vyšší než jakákoli žena, kterou Edmund kdy viděl. I ona byla až po krk zahalená do bílé kožešiny, v pravé ruce držela dlouhou zlatou hůlku a na hlavě měla zlatou korunu. Její tvář byla bílá - nejen bledá, ale bílá jako sníh nebo papír nebo moučkový cukr, až na jasně červená ústa. Byla to krásná tvář, ale pyšná, chladná a přísná.

Saně se hnaly k Edmundovi, rolničky zvonily, trpaslík práskal bičem a od obou boků odletoval sníh. Byl to krásný pohled.

"Stát!" zavelela dáma a trpaslík zadržel soby tak prudce, že si málem sedli na zadek. Pak se vzpamatovali a zůstali stát, hryzali udidlo a funěli. V mrazivém vzduchu vypadal dech, který jim vycházel z nozder, jako kouř.

"Co jsi zač?" zeptala se dáma a přísně si Edmunda změřila.

"Já - já - jmenuji se Edmund," řekl Edmund celý nesvůj. Vůbec se mu nelíbil způsob, jakým na něj hleděla.

Dáma se zamračila: "Takhle se mluví s královnou?" zeptala se a dívala se ještě přísněji.

"Prosím za prominutí, Vaše Veličenstvo, nevěděl jsem," koktal Edmund.

"Ty neznáš královnu Narnie?" vykřikla: "Ha! Napříště nás už budeš znát lépe. Ale ptám se znova - co jsi zač?"

"Prosím, Výsosti," řekl Edmund, "já nevím, jak to myslíte. Chodím do školy - nebo chodil jsem - teď jsou prázdniny.

"Ale co jsi zač?" naléhala královna. "Jsi velký přerostlý trpaslík s ostříhanými vousy?"

"Ne, Vaše Výsosti," řekl Edmund. "Vousy jsem nikdy neměl. Jsem kluk."

"Kluk!" opakovala. "Chceš říct, že jsi syn Adamův?"

Edmund stál bez hnutí a neříkal nic. Byl tak zmatený, že nechápal, co ta otázka znamená.

"Vidím, že jsi především hlupák, ať už jsi, co jsi," zlobila se královna. "Odpověz mi jasně a zřetelně, než ztratím trpělivost. Jsi člověk?"

"Ano, Vaše Výsosti," kývl Edmund.

"A jak ses dostal do mé říše?"

"Prosím, Výsosti, přišel jsem skříní."

"Skříní? Co tím chceš říct?"

"Já - otevřel jsem dveře a najednou jsem se ocitl tady, Výsosti," vysvětloval Edmund.

"Ha!" řekla královna spíš sama k sobě než k němu. "Dveře. Dveře ze světa lidí! Slyšela jsem o takových věcech. To by mohlo všechno zničit. Ale je jen jeden, a nebude těžké si s ním poradit." Při těch slovech se zvedla ze sedadla a pohlédla Edmundovi přímo do tváře. Z očí jí šlehaly blesky. Pozvedla ruku s hůlkou. Edmund si byl jistý, že mu provede něco příšerného, ale měl pocit, že se nedokáže ani hnout. Když se už považoval za ztraceného, královna zřejmě změnila názor.

"Ubohé dítě," řekla docela jiným hlasem, "musí ti být strašná zima! Pojd', sedni si sem ke mně do saní. Zabalím tě do svého pláště a trochu si promluvíme."

Edmundovi se ten návrh ani trošku nelíbil, ale neodvážil se neposlechnout. Vylezl do saní, sedl si jí k nohám a ona ho obtočila jedním cípem pláště a dobře ho zachumlala.

"Což takhle něco horkého k pití?" zeptala se královna. "Měl bys chut'?"

"Ano, prosím, Vaše Výsosti," řekl Edmund, protože mu cvakaly zuby zimou.

Královna odněkud ze svých příkrývek vytáhla maličkou lahvičku, která vypadala jako měděná. Pak natáhla ruku a nechala z ní jen jednu jedinou kapku ukápnout do sněhu vedle saní. Edmund zahlédl kapku ve vzduchu, třpytila se jako diamant. Jakmile se dotkla země, ozvalo se zasyčení a stál tam šálek vykládaný drahokamy a v něm nějaká kouřící tekutina. Trpaslík okamžitě šálek vzal a podal ho Edmundovi s úklonou a s úsměvem. Moc příjemný úsměv to ale nebyl. Edmundovi bylo mnohem lépe, když začal srkat ten horký nápoj. Nic takového ještě neochutnal, bylo to velice sladké, napěněné, krémové a zahřálo ho to až do špiček nohou.

"Lepší je k nápoji také něco sníst," podotkla královna po chvíli. "Co máš nejraději?"

"Prosím, turecký med, Vaše Výsosti," řekl Edmund.

Královna znovu ukápla z lahvičky do sněhu a okamžitě se objevila kulatá krabice převázaná zelenou hedvábnou stuhou. Když se krabice otevřela, byla v ní skoro dvě kila toho nejlepšího tureckého medu. Každý kousek byl sladký a měkký skrz naskrz a Edmund ještě nikdy nejedl nic tak dobrého. Už mu bylo docela teplo a moc příjemně.

Zatímco jedl, královna se ho vyptávala. Nejdřív se Edmund snažil pamatovat na to, že je nevychovanost mluvit s plnou pusou, ale brzo na to zapomněl a myslel jen na to, jak by do sebe nacpal tolik tureckého medu, kolik jen mohl. Čím víc ho jedl, tím větší na něj měl chuť, a ani jednou se nepodivil, proč je královna tak zvědavá. Vytáhla z něj, že má bratra a dvě sestry a že jedna z jeho sester už v Narnii byla a setkala se tady s faunem. A že nikdo jiný než on a jeho bratr se sestrami o Narnii neví. Obzvlášť ji zajímalo, že jsou čtyři, a pořád se k tomu vracela. "Víš jistě, že jste zrovna čtyři?" ptala se. "Dva synové Adamovi a dvě dcery Eviny, ani víc, ani míň?" A Edmund s pusou plnou tureckého medu odpovídal pořád dokola: "Ano, to už jsem přece říkal," a zapomínal ji oslovovat, 'Výsosti', ale zdálo se, že jí to teď nevádí.

Nakonec byl všechn turecký med pryč a Edmund se velice významně díval na prázdnou krabici a přál si, aby se ho zeptala, jestli nechce ještě. Královna samozřejmě tušila velmi dobře, nač myslí, protože věděla něco, co Edmund nevěděl. Že to byl očarovaný turecký med a že každý, kdo ho jednou ochutná, ho chce víc a víc; ba dokonce, že kdyby měl tu možnost, nacpal by se jím, až by umřel. Ale další turecký med už mu nenabídla. Místo toho řekla:

"Synu Adamův, velmi ráda bych poznala tvého bratra a tvé sestry. Přivedeš je ke mně?"

"Zkusím to," slíbil Edmund, pohled stále ještě upřený na prázdnou krabici.

"Protože jestli opravdu přijdeš znova - samozřejmě i s nimi - dostaneš další turecký med. Teď už ti dát nemůžu, protože kouzlo funguje jen jednou. V mém vlastním domě to ale bude jiné."

"A proč do toho domu nemůžeme jet hned?" zeptal se Edmund. Když předtím lezl do saní, bál se, že ho královna odveze na nějaké neznámé místo, odkud se už nikdy nedostane zpátky. Ale teď na svůj strach úplně zapomněl.

"Mám velice krásný dům," řekla královna. "Určitě by se ti líbil. Jsou tam celé pokoje plné tureckého medu, a co víc, nemám žádné vlastní děti. Hledám milého chlapce, kterého bych mohla vychovat jako prince a který by se po mně stal králem Narnie. Jako princ by nosil zlatou korunu a celý den jedl turecký med. A ty jsi ten nejchytřejší a nejhezčí mládenec, jakého jsem kdy poznala. Myslím, že bych ráda udělala princem tebe - jednou, až ke mně přivedeš na návštěvu ostatní."

"A proč ne teď?" naléhal Edmund. Obličej měl celý rudý, pusu i prsty ulepené. Nevypadal ani chytře, ani hezky, ať si královna říkala, co chtěla.

"Kdybych tě tam vzala teď," řekla, "tak bych neviděla tvého bratra a sestry. A já moc chci tvoje okouzlující sourozence poznat. Ty budeš princem a později králem, to je jasné. Ale musíš mít dvořany a šlechtice. Tvého bratra udělám vévodou a tvoje sestry vévodkyněmi."

"Na nich není nic tak zvláštního," ušklíbl se Edmund, "a vůbec, můžu je přece přivést někdy jindy."

"Jenže jak budeš jednou v mém domě," vysvětlovala královna, "mohl bys na ně zapomenout. Tak dobře by ses bavil, že by se ti nechtělo pro ně dojet. Ne. Musíš se hned teď vrátit zpátky do své vlastní země a přijít mě navštívit někdy jindy, spolu s nimi, rozumíš? Nemá cenu, abys chodil bez nich."

"Ale vždyť já do své vlastní země ani netrefím," žadonil Edmund.

"Snadná pomoc," odpověděla královna. "Vidíš tu lucernu?" Ukázala zlatou hůlkou. Edmund se otočil a uviděl právě tu pouliční lampu, pod kterou se Lucinka setkala s faunem. "Přímo za ní je cesta do světa lidí. A teď se podívej na druhou stranu," - namířila hůlku opačným směrem - "a řekni mi, jestli vidíš tamty dva kopečky, které se tyčí nad stromy."

"Myslím, že ano," kývl Edmund.

"Můj dům je právě mezi těmi kopečky. Takže až příště přijdeš, stačí, když najdeš lucernu, pak se rozhlédneš po těch dvou kopcích a půjdeš lesem rovnou k nim, dokud nenajdeš můj dům. Ale pamatuj si, ostatní musíš přivést sebou.

Mohla bych se na tebe velice rozzlobit, kdybys přišel sám."

"Budu se snažit," slíbil Edmund.

"A mimochodem," dodala ještě královna, "o mně jim nic říkat nemusíš. Bude to legrace, mít takové tajemství, jenom ty a já, nemyslíš? Bude to pro ně překvapení. Jenom je přived' ke kopcům - takový chytrý chlapec si jistě snadno vymyslí nějakou záminku - a až přijdete k mému domu, můžeš říct: ‚Pojďte se podívat, kdo tu bydlí‘ nebo něco takového. Tak to bude určitě nejlepší. Jestli se tvoje sestra setkala s některým faunem, mohla o mně slyšet všelijaké věci – ošklivé historky, kvůli kterým by se za mnou možná bála jít. Faunové ti navykládají cokoliv, víš? A teď -"

"Prosím, prosím," skočil jí Edmund náhle do řeči, "prosím, nemohl bych dostat aspoň jeden kousíček tureckého medu na cestu domů?"

"Ne, ne," odpověděla královna se smíchem. "Musíš počkat až do příště." Už při řeči pokynula trpaslíkovi, aby pokračoval v jízdě, a když saně zprudka vyrazily, zamávala královna na Edmunda a zavolala: "Příště! Příště!"

Nezapomeň. Přijď brzo!" Edmund se stále ještě díval za saněmi, když uslyšel, jak ho někdo volá jménem.

Příloha 4 – Dotazník k ukázce Edmundovo první setkání s Čarodějnici

Ukázka 2

Jméno:

Proč si myslíš, že se Čarodějnice tak divila, když Edmund řekl, že je kluk?

.....
.....
.....
.....

Chovala se královna k Edmundovi od začátku přátelsky?

.....
.....
.....
.....

Pokud ne, proč myslíš, že se najednou tak změnila a chovala se k němu mile?

.....
.....
.....
.....

Proč si myslíš, že zůstal Edmund s královnou a i nadále se s ní bavil, když se k němu nechovala úplně přátelsky?

.....
.....
.....
.....

Čím si vysvětluješ, že Edmund později Čarodějnici věřil a myslel si, že je hodná a je jeho přítel?

.....
.....
.....
.....

Napiš tři přídavná jména, jaký je dle tvého názoru Edmund?

.....
.....

Napiš tři přídavná jména, jaká je dle tvého Čarodějnice?

.....
.....
Myslíš si, že si Edmund mohl vybrat jak se zachová, když potkal Čarodějnici?

.....
.....
.....
.....
Čím Čarodějnice Edmunda přesvědčovala?

.....
.....
.....
Proč Čarodějnice chtěla, aby k ní Edmund přišel i se svými třemi sourozenci? Mohl vědět, co má v plánu? Myslel v tu chvíli Edmund na své sourozence?

Příloha 5 – Pohybuj se podle příběhu

"Tak jsme tady," řekl pan Bobr, "a zdá se, že paní Bobrová nás očekává. Půjdu první. Jen dávejte pozor, ať neuklouznete."

Vršek hráze byl tak široký, že se po něm dalo jít, i když (aspoň pro lidi) to nebylo nic snadného, protože byl samý led. Na jedné straně byla zmrzlá hladina stejně vysoko jako hráz, na druhou stranu by byli padali do ošklivé hloubky. Touhle cestou je pan Bobr vedl v řadě za sebou přímo doprostřed, odkud bylo vidět daleko vzhůru po řece i dolů po proudu. Došli přímo ke dveřím domku.

"Jsme tady, paní Bobrová," zavolal pan Bobr, "našel jsem je, syny a dcery Adama a Evy." Všichni vešli dovnitř.

První, čeho si Lucinka uvnitř povšimla, byl záhadný vrčivý zvuk. První, co spatřila, byla vlídná stará bobřice, která seděla v rohu s nitkou v ústech a pilně šila na šicím stroji. To byl ten zvuk. Jakmile děti vešly, nechala práce a vstala.

"Konečně jste přišli!" řekla a vztáhla k nim vrásčité staré packy. "Konečně! Ani jsem nevěřila, že se tohoto dne dožiju! Brambory se vaří a konvice zpívá, a já bych řekla, pane Bobře, že nám opatříš nějaké ryby."

"To opatřím," kývl pan Bobr a vyšel z domu (Petr šel s ním). Šli přes hlubokou zamrzlou tůň až doprostřed, kde měl v ledu malou díru. Každý den ji musel znovu prorážet sekerou. Vzali si s sebou vědro. Pan Bobr se tiše posadil na okraj díry (zdálo se, že mu mráz vůbec nevádí), upřeně se do ní zadíval, pak najednou vystřelil pracku a než byste řekli třiatřicet stříbrných křepek, vytáhl krásného pstruha. To opakoval znova a znova, dokud neměli hezký úlovek.

Dívky mezitím pomáhaly paní Bobrové naplnit konvici a vložit talíře do trouby, aby se zahřály, natočit velký džbán piva ze sudu, který stál v jednom rohu domu, přistavit na oheň pánev a rozpálit v ní omastek. Lucinka si pomyslela, že bobři mají moc hezký a útulný domeček, i když se vůbec nepodobal jeskyni pana Tumna. Nebyly tu knihy ani obrazy a místo postele tu byla lehátka jako na lodi, zabudovaná do stěny. Ze stropu visely šunky a pletence cibule a kolem stěn byly holínky, pláštěnky, sekerky, zahradní nůžky, rýče, zednické lžíce a nádoby na maltu, rybářské pruty a sítě. Ubrus na stole byl sice vzorně čistý, ale velice hrubý.

Když pánev začínala pěkně syčet, vrátili se Petr a pan Bobr s rybami, které pan Bobr už venku rozřízl nožem a očistil. Umíte si představit, jak ty čerstvé ryby voněly, když se smažily, jak se hladové děti nemohly dočkat, až budou hotové, a o kolik větší hlad měly, než pan Bobr řekl: "Tak, už to skoro bude." Zuzana slila brambory, vrátila je do prázdného hrnce, který přistavila na okraj plotny, aby oschly, Lucinka pomáhala paní Bobrové nakládat ryby na talíře.

Za pár minut si už všichni prisouvali stoličky (v domě Bobrových byly jen třínohé stoličky, až na speciální houpací křeslo paní Bobrové, které stálo u ohniště) a těšili se, jak si pochutnají.

Byl tu džbán smetany pro děti (pan Bobr zůstal u piva) a veliký kus žluťoučkého másla uprostřed stolu, z kterého si každý na brambory nabral, kolik chtěl, a všechny děti si myslely - a já s nimi souhlasím - že se nic nevyrovná sladkovodní rybě, která byla ještě před hodinou živá a ještě před minutou na pánvi.

Když dojedli ryby, paní Bobrová nečekaně vytáhla z trouby velikou nádherně lepkavou marmeládovou roládu, ze které se ještě kouřilo, a zároveň přistavila konvici, takže když dojedli roládu, byl i čaj hotový, jen ho nalévat. Když všichni měli svůj šálek čaje, odstrčili svou stoličku tak, aby se zády mohli opřít o zeď, a dlouze, spokojeně si povzdechli.

"A teď," řekl pan Bobr, když odstrčil vlastní prázdnou sklenici od piva a přitáhl si čaj, "Ještě chvíli počkejte, než si zapálím a pěkně rozdýmám dýmku - tak, a můžeme se do toho pustit. Už zase sněží," dodal, když vykoukl oknem ven. "To je dobře, protože to znamená, že nebudeme mít žádné návštěvy. A jestli se vás někdo pokoušel sledovat, nenajde stopy."

Příloha 6 – Ukázka Aslanovo zabítí

Dívky potichoučku tápaly mezi ostatními spáči, až se vykradly ze stanu ven. Jasně svítil měsíc a všude bylo naprosté ticho, jen řeka bublala po kamenech. Zuzana náhle popadla Lucinku za paži a řekla: "Koukej!" Na druhé straně tábora, tam, kde začínaly stromy, uviděly lva, jak pomalu kráčí od nich směrem do lesa. Obě beze slova vyrazily za ním.

Šel po příkrém svahu vzhůru směrem od řeky a pak trochu doprava – stejnou cestou, jakou odpoledne přišli od Kamenného stolu. Sledovaly ho dál a dál, do temných stínů a zase do bledého měsíčního svitu, až měly nohy docela promáčené rosou. To nebyl ten Aslan, kterého znaly. Ocas i hlavu měl svěšené a pomalíčku se šoural, jako by byl velice, velice unavený. Pak, když přecházeli přes velikou mýtinu, kde nebyly žádné stíny a dívky se neměly kam schovat, zastavil se a ohlédl. Nemělo cenu pokoušet se utéct, vykročily tedy přímo k Aslanovi.

"Děti, děti, proč mě sledujete?" zeptal se jich.

"Nemohly jsme spát," vysvětlovala Lucinka a byla si jistá, že víc už nemusí říkat a Aslan bude přesně vědět, co je trápilo.

"Prosím, můžeme jít s tebou – ať jdeš kam jdeš?" zeptala se Zuzana.

Po chvílce přemýšlení Aslan řekl: "Budu rád, když budu mít dnes společnost. Ano, můžete jít se mnou, ale musíte mi slíbit, že až vám řeknu, tak se zastavíte a dál mě pak necháte jít samotného."

"Děkujeme, děkujeme. A slibujeme," řekly obě.

Znovu vyrazili a každá z dívek teď šla lvovi po jednom boku. Ale jak pomalu kráčel! A velikou královskou hlavu měl svěšenou tak, že se čenichem skoro dotýkal trávy. Po chvílce klopýtl a tiše zasténal.

"Aslane! Aslane náš milý!" zvolala Lucinka. "Co je s tebou? Nemůžeš nám to říct?"

"Jsi nemocný, Aslane?" zeptala se Zuzana.

"Ne," potřásl Aslan hlavou, "jsem smutný a osamělý. Položte mi ruce do hřívky, abych cítil, že tu jste, a půjdeme dál takhle."

Dívky udělaly to, po čem toužily od první chvíle, kdy ho spatřily, ale co by si bez jeho dovození nikdy netroufily udělat – ponořily prokřehlé ruce do toho nádherného moře srsti a začaly ji hladit, a přitom dál kráčely vedle něj. Po chvíli poznaly, že má namířeno po svahu vzhůru k místu, kde stál Kamenný stůl. Došli až ke konci lesa a u posledního stromu (měl kolem sebe pár křovin) se Aslan zastavil a řekl:

"Tady už se musíte zastavit. Ať se děje cokoli, nikdo vás nesmí vidět. Sbohem."

Dívky se hořce rozplakaly (i když vlastně nevěděly proč) a objímaly lva a líbaly ho na hřívu a na čenich, na tlapy i na veliké, smutné oči. Odvrátil se a vyšel na náhorní planinu. Lucinka se Zuzanou se přihrčily v křoví a hleděly za ním.

Kolem Kamenného stolu se tísnil velký dav, a přestože svítil měsíc, mnozí z přítomných svírali pochodně hořící zlým rudým plamenem a vydávající černý dým. Ale jací to byli tvorové! Trollové s příšernými zuby, vlci, muži s býčími hlavami, duchové zlých stromů a jedovatých rostlin, a spousta dalších potvor, které snad ani nebudu popisovat. Protože kdybych to udělal, tak by vás dospělí nejspíš vůbec nenechali tuhle knihu číst -skřeti, ježibaby a inkubové, duchové, démoni a if-ríti, přízraky, harpyje, lesní muži i trojhlaví obři. Byli tam všichni, kdo byli na straně Čarodějnice a koho na její příkaz povolal vlk. Přímou uprostřed u stolu stála Čarodějnice.

Mezi stvořeními se náhle ozvalo zděšené vytí a blekotání. Spatřili přicházet obrovského lva a zdálo se, že dokonce i Čarodějnici na okamžik ochromil strach. Rychle se však vzpamatovala a divoce, bouřlivě se rozesmála.

"Ten hlupák!" vykřikla. "Ten hlupák skutečně přišel. Svažte ho! Pevně!"

Lucinka a Zuzana zatajily dech a očekávaly, že Aslan zařve a vrhne se na své nepřátele. Ale nestalo se nic. Čtyři ježibaby se s posměchem a úšklebky, ale také (aspoň zpočátku) s viditelnými obavami z toho, co měly provést, přiblížily ke lvu. "Nařídila jsem ho svázat!" opakovala svůj příkaz Bílá čarodějnice. Ježibaby se na Aslana vrhly a vzápětí triumfálně zaječely. To když zjistily, že vůbec neklade odpor. Na pomoc se jim vrhli zlí trpaslíci a opice a společně převrátili obrovského lva na záda. Všechny čtyři tlapy mu svázali dohromady, a celou dobu pokřikovali a radovali se, jako by provedli bůhvíjaký statečný čin. Kdyby byl lev jen trochu chtěl, všechny by je jedinou svou tlapou stačil pozabíjet. Ale on dokonce ani nehlesl, když nepřátelé vši silou utahovali provazy tak, až se mu zařezávaly do masa. Jali se ho vléct ke Kamennému stolu.

"Stát!" zavelela jim Čarodějnice. "Nejdřív ho oholte."

Její stoupenci znovu propukli ve zlomyslný smích ve chvíli, kdy jeden z trollů s nůžkami v ruce přidřepl u Aslanovy hlavy. Cvak – cvak – cvak, pracovaly nůžky a na zem začaly dopadat záplavy zlatých kudrn. Pak troll poodstoupil a děti, které to všechno sledovaly ze své skrýše, spatřily, jak Aslanova tvář bez hřívu vypadá malá a jiná. I nepřátelé ten rozdíl viděli.

"No ne, vždyť je to vlastně jenom veliká kočka!" vykřikl jeden.

"A tohohle jsme se báli?" smál se druhý.

Všichni se shlukli kolem Aslana, posmívali se mu a volali: "Ciči, čiči! Chudinka čičinka," a "Tak co, kocourku, kolik jsi dneska chytil myší?" a "Nechceš mlíčko, micinko?"

"Jak můžou!" zlobila se Lucinka a po tvářích jí tekly slzy. "Jsou hnusní, hnusní!" Protože teď, když pominul první šok, jí Aslanova tvář připadala ještě statečnější, krásnější a trpělivější než dřív.

"Nasad'te mu náhubek!" přikázala Čarodějnice. Vrhli se mu na hlavu a snažili se mu převázat tlamu – stále by stačilo jedno jeho kousnutí a dva tři z nich by to stálo ruku. Ale lev se ani nepohnul. To zřejmě popudilo tu sběr nejvíc a vrhli se na něj všichni. Ti, co se báli k němu přiblížit, i když už byl svázaný, najednou nacházeli odvahu. Dívky pár minut Aslana vůbec ani nezahledly – tak hustě se po něm hemžily všechny ty příšery, co ho kopaly, tloukly, plivaly na něj a vysmívaly se mu.

Konečně toho chátra měla dost. Vlekli spoutaného lva s obvázanou tlamou ke Kamennému stolu, někteří táhli, někteří strkali. Byl tak obrovský, že i když ho tam dovedli, museli napnout všechny síly, aby ho vyzdvihli nahoru. A zase začali uvazovat a utahovat provazy.

"Zbabělci! Ti zbabělci!" vzlykala Zuzana. "Copak se ho bojí ještě i teď?"

Když byl Aslan připoután (a připoután tak důkladně, že z něj nebylo vidět skoro nic než provazy) na plochem kameni, dav se ztišil. Čtyři ježibaby se zapálenými pochodněmi se postavily každá do jednoho ze čtyř rohů stolu. Čarodějnice odhalila paže stejně, jak to udělala předchozího večera, když šlo o Edmunda, a ne o Aslana. Pak si začala brousit nůž. Když na jeho čepel dopadlo světlo pochodní, zdálo se dívkám, že nůž je z kamene a ne z oceli, a že má nějaký zvláštní, zlý tvar.

Konečně přistoupila blíž. Zastavila se u Aslanovy hlavy. Tváří jí škubala a cukala divoká vášeň, ale jeho obličej hleděl klidně vzhůru na nebe a nebyl v něm ani hněv, ani strach, jen trocha smutku. Pak, těsně předtím, než zasadila ránu, sklonila se k němu a chvějícím se hlasem řekla:

"Tak vidíš, kdo teď vyhrál? Ty blázne, ty sis myslel, že tímhle zachráníš toho lidského zrádce? Teď zabiju místo něj tebe, protože tak jsme si to dojednali, a Staré magii tak bude učiněno zadost. Ale až budeš mrtvý, co mi zabrání zabít také jeho? Kdo ho potom vyrve z mých rukou? Chci, abys věděl, žes mi nejen daroval Narnii navěky, ale že jsi vlastní život ztratil a jeho nezachránil. A s tím vědomím si zoufej a zemři."

Samotnou Aslanovu smrt dívky neviděly. Nedokázaly se na to dívat a zakryly si tvář dlaněmi.

Příloha 7 – Dotazník k ukázce Aslanovo zabití

Ukázka 3

Jméno:

Když Aslan věděl, co ho čeká, proč vzal děvčata s sebou a neřekl jim at' se vrátí zpět k ostatním?

.....
.....
.....

Jaká nálada a atmosféra panovala u Kamenného stolu když k němu dorazil Aslan i když bylo jasné, že kráčí na smrt? Jak se chovaly příšery a proč si myslíš, že to tak bylo?

.....
.....
.....

Proč si myslíš, že Čarodějnice před popravou oholila Aslanovi hřívku, dala mu náhubek a spoutala ho?

.....
.....
.....

Proč si myslíš, že přestože by se Aslan mohl lehce bránit, tak to neudělal a nechal se sebou nestvůry a Čarodějnici takto zacházet?

.....
.....
.....

Myslíš si, že to, jak se Aslan zachoval byla jeho jediná možnost v tomto případě nebo se mohl zachovat jinak?

.....
.....
.....

Zachoval se dle tvého názoru správně? A zachoval by ses stejně?

.....
.....
.....

Proč myslíš, že to neřekl dětem a přátelům a nerozloučil se s nimi?

.....
.....
.....

Jak se dle tvého názoru cítil Aslan v průběhu ukázky?

.....
.....
.....

Jak se dle tvého názoru cítily dívky během ukázky?

.....
.....
.....

Co si myslíš, že bylo s Aslanem dál? Zemřel doopravdy? Připomíná ti to nějaký příběh, o kterém jsi už slyšel/a?

.....
.....
.....

Příloha 8 – Text Jak umíš předpovídat?

"Myslíš, že bychom ho mohly i rozvázat?" napadlo po chvíli Zuzanu. Nepřátelé ale z čiré zloby utáhli provazy tak pevně, že si dívky s uzly prostě poradit nedokázaly. V tomto mrtvém klidu plynuly hodiny a hodiny a ony si ani neuvědomovaly, že je jim stále chladněji. Lucinka si přesto všimla ještě dvou věcí. Jedna z nich byla, že nebe na protější straně kopce je maličko méně temné, než bylo před hodinou. A v trávě u svých nohou zpozorovala nějaké hemžení. Nejdřív ji to nezajímalo. Co na tom záleželo? Teď už nezáleželo na ničem. Pak ale uviděla, že to začíná lézt vzhůru po kamenech podpírajících desku stolu. A teď to dokonce pobíhalo po Aslanově těle. Podívala se na to zblízka.

Něco malého, šedého.

"Fuj!" řekla Zuzana na protější straně stolu. "To je hrůza! Lezou po něm myši! Zmizte, vy potvory!" A pozvedla ruku, aby je zahнала.

"Počkej!" zarazila ji Lucinka, která šije mezitím prohlídla ještě pozorněji. "Vidíš, co dělají?"

Obě dívky se sklonily a zadívaly se na myši.

"Tak se mi zdá -" začala Zuzana. "To je divné. Ony přehryzávají ty provazy!"

"Taky se mi to zdálo," potvrdila Lucinka. "Já myslím, že jsou to hodné myši. Chudinky malé -neuvědomují si, že je mrtvý. Myslí si, že mu pomůžou, když ho zbaví těch pout."

Každá z dívek poprvé zahlédla bílou tvář té druhé. Viděly i hlodající myši, desítky a desítky, snad dokonce stovky malých polních myšek. Nakonec byly všechny provazy jeden po druhém přehryzány. Myši se zase vytratily. Dívky odstranily zbytky přehryzaných provazů. Bez nich byl Aslan víc sám sebou. Každým okamžikem jeho mrtvá tvář vypadala vznešeněji, jak světlo sílilo a ony ji lépe viděly. V lese za nimi zatrylkoval pták. Tak dlouhé hodiny už vládlo naprosté ticho, že sebou teď dívky trhly. Pak odpověděl jiný pták. A za chvíli už zpívali ptáci všude kolem.

Bylo už ráno, ne pozdní noc. "Je mi strašná zima," řekla Lucinka. "Mně taky," přidala se Zuzana. "Budeme trochu chodit." Vtom uslyšely za sebou silný zvuk - obrovské prasknutí, ohlušující dunění, jako by obr rozbil obří talíř. "Co to je?" chytila Lucinka Zuzanu za paži.

"Já -já se bojím otočit," řekla Zuzana, "děje se něco hrozného."

"Dělají mu ještě něco horšího," lekla se Lucinka. "Pojď!" Obrátila se a Zuzana se musela otočit s ní.

Slunce, které právě vyšlo, všechno změnilo -všechny barvy a stíny byly jiné - a ony si chvíličku nevšímly toho

nejdůležitějšího. Ale pak to uviděly. Kamenný stůl byl zlomený na dvě části, velká puklina se táhla od jednoho konce k druhému, a Aslan byl ten tam.

"Ne!" vykřikly obě dívky a rozběhly se zpátky ke stolu."To je hrůza," vzlykala Lucinka, "aspoň jeho tělo mohli nechat být."

"Kdo to provedl?" vykřikla Zuzana. "Co to znamená? Je to kouzlo?"

"Ano," řekl silný hlas za jejich zády. "To je další kouzlo." Ohlédly se. A tam stál sám Aslan, leskl se ve vycházejícím slunci, větší než dřív, a potřásal hřívou (zřejmě mu znovu narostla).

"Aslane!" vykřikly obě děti a vzhledly k němu, skoro stejně vyděšené jako šťastné.

"Ty nejsi mrtvý, Aslane?" zeptala se Lucinka.

"Už ne," odpověděl Aslan.

"A nejsi - nejsi - ?" zeptala se roztřeseným hlasem Zuzana. Aslan sklonil zlatou hlavu a olízl jí čelo. Teplo jeho dechu a sytá vůně jeho srsti ji celou obklopily.

"Vypadám tak?" zeptal se.

"Tak ty jsi skutečný, jsi skutečný! Aslane!" vykřikla Lucinka a obě dívky se mu vrhly kolem krku a pokryly ho polibky.

"Ale co to má všechno znamenat?" zeptala se Zuzana, když se trochu uklidnily.

"To znamená," odpověděl Aslan, "že i když Čarodějnice znala Starou magii, existuje magie ještě starší a o té nevěděla nic. Ona se rozpomíná jen na to, co se stalo od úsvitu času. Ale kdyby se byla mohla podívat ještě o něco dál, do ticha a tmy před tím, než vzešel čas, byla by si tam přečetla jiné zaklínadlo. Byla by věděla, že když je místo zrádce zabit někdo, kdo se dobrovolně obětuje a nespáchal žádnou zradu, stůl praskne a sama Smrt začne pracovat obráceně. A teď"-

"A teď," řekl pak Aslan, "vzhůru do práce. Cítím, že budu rvát. Radši si zacpěte uši."

Dívky to udělaly. Aslan vstal, a když otevřel tlamu, aby zařval, byla jeho tvář najednou tak strašlivá, že se dívky na něj nedokázaly dívat. Viděly jen, jak se všechny stromy před ním tím řevem ohnuly, jako se ve větru ohýbá tráva na louce. Pak řekl:

"Máme před sebou dlouhou cestu. Musíte jet na mně." Přikrčil se a dívky mu vyšplhaly na teplá zlatavá záda, Zuzana se posadila první a pevně se chytila jeho hřívou. Lucinka seděla za ní a

pevně se jí držela. Lev se pod nimi zvedl a vyrazil rychleji, než by dokázal běžet kůň, dolů ze svahu a do hloubi lesa. Ta jízda byla snad to nejúžasnější, co se dívkám v Narnii přihodilo. Bylo už skoro poledne, když se z příkrého svahu dívali na hrad. Z místa, kde stáli, vypadal jako hračka. Lev se hnal dolů takovou rychlostí, že se hrad každým okamžikem zvětšoval, a než se vůbec dívky stačily zeptat samy sebe, co to je, byly u něj. Takhle zblízka už nevypadal jako hračka, pochmurně se před nimi tyčil do výšky. Přes cimbuří nikdo nevyhlédl a brány byly pevně zavřené. Ale Aslan ani v nejmenším nezpomalil a řítil se rovnou na něj. "Dům Čarodějnice," křikl. "Dobře se držte, děti!" Lev se přikrčil ke skoku většímu, než byly všechny dosavadní - spíš by se tomu mělo říkat let než skok - a přenesl se přes hradby. Obě dívky, bez dechu, ale živé a zdravé, se skutálely z jeho zad doprostřed velikého kamenného nádvoří plného soch. Páni, to je divné místo!" vykřikla Lucinka. "Samá kamenná zvířata - a taky lidi! Je to -jako muzeum."

"Pšt," upozornila ji Zuzana. "Aslan něco dělá."

A skutečně. Doběhl ke kamennému lvu a dýchl na něj. Nečekal ani chvíli. Dýchl na něj také, pak skočil na vysokou kamennou dryádu stojící za trpaslíkem, nato se sklonil ke kamennému králíkovi napravo a vrhl se ke dvěma kentaurům. V té chvíli Lucinka vykřikla: "Koukej, Zuzko! Vidíš to? Koukni na toho lva!"

Nejspíš jste už viděli, jak někdo přiložil zapálenou sirku ke kusu novin, připravenému v krbu na podpal. Chvilíčku se zdá, že se nic nestalo, a najednou si všimnete, jak se po okraji novin šíří tenoučký plamínek. A právě tak to teď vypadalo. Vteřinku po tom, co na něj Aslan dýchl, vypadal kamenný lev stejně jako dřív.

Příloha 9 – Tabulka Jak umíš předpovídat?

Jak asi bude příběh pokračovat?	Zdůvodnění	Jak příběh skutečně pokračuje?

Příloha 10 – Scénář Čti podle své nálady

Aslan: A teď rychle dovnitř do domu! Pospěšte si! Hleďte nahoře, hleďte dole, nakoukněte do každé díry! Ani koutek nesmí zůstat neprohledaný. Nikdy nevíte, kde může být schovaný nějaký ubohý vězeň.

Vypravěč: Všichni se vrhli do domu a několik minut celý ten temný, příšerný, zatuchlý starý hrad duněl zvukem otvíraných oken a hlasy, které volaly jeden přes druhý.

Lucinka: Aslane! Aslane! Našla jsem pana Tumnuse! Pojd', pojd' honem!

Vypravěč: Za chvíli se už Lucinka a malý faun drželi za ruce a tancovali radostí. Faunovi ta doba, kterou strávil jako socha, nijak neublížila, a samozřejmě ho velice zajímalo všechno, co mu ve spěchu vyprávěla. Nakonec prohledávání čarodějně pevnosti skončilo. Celý hrad byl prázdný, všechna okna a dveře dokořán. Světlo a voňavý jarní vzduch proudily do všech temných a zlých koutů, které to tolik potřebovaly. Celý dav vysvobozených soch se vyřítil zpátky na nádvoří.

Tumnus: Ale jak se odtud dostaneme?

Aslan: O to se nebojte. Hej! Ty tam nahoře! Jak se jmenuješ?

Hromřach: Obr Hromřach, k službám Vaší Milosti

Aslan: Tak tedy, obře Hromřachu, dostaň nás odtud ven, buď tak hodný.

Hromřach: Samozřejmě, Vaše Milosti. S potěšením. Vy malí, jděte všichni pryč od těch vrat. No to jsem se tedy zapotil To je tak, když jeden vyjde ze cviku. Neměla by některá ta mladá dáma něco jako kapesník?

Lucinka: Já mám.

Hromřach: Děkuju, slečinko Vzápětí se Lucinka strašně vyděsila, protože se ocitla ve vzduchu, sevřená obrovým palcem a ukazováčkem. Když se vznesla až před jeho obličej, obr sebou náhle škubl a přeopatrně ji postavil zpátky na zem. Přitom mručel:

Hromřach: No nazdar! Já jsem sebral tu holčičku. Moc se omlouvám, slečinko, já myslel, že vy jste kapesník!

Lucinka: Ne, ne, ten je tady! Bohužel vám asi není moc platný, pane Hromřachu.

Hromřach: Ale ano. Ale ano. Nikdy jsem neviděl hezčí kapesník. Moc šikovný, moc jemný. Moc – já nevím, jak bych to řekl!

Lucinka: To je ale milý obr

Tumnus: To ano. Hromořachové byli takoví odjakživa. Je to jedna z nejdůležitějších obřích rodin v Narnii. Nejsou sice nejchytřejší, ale je to stará rodina. Mají tradici. Kdyby byl jiný, nikdy by ho nebyla změnila v kámen.

Vypravěč: V té chvíli Aslan tleskl tlapami a vyzval všechny k tichu.

Aslan: Naše dnešní práce ještě neskončila a jestli má být Čarodějnice do večera poražena, musíme okamžitě zjistit, kde se odehrává bitva. Tak! Ti, kdo by nestačili – děti, trpaslíci, malá zvířata – musejí jet na zádech těch, kdo stačí – lvů, kentaurů, jednorožců, koní, obrů a orlů. Ti, kdo mají dobrý čich, musejí běžet vpředu s námi lvy a pomoci zjistit, kde se bojuje. Pospěšte si a seřaďte se.

Příloha 11 – Rozházený kus příběhu

Skupina 1

To také s velkým hemžením a křikem udělali. Nejvíc Aslan svými slovy potěšil toho druhého lva, který pobíhal kolem dokola a předstíral, že má spoustu práce, jenže ve skutečnosti především vykládal každému, koho potkal: "Slyšel jsi, co říkal? My lvi. Tím myslel sebe a mě. My lvi. To se mi na Aslanovi líbí. Že se nevytahuje a nepředvádí. My lvi. On a já." Říkal to tak dlouho, dokud mu Aslan nenaložil na hřbet tři trpaslíky, jednu dryádu, dva králíky a ježka. To ho trochu zklidnilo.

Když byli všichni připravení (nejvíc Aslanovi se vším tím řazením pomohl velký ovčácký pes), vyrazili ven dírou v hradní zdi. Lvi a psi nejdřív čenichali na všechny strany. Ale brzo jeden z velkých psů zachytil stopu a zaštěkal. Pak už to šlo ráz naráz. Všichni psi a lvi a jiné šelmy zvyklé lovu letěli plnou rychlostí vpřed, čenichy u země, a všichni ostatní, v průvodu dlouhém skoro kilometr, je následovali, jak nejrychleji dokázali.

Byl u toho rámus, jako když v Anglii pořádají hon na lišku. Tenhle byl o to hezčí, že do melodie kopyt se mísil řev druhého lva a občas i hlubší a mnohem zlověstnější řev samotného Aslana. Letěli rychleji a rychleji, protože stopa se sledovala pořád snáz. Hned za posledním zákrutem úzkého, vlnícího se údolí uslyšela Lucinka přes všechny tyhle zvuky ještě něco jiného - něco, při čem se jí zvláště sevřel žaludek. Byl to křik a jekot a zvonění kovu o kov.

Vyrazili z úzkého údolí a ona okamžitě viděla, co to je. Petr a Edmund a celá Aslanova armáda tam zoufale bojovali proti davu děsivých tvorů, které viděla předchozí noci. Ale teď, za denního světla, vypadaly ty příšery ještě divněji, krutěji a nestvůrněji. Zdálo se, že je jich přesila. Petrova armáda, která bojovala zády k ní - vypadala strašlivě prořídlá. Po celémbojišti stály a ležely sochy, takže čarodějnice se nejspíš činila s hůlkou. Teď ji ale zjevně nepoužívala. Bojovala kamenným nožem. Jejím protivníkem byl Petr a oba se bili tak divoce, že Lucinka skoro neviděla, co se vlastně děje. Viděla jen kamenný nůž a Petrův meč blýskat se tak rychle, jako by to byly tři nože a tři meče. Ti dva byli uprostřed, od nich se táhla bojová linie na obě strany. Ať se Lucinka podívala kamkoli, děly se tam hrozné věci.

"Rychle dolů, děti!" zavelel Aslan. Obě dívky seskočily a vzápětí se ozval řev, který otrásl celou Narnií od pouliční lampy na západě až k pobřeží východního moře. Obrovské zvíře se vrhlo na Bílou čarodějnici. Lucinka zahlédla, jak k němu na vteřinu zvedla tvář s výrazem hrůzy a ohromení.

Lev i Čarodějnice se převalili na zem, Čarodějnice byla vespod. V téže chvíli se všichni bojovní tvorové, které Aslan přivedl z domu Čarodějnice, vrhli divoce do řad nepřátel - trpaslíci s bojovými sekerami, psi s vyceněnými zuby, obr se svým kyjem (protivníky rozdupával po tuctech i nohama), jednorožci s rohy, kentauři s meči a kopyty. Petrova unavená armáda zajásala, nové posily zařvaly a nepřátelé ječeli a blábolili, až se celý les tím rámusem třásl až do kořenů.

Skupina 2

Bitva skončila pár minut po jejich příchodu. Většinu nepřátel pobili Aslan a jeho společníci hned při prvním útoku, a když ti zbylí zjistili, že je Čarodějnice mrtvá, buď se vzdali, nebo utekli. Lucinka spatřila, jak si Petr a Aslan tisknou ruce. Bylo to zvláštní, vidět Petra tak, jak vypadal teď - tvář měl strašně bledou a přísnou a připadal jí mnohem starší.

"To všechno byla Edmundova zásluha, Aslane," vysvětloval Petr. "Nebýt jeho, porazili by nás. Čarodějnice obracela naše vojsko v kámen napravo i nalevo. Ale jeho nemohlo nic zastavit. Probojoval se přes tři trolly až k ní – zrovna měnila jednoho z našich leopardů v kámen. A když se k ní dostal, měl dost rozumu, aby jí sekl mečem rovnou po hůlce a rozbil ji, místo aby se snažil útočit na Čarodějnici samotnou a nechal se za všechnu tu námahu také změnit v kámen. Tuhle chybu totiž dělali všichni ostatní. Jak přišla o hůlku, začali jsme mít jakous takous šanci - kdybychom byli už neztratili tolik bojovníků. Edmund je hrozně zraněný. Musíme za ním."

Našli Edmunda v péči paní Bobrové kousek stranou od bojiště. Byl celý zakrvácený, ústa měl otevřená a tvář hrozivě sinalou. "Rychle, Lucinko," vybídl ji Aslan.

Lucinka si v té chvíli snad poprvé vzpomněla na drahocenný lék, který dostala jako vánoční dárek. Ruce se jí třásly tak, že skoro nedokázala otevřít zátku, ale nakonec se jí to povedlo a ona nalila pár kapek bratrovi do úst.

"I jiní jsou zranění," připomněl jí Aslan, když se s úzkostí zadívala do Edmundovy bledé tváře a čekala, zda bude mít lék nějaký účinek.

"Ano, já vím," odsekla Lucinka podrážděně. "Počkej chvílku."

"Dcero Evina," napomenul ji Aslan důrazněji, "i jiní jsou na prahu smrti. Musejí pro Edmunda zemřít ještě další?" "Promiň, Aslane," omluvila se Lucinka, vstala a spěchala s ním.

Skupina 3

Příští půlhodinu měli oba plné ruce práce – ona pečovala o zraněné, on oživoval zkamenělé. Když se Lucinka konečně vrátila k Edmundovi, zjistila, že už stojí na nohou a nejen že se mu zranění zahojilo, ale vypadá lépe než - no, už celé věky, vlastně od té doby, co prvně nastoupil do té příšerné školy, protože tam, tam se tak hrozně zkažil. Teď to byl už zase celý on, takový jako dřív, a dokázal se ostatním klidně podívat do očí. Aslan ho přímo tam na bitevním poli pasoval na rytíře.

"Víš, co pro něj Aslan udělal?" zeptala se Lucinka šeptem Zuzany. "Víš, jak doopravdy zněla ta dohoda s Čarodějnicí?" "Pš! Samozřejmě, že to neví," odpověděla Zuzana. "Neměly bychom mu to říct?" navrhovala Lucinka. "To rozhodně ne," řekla Zuzana. "To by pro něj bylo hrozné. Představ si, jak ty by ses cítila na jeho místě." "Stejně si myslím, že by se to měl dozvědět," stála si na svém Lucinka. V té chvíli je ale někdo přerušil.

Tu noc spali tam, kde právě byli. Jak dokázal Aslan pro všechny obstarat jídlo, to nevím, ale tak či onak se kolem osmé večerní všichni usadili na trávě a dali si výbornou večeři. Druhý den se vydali na pochod východním směrem, podél Velké řeky. Odpoledne dalšího dne dorazili až k samému jejímu ústí. Hrad Cair Paravel se tyčil nad nimi na malém kopečku. Před nimi se rozprostíralo písčité pobřeží se skalkami, jezírka slané vody s chaluhami vonícími mořem a nekonečné modrozelené vlny, které se znova a znova lámaly na pláži. A ten křik racků! Slyšeli jste ho? Vzpomínáte?

Ten den po večeři se všem čtyřem dětem povedlo seběhnout dolů na pláž, zout si boty a punčochy a zabořit bosé nohy do mokrého písku. Ale další den už byl vážnější. Toho dne, ve velké síni Cair Paravelu - v té nádherné síni se stropem ze slonoviny a západní stěnou pokrytou pávím peřím a východními dveřmi, které se otevírají směrem k moři - za přítomnosti všech jejich přátel a za zvuků trubek je Aslan slavnostně korunoval a uvedl je na čtyři trůny. Všichni přítomní volali: "Sláva králi Petrovi! Sláva královně Zuzaně! Sláva králi Edmundovi! Sláva královně Lucii!" a volali to tak nahlas, až z toho zaléhaly uši. "Kdo je jednou králem či královnou Narnie, bude jím už navždycky. Neste své koruny dobře, synové Adamovi! Neste je dobře, dcery Eviny!"

Východními dveřmi, které byly otevřeny dokořán, zalehly dovnitř hlasy mořských mužů a mořských panen, kteří připlavali až těsně k pobřeží a zpívali k chvále svých nových králů a královen. Děti tedy usedly na trůny s žezly v rukou, a pak udílely pocty a odměny svým přátelům - faunu Tumnovi, manželům Bobrovým, obru Hromřacho-vi, leopardům, kentaurům, trpaslíkům a lvovi. Té noci se na Cair Paravelu konala velická hostina, slavilo se a tančilo, zlato se lesklo a víno teklo proudem, a v odpověď na hudbu zevnitř se ozvala i zvláštní, sladká, pronikavá hudba mořského lidu.

Uprostřed všeho toho veselí se Aslan tiše vytratil. Když si toho králové a královny všimli, neřek-li nic. Pan Bobr všechny včas varoval. "Bude přicházet a odcházet," řekl. "Dnes ho uvidíte a zítra už možná ne. Nerad se nechává poutat - a samozřejmě se musí starat i o jiné země. Na tom není nic špatného. Občas se tu zastaví. Ale nesmíte ho k ničemu nutit. Je divoký, nezapomeňte. Není to žádný ochočený lev."

Skupina 4

A tím, jak vidíte, tento příběh téměř (ale ještě ne docela) končí. Dva mladí králové a dvě královny vládli Narnii dobře a jejich vláda byla dlouhá a šťastná. Zpočátku trávili většinu času tím, že vyhledávali zbytky armády Bílé čarodějnice a ničili je. Ještě dlouhou dobu se objevovaly zprávy, že tu či tam číhá v lese cosi zlého - tady straší, tam se zabíjí, onde minulý měsíc zahlédli vlkodlaka a jinde se zase povídá něco o ježibabě. Ale nakonec byla všechna ta hnusná havěť vyhubena.

Králové a královny vydávali dobré zákony, udržovali mír a zabránili i tomu, aby se zbytečně porážely zdravé stromy. Mladé trpaslíky a mladé satyry osvobodili od povinnosti chodit do školy. Už vůbec se za jejich vlády nedařilo šťouralům a čmuchalům a naopak se dobře vedlo obyčejným lidem, kteří chtěli žít a nechat žít. Zahnali i zlé obry (ti byli docela jiní než Hromřach), když se opovážili vpadnout do Narnie přes severní hranici. Uzavřeli přátelství a spojení se zeměmi za mořem, vykonali tam státní návštěvu a jejich vládci zase přijeli na státní návštěvu do Narnie.

Jak roky letěly, i oni sami rostli a měnili se. Z Petra se stal vysoký statný muž a velký válečník a byl zván králem Petrem Vznešeným. Zuzana vyrostla ve vysokou a půvabnou ženu s černými vlasy, které jí sahaly skoro až ke kotníkům, a králové zemí za mořem k ní posílali vyslance s žádostmi o ruku. Byla zvána královnou Zuzanou Laskavou. Edmund byl vážnější a uzavřenější než Petr a v radě a při soudu nebylo nad něj schopnějšího. Říkali mu Edmund Spravedlivý. A Lucie byla plavovlasá a stále veselá a všichni okolní princové toužili po tom, aby se stala jejich královnou. Její vlastní lid ji nazýval královnou Lucií Chrabrou.

Tak žili ve veliké radosti, a jestli si kdy vzpomněli na svůj život v našem světě, pak jenom tak, jako si člověk vzpomíná na sen. Až jednoho roku se stalo, že Tumnus (tou dobou to už byl faun ve středním věku a začínal tloustnout) sešel po proudu řeky na hrad a přinesl zprávu, že se v jeho končinách zase objevil bílý jelen - ten bílý jelen, který vám splní přání, když ho polapíte.

Dva králové a dvě královny spolu s významnými členy svého dvora tedy vyjeli do západních lesů na lov se psy a s troubícími rohy, aby ulovili bílého jelena. Nebyli ještě na lovu dlouho, když ho zahlédli. Jelen je vodil tam a sem, cestou necestou, dokud se koně všech dvořanů neunavili. Jen čtyři vládci jelena dosud pronásledovali. Pak uviděli, jak zvíře zmizelo do hustého houští, kam za ním jejich koně nemohli.

Král Petr pravil (už byli králi a královnami tak dlouho, že hovořili docela jinak): "Vznešení sourozenci, sestupme ze svých ořů a následujme zvíře v tuto houšť, neboť co živ jsem, vznešenější kořisti jsem ještě nelovil."

Skupina 5

"Pane," souhlasili ostatní, "učiňme tak."

Sesedli tedy a přivázali koně ke stromům a vnořili se do hustých křovin pěšky. A jen tam vstoupili, řekla královna Zuzana: "Přátelé milí, pohleďte na ten převelický div! Vizte, strom ze železa!"

"Madam," odpověděl král Edmund, "popatříte-li blíže, poznáte, že jest to železný sloup s lucernou na vrcholu."

"U lví hřívy, prapodivná věc," řekl král Petr, "vztyčit lucernu zde, mezi stromy tak hustými a vzrostlými, že i kdyby byla zažehnuta, neposvítla by pranikomu!"

"Pane," řekla královna Lucie. "Je velice podobno pravdě, že když byl vztyčen tento sloup a tato lucerna, byly tu stromy menší či řidší, ba možná zde nebyly vůbec. Protože toto jest mladý les a tento železný sloupec jest věkovitý." Chvilí stáli a dívali se na lucernu. Pak řekl král Edmund: "Nevím, jak jest to možno, ale lucerna na tomto sloupu prazvláštně na mě působí. Mysl mi napovídá, že jsem ji kdes již zřel; jak by tomu bylo ve snu, či ve snu o snu."

"Pane," odpověděli všichni, "s námi je tomu rovněž tak."

"A co víc," dodala královna Lucie, "moje mysl mi našeptává, že mineme-li tuto lucernu, nalezneme buď velika dobrodružství, či jiné závažné změny nás očekávají."

"Madam," kývl král Edmund, "i mně se srdce svírá stejnou předzvěstí."

"I mně, vznešený bratře."

"A mně též," přidala se královna Zuzana. "A proto radím, abychom se navrátili ke svým koním a toho bílého jelena již nadále nepronásledovali."

"Madam," namítl král Petr, "snažně prosím za odpuštění, ale nemohu souhlasit. Neboť kdykoli jsme my čtyři králové a královny Narnie vzali na sebe některý významný úkol, ať to byly bitvy, výpravy, hrdinné skutky ve zbrani, zjednávání spravedlnosti či jiné podobné úkoly, nestalo se dosud, že bychom je nedokončili. Naopak, cokoli jsme započali, zdárně jsme rovněž dovršili."

"Sestro," přidala se Lucie, "můj královský bratr říká pravdu. I mně se jeví, že bychom se museli hanbit, kdybychom pro obavy a předtuchy nepronásledovali dále zvíře tak vznešené."

"Toť i moje přesvědčení," řekl král Edmund. "A tak velika jest moje touha dobrat se významu této věci, že bych se zpět neobrátil ani za ten nejskvělejší klenot, jaký vlastní Narnie i všechny ostrovy." "Pak tedy, ve jménu Aslanově," řekla královna Zuzana, "pokud jest to vůle vás všech, pojďme a přijměme dobrodružství, jež nás očekává."

Skupina 6

A tak králové a královny vstoupili do houštin, a než ušli dvacet kroků, všichni se rozpomněli, že to, co před okamžením spatřili, se nazývá pouliční lampa. Než ušli dalších patnáct, všimli si, že se už neprodírají větvemi, ale kabáty.

A vzápětí už všichni vyskákali ze skříně do prázdného pokoje a už to nebyli králové a královny v loveckém oděvu, ale obyčejný Petr, Zuzana, Edmund a Lucie ve svých starých šatech. Byl týž den a táž hodina, v níž se všichni schovali v šatníku. Paní Macreadyová dosud hovořila na chodbě s návštěvníky, ale do prázdného pokoje našťestí nevešla a děti nepřistihla.

To by byl býval opravdový konec příběhu, kdyby děti neměly pocit, že musejí vysvětlit profesorovi, proč v jeho šatníku chybí čtyři kabáty.

A profesor, který byl velice pozoruhodný muž, je neokřikl, aby nevykládali hlouposti nebo nelhali, ale celému příběhu věřil. "Ne," řekl, "myslím, že by nemělo cenu snažit se tam pro ty pláště vrátit skříní. Touhle cestou se už do Narnie nedostanete. Ostatně, i kdyby ano, ty kabáty by už asi moc užitku nenadělaly. Jak? Co říkáte? Ale samozřejmě, že se jednou do Narnie vrátíte. Kdo je jednou králem Narnie, je jím navždy.

Ale nepokoušejte se použít stejnou cestu dvakrát. Vlastně se tam vůbec nesnažte dostat. Stane se to, až to nebudete čekat. A příliš o tom nemluvte, dokonce ani mezi sebou. A nezmiňujte se o tom nikomu jinému, leda byste zjistili, že on sám prožil podobné dobrodružství. Jakže? Jak to poznáte? Ale to určitě poznáte. Třeba ten někdo řekne něco zvláštního - nebo jinak vypadá - vždycky se to prozradí. Mějte oči otevřené. Propáníčka, co je vůbec v těch školách učí?"

A to už je opravdu konec dobrodružství se skříní. Ale jestli měl profesor pravdu, je to teprve začátek dobrodružství Narnie.

Příloha 12 – Ukázky dotazníků vybraných respondentů

Ukázka 1

Kdo si myslíš, že je faun? Jak podle tebe vypadá? Popiš ho 2-3 větami.

Faun je napůl kozel a napůl člověk jeho spodní část těla (od pasu dolů) je kozel, ale máma 4 nohy. Na hlavě má dva rohů a malou brádku.

Proč se faun tak divil, že je Lucinka holčička? Jak ji oslovil? Jak obyvatelé Narnie říkají klukům a proč si myslíš, že to tak je?

Faun se tomu divil, protože kam (v Narnii) pravděpodobně člověk jako schovává nikdy nešel. Obyvatelé Narnie říkají klukům syn Adamir. Asi proto, že v Narnii říjí sama podivná stvoření jen ne lidé.

Proč si myslíš, že Lucinka s faunem šla? Šel bys taky? Vždyť byla v neznámém prostředí a on pro ni byl někdo úplně cizí?

Lucinka s faunem šla, protože jí připadal milý a měl jídlo, šel a faunem ji přemluvil.

Proč si myslíš, že hrál faun takovou zvláštní písničku, zároveň smutnou i veselou?

Protože měl takové povídky byl smutný a toho se Lucinka musí smát a veselý byl, protože Lucinka na něj byla ráda.

Myslíš si, že je faun zlý, jak sám říká?

Faun si to jenom myslí, protože pracuje pro někoho zlého.

Kdo si myslíš, že je Bílá Čarodějnice? Myslíš, že je hodná, vládne Narnii spravedlivě a všichni ji mají rádi?

Bílá Čarodějnice je slá "vládkyně", která si pouze myslí, že vládne Narnii. Nikdo ji nemá rád a nevládne spravedlivě.

Jak se podle tebe cítil faun během ukázky? Myslíš, že byl rozpolcen v tom, co má udělat? A rozhodl se podle tebe správně?

Rozhodl se správně, protože nechal Lucinku odejít a neměl ji.

Jak by ses zachoval ty, kdybys byl ve stejné situaci jako faun?

Co bych bych litovala rozhodnutí, pracoval u Bílé Čarodějnice asi bych Lucinku doprovodila k lampě a varovala ji před Bílou Čarodějnici.

Jak se změnil faunův pohled a vztah k Lucince od té doby, co ji u lampy potkal až už ji tam odvedl zpět?

Faunův pohled na Lucinku se změnil a kam, že ji musel unést a vlastně ji k lampě posílal.

Proč si myslíš, že si faun chtěl nechat Lucinky kapesník?

Na památku nebo kvůli Bílé Čarodějnici.

Ukázka 1

Kdo si myslíš, že je faun? Jak podle tebe vypadá? Popiš ho 2-3 větami.

Od fauna mohou být i lidé a zvířata různě. Od fauna dotud je hodně s dřevem a kůrama.

Proč se faun tak divil, že je Lucinka holčička? Jak ji oslovil? Jak obyvatelé Narnie říkají klukům a proč si myslíš, že to tak je?

Faun se divil, že je Lucinka holčička, protože nikdy člověka neviděl. Oslovil ji, deers.
V Narnii se nepoužívá slovo kluk, ale syn. Adamir.

Proč si myslíš, že Lucinka s faunem šla? Šel bys taky? Vždyť byla v neznámém prostředí a on pro ni byl někdo úplně cizí?

Faun se domníval, že Lucinka je holčička. Já bych nešel.

Proč si myslíš, že hrál faun takovou zvláštní písničku, zároveň smutnou i veselou?

Usmál se, aby jí mohl odvést Bílé čarodějnice.

Myslíš si, že je faun zlý, jak sám říká?

Faun není zlý, jen se tak chová.

Kdo si myslíš, že je Bílá Čarodějnice? Myslíš, že je hodná, vládne Narnii spravedlivě a všichni ji mají rádi?

Bílá čarodějnice je slá. Je slá a nevládne spravedlivě a nikdy ji nemá rád.

Jak se podle tebe cítil faun během ukázky? Myslíš, že byl rozpolcen v tom, co má udělat? A rozhodl se podle tebe správně?

Faun se cítil špatně. Nechtěl to udělat a rozhodl se správně.

Jak by ses zachoval ty, kdybys byl ve stejné situaci jako faun?

Nikdy bych nikoho nevedl nikomu slému.

Jak se změnil faunův pohled a vztah k Lucince od té doby, co ji u lampy potkal až než ji tam odvedl zpět?

Nejprve s ní měl zlé úmysly, ale potom se s ní zlamoval.

Proč si myslíš, že si faun chtěl nechat Lucinky kapesník?

Aby na ni měl vzpomínku.

Ukázka 1

Kdo si myslíš, že je faun? Jak podle tebe vypadá? Popiš ho 2-3 větami.

Faun je napísl kůň na přediloveck. Nbrodhuvi čob.

Proč se faun tak divil, že je Lucinka holčička? Jak ji oslovil? Jak obyvatelé Narnie říkají klukům a proč si myslíš, že to tak je?

Oslovil ji deera Evina. Klukům říkají si ne Narnie.

Proč si myslíš, že Lucinka s faunem šla? Šel bys taky? Vždyť byla v neznámém prostředí a on pro ni byl někdo úplně cizí?

Vypadal přátelsky. Já bych šel. a zachoval se přátelsky.

Proč si myslíš, že hrál faun takovou zvláštní písničku, zároveň smutnou i veselou?

Pro to se přemýšlel jestli jí má udát.

Myslíš si, že je faun zlý, jak sám říká?

Ne není zlý.

Kdo si myslíš, že je Bílá Čarodějnice? Myslíš, že je hodná, vládne Narnii spravedlivě a všichni jí mají rádi?

Ne není hodná je zlá. V Narnii nespravedlivě a nikdo jí nemá rád.

Jak se podle tebe cítil faun během ukázky? Myslíš, že byl rozpolcen v tom, co má udělat? A rozhodl se podle tebe správně?

Cítil se proviněný. ano. ano.

Jak by ses zachoval ty, kdybys byl ve stejné situaci jako faun?

Zachoval bych se stejně.

Jak se změnil faunův pohled a vztah k Lucince od té doby, co ji u lampy potkal až než ji tam odvedl zpět?

Myslel si že lidé jsou zlí ale zjistil, že jsou přátelští.

Proč si myslíš, že si faun chtěl nechat Lucinky kapesník?

aby měl na ni památku.

Ukázka 2

Proč si myslíš, že se Čarodějnice tak divila, když Edmund řekl, že je kluk?

Pročže se své má se stala dívka

Chovala se královna k Edmundovi od začátku přátelsky?

na začátku byla skutečně naproti se stala chová přátelsky

Pokud ne, proč myslíš, že se najednou tak změnila a chovala se k němu mile?

nechtěla vidět otčím se nikdy více berou a kdo by měl
byl vnu.

Proč si myslíš, že zůstal Edmund s královnou a i nadále se s ní bavil, když se k němu nechovala úplně přátelsky?

Pročže mu slibovala a dávala věci kterým chůvě.

Čím si vysvětluješ, že Edmund později Čarodějnicí věřil a myslel si, že je hodná a je jeho přítel?

Pročže se mu dala med hochy křepky chová se mile

Napiš tři přídavná jména, jaký je dle tvé Edmund?

klauz, nedostupný, a rozneměny

Napiš tři přídavná jména, jaká je dle tvého Čarodějnice?

plá, nespravedlivá, zneřezá

Myslíš, že si Edmund mohl vybrat jak se zachová, když potkal Čarodějnicí?

ah ne nemohl by, a bydlus

Čím Čarodějnice Edmunda přesvědčovala?

sladkostí a hochy mi uspějí.

Proč Čarodějnice chtěla, aby k ní Edmund přišel i se svými třemi sourozenci? Mohl vědět, co má v plánu? Myslel tu chvíli Edmund na své sourozence?

by se přeměnil, a bydlus nebo mješník aby se nestali
když by byl kradl, nemohl ho vidět.
ne nemyslel na své sourozence jen na med

Ukázka 2

Proč si myslíš, že se Čarodějnice tak divila, když Edmund řekl, že je kluk?

Protože je syn Alana.

Chovala se královna k Edmundovi od začátku přátelsky?

Ne.

Pokud ne, proč myslíš, že se najednou tak změnila a chovala se k němu mile?

protože ho tam chtěla přivést a pak aby tam zůstal.

Proč si myslíš, že zůstal Edmund s královnou a i nadále se s ní bavil, když se k němu nechovala úplně přátelsky?

protože byl očarován kouzelným medem.

Čím si vysvětluješ, že Edmund později Čarodějnici věřil a myslil si, že je hodná a je jeho přítel?

protože se k němu chovala přátelsky.

Napiš tři přídavná jména, jaký je dle tvé Edmund?

klauzový, hodný, nešťavý

Napiš tři přídavná jména, jaká je dle tvého Čarodějnice?

zlá, závistivá, přísná

Myslíš, že si Edmund mohl vybrat jak se zachová, když potkal Čarodějnici?

Ne nemohl.

Čím Čarodějnice Edmunda přesvědčovala?

aby přivedl svoje sourozence

Proč Čarodějnice chtěla, aby k ní Edmund přišel i se svými třemi sourozenci? Mohl vědět, co má v plánu? Mysl tu chvíli Edmund na své sourozence?

aby zůstali v bezpečí. Ne. Ne.

Ukázka 2

Proč si myslíš, že se Čarodějnice tak divila, když Edmund řekl, že je kluk?

protože si myslí se je sign Adamina

Chovala se královna k Edmundovi od začátku přátelsky?

Královna se nechová od začátku přátelsky

Pokud ne, proč myslíš, že se najednou tak změnila a chovala se k němu mile? /
protože když se mu porozoval straveného.

Proč si myslíš, že zůstal Edmund s královnou a i nadále se s ní bavil, když se k němu nechovala úplně přátelsky?

protože královna našla se mu pomoci, aby mu netyla sama at si děle něco dobrého.

Čím si vysvětluješ, že Edmund později Čarodějnici věřil a myslel si, že je hodná a je jeho přítel?

Napiš tři přídavná jména, jaký je dle tvé Edmund?

hodný, milý, ležer

Napiš tři přídavná jména, jaká je dle tvého Čarodějnice?

stá, hodná, vyptává

Myslíš, že si Edmund mohl vybrat jak se zachová, když potkal Čarodějnici?

Edmund si mohl vybrat jak se zachová

Čím Čarodějnice Edmunda přesvědčovala?

presvědčovala ho aby přivele si své sourozenci.

Proč Čarodějnice chtěla, aby k ní Edmund přišel i se svými třemi sourozenci? Mohl vědět, co má v plánu? Myslel tu chvíli Edmund na své sourozence?

aby se mohla posmat se nemohl. Ono myslel.

Ukázka 3

Když Aslan věděl, co ho čeká, proč vzal děvčata s sebou a neřekl jim ať se vrátí zpět k ostatním?

Jaká nálada a atmosféra panovala u Kamenného stolu když k němu dorazil Aslan i když bylo jasné, že kráčí na smrt? Jak se chovaly příšery a proč si myslíš, že to tak bylo?

Veselá nálada. Příšery se chovaly ošklivě protože se těšily na Aslanovu smrt.

Proč si myslíš, že Čarodějnice před popravou oholila Aslanovi hřívu, dala mu náhubek a spoutala ho?

abych nemohl utéci a bránit se.

Proč si myslíš, že přestože by se Aslan mohl lehce bránit, tak to neudělal a nechal se sebou nestvůry a Čarodějnici takto zacházet?

Protože to byl jeho osud.

Myslíš si, že to, jak se Aslan zachoval byla jeho jediná možnost v tomto případě nebo se mohl zachovat jinak?

Aslan se mohl zachovat jinak. Mohl se bránit.

~~Zachoval se dle tvého názoru správně? A zachoval by ses stejně?~~

~~Proč myslíš, že to neřekl dětem a přátelům a neroztončil se s nimi?~~

~~Jak se dle tvého názoru cítil Aslan v průběhu ukázky?~~

~~Jak se dle tvého názoru cítily dívky během ukázky?~~

Co si myslíš, že bylo s Aslanem dál? Zemřel doopravdy? Připomíná ti to nějaký příběh, o kterém jsi už slyšel/a?

dívky mu přišly na pomoc a zachránily ho před smrtí.

Ukázka 3

Když Aslan věděl, co ho čeká, proč vzal děvčata s sebou a neřekl jim ať se vrátí zpět k ostatním?

Aby nebyl sám a aby se tak necítil a protože dívky nemohli uhnout.

Jaká nálada a atmosféra panovala u Kamenného stolu když k němu dorazil Aslan i když bylo jasné, že kráčí na smrt? Jak se chovaly příšery a proč si myslíš, že to tak bylo?

Nejdříve ho čekala brozová náladivá. Nejs a jak se příšery báli ale pak už ne.

Proč si myslíš, že Čarodějnice před popravou oholila Aslanovi hřívu, dala mu náhubek a spoutala ho?

Aby se si příšery už nebáli a aby se aspoň nerozsmáto.

Proč si myslíš, že přestože by se Aslan mohl lehce bránit, tak to neudělal a nechal se sebou nestvůry a Čarodějnici takto zacházet?

Asi se takhle bylo lepší.

Myslíš si, že to, jak se Aslan zachoval byla jeho jediná možnost v tomto případě nebo se mohl zachovat jinak?

Myslím si Aslan mohl aspoň říct aby se ty příšery bály.

~~Zachoval se dle tvého názoru správně? A zachoval by ses stejně?~~

~~Proč myslíš, že to neřekl dětem a přátelům a nerozloučil se s nimi?~~

Jak se dle tvého názoru cítil Aslan v průběhu ukázky?

~~Jak se dle tvého názoru cítily dívky během ukázky?~~

Co si myslíš, že bylo s Aslanem dát? Zemřel doopravdy? Připomíná ti to nějaký příběh, o kterém jsi už slyšel/a?

Asi ho ještě ho spoutali asi a pak ho nechali.

Ukázka 3

Když Aslan věděl, co ho čeká, proč vzal děvčata s sebou a neřekl jim at' se vrátí zpět k ostatním?

Ono je ale jim říkli co a Aslan odman

Jaká nálada a atmosféra panovala u Kamenného stolu když k němu dorazil Aslan i když bylo jasné, že kráčí na smrt? Jak se chovaly příšery a proč si myslíš, že to tak bylo?

Byly boudy v atmosféře, slese chovli

Proč si myslíš, že Čarodějnice před popravou oholila Aslanovi hřívu, dala mu náhubek a spoutala ho?

abí nešel

Proč si myslíš, že přestože by se Aslan mohl lehce bránit, tak to neudělal a nechal se sebou nestvůry a Čarodějnicí takto zacházet?

Ono je viděl co je čbá

Myslíš si, že to, jak se Aslan zachoval byla jeho jediná možnost v tomto případě nebo se mohl zachovat jinak?

ne nemohl zachovat jinak

Zachovat se dle tvého názoru správně? A zachoval by ses stejně?

Proč myslíš, že to neřekl dětem a přátelům a nerozloučil se s nimi?

Jak se dle tvého názoru cítil Aslan v průběhu ukázky?

Jak se dle tvého názoru cítil dívky během ukázky?

Co si myslíš, že bylo s Aslanem dál? Zemřel doopravdy? Připomíná ti to nějaký příběh, o kterém jsi už slyšel/a?

Ne, slupně doopravdy, ne připomíná