

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra českého jazyka a literatury

Diplomová práce

Bc. Lenka Paučková

**Možnosti práce s literárním textem a využití jeho  
potenciálu na 2. stupni ZŠ**

Prohlašuji, že jsem svou diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedenou literaturu a zdroje.

V Olomouci dne

.....

podpis

Na tomto místě bych ráda poděkovala svému vedoucímu diplomové práce doc. Mgr. Jaroslavu Valovi, Ph.D., za odborné vedení, podporu, pomoc a neskonalou trpělivost. Dále děkuji všem vyučujícím a studentům, kteří mi umožnili ověřit mé pracovní listy v praxi. V neposlední řadě patří velký dík také mé milované rodině, skvělým kamarádům a mému příteli za to, že mě podporovali nejen při tvorbě diplomové práce, ale také po celou dobu mého studia.

# Obsah

Úvod .....	7
TEORETICKÁ ČÁST .....	8
1 Předimenzovanost kurikula a její vliv na čtenářství žáků .....	9
1.1 Počátek problému .....	9
1.2 Mezinárodní srovnávací výzkumy .....	12
1.2.1 PIRLS .....	13
1.2.2 PISA .....	15
2 Faktory a prostředí ovlivňující čtenářství žáků .....	18
2.1 Vliv rodinného prostředí .....	18
2.2 Vliv školy a výukových metod .....	19
2.3 Vliv vrstevníků a volnočasových aktivit .....	21
3 Literární výchova a její zakotvení v kurikulárních dokumentech .....	23
3.1 Literární výchova jako součást rámcového vzdělávacího programu .....	23
3.1.1 Český jazyk a literatura jako součást vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace .....	23
3.1.2 Směřování ke klíčovým kompetencím .....	24
3.1.3 Složky vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura .....	26
3.1.4 Očekávané výstupy a učivo .....	27
3.2 Literární výchova jako součást učebních osnov ve Školním vzdělávacím programu ....	29
4 Náplň literární výchovy ve škole .....	32
4.1 Faktory ovlivňující náplň literární výchovy .....	34
4.2 Mimočítanková neboli doporučená četba jako součást literární výchovy .....	36
4.2.1 Zadávání doporučené četby .....	37
4.2.2 Reflexe domácí četby prostřednictvím čtenářských deníků .....	39
5 Cíle literární výchovy .....	41
6 Přístupy k výuce literární výchovy a uměleckému textu .....	43
6.1 Obecný trend v pojetí literární výchovy .....	44
6.2 Některé inovativní a odlišné přístupy k literární výchově .....	47
6.2.1 Komunikační pojetí literární výchovy .....	47
6.2.2 Literární dílo jako znak .....	49
6.2.3 Svět literatury jako dobrodružství .....	50
6.2.4 Rozdělení předmětu český jazyk a literatura .....	51

6.2.5 Genderově segregovaná literární výchova .....	52
7 Možnosti práce s literárním textem .....	54
7.1 Výběr literární ukázky .....	54
7.1.1 Didaktický potenciál ukázky .....	55
7.1.2 Díla zastoupená v čítankách .....	57
7.1.3 Motivace žáků pomocí výběru literárních ukázek podle jejich preferencí .....	60
7.1.4 Obtížně srozumitelné texty .....	61
7.2 Volba otázek a úkolů vztahujících se k uměleckému textu .....	63
7.2.1 Dělení otázek podle vztahu k uměleckému textu .....	64
7.2.2 Ucelenost, provázanost a různorodost jednotlivých úkolů .....	68
7.2.3 Formulování otázek, námětů k činnostem a úkolů .....	69
7.2.4 Dělení otázek, námětů k činnostem a úkolů podle náročnosti .....	71
7.3 Interpretace uměleckého textu .....	72
7.3.1 Co si můžeme představit pod pojmem literárně-výchovná interpretace? .....	73
7.3.2 Fáze literárně-výchovné interpretace a model E – U – R .....	74
7.3.3 Vhodnost textů k interpretaci .....	78
7.3.4 Nesprávné pojetí literárně-výchovné interpretace .....	79
7.4 Činnosti prohlubující čtenářské dovednosti .....	80
7.4.1 Myšlenkově méně náročné činnosti .....	80
7.4.2 Myšlenkově náročnější činnosti .....	82
7.4.3 Aktivity vhodné pro práci s poezií .....	84
7.4.4 Netradiční interpretační a tvořivé aktivity .....	85
PRAKTICKÁ ČÁST .....	87
8 Výběr ukázek .....	88
8.1 Farma zvířat – George Orwell .....	88
8.2 Alchymista – Paolo Coelho .....	89
8.3 Hra na smrt – David Almond .....	90
8.4 Až bude svítat – Václav Hrabě .....	91
8.5 Řím – Radek Malý .....	92
8.6 Chemie – Xindl X .....	92
9 Tvorba otázek a úkolů .....	94
9.1 Farma zvířat – George Orwell .....	94
9.2 Alchymista – Paolo Coelho .....	95
9.3 Hra na smrt – David Almond .....	96

9.4 Až bude svítat – Václav Hrabě .....	97
9.5 Řím – Radek Malý .....	97
9.6 Chemie – Xind X .....	98
10 Ověření pracovních listů v praxi .....	99
10.1 Farma zvířat – George Orwell .....	99
10.1.1 Reakce žáků .....	99
10.1.2 Hodnocení vyučujících.....	105
10.2 Alchymista – Paolo Coelho .....	106
10.2.1 Reakce žáků .....	106
10.2.2 Hodnocení vyučujících.....	111
10.3 Hra na smrt – David Almond.....	111
10.3.1 Reakce žáků .....	111
10.3.2 Hodnocení vyučující .....	117
10.4 Až bude svítat – Václav Hrabě .....	118
10.4.1 Reakce žáků .....	118
10.4.2 Hodnocení vyučujících.....	122
10.5 Řím – Radek Malý.....	123
10.5.1 Reakce žáků .....	123
10.5.2 Hodnocení vyučujících.....	129
10.6 Chemie – Xindl X.....	129
10.6.1 Reakce žáků .....	129
10.6.2 Hodnocení vyučujících.....	134
11 Návrhy na zlepšení pracovních listů.....	135
Závěr.....	137
Seznam použitých zkratk .....	138
Zdroje .....	139
Přílohy .....	147
Anotace.....	241

## Úvod

Proč děti a dospívající v současné době nerozumí uměleckému textu? Jaký důvod má většina z nich k tomu, aby k literárním dílům zaujímal spíše chladný postoj? Co můžeme udělat pro to, aby se to změnilo? Dokážeme žáky přesvědčit o tom, že cesta, která je snadná a nabízí ji nová média, není vždy správná? Jak je namotivovat, nikoliv však pouze krátkodobě, a probudit v nich vášnivé čtenáře? Umožní nám to vůbec současný kurikulární systém? To jsou otázky, jež si v dnešní době pokládají snad veškerí vyučující literární výchovy. Reakce na ně se různí a ani já nejsem schopná podat na ně jednoznačně správné a přesvědčivé odpovědi, přesto se však ve své diplomové práci pokusím alespoň o nastínění určitých úhlů pohledů, jež mohou dopomoci k odhalení příčin těchto problémů. Hlavním cílem mé diplomové práce je tedy vytvořit výukový materiál, jenž by se podílel na zlepšování čtenářské gramotnosti žáků a zvyšování jejich zájmu o četbu.

Jak je patrné z mezinárodních srovnávacích výzkumů, jedná se o dlouhodobý problém, s nímž se potýkají především dospívající (mladší děti nemají s porozuměním textu a vztahem k literatuře takové obtíže jako ty starší). Situace však není ve všech zemích tak pesimistická jako v České republice, kdy velké množství patnáctiletých přiznává, že je výuka literární výchovy nebaví a celkově nemají pozitivní přístup ke škole. Možná je na čase zamyslet se nad tím, jakým způsobem jsou vedeny vyučovací hodiny a zda na neochotě mnoha žáků vzít knihu do ruky nenese škola také svůj podíl viny.

Cílem teoretické části mé diplomové práce je poukázat na současný stav čtenářství českých žáků, kurikulární dokumenty a další faktory ovlivňující podobu literární výchovy ve školách a některé přístupy k ní. Poměrně značná část je věnována také výběru textů, volbě otázek a úkolů, interpretaci ukázek a aktivitám, které dopomáhají rozvíjet čtenářskou gramotnost žáků.

V praktické části se pak zaměřuji na tvorbu vlastních pracovních listů pro 2. stupeň základní školy a jejich ověření v praxi, přičemž mým cílem je sestavit pracovní listy, jež by byly ve výuce využitelné, motivovaly by žáky k četbě a pomáhaly jim s porozuměním textu. Popisuji zde svůj postup u výběru jednotlivých ukázek i u formulování dílčích úkolů a námětů k činnostem, přičemž velký důraz je v praktické části mé diplomové práce kladen na ověření těchto listů v praxi, pak následují návrhy na zlepšení (aby zadání bylo pro žáky dostatečně srozumitelné a otázky se nemíjely svým původním účinkem). Výsledky mohou pomoci vyučujícím pochopit, u jakých formulací úkolů se mohou střetnout s neporozuměním žáků, nebo naopak co může žáky nasměrovat k hlubšímu proniknutí do literárního díla.

# TEORETICKÁ ČÁST



# 1 Předimenzovanost kurikula a její vliv na čtenářství žáků

Mnoho učitelů si v současnosti stěžuje na to, že jejich žáci jsou pomalí, nechce se jim číst, nerozumí textu, ani krátkým zadáním, a proto nestíhají probrat veškeré učivo. Čím je to způsobeno? Je opravdu tato generace o tolik „horší“ než ty předchozí, nebo pedagogové kladou na své svěřence příliš vysoké nároky?

Ačkoliv je učivo v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní školy doporučené a závazné jsou jen očekávané výstupy (a to ty na konci 5. ročníku a na konci 9. ročníku, na konci 3. ročníku mají pouze orientační charakter<sup>1</sup>), jež jsou formulovány tak, že škola ve svém ŠVP (školním vzdělávacím programu) může do jisté míry ovlivnit šíři vzdělávacího obsahu, reálné kurikulum bývá předimenzované. Tvůrci školních vzdělávacích programů totiž do těchto dokumentů mnohdy uvedli velké množství učiva, které se tím pádem stalo závazným pro určitou skupinu žáků (ať už se jedná o všechny, nebo jen ty nadané), někdy i rozšířili vzdělávací obsah předmětu o další výstupy.<sup>2</sup> Díky tomu mohou být žáci přetěžováni.

Často se tak děje například v literární výchově, kde vyučující trpí představou, že je nezbytné probrat co nejvíce autorů, kvůli neúměrnému množství se pak ztrácí smysl literární výchovy. Ve vyučovacích hodinách se pak pracuje s uměleckým textem minimálně a na jeho interpretaci, reflexi, případně čtenářský prožitek už nezbyvá čas. Místo toho učitelé zaměřují pozornost na maximalizování teoretických poznatků o autorech a jejich dílech, důraz je kladen na literární teorii a historii, což má za následek, že i žáci, kteří čtou rádi, výuka nebaví a jména tvůrců, názvy děl, ani literární souvislosti si dlouho nepamatují, případně si tyto poznatky vůbec neosvojují.<sup>3</sup> Nejedná se však jen o problém českého jazyka a literatury, příliš mnoho faktografických údajů můžeme najít i v jiných vyučovacích předmětech.

## 1.1 Počátek problému

Počátky tohoto obecného problému českého školství můžeme najít už u samotného vzniku poslední kurikulární reformy, jejíž zavádění probíhalo v letech 2005–2007, součástí této systémové změny pak byly změna obsahů i cílů výuky a vytvoření dvouúrovňového

---

<sup>1</sup> Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: MŠMT, 2017. 165 s. [cit. 19. 3. 2018]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/43792/> (str. 162, 164)

<sup>2</sup> Časté dotazy. *Metodický portál RVP, inspirace a zkušenosti učitelů*. [online]. [cit. 3. 5. 2018]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/412/SVP.html/#027>

<sup>3</sup> HNÍK, Ondřej. Současná podoba výuky literární výchovy podle výpovědí studentů. *Český jazyk a literatura*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, a. s. 2010/2011, 61 (1), 33-639. ISSN 0009-0786 (str. 37 – 38)

kurikula v podobě rámcových vzdělávacích programů a školních vzdělávacích programů.<sup>4</sup> Samotný vznik kurikulární reformy mohl být motivován různými příčinami. Existuje domněnka, že původně mělo jít o reformu nápravnou, těch je většinou potřeba, když žáci nemají dostatečně dobré výsledky v rámci srovnávacích testů. V médiích pak bývá reforma hájena jako určité opatření, aby se zamezilo dalším špatným výsledkům (někdy má ovšem tato změna přesně opačný účinek, takže se problém spíše prohloubí). Když se spustila kurikulární reforma u nás, nebyla konkrétně definována oblast nápravy. Dodnes tedy není zcela jisté, co bylo primárním záměrem kurikulární reformy v Česku, zda šlo opravdu o snahu změnit výsledky našich žáků v určitých oblastech, o inovaci zastaralých kurikulárních dokumentů, úsilí zkvalitnit výuku,<sup>5</sup> nebo její původ máme hledat úplně jinde.

Kurikulární reforma u nás však neprobíhala předpokládaným způsobem, nastaly komplikace u porozumění a akceptace ze stran pedagogů, navíc ji doprovázel značný formalismus. Podpora státem také nebyla dostatečná. Zavádění reformy přineslo učitelům mnoho práce díky tvorbě ŠVP, přičemž leckterým z nich unikal hlubší smysl této práce, protože ji vnímali jako něco, co je vzdaluje od samotné výuky.<sup>6</sup> Může to být zapříčiněno tím, že se tvůrcům kurikulární reformy nepodařilo přesvědčit veřejnost o její nezbytnosti (rodiče i vyučující byli z větší části spokojeni se současným stavem školství) a případných rizicích spojených s nedostatky přítomných poměrů vzdělávacího systému.<sup>7</sup> Přitom se předpokládá, že uplatnění reformy je přímo závislé na jejím přijetí z řad hlavních aktérů, tedy učitelů.<sup>8</sup> Jak by také mohla změna probíhat, když ti, jichž se týká nejvíc, ji neakceptují.

Důvodem nepřijetí může být i to, že se ředitelé škol i rodiče žáků domnívali, že kompetence uvedené v rámcovém vzdělávacím programu se již ve školách rozvíjejí (ačkoliv některým z nich je věnováno méně pozornosti). Jedním dechem ale část rodičů dodávala, že na druhém stupni základních škol si děti osvojují nepodstatná fakta, dokonce i někteří učitelé a ředitelé souhlasili s tvrzením, že se žáci často učí informace, které využijí maximálně

---

<sup>4</sup> SPURNÁ, Michaela, KNECHT, Petr. Využívání kurikulárních dokumentů učiteli základních škol: aplikace Johnsonovy typologie. *Studia paedagogica*. 2018, **23** (1), 29-54. ISSN 2336-4521 [online]. (str. 30) Dostupné také z: <https://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/1721/1941>

<sup>5</sup> JANÍK, Tomáš. Od reformy kurikula k produktivní kultuře vyučování a učení. *Pedagogická orientace*. Brno: Masarykova univerzita, 2013, **23** (5), 634–663. ISSN 1805-9511 [online]. (str. 639 – 640) Dostupné také z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1108/868>

<sup>6</sup> SPURNÁ, Michaela, KNECHT, Petr. Využívání kurikulárních dokumentů učiteli základních škol: aplikace Johnsonovy typologie. *Studia paedagogica*. 2018, **23** (1), 29-54. ISSN 2336-4521 [online]. (str. 30) Dostupné také z: <https://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/1721/1941>

<sup>7</sup> STRAKOVÁ, Jana. Kurikulární reforma z pohledu šetření Kalibro. *Pedagogika: Časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2007, **57** (1). ISSN 2336-2189 [online]. (str. 21 – 24) Dostupné také z: <http://pages.pefd.cuni.cz/pedagogika/?p=1387&lang=cs>

<sup>8</sup> SPURNÁ, Michaela, KNECHT, Petr. Využívání kurikulárních dokumentů učiteli základních škol: aplikace Johnsonovy typologie. *Studia paedagogica*. 2018, **23** (1), 29-54. ISSN 2336-4521 [online]. (str. 30) Dostupné také z: <https://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/1721/1941>

u přijímacích zkoušek. Přesto však mnoho pedagogů nepočítalo s tím, že se s příchodem reformy změní obsah vzdělávání nebo výukové metody.<sup>9</sup> A právě v tom může spočívat onen problém, jestliže reforma proběhla spíše formálně („na papíře“), nikoliv v myšlení učitelů, nemohla se přenést ani do roviny realizace.<sup>10</sup> Je otázkou, do jaké míry může k opravdové změně přispět tlak zvenku, pokud učitelé nejsou přesvědčeni o správnosti (nebo potřebnosti) reformy, zda to nepovede opět k pouhému formálnímu uskutečnění požadavku,<sup>11</sup> takřkajíc pouze pro případ kontroly Českou školní inspekcí.

Některé průzkumy dokazují, že učitelé (nejen na základních školách) nebyli na tvorbu ŠVP dostatečně připraveni, a tak jejich práce s tímto dokumentem byla cestou pokusů a omylů (nemluvě o tom, že mnohdy ani netušili, jaký smysl má tato reforma). Poněkud lépe na tom byli vyučující ze škol, kde probíhalo pilotní zkoušení školních vzdělávacích programů, někteří z nich dokonce časem přišli na to, že jedině pokud se jim podaří vytvořit stručný a srozumitelný ŠVP, budou mít učitelé možnost ho využívat denně, navíc ani integrace změn nebude tak náročná a začínající pedagogové se budou mít čeho „chytit“.<sup>12</sup> Hovoříme zde však jen o části učitelů, ne všichni se k tvorbě a využívání tohoto dokumentu staví tak optimisticky.

Vyučující z jiných škol naopak veřejně přiznávají, že školní vzdělávací program sice vytvořili a náplň výuky jím řídí, ale nemají snahu inovovat jeho obsah, nebo jakkoliv do něj zasahovat, jediné úpravy dělají v případě, že je na ně vyvíjený tlak ze strany vedení školy (může být vyvolán změnami v rámcových vzdělávacích programech, které se nutně musí promítnout i do kurikulárních dokumentů na úrovni školy). Na některých školách dokonce došlo k naprostému nepřijetí (nebo nepochopení) kurikulární reformy a dokumentů s ní souvisejících. Školní vzdělávací program vytvořili z pouhé nutnosti, dál s ním však už vůbec nepracují (což může souviset s tím, že v něm uvedeným pojmům nerozumí, nebo tím, že ŠVP je napsán příliš obecně/úzce), dokonce mnohdy ve výuce využívají metody a učebnice, jež se s ním neshodují. Dokonce to může dospět tak daleko, že s ŠVP a RVP (rámcovým

---

<sup>9</sup> STRAKOVÁ, Jana. Kurikulární reforma z pohledu šetření Kalibro. *Pedagogika: Časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2007, **57** (1). ISSN 2336-2189 [online]. (str. 26 – 28) Dostupné také z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1387&lang=cs>

<sup>10</sup> SPURNÁ, Michaela, KNECHT, Petr. Využívání kurikulárních dokumentů učiteli základních škol: aplikace Johnsonovy typologie. *Studia paedagogica*. 2018, **23** (1), 29-54. ISSN 2336-4521 [online]. (str. 30) Dostupné také z: <https://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/1721/1941>

<sup>11</sup> DVORÁK, Dominik, STARÝ, Kare, URBÁNEK, Petr. Malá škola po pěti letech: proměny školy v době reformy. *Pedagogická orientace*. Brno: Masarykova univerzita, 2015, **25** (1), 9–31. ISSN 1805-9511 [online]. (str. 13) Dostupné také z: [https://journals.muni.cz/pedor/article/view/2984/pdf\\_10](https://journals.muni.cz/pedor/article/view/2984/pdf_10)

<sup>12</sup> KNECHT, Petr, ŠUMAVSKÁ, Gabriela a kol. *Moderní odborná škola. Názory učitelů pilotních škol na kurikulární reformu*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2011. ISBN 978-80-86856-96-4. [online]. (str. 15 – 18) [cit. 3. 6. 2018]. Dostupné také z: [http://www.nuov.cz/uploads/KURIKULUM/moderni\\_odborna\\_skola.pdf](http://www.nuov.cz/uploads/KURIKULUM/moderni_odborna_skola.pdf)

vzdělávacím programem) pracují učitelé pouze pro forma, konkrétní očekávané výstupy a cíle uvedou do svých tematických plánů a snaží se je dodržovat, avšak napasují na ně učivo, na něž jsou zvyklí, a dál pokračují ve svých zaběhlých způsobech výuky. Praxe je pro některé pedagogy důležitější než „nějaký“ dokument, a tak se rozhodují na základě vlastních zkušeností a zásad, ačkoliv jsou někdy v přímém rozporu s kurikulárními dokumenty, a tak se tyto dokumenty stávají pouze něčím formálním a „nepotřebným“. S tím samozřejmě souvisí i strach dotyčných učitelů ze srovnávání praxe s podobou jejich ŠVP. Většinou jde však spíše o neporozumění než o přímé odmítnutí obsahu a využití kurikulárních dokumentů, následuje pak snaha je vytěšňovat.<sup>13</sup> Někteří pedagogové tak pocítují práci se školním vzdělávacím programem jako ztrátu času, který by mohli raději investovat do výuky.

Je zajímavé, že na některých školách, jež veřejně odmítají práci s kurikulárními dokumenty, se zároveň snaží naplňovat v nich zmiňované cíle, např. rozvíjí klíčové kompetence žáků. Může to souviset s neporozuměním užívaných termínů, škola pak pojmenovává své záměry jinými názvy, ačkoliv jde v podstatě o totéž. Není pak divu, že pedagogové projevují svůj negativní postoj k tvorbě ŠVP a popírají jeho vliv na chod školy. Mohou tedy plnit jednotlivé prvky tohoto dokumentu, aniž by si to uvědomovali. Zkvalitňování výuky jednotlivých škol tak nemusí vycházet ze zlepšování celého systému. Někdy si pedagogové stěžují i na to, že změn je příliš mnoho (inkluze, práce s ŠVP, snahy využívat informační technologie v rámci řízení školy atd.), takže se pak musí rozhodnout, kterými z nich se budou řídit, neboť stíhat veškeré zároveň je pro ně neúnosné.<sup>14</sup> Určité změny tedy na některých školách probíhají, aniž by byly vždy iniciovány kurikulární reformou.

## 1.2 Mezinárodní srovnávací výzkumy

Jestliže připustíme možnost, že kurikulární reforma proběhla díky neúspěchům žáků v mezinárodních srovnávacích výzkumech, pak je potřeba se podívat na jejich výsledky, aby bylo patrné, zda mohly být spouštěčem uvedené změny. S ohledem na problematiku, již se věnuje tato diplomová práce, jsou zde zmíněny výzkumy zaměřující se na schopnosti žáků pracovat s textem.

---

<sup>13</sup> SPURNÁ, Michaela, KNECHT, Petr. Využívání kurikulárních dokumentů učiteli základních škol: aplikace Johnsonovy typologie. *Studia paedagogica*. 2018, **23** (1), 29-54. ISSN 2336-4521 [online]. (str. 40 – 44) Dostupné také z: <https://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/1721/1941>

<sup>14</sup> DVORÁK, Dominik, STARÝ, Kare, URBÁNEK, Petr. Malá škola po pěti letech: proměny školy v době reformy. *Pedagogická orientace*. Brno: Masarykova univerzita, 2015, **25** (1), 9–31. ISSN 1805-9511 [online]. (str. 20 – 22, 26 – 27) Dostupné také z: [https://journals.muni.cz/pedor/article/view/2984/pdf\\_10](https://journals.muni.cz/pedor/article/view/2984/pdf_10)

Úrovní čtenářské gramotnosti dětí se věnují obzvláště dva mezinárodní výzkumy známé pod názvy PISA (Programme for International Student Assessment) a PIRLS (Progress in International Reading Study). Ačkoliv oba zkoumají čtenářské dovednosti prostřednictvím didaktických testů, formou dotazníků zaznamenávají žákovské postoje ke čtení a jsou založeny na podobných principech (hlavními východisky jsou pragmatická filozofie, každý z nich se zabývá odlišně starými žáky (PIRLS – 4. třída základní školy; PISA – patnáctiletí dospívající)<sup>15</sup> a využívá jiný podíl beletrie vůči věcné literatuře v zadaných textech k testovým úlohám). Využití konkrétního poměru textů vyplývá z rozdílných cílů. PIRLS se orientuje na čtenářské dovednosti a znalosti vyučované ve škole, čímž se pokouší o určité sjednocení vzdělávacích programů veškerých zúčastněných zemí. Oproti tomu PISA se zaměřuje na čtenářské dovednosti nezbytné pro běžný život, proto neklade tolik důrazu na školní vzdělávací obsahy. Pracuje tedy i s texty, jež běžně žáci ve škole nevyužívají, mezi něž řadí ty s povahou osobní (soukromá korespondence), vzdělávací (odborná literatura), veřejnou (oznámení, zprávy), pracovní (postupy, návody).<sup>16</sup> Každý z těchto mezinárodních výzkumů se tedy zaměřuje na jinou cílovou skupinu i rozdílné schopnosti.

### 1.2.1 PIRLS

Mezinárodní výzkum PIRLS probíhá od roku 2001 v pravidelných pětiletých rozestupech. Česká republika se do něj zapojila v roce 2001 a poté až v letech 2011 a 2016. Šetření PIRLS pracuje s testovými úlohami, ale i s dotazníky zjišťujícími faktory ovlivňující čtenářství žáků nejen pro samotné žáky, ale také s těmi určenými jejich rodičům, vyučujícím a ředitelům daných škol. Mimo to projekt PIRLS shromažďuje poznatky o národních vzdělávacích systémech (kurikulu) ve spojitosti s výukou čtení, jejich komplexní přehled je pak možné dohledat *Encyklopedia PIRLS* (jde o elektronicky dostupnou publikaci). Výsledky žáků jsou porovnávány mezi jednotlivými zapojenými zeměmi, ale i odstupňovány podle určité míry čtenářské gramotnosti. Žáci dosahující nejvyšší úrovně čtou s porozuměním i relativně komplikované texty, vyžadující schopnost uvádět různé poznatky do souvislostí. Oproti nim žáci vyskytující se na nejnižším stupni mají pouze elementární čtenářské dovednosti.<sup>17</sup> Mezi těmito dvěma mezními polohami se nacházejí další úrovně.

---

<sup>15</sup> LAUFKOVÁ, Veronika, STARÝ, Karel. Problémy žáků 6. ročníku při interpretaci literárního textu. *Český jazyk a literatura*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, a. s. 2014/2015, 65 (5), 235-240. ISSN 0009-0786.

<sup>16</sup> STARÝ, Karel. Výzkumy čtenářských dovedností českých žáků. *Český jazyk a literatura*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, a. s. 2014/2015, 65 (1), 20-28. ISSN 0009-0786. (str. 21)

<sup>17</sup> JANOTOVÁ, Zuzana, TAUBEROVÁ, Denisa, POTUŽNÍKOVÁ, Eva. *Mezinárodní šetření PIRLS 2016. Národní zpráva*. 1. vyd. Praha: Česká školní inspekce, 2017. ISBN 978-80-88087-14-4. [online]. (str. 5 – 6) [cit.

V roce 2001 byla také pro účely výzkumu definována čtenářská gramotnost jako „schopnost rozumět formám psaného jazyka, které vyžaduje společnost a/nebo oceňují jednotlivci, a tyto formy používat. Mladí čtenáři mohou odvozovat význam z široké škály textů. Čtou, aby se učili, účastnili se čtenářského života a také pro radost“.<sup>18</sup> Ve spojitosti s tímto vymezením byly určeny tři složky čtenářské gramotnosti: čtenářské záměry (čtení zaměřené na umělecký prožitek z textu, čtení za účelem získávání a aplikace informací), procesy porozumění (schopnost vyhledat informace, vyvodit z nich závěry, interpretace a začlenění obsahu, posuzování obsahu, složek a jazyka textu) a čtenářské chování a postoje.<sup>19</sup> Věk testovaných jedinců (4. třída základní školy) je vybrán z toho důvodu, že se u nich předpokládá osvojení základních čtenářských dovedností, a tak mohou čtení využívat pro svůj další rozvoj a vzdělávání.<sup>20</sup> Testování se tak nezaměřuje na pouhé zvládnutí techniky čtení, ale i na porozumění textu a schopnost získané informace využít v praxi.

Výzkumu PIRLS pořádaného roku 2001 se zúčastnilo 35 různých zemí, v České republice se do něj zapojilo 150 náhodně určených škol. Výsledky našich žáků sahaly relativně vysoko nad mezinárodní průměr, ale ve srovnání s jinými státy Evropské unie byly čtenářské dovednosti českých dětí pouze průměrné. Na obou škálách obsažených ve čtenářských záměrech dosáhli čeští žáci nad mezinárodní průměr, stejně tak tomu bylo i u procesů porozumění. Všeobecně trochu lepších výsledků dosahovaly oproti chlapcům dívky (v České republice však nešlo o tak markantní rozdíl). Zajímavý poznatek ovšem je, že v naší republice byla zjištěna naprosto nejnižší záliba ve čtení vůči všem zbylým testovaným zemím. Stejně jako jinde i u nás čtou raději dívky než chlapci,<sup>21</sup> což může mít vliv i na jejich lepší výsledky v testování.

Také při testování PIRLS v roce 2011 předvedli čeští žáci, že jejich čtenářské dovednosti sahají vysoko nad mezinárodní průměr, dokonce se jejich čtenářská gramotnost od roku 2001 statisticky významně zlepšila.<sup>22</sup> Výzkum prováděný v roce 2016 odhalil, že ačkoliv jsou výsledky českých žáků opět nadprůměrné, jejich vývoj oproti předchozímu období spíše

---

4. 6. 2018]. Dostupné také z: [http://www.csicr.cz/getattachment/6539348c-b798-4455-a494-40c4494344e6/ID\\_82\\_NZ\\_PIRLS\\_2016\\_elektronicka\\_verze\\_FINAL.pdf](http://www.csicr.cz/getattachment/6539348c-b798-4455-a494-40c4494344e6/ID_82_NZ_PIRLS_2016_elektronicka_verze_FINAL.pdf)

<sup>18</sup> KRAMPLOVÁ, Iveta, POTUŽNÍKOVÁ, Eva. *Jak (se) učí číst*. 1. vyd. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání – divize Nakladatelství TAURIS, 2005. ISBN 80-211-0486-4. (str. 11)

<sup>19</sup> KRAMPLOVÁ, Iveta, POTUŽNÍKOVÁ, Eva. *Jak (se) učí číst*. 1. vyd. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání – divize Nakladatelství TAURIS, 2005. ISBN 80-211-0486-4. (str. 9 – 12)

<sup>20</sup> JANOTOVÁ, Zuzana, ŠAFRÁNKOVÁ, Kateřina a kol. *Čtete nejen v hodinách českého jazyka. Úlohy PIRLS 2011*. 1. vyd. Praha: Česká školní inspekce, 2013. ISBN 978-80-905370-6-4. (str. 7)

<sup>21</sup> KRAMPLOVÁ, Iveta, POTUŽNÍKOVÁ, Eva. *Jak (se) učí číst*. 1. vyd. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání – divize Nakladatelství TAURIS, 2005. ISBN 80-211-0486-4. (str. 13 – 15, 19, 29 – 30)

<sup>22</sup> JANOTOVÁ, Zuzana, ŠAFRÁNKOVÁ, Kateřina a kol. *Čtete nejen v hodinách českého jazyka. Úlohy PIRLS 2011*. 1. vyd. Praha: Česká školní inspekce, 2013. ISBN 978-80-905370-6-4. (str. 15)

stagnuje. Mimo to má Česká republika méně slabých žáků, nedosahujících ani na nejnižší úroveň čtenářské gramotnosti, ale také poměrně nízké zastoupení žáků na té nejvyšší. Výzkum ukazuje, že naši žáci zvládají vyvozovat a vyhledávat informace, ale mají problémy s interpretací textu a jeho posuzováním, dokonce se jejich schopnost interpretace od roku 2011 zhoršila. Bez ohledu na pohlaví české děti lépe zvládají kognitivně méně náročné činnosti s textem.<sup>23</sup> Náročnější myšlenkové operace už některým z nich působí obtíže, proto je potřeba s nimi ve školách více pracovat a zařazovat tak do výuky i otázky a úkoly orientované na tuto kategorii.

### 1.2.2 PISA

Mezinárodní výzkum PISA se pravidelně uskutečňuje od roku 2000, nová data sbírá co tři roky. Každý testovací cyklus zahrnuje tři odvětví gramotnosti: matematickou, čtenářskou a přírodovědnou, přičemž jedno má vždy v dané etapě výsadní postavení. V letech 2000 i 2009 se výzkum zabýval primárně čtenářskou gramotností,<sup>24</sup> jejíž definice (vytvořená pro účely zkoumání PISA 2009) zní následovně: „*Čtenářská gramotnost představuje porozumění, využívání, posuzování a angažování se v psaných textech za účelem dosažení cílů jedince, rozšíření jeho znalostí a potenciálu a aktivní účasti ve společnosti*“.<sup>25</sup>

Mezi aspekty čtenářské gramotnosti zkoumané výzkumem PISA pak patří obsah, dovednosti a situace. Veškeré úkoly jsou umístěny do určité situace (oblasti běžného života), pro jejich odpovídající řešení žáci musí využít jisté dovednosti, uplatněné na obsah (neboli typ textu). Výzkum PISA se orientuje převážně na zmiňované dovednosti (oproti znalostem, na něž se zaměřují jiné výzkumy), které jsou rozřazeny do tří škál: získávání informací (k tomu žáci potřebují dovednost vyhledat v textu informace), zpracování informací (neboli jak žáci celkově rozumí textu a zda ho dokáží adekvátně interpretovat) a zhodnocení textu (tedy jestli žáci dokáží posoudit jeho obsah a formu<sup>26</sup>, porovnat je s poznatky nabytými z jiných podkladů).

---

<sup>23</sup> JANOTOVÁ, Zuzana, TAUBEROVÁ, Denisa, POTUŽNÍKOVÁ, Eva. *Mezinárodní šetření PIRLS 2016. Národní zpráva*. 1. vyd. Praha: Česká školní inspekce, 2017. ISBN 978-80-88087-14-4. [online]. (str. 7) [cit. 4. 6. 2018]. Dostupné také z: [http://www.csicr.cz/getattachment/6539348c-b798-4455-a494-40c4494344e6/ID\\_82\\_NZ\\_PIRLS\\_2016\\_elektronicka\\_verze\\_FINAL.pdf](http://www.csicr.cz/getattachment/6539348c-b798-4455-a494-40c4494344e6/ID_82_NZ_PIRLS_2016_elektronicka_verze_FINAL.pdf)

<sup>24</sup> KRAMPLOVÁ, Iveta. *Zakroužkuj, vyber, zdůvodni: hodnocení čtenářských úloh PISA 2009*. 1. vyd. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2011. 269 s. ISBN 978-80-211-0614-7. (str. 9)

<sup>25</sup> BLAŽEK, Radek, PŘÍHODOVÁ, Lucie. *Mezinárodní šetření PISA 2015. Národní zpráva. Přírodovědná gramotnost*. Praha: Česká školní inspekce, 2016. ISBN 978-80-88087-08-3. [online]. (str. 27) [cit. 4. 6. 2018]. Dostupné také z: [http://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF\\_el.\\_publikace/Mezin%C3%A1rodn%C3%AD%20C5%A1et%C5%99en%C3%AD/NZ\\_PISA\\_2015.pdf](http://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Mezin%C3%A1rodn%C3%AD%20C5%A1et%C5%99en%C3%AD/NZ_PISA_2015.pdf)

<sup>26</sup> KRAMPLOVÁ, Iveta. *Zakroužkuj, vyber, zdůvodni: hodnocení čtenářských úloh PISA 2009*. 1. vyd. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2011. 269 s. ISBN 978-80-211-0614-7. (str. 9)

Každá z těchto škál je rozčleněna na pět úrovní, které jsou odstupňovány podle výše způsobilosti žáků od nejnižší – první (u níž žáci zvládají řešit pouze ty nejsnadnější úlohy, jsou schopni v textu nalézt jednu informaci, pochopit základní myšlenku a uvést ji do jednoduchých souvislostí s poznatky z praktického života) až po nejobtížnější – pátou (kde žáci adekvátně řeší i složité úlohy, dokáží porozumět komplikovanému textu s neznámým předmětem, nalézt v něm nesnadno rozpoznatelnou informaci, rozeznat údaj důležitý pro vyřešení úlohy, kriticky text posoudit, formulovat k němu hypotézy, využívat poznatky z úzce zaměřených odvětví a akceptovat myšlenky, které neodpovídají jejich předešlým očekáváním).<sup>27</sup> Zbylé úrovně se pohybují mezi těmito vymezeními. Je tedy na první pohled patrné, že se nejedná o ověřování poznatků nabytých pouze během školní výuky.

V České republice se v roce 2000 testovalo přibližně 10 000 žáků a zastoupeno bylo 250 škol různých typů. Z výzkumu vyplývá, že výsledky našich žáků v rámci čtenářské gramotnosti se nacházely mírně pod průměrnou mezinárodní úrovní. Nejlépe dopadli při řešení úkolů orientovaných na interpretaci textu, oproti tomu u získávání informací a posuzování textu se výsledky pohybují pod mezinárodním průměrem. Čeští dospívající úspěšněji zvládali práci s nesouvislými texty (problém jim činily pouze reklamy a formuláře) ve srovnání s prací s texty souvislými (tam pro ně bylo snazší pracovat s vyprávěním a výkladem než s popisem, příkazy či polemickým textem), s tím souvisí také jejich problémy s texty pracovní nebo osobní povahy. Pro žáky z veškerých zúčastněných zemí (stejně tak i z České republiky) pak bylo snazší odpovídat na otázky uzavřené než na ty, v nichž se po nich vyžadovalo formulovat vlastní obsáhlejší odpověď.<sup>28</sup> To může souviset i s neochotou žáků vyplňovat testy, jež nejsou klasifikovány a jejichž výsledky se tak nepromítnou do jejich hodnocení. Stejný přístup jedinců se může objevit i u vyplňování pracovních listů vytvořených pro potřeby této diplomové práce.

Roku 2009 se výzkumu PISA účastnilo 7 500 českých žáků z 290 škol. Výsledky opět ukazují, že čtenářské dovednosti našich žáků se nachází pod mezinárodním průměrem, avšak oproti roku 2000 se čtenářské dovednosti českých žáků výrazně zhoršily, dokonce natolik, že velmi vzrostl počet testovaných (téměř na čtvrtinu), již nedosáhli ani na druhý stupeň způsobilosti (mohou mít tedy problémy s uplatněním v praktickém životě díky nedostatečným kompetencím). Zhoršení je patrnější u chlapců než u dívek. Mimo to i v roce 2009 měli žáci

---

<sup>27</sup> STRAKOVÁ, Jana a kol. *Vědomosti a dovednosti pro život: čtenářská, matematická a přírodovědná gramotnost patnáctiletých žáků v zemích OECD*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2002. ISBN 80-211-0411-2. [online]. (str. 20) [cit. 4. 6. 2018]. Dostupné také z: [http://www.csicr.cz/getattachment/cz/O-nas/Mezinarodni-setreni-archiv/PISA/PISA-2000/vedomosti\\_a\\_dovednosti\\_pro\\_zivot-publikace.pdf](http://www.csicr.cz/getattachment/cz/O-nas/Mezinarodni-setreni-archiv/PISA/PISA-2000/vedomosti_a_dovednosti_pro_zivot-publikace.pdf)

<sup>28</sup> KRAMPLOVÁ, Iveta a kol. *Netradiční úlohy aneb čteme s porozuměním*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2002. ISBN 80-211-0416-3. (str. 8, 21, 29, 35, 41)



největší potíže se zhodnocením textu (neuměli kriticky posoudit či vyhodnotit obsah textu), méně problémů měli s vyhledáváním informací a zacházení s nimi. Oproti předchozímu testování však tentokrát žákům vyhovovala trochu více práce se souvislými texty oproti nesouvislým (rozdíl mezi oběma typy ale nebyl tak markantní).<sup>29</sup> Na tomto místě je adekvátní si připomenout, že v době, kdy probíhalo zmíněné testování, se již na školách vyučovalo několik let podle školních vzdělávacích programů.

Poslední testování PISA, z něhož můžeme něco o čtenářské gramotnosti zjistit (ačkoliv bylo primárně zaměřeno na přírodovědnou gramotnost), proběhlo v roce 2015. Bohužel musíme konstatovat, že i zde se výsledky čtenářských dovedností českých žáků nacházely pod mezinárodním průměrem, třebaže se od roku 2009 trochu zlepšily (nicméně jen tak nicotně, že se to nepovažuje za statisticky významné). Na druhou stranu se trochu srovnaly výsledky chlapců s děvčaty.<sup>30</sup> Závěry z výzkumu tedy nejsou příliš povzbudivé.

Zaměříme-li se na komplexní výsledky našich žáků v obou mezinárodních výzkumech orientovaných na čtenářskou gramotnost, zjistíme, že ačkoliv se děti z prvního stupně udržují neustále nad mezinárodním průměrem, s přibývajícím věkem se situace rapidně zhoršuje. Mladší děti navíc vykazují neustále stoupající tendence v rámci čtenářských dovedností, zatím co mezi staršími dětmi můžeme pozorovat spíše jejich pokles (v roce 2009) a následné vrácení do původního stavu (2012). Z toho lze soudit, že v průběhu druhého stupně základní školy žáci ztrácejí v porovnání se zahraničními vrstevníky schopnost porozumět předkládanému textu. V jiných zemích po zjištění neúspěchu svých studentů při testování PISA v roce 2000 podnikli určité kroky pro nápravu, u nás se však vztah žáků ke škole od roku 2000 do roku 2012 zřetelně zhoršil, patnáctiletí školu často označují jako místo, kde zažívají nudu. Nejedná se však o obecný problém dospívajících, neboť v jiných zemích žáci tak negativní postoje ke škole nezauímají.<sup>31</sup> Nemůže to být tedy způsobeno přístupem škol a jednotlivých vyučujících k žákům? Jestliže připustíme, že kurikulární reforma mohla vzniknout s cílem zlepšit výsledky našich žáků v mezinárodních srovnávacích výzkumech, pak se poněkud minula účinkem.

---

<sup>29</sup> PALEČKOVÁ, Jana, TOMÁŠEK, Vladislav, BASL, Josef. *Hlavní zjištění výzkumu PISA. Umíme ještě číst?* Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2010. ISBN 978-80-211-0608-6. [online]. (str. 10, 15 – 20) [cit. 4. 5. 2018]. Dostupné také z: <http://www.csicr.cz/getattachment/cz/O-nas/Mezinarodni-setreni-archiv/PISA/PISA-2009/narodni-zprava.pdf>

<sup>30</sup> BLAŽEK, Radek, PŘÍHODOVÁ, Lucie. *Mezinárodní šetření PISA 2015. Národní zpráva. Přírodovědná gramotnost.* Praha: Česká školní inspekce, 2016. ISBN 978-80-88087-08-3. [online]. (str. 28 – 30) [cit. 4. 6. 2018]. Dostupné také z: [http://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF\\_el.\\_publikace/Mezin%C3%A1rodn%C3%AD%20%C5%A1et%C5%99en%C3%AD/NZ\\_PISA\\_2015.pdf](http://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Mezin%C3%A1rodn%C3%AD%20%C5%A1et%C5%99en%C3%AD/NZ_PISA_2015.pdf)

<sup>31</sup> STARÝ, Karel. Výzkumy čtenářských dovedností českých žáků. *Český jazyk a literatura.* Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, a. s. 2014/2015, 65 (1), 20-28. ISSN 0009-0786. (str. 21 – 25)

## 2 Faktory a prostředí ovlivňující čtenářství žáků

Vhodné je si přiznat, že nejen podoba kurikula, potažmo práce s žáky ve škole má vliv na jejich zájem o četbu. Okolností, které mohou čtenářství žáků ovlivňovat (ať už příznivě, či nikoliv), je velké množství. Daly by se rozdělit do dvou kategorií, na ty které:

- můžeme usměrnit vnějším působením (postoje, motivace, zájmy, čtenářské strategie);
- nemůžeme ovlivnit vnějším působením (intelektové možnosti, genetické předpoklady).

Vnitřní faktory jsou závislé na osobnostním profilu jedince, vycházejí z jeho nitra. Oproti tomu za vnější faktory můžeme považovat především sociální prostředí, v němž se daný jedinec vyskytuje. Mezi oběma typy faktorů existují určité interakce, vzájemně se tedy ovlivňují; a zároveň i mezi jednotlivými okolnostmi můžeme vidět určité vztahy (pokud například žák zvládá čtení s porozuměním, působí to také na jeho motivaci číst a další rozvoj v této oblasti).<sup>32</sup> Veškeré faktory i prostředí tedy fungují v určitých závislostech.

### 2.1 Vliv rodinného prostředí

Nejdůležitější vliv na názory dospívajících má především rodinné prostředí, ačkoliv se v období adolescence žáci proti názorům rodičů často vymezují.<sup>33</sup> Rodina, v níž dítě vyrůstá, má však na jeho vztah k literatuře velký vliv. Působení příkladem se totiž jeví jako jedno z nejúčinnějších. Dítě, před nímž rodiče běžně čtou, vnímá tuto aktivitu jako zcela přirozenou. Je pro něj tudíž snazší najít si cestu ke čtenářství než pro jiné vyrůstající v rodině nečtenářů.<sup>34</sup> Nejedná se však o pouhé čtenářské zvyky a schopnosti rodičů, ale také o emočně-komunikační prostředí rodiny, v němž rodiče s dětmi hovoří například i o jejich porozumění konkrétním knihám a příběhům v nich se odehrávajícím (otevřená komunikace o literatuře v rodině se zdá být velice přínosnou).<sup>35</sup> K pozitivnímu vztahu ke čtenářství přispívá také sdílení zážitků z přečtených knih, které může děti motivovat k dalšímu čtení a zároveň jim to ukazuje, že vyplnění volného času prostřednictvím četby není pouhou ztrátou času.<sup>36</sup> Nepopíratelný účinek na dětský zájem o četbu má také orientace rodičů v literatuře určené

<sup>32</sup> ŠORMOVÁ, Kateřina. *Jak čtou Romové: kvantitativní výzkum úrovně čtenářské gramotnosti romských žáků*. Vydání první. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2016. 196 stran. Varia; 40. svazek. ISBN 978-80-7308-595-7. (str. 27)

<sup>33</sup> ZACHOVÁ, Alena a kol. *Rozměry čtenářství*. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2012. 87 s. Recenzované monografie. ISBN 978-80-7435-233-1. (str. 57 – 58)

<sup>34</sup> LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Dítě a kniha: o čtenářství jedenáctiletých*. 1. vyd. Plzeň: Aleš Čeněk, 2004. 179 s. ISBN 80-86898-01-6. (str. 7)

<sup>35</sup> GABAL, Ivan, VÁCLAVÍKOVÁ-HELŠUSOVÁ, Lenka. *Jak čtou české děti? Analýza výsledků sociologického výzkumu* [pdf]. 2003. Dostupné z: <http://ipk.nkp.cz/docs/jakctouceskedeti.pdf> (str. 25)

<sup>36</sup> ŠORMOVÁ, Kateřina. *Jak čtou Romové: kvantitativní výzkum úrovně čtenářské gramotnosti romských žáků*. Vydání první. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2016. 196 stran. Varia; 40. svazek. ISBN 978-80-7308-595-7. (str. 28 – 29)

dětským čtenářům, jejich schopnost dětem doporučit knihu, případně to, zda svým ratolestem kupují knihy jako dárky.<sup>37</sup> Výběr knih pro děti je u rodičů (či prarodičů) ovlivněn nabídkou titulů (v nichž se mnoho dospělých příliš neorientuje) v knihkupectvích. Regály jsou často přeplněny triviální četbou pro dívky. Svůj podíl viny na nevhodné volbě knih mají i samotná nakladatelství, která rodiče dostatečně neinformují o novinkách. Rodiče pak nemají možnost zorientovat se v titulech publikovaných například v uplynulém půlroce. O kvalitě obsluhy ve velkých knihkupectvích ani nemluvě.<sup>38</sup> Někteří mladí čtenáři tak nedostávají tipy k četbě ani od svých rodičů, ani od vyučujícího ve škole,<sup>39</sup> tito žáci jsou pak zcela odkázáni na vlastní výběr, který nemusí být vždy vhodný a může je tak od četby spíše odrazovat.

Určitý vliv na dětskou četbu má také celkové vzdělání rodičů, jejich schopnost pomáhat ratolestem s přípravou do školy, dále jejich kultivovanost a jazyková bohatost vyjadřování, kulturní zájmy rodiny, její sociální a ekonomický status atd.<sup>40</sup> Neznamená to ovšem, že se z dítěte, které vyrůstalo v rodině s nižšími příjmy a jehož rodiče nemají vysoké vzdělání, nemůže stát velmi vášnivý a náročný čtenář, jen jsou jeho vstupní možnosti poněkud omezené, tudíž pro něj bude cesta ke čtenářství náročnější.

## 2.2 Vliv školy a výukových metod

Právě proto, že ne každý žák má takto „připravenou půdu“, je také důležitá literární výchova institucionální, s níž se setkává každý mladý čtenář už na základní škole (nemluvě o práci s textem ve školách mateřských). Vliv rodiny na četbu dětí však nedokáže škola nahradit, ačkoliv kvalifikované a záměrné působení na žáka by mělo zaručovat efektivitu literární výchovy, literární vzdělání i prostor pro vytvoření čtenářského návyku a předání pozitivního vztahu k umělecky hodnotné literatuře.<sup>41</sup> Nicméně školní prostředí neovlivňuje četbu žáků pouze kvalifikovaným přístupem vyučujících, ale také jejich schopností uvádět získané poznatky do kontextů tak, aby pro žáky byly využitelné v praxi. Jestliže mladí čtenáři zjistí, že nabyté vědomosti či dovednosti jsou pro ně uplatnitelné v jejich všedním životě, stanou se pro ně atraktivnějšími. Neméně důležité jsou zvolené vyučovací metody a aktivity,

<sup>37</sup> GABAL, Ivan, VÁCLAVÍKOVÁ-HELŠUSOVÁ, Lenka. *Jak čtou české děti? Analýza výsledků sociologického výzkumu* [pdf]. 2003. Dostupné z: <http://ipk.nkp.cz/docs/jakctouceskedeti.pdf> (str. 26)

<sup>38</sup> HUTAŘOVÁ, Ivana. Co čtou děti, pokud čtou. *Český jazyk a literatura*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, a. s. 2004/2005, 55 (3), 137-140. ISSN 0009-0786. (str. 137)

<sup>39</sup> GABAL, Ivan, VÁCLAVÍKOVÁ-HELŠUSOVÁ, Lenka. *Jak čtou české děti? Analýza výsledků sociologického výzkumu* [pdf]. 2003. Dostupné z: <http://ipk.nkp.cz/docs/jakctouceskedeti.pdf> (str. 26)

<sup>40</sup> ŠORMOVÁ, Kateřina. *Jak čtou Romové: kvantitativní výzkum úrovně čtenářské gramotnosti romských žáků*. Vydání první. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2016. 196 stran. Varia; 40. svazek. ISBN 978-80-7308-595-7. (str. 28 – 29)

<sup>41</sup> LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Dítě a kniha: o čtenářství jedenáctiletých*. 1. vyd. Plzeň: Aleš Čeněk, 2004. 179 s. ISBN 80-86898-01-6. (str. 7)

příprava pedagogů na výuku, atmosféra a zdroje školy, ale také její celková koncepce i prostředí škol a tříd. Problémem ve vyučování může být shodný přístup k veškerým žákům bez ohledu na jejich individuální potřeby, možnosti a schopnosti.<sup>42</sup> Rovné vzdělávací šance pro všechny žáky totiž nemůžeme vytvořit tím, že se k nim budeme chovat jednotně, protože tak znemožníme rozvoj např. nadaných žáků nebo žáků cizinců atd.

Podstatná je i samotná angažovanost pedagoga učícího český jazyk a literaturu, ten by měl žáky motivovat k četbě a utvrzovat v nich kladný vztah k literatuře nejrůznějšími prostředky, například návštěvou městské knihovny, seznamováním žáků s různými probíhajícími soutěžemi (Noc s Andersenem, Magnesia Literatura, Zlatá stuha atd.), ale také umožněním dětem sdílet přečtené knihy i mimo vyučovací hodiny, třeba formou třídního čtenářského deníku, do něhož mohou všichni žáci přispívat vyplněním formuláře s otázkami zaměřenými na četbu knihy a její hodnocení. Vhodné je také inspirovat se kvalitními uměleckými díly a nechat žáky tvořit vlastní kreativní výtvary, jež následně mohou prezentovat před spolužáky, poté s nimi může i vyučující se žáky v hodinách dále pracovat.<sup>43</sup> Způsobů motivace k četbě a práci s textem se však nabízí daleko více.

Nemůžeme očekávat, že na žáky nové generace (navyklé trávit čas v digitálním prostředí) budou fungovat stejné metody práce a pravidla jako na generaci předchozí (z 20. století). Dospívající mládež je jiná než generace minulé, oplývá odlišnými dovednostmi, navíc má přístup k novým komunikačním médiím, což znatelně změnilo její chápání významu informací i způsob práce s nimi. Naším cílem by tak mělo být žáky směřovat od intuitivního používání digitálních prostředků k promyšlenému a tvořivému ovládnutí informačních proudů a klást důraz na vyhodnocování faktů i kreativní práci s nimi oproti jejich současnému přijímání.<sup>44</sup> Ačkoli se o uplatňování elektronických médií ve školách mluví, praxe je obvykle jiná. Využívají se nejčastěji zvukové nahrávky, nebo videozáznamy, občas se ve výuce vyhledávají informace na internetu, většinou se tak ale neděje v hodinách literární výchovy, kde žáci využívají internet maximálně pro domácí přípravu na referát o knize či autorovi.

Na druhou stranu se v poslední době i ve světě internetu objevují různé projekty, jež mají nabádat děti k četbě. Příkladem může být jeden s názvem *Čtení pomáhá*, do něhož se zapojují žáci základních i středních škol, jejich aktivita spočívá v přečtení knihy a vyplnění

---

<sup>42</sup> ŠORMOVÁ, Kateřina. *Jak čtou Romové: kvantitativní výzkum úrovně čtenářské gramotnosti romských žáků*. Vydání první. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2016. 196 stran. Varia; 40. svazek. ISBN 978-80-7308-595-7. (str. 39 – 40)

<sup>43</sup> KLIMENTOVÁ, Hana. Vhodnou motivací k četbě. *Český jazyk a literatura*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, a. s. 2009/2010, 60 (3), 127-129. ISSN 0009-0786. (str. 127 – 129)

<sup>44</sup> ZACHOVÁ, Alena a kol. *Rozměry čtenářství*. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2012. 87 s. Recenzované monografie. ISBN 978-80-7435-233-1. (str. 54 – 55)

krátkého testu. Tituly jsou v něm rozděleny podle věkové kategorie žáků na 1. stupeň ZŠ, 2. stupeň ZŠ a střední školy. V každé z nich můžeme nalézt nejméně 120 publikací, ze kterých si žáci mohou vybrat. Jednotlivá literární díla schvaluje odborná komise, v jejímž čele stojí Zdeněk Svěrák. Mezi nabízenými knižními tituly mají své místo jak díla klasická, tak nově vycházející, autoři čeští i zahraniční. Za správné vyplnění testu žáci obdrží virtuálních 50 korun, které mohou poslat na jakýkoliv z charitativních projektů nacházejících se na stránkách projektu *Čtení pomáhá*.<sup>45</sup> Do projektu se mohou zapojit celé školy, třídy i jednotliví žáci. Silnou motivací ke čtení pro děti může být to, že tím podpoří vybranou charitu, navíc se zde pohybují ve světě internetu, jenž je pro ně důvěrně známý a tráví v něm většinu svého volného času. Zmíněný projekt dokázal propojit klasickou četbu s virtuálním prostředím.

### 2.3 Vliv vrstevníků a volnočasových aktivit

V případě působení školy však můžeme hovořit nejen o vlivu vyučujících, ale také třídního kolektivu. S tím souvisí i třetí neméně důležitá skupina zastoupená vrstevníky.<sup>46</sup> Pro dospívající je totiž velice důležité to, co si o nich jejich okolí myslí. Často se tedy přizpůsobují chodu třídy (či určité skupiny, do níž patří), nebo se proti němu snaží naopak vymezovat. Záliba ve čtení žáky rozděluje do dvou skupin. První z nich četbu vyhledává a komunikuje o svých čtenářských prožitcích, druhá se věnuje naprosto jiným aktivitám, mezi které četba nepatří (např. sportovním zájmům). Dítě se tedy díky svému životnímu stylu a koníčkům stává součástí určité sociální skupiny. Zájem (nebo naopak nezájem) o četbu má vliv na to, kdo se s kým kamarádí, s kým tráví čas a do jakého kolektivu patří. Tato záliba má tedy do určité míry také sociálně selektivní schopnost. Pokud však má dítě možnost sdílet své čtenářské zkušenosti s kamarády, působí to na něj jako účinná motivace k další četbě.<sup>47</sup> Vliv vrstevníků na rozvoj čtenářství u dětí je tedy nesporný.

Na čtení dětí (a zvyšování jeho oblíbenosti) působí i různé zájmové skupiny. Například skauti podporují své svěřence v této oblasti vzdělávání, dokonce mají odborku nazvanou *Literát*, jejíž součástí je i odborka *Literatura*, mezi podmínky pro její splnění (pro dosažení 1. stupně) patří oblíbenost četby a vedení čtenářského deníku, přehled v literatuře pro děti a mládež, doporučování konkrétních titulů kamarádům, schopnost mluvit o přečteném, dovednost recitovat několik básní atd. Na některých oddílových schůzkách se dokonce čte „na

<sup>45</sup> O projektu *Čtení pomáhá*. *Čtení pomáhá* [online]. Realizace a hosting CDI, ©2015. [25. 5. 2018]. Dostupné z: <http://www.ctenipomaha.cz/>

<sup>46</sup> ZACHOVÁ, Alena a kol. *Rozměry čtenářství*. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2012. 87 s. Recenzované monografie. ISBN 978-80-7435-233-1. (str. 58)

<sup>47</sup> GABAL, Ivan, VÁCLAVÍKOVÁ-HELŠUSOVÁ, Lenka. *Jak čtou české děti? Analýza výsledků sociologického výzkumu* [pdf]. 2003. Dostupné z: <http://ipk.nkp.cz/docs/jakctouceskedeti.pdf> (str. 20 – 21)

pokračování“.<sup>48</sup> Nejedná se však pouze o skauty, ale i o další zájmové skupiny a kroužky dětí, které dopomáhají mladým čtenářům najít si cestu ke slovesnému umění.

V mnohém žákům pomáhají také knihovnická zařízení a jejich oddělení zaměřená na děti a mládež. Pokud se dítě dostane do styku s prostředím knihoven už v útlém věku (1. ročník ZŠ i dříve), je to pro něj dobrý start v cestě ke čtenářství. V dětských odděleních se knihovnice snaží svým nedospělým klientům vycházet vstříc (pořádají soutěže, besedy s autory textů i ilustrací knih atd.). Knihovny nabízejí možnosti spolupráce i celým školám, což může přinášet prospěch oběma zúčastněným stranám (inspirace knižními tituly pro výuku literatury a možnost získat nové čtenáře pro knihovny).<sup>49</sup> Knihovníci nabízejí dětem ke čtení nová literární díla, takže žákům zpřístupní i to, k čemu se ve školách vůbec nedostanou. Pravidelní návštěvníci knihoven se tak často stávají nadšenými čtenáři, kteří jsou časem schopni posoudit kvality jednotlivých autorských počinů.

Přehlížet nemůžeme ani vliv elektronických médií na četbu žáků. Marta Žilková na semináři *Dětské čtenářství a funkce literatury pro děti a mládež* (konaného v roce 2000 v Praze) upozornila na nepříznivé působení zmiňovaných médií na představy dětí a na knihy jim určené. „*Spatřovala ho ani ne v tom, že televize, video, počítačové hry atd. odvádějí děti od četby, jako spíše ve značné nivelizaci pohledu na skutečnost, nadměrném zjednodušení obrazu světa, deformaci v pohledu na kladného hrdinu, na němž se nejvíce cení fyzická síla, ve stírání hranic mezi dobrem a zlem, v zábavnosti, jejímž jménem se zaštiťují i eticky nepřijatelné činy.*“<sup>50</sup> Žilková ovšem připouští i jakési naděje pro knihu, kdy čtenář „ubit“ tíhou komerce má možnost vrátit se k literatuře hodnotné tvořící protiváhu plytkosti.<sup>51</sup> Ačkoliv by se mohlo zdát, že seminář probíhal poměrně dávno, výstup Žilkové se jeví jako velmi aktuální i v současné době.

---

<sup>48</sup> PROCHÁZKA, M. I skauti čtou. *Český jazyk a literatura*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, a. s., a nakladatelství učebnic Fortuna, JUDr. František Talián. 2001/2002, **52** (7-8), 197. ISSN 0009-0786. (str. 197)

<sup>49</sup> HUTAŘOVÁ, Ivana. Co čtou děti, pokud čtou. *Český jazyk a literatura*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, a. s. 2004/2005, **55** (3), 137-140. ISSN 0009-0786. (str. 138)

<sup>50</sup> Dětské čtenářství a funkce literatury pro děti a mládež. *Český jazyk a literatura*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, a. s., a nakladatelství učebnic Fortuna, JUDr. František Talián. 2001/2002, **52** (1-2), 38-40. ISSN 0009-0786. (str. 39)

<sup>51</sup> Dětské čtenářství a funkce literatury pro děti a mládež. *Český jazyk a literatura*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, a. s., a nakladatelství učebnic Fortuna, JUDr. František Talián. 2001/2002, **52** (1-2), 38-40. ISSN 0009-0786. (str. 39)

### 3 Literární výchova a její zakotvení v kurikulárních dokumentech

Vzdělávací předmět Český jazyk a literatura (jehož součástí je i literární výchova) se považuje za klíčový, dokladem toho může být například jeho nejvyšší hodinová dotace (v porovnání s ostatními předměty) v oblasti primárního i sekundárního stupně vzdělávání, ale také povinnost studentů středních škol složit maturitní zkoušku právě z tohoto předmětu.<sup>52</sup>

V soustavě kurikulárních dokumentů se na státní úrovni setkáváme s *Národním programem vzdělávání* (vytyčuje počáteční vzdělávání celkově) a *rámcovými vzdělávacími programy* (určují samostatné obligatorní rámce vzdělávání pro jeho jednotlivá stádia – patří sem vzdělávání předškolní, základní i střední, ale také ostatní vzdělávání, kam se řadí například základní umělecké vzdělávání). Na školní úrovni jsou to pak *školní vzdělávací programy*, podle nichž se realizuje vzdělávání na konkrétních školách.<sup>53</sup> Veškeré výše zmíněné dokumenty jsou veřejné a musí být tedy celé společnosti přístupné.

#### 3.1 Literární výchova jako součást rámcového vzdělávacího programu

Rámcové vzdělávací programy (nikoli pouze ten určený pro základní vzdělávání) vymezují nejen přesné cíle, obsah, formy a délku vzdělávání, ale i jeho organizační uspořádání, předpoklady pro průběh či ukončení a pravidla pro vytváření školních vzdělávacích programů. Mimo to je však podstatné, že musí reagovat na nejnovější poznatky z oblasti vědy, psychologie i pedagogiky.<sup>54</sup> Znamená to tedy, že rámcové vzdělávací programy mají být v průběhu let aktualizovány tak, aby odpovídaly výše zmíněným kritériím. Není totiž možné, aby výuka probíhala stále stejným způsobem a její obsah zůstal nezměněn, pokud na poli vědy, pedagogiky či psychologie dojde k podstatným objevům a posunům.

##### 3.1.1 Český jazyk a literatura jako součást vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace

Podíváme-li se blíže na zakotvení *Českého jazyka a literatury* v RVP ZV (Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání) zjistíme, že se jedná o vzdělávací obor, který

---

<sup>52</sup> HNÍK, Ondřej. *Didaktika literatury: výzvy oboru: od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovného oboru*. 1. dotisk 1. vydání. Praha: Karolinum, 2017. ISBN 978-80-246-2626-0. (str. 11)

<sup>53</sup> Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: MŠMT, 2017. 165 s. [cit. 19. 3. 2018]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/43792/> (str. 5)

<sup>54</sup> Rámcové vzdělávací programy. *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. NÚV – Národní ústav pro vzdělávání, © 2011 – 2018 [cit. 3. 5. 2018]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp>

je součástí jedné z devíti vzdělávacích oblastí – *Jazyk a jazyková komunikace*. Do zmiňované vzdělávací oblasti patří také vzdělávací obory *Cizí jazyk* a *Další cizí jazyk*. RVP ZV uvádí, že tato vzdělávací oblast je stěžejní ve výchovně vzdělávacím procesu, přičemž jejím záměrem je především docílit dobré jazykové úrovně žáků, dále rozvíjet komunikační kompetence a vybavit žáka znalostmi a dovednostmi, které mu umožní porozumět různým jazykovým sdělením, vhodně se k nim vyjadřovat a v neposlední řadě prosazovat i aplikovat výsledky vlastního poznávání. Dovednosti získané v rámci vzdělávacího oboru *Český jazyk a literatura* jsou popisovány jako důležité nejen kvůli dobrému jazykovému vzdělání, ale i pro rozvoj v dalších vzdělávacích oborech, neboť právě díky kvalitnímu jazykovému vybavení si žáci mohou osvojovat nové poznatky také v nich. Během výuky zmíněného vzdělávacího oboru se vytvářejí a rozvíjí předpoklady pro smysluplnou mezilidskou komunikaci (žáci se učí objasnit své pocity a reakce, rozvíjejí své schopnosti vnímat okolní prostředí a orientovat se v něm).<sup>55</sup>

Užívání českého jazyka navíc žákům umožňuje seznamovat se s kulturním vývojem lidské společnosti a porozumět mu. Tato zakotvenost českého jazyka a literatury se nevztahuje pouze k okolnostem kulturním a společenským, ale v literární výchově se jedná i o specifický vztah k umění.<sup>56</sup> Ačkoliv o literární výchově můžeme hovořit jako o předmětu, který propojuje estetický zážitek s prvky výchovného působení, své místo si mezi jinými vyučovanými esteticko-výchovnými předměty (např. výtvarná výchova, dramatická výchova, hudební výchova) ještě stále nevydobylo.<sup>57</sup> Přitom její přímá spojitost se zmiňovanými předměty je nepopíratelná.

Hlavním cílem vzdělávací oblasti *Jazyk a jazyková komunikace*, potažmo i vzdělávacího oboru český jazyk a literatura, je tedy připravit žáka na fungování v reálném světě tak, aby se mohl bez problému zapojit do pracovního procesu i ostatních mezilidských aktivit. Nejedná se o pouhou teoretickou přípravu, ale především o rozvíjení schopnosti využít veškeré získané poznatky v praxi.

### 3.1.2 Směřování ke klíčovým kompetencím

Vzdělávací oblast *Jazyk a jazyková komunikace* (stejně jako ostatní vzdělávací oblasti) směřuje k vytvoření a rozšiřování klíčových kompetencí žáků. Ty zahrnují postoje, hodnoty,

---

<sup>55</sup> Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: MŠMT, 2017. 165 s. [cit. 19. 3. 2018]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/43792/> (str. 14 – 16)

<sup>56</sup> HNÍK, Ondřej. *Didaktika literatury: výzvy oboru: od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovného oboru*. 1. dotisk 1. vydání. Praha: Karolinum, 2017. ISBN 978-80-246-2626-0. (str. 11)

<sup>57</sup> LAVIČKOVÁ, Hana. Umělecký text v didaktickém aparátu čítanek pro primární školy: výsledky analýzy. *Pedagogická orientace*. Brno: Masarykova univerzita, 2015, 25 (2), 188–224. ISSN 1805-9511 [online]. Dostupné také z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/3420/pdf5> (str. 189)



znalosti a dovednosti, jimiž mají být v průběhu vzdělávání žáci vybaveni tak, aby je byli schopni využít nejen při studiu, ale také v osobním životě nebo profesní kariéře (toto pojetí se nachází i v dalších vzdělávacích programech po celé Evropě). V RVP ZV se jedná o *kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské a kompetence pracovní*.<sup>58</sup> U vzdělávací oblasti *Jazyk a jazyková komunikace* se o jejich naplnění usiluje tak, že je žák nabádán k:

- uvědomění si, že jazyk je nositelem kultury a historie národa;
- užívání jazyka jako nástroje vzdělávání v průběhu celého života;
- posilování kladného vztahu k mateřskému jazyku, ale také příznivého vztahu k mnohojazyčnosti a akceptování kulturní rozmanitosti;
- osvojení jazyka, neboť slouží k předávání a získávání informací, vyjádření prožitků, potřeb i názorů;
- ovládnutí zásad mezilidské komunikace určitého kulturního prostředí;
- nezávislému získávání informací z rozmanitých zdrojů, schopnosti práce s literárními i jinými jazykovými texty;
- kultivovanému projevu, který zvyšuje i jejich sebevědomí a možnost prosadit se ve společnosti;
- prožívání uměleckého díla, sdílení prožitků z četby, prohlubování kladného vztahu k literatuře, rozvíjení emocionálního a sociálního vnímání.<sup>59</sup>

Učitelé některých škol se scestně domnívají, že rámcové vzdělávací programy nabádají pouze k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí, přičemž se vzdávají nároků na vědomosti, jež si žáci osvojují v rozličných vyučovacích předmětech. Nicméně nelze klíčové kompetence u žáků rozvíjet izolovaně, bez kontaktu s ostatními předměty, naopak je nutné uvádět dílčí dovednosti a vědomosti do souvislostí, propojovat je a vrstvit. Stejně mylná je i představa, že klíčové kompetence se dají rozvíjet pouze jednotlivě, odděleny od sebe, neboť to se přičií bezděčnému přirozenému učení žáků. Mnohdy učitel ve výuce u žáků při určitých činnostech rozvíjí více kompetencí najednou.<sup>60</sup> Pokud by tomu tak nebylo, vyučování by mohlo působit příliš didakticky, jednostranně a omezeně.

---

<sup>58</sup> HUČÍNOVÁ, Lucie. Klíčové kompetence v RVP ZV. *Metodický portál RVP, inspirace a zkušenosti učitelů* [cit. 3. 5. 2018]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/335/KLICOVE-KOMPETENCE-V-RVP-ZV.html/>

<sup>59</sup> Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: MŠMT, 2017. 165 s. [cit. 19. 3. 2018]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/43792/> (str. 17)

<sup>60</sup> HUČÍNOVÁ, Lucie. Klíčové kompetence v RVP ZV. *Metodický portál RVP, inspirace a zkušenosti učitelů* [cit. 3. 5. 2018]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/335/KLICOVE-KOMPETENCE-V-RVP-ZV.html/>

### 3.1.3 Složky vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura

V RVP ZV je důležitá i zmínka o tom, že výuka všech tří (uměle rozdělených) složek českého jazyka a literatury (mluvnice, literatura a sloh) by měla probíhat uceleně a složky by se měly vzájemně prostupovat. Nedá se považovat za zcela vhodný přístup, panující v současnosti na většině základních škol, kde se výuka českého jazyka a literatury rozděluje právě do těchto tří částí (hodiny českého jazyka jsou tedy rozvrženy zvlášť pro literaturu, zvlášť pro mluvnici a zvlášť pro sloh), které jsou následně poněkud „nuceně“ propojovány. Doslova v RVP ZV totiž stojí: „*Vzdělávací obsah vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura má komplexní charakter, ale pro přehlednost je rozdělen do tří složek: Komunikační a slohové výchovy, Jazykové výchovy a Literární výchovy. Ve výuce se však vzdělávací obsah jednotlivých složek vzájemně prolíná.*“<sup>61</sup> Každá z těchto tří složek je pak v tomto dokumentu rozepsána tak, aby bylo vidět, co má být její hlavní náplní.

Zjednodušeně bychom mohli říct, že *komunikační a slohová výchova* se zabývá především různými jazykovými sděleními, vede žáky ke kultivovanému projevu (psanému i mluvenému) a práci s texty, při níž jde o vnímání daného textu, jeho porozumění a kritické posouzení jeho obsahu. Druhá oblast *jazyková výchova* vede žáky k logickému myšlení směřujícímu ke srozumitelnému vyjadřování, český jazyk je zde pojímán také jako předmět zkoumání (porovnávání a kategorizace určitých jevů). V *literární výchově* se žáci seznamují s různými literárními druhy a jejich specifickými znaky prostřednictvím četby.<sup>62</sup> Hlavní náplní literární složky je práce s (především uměleckými) texty a jejich interpretace.

Pronikání do literárních děl může probíhat formou četby, ale také poslechu. Četbou se pak žáci dostávají do velmi komplikovaného psychického procesu, v němž rozpoznávají významy umělecké literatury, prožívají hluboké emoce a vstupují do komunikace s texty.<sup>63</sup> Také se učí rozpoznat skutečnost od literární fikce, protože v literární výchově se pracuje především s texty fikční povahy, přesto jim však tato slovesná díla umožňují porozumět světu a jeho řádu, tradici i kultuře<sup>64</sup>, ale také autorovu uměleckému záměru a rozvíjí schopnost formulovat vlastní myšlenky a názory k přečtenému textu. Důraz je zde kladen mimo jiné na prohlubování čtenářských návyků a zlepšování se v oblastech tvořivého chápání díla, jeho

---

<sup>61</sup> Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: MŠMT, 2017. 165 s. [cit. 19. 3. 2018]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/43792/> (str. 16)

<sup>62</sup> Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: MŠMT, 2017. 165 s. [cit. 19. 3. 2018]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/43792/> (str. 16)

<sup>63</sup> LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Dítě a kniha: o čtenářství jedenáctiletých*. 1. vyd. Plzeň: Aleš Čeněk, 2004. 179 s. ISBN 80-86898-01-6 (str. 7)

<sup>64</sup> HNÍK, Ondřej. *Didaktika literatury: výzvy oboru: od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovného oboru*. 1. dotisk 1. vydání. Praha: Karolinum, 2017. ISBN 978-80-246-2626-0. (str. 11)

objasnění i vlastní tvorby literárního textu.<sup>65</sup> Veškeré výše uvedené činnosti pomáhají mladým čtenářům proniknout hlouběji do konkrétního díla a pochopit jeho smysl.

Umělecké texty žákům zároveň přináší estetický, čtenářský zážitek, v rámci něhož mohou prožívat různé emoce, seznamovat se s rozličnými vzory chování či jednání i životními příběhy a situacemi. Umožňují jim zprostředkovaně prožívat osudy literárních hrdinů, se kterými soucítí, souhlasí s jejich jednáním, nebo se naopak proti nim vymezují. Představené postavy mohou milovat i nenávidět a zároveň je jim umožněno hodnotit jejich chování, čímž se vytváří i prostor pro lepší poznání sama sebe. Díky četbě tedy mohou získávat poznatky, které ovlivňují jejich postoje, životní hodnoty i duchovní život. Mimo to umělecká literatura násobí pohled žáků na svět, podněcuje jejich fantazii, vyzývá žáky k hodnocení přečteného a spoluutváří jejich mravní postoje a soudy.<sup>66</sup> Literární výchova skrze svůj vzdělávací obsah – umělecký text – dokáže působit na dětský rozum, vkus, city i charakter. O tom, že literatura na žáky vyvíjí určitý výchovný apel, svědčí už vlastní název literární výchova.<sup>67</sup> Nepodcenitelná je také skutečnost, že díky četbě mladí čtenáři získávají komunikační zkušenost s literaturou a osvojují si dovednost porozumět uměleckému textu, což můžeme považovat za první krůček k tomu, aby dokázali kriticky hodnotit a vnímat nejen slovesné, ale i jiné umění. Zároveň se pojí tyto schopnosti s pocitem uspokojení čtenáře, obohacují jeho estetický zážitek a motivují ho k další četbě,<sup>68</sup> přičemž to je klíčem k prohloubení čtenářských dovedností zvyšujících schopnost číst s porozuměním a následně umožňujících i lepší uplatnění na trhu práce.

### 3.1.4 Očekávané výstupy a učivo

Dále se z RVP ZV dozvídáme, že už na prvním stupni by podle očekávaných výstupů z literární výchovy měl žák být schopen formulovat své pocity z četby a zaznamenat je, tvořivě pracovat s literárním textem, volně ho reprodukovat a vytvářet svůj literární text na určité téma, rozlišovat text umělecký od neuměleckého, využívat základních literárních pojmů, zvládat tiché čtení, orientovat se v literárním textu (umět určit hlavní postavy včetně jejich vlastností). Do učiva literární výchovy na prvním stupni ZŠ (základní školy) se pak řadí i zážitkové čtení, případně naslouchání (důraz je tedy kladen na zážitek), ale i tvořivá práce

<sup>65</sup> Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: MŠMT, 2017. 165 s. [cit. 19. 3. 2018]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/43792/> (str. 16)

<sup>66</sup> LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Dítě a kniha: o čtenářství jedenáctiletých*. 1. vyd. Plzeň: Aleš Čeněk, 2004. 179 s. ISBN 80-86898-01-6 (str. 7 – 8)

<sup>67</sup> HNÍK, Ondřej. *Didaktika literatury: výzvy oboru: od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovného oboru*. 1. dotisk 1. vydání. Praha: Karolinum, 2017. ISBN 978-80-246-2626-0. (str. 11 – 12)

<sup>68</sup> LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Dítě a kniha: o čtenářství jedenáctiletých*. 1. vyd. Plzeň: Aleš Čeněk, 2004. 179 s. ISBN 80-86898-01-6 (str. 8)

s literárním textem (dramatizace, volná reprodukce, tvorba ilustrací k příběhu, přednes).<sup>69</sup> Kreativní činnosti nejen v literární výchově totiž přispívají k dovednostem řešit nečekané situace a současně k vzniklým problémům přistupovat tvůrčím způsobem.

To, jakým způsobem těchto schopností, znalostí a dovedností bude u žáků dosaženo, určuje sama škola, jejíž zaměstnanci u tvorby školního vzdělávacího programu musí myslet na konkrétní postupy, metody a aktivity (souhrnně nazývané *výchovné a vzdělávací strategie*), jež opět slouží k naplňování klíčových kompetencí. Zmíněné strategie mohou být závazné pro celou školu (v rámci vytváření určitého klimatu), nebo pro učitele jednotlivých předmětů.<sup>70</sup> Není tedy nezbytně nutné, aby celá škola využívala jen určité metody či postupy a jiným se naprosto vyhýbala, protože ne všechny jsou vhodné pro veškeré vyučovací předměty.

Na konci druhého stupně základní školy by žák podle očekávaných výstupů vztahujících se k literární výchově popsaných v RVP ZV měl zvládat:

- vlastními slovy smysluplně hovořit o přečteném textu, popsat jeho strukturu a jazyk, vyložit smysl díla, popsat jeho hlavní myšlenku;
- identifikovat základní nápadné rysy autorova jedinečného stylu;
- vystihnout písemně i slovně své pocity z četby, filmového i divadelního představení či odlišného uměleckého výtvoru;
- psát vlastní texty na úrovni svých schopností a možností vycházejících z jeho znalostí literární teorie;
- rozeznat literaturu hodnotnou od triviální a své stanovisko zdůvodnit argumenty;
- určit stěžejní literární žánry, druhy a směry, srovnat je a vyjmenovat jejich podstatné představitele (české i světové);
- porovnat odlišná ztvárnění stejného námětu (např. literatura, divadlo, film);
- hledat informace v různorodých informačních zdrojích (např. knihovna, katalogy, internet).<sup>71</sup>

Očekávané výstupy uvedené v RVP ZV u druhého stupně ZŠ plynule navazují na očekávané výstupy uvedené už u stupně prvního (úzce se pojí také s očekávanými výstupy z jazykové výchovy i komunikační a slohové výchovy, neboť všechny tři složky českého jazyka a literatury mohou fungovat pouze společně). Zda se nám je podařilo naplnit, můžeme

---

<sup>69</sup> Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: MŠMT, 2017. 165 s. [cit. 19. 3. 2018]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/43792/> (str. 21 – 22)

<sup>70</sup> HUČÍNOVÁ, Lucie. Klíčové kompetence v RVP ZV. *Metodický portál RVP, inspirace a zkušenosti učitelů* [cit. 3. 5. 2018]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/335/KLICOVE-KOMPETENCE-V-RVP-ZV.html/>

<sup>71</sup> Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: MŠMT, 2017. 165 s. [cit. 19. 3. 2018]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/43792/> (str. 24)

ověřit pomocí různých indikátorů (např. u rozeznávání kvality textů „žák posoudí a zdůvodní, co v literárním textu považuje za hodnotné a proč“).<sup>72</sup> Mezi učivo literární výchovy na druhém stupni základní školy podle RVP ZV pak opět patří tvořivá práce s uměleckým textem (jeho přednes, reprodukce, zaznamenání hlavních myšlenek, dramatizace, tvorba vlastních textů, vytváření ilustrací k dílu atd.), dále metody interpretace uměleckých děl, základy literární historie a teorie (struktura, jazyk, rozdíl mezi literaturou věcnou a uměleckou), literární žánry a druhy (jejich vývoj, představitelé).<sup>73</sup>

Vhodné je zde také připomenout, že učivo uvedeno v RVP ZV je pouze doporučené, nikoliv závazné.<sup>74</sup> Školy tak mají širší manipulační prostor, v němž mohou uplatňovat formy a metody výuky vhodně přizpůsobené potřebám žáků, stejně tak jim na míru mohou upravit i obsah vzdělávání. Samozřejmě ale i zde existují určité limity, mezi nimiž se škola musí pohybovat.

### 3.2 Literární výchova jako součást učebních osnov ve Školním vzdělávacím programu

Školní vzdělávací program si zpracovává každá škola podle pravidel popsanych v odpovídajícím rámcovém vzdělávacím programu, která jsou pro tvorbu tohoto dokumentu závazná. Následně ŠVP vydá ředitel školy (případně jiného školského zařízení) a umístí jej na veřejně přístupné místo tak, aby do něj mohl kdokoliv nahlížet, vypisovat si z něho poznámky, nebo pořizovat jeho kopie.<sup>75</sup> Školní vzdělávací program mohou školy vytvořit či upravit po vzoru dostupné metodické podpory.<sup>76</sup> Pro nově založené školy je metodická podpora takzvaně podanou pomocnou rukou, stejně tak jako pro školy s již vytvořeným ŠVP, jenž se řediteli z nějakého důvodu příliš nepozdává.

Pro příklad toho, jak mohou vypadat učební osnovy zaměřené na český jazyk a literaturu ve školním vzdělávacím programu, může posloužit příručka s názvem *Doporučené učební osnovy předmětů ČJL, AJ a M pro základní školu*, která vyšla roku 2011

---

<sup>72</sup> 5.1.1 Vzdělávací obor - Český jazyk a literatura - Literární výchova 2. stupeň - Průvodce upraveným RVP ZV: Indikátory očekávaných výstupů. *Metodický portál RVP. Inspirace a zkušenosti učitelů* [online]. [cit. 22. 5. 2018]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/view/artefact.php?artefact=69709&view=10581&block=58648>

<sup>73</sup> Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: MŠMT, 2017. 165 s. [cit. 19. 3. 2018]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/43792/> (str. 22 – 24)

<sup>74</sup> HUČÍNOVÁ, Lucie. Klíčové kompetence v RVP ZV. *Metodický portál RVP, inspirace a zkušenosti učitelů* [online]. [cit. 3. 5. 2018]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/335/KLICOVE-KOMPETENCE-V-RVP-ZV.html/>

<sup>75</sup> Rámcové vzdělávací programy. *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. NÚV – Národní ústav pro vzdělávání, © 2011 – 2018 [cit. 3. 5. 2018]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp>

<sup>76</sup> Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: MŠMT, 2017. 165 s. [cit. 19. 3. 2018]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/43792/> (str. 5)

a podílelo se na ní MŠMT (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy) společně s Výzkumným ústavem pedagogickým v Praze, zástupci pedagogických fakult i základních škol. V tomto případě se nejedná o závazný dokument, nýbrž pouze ukázkou toho, jak se dají do ŠVP zpracovat učební osnovy zmíněných předmětů. Nabízí tedy pouze jeden z možných způsobů realizace. Ze strategií směřujících k rozvíjení klíčových kompetencí uvedených v tomto dokumentu vyplývá, že je důležité, aby vyučující:

- vybíral neotřelá témata pro zpracování žákovských referátů;
- motivoval žáky i k četbě náročnějších děl;
- podněcoval žáky k účasti v různých soutěžích a zároveň s nimi spolupracoval na jejich přípravě;
- rozvíjel tvořivou práci žáků a motivoval je k vlastnímu literárnímu vyjádření;
- navozoval i náročnější komunikační okolnosti;
- zařazoval do výuky diskuse na konkrétní témata a žáky motivoval k vytváření pravidel diskuse;
- začleňoval do výuky i vhodná řečnická cvičení;
- zapojoval žáky do spolupráce se školními médii;
- vybíral poutavé a hodnotné texty, s nimiž budou žáci pracovat;
- volil vhodná témata pro zpracování slohových prací a zapojoval úkoly na procvičení jednotlivých slohových útvarů.<sup>77</sup>

Z výše zmíněného tedy můžeme vyčíst, že aby učitel s žáky správně pracoval a motivoval je, bude to pro něj poměrně náročné na přípravu i čas. Pro rozvoj klíčových kompetencí je to však velmi podstatné, nicméně to neznamená, že je není nutné rozvíjet i v ostatních vyučovacích předmětech, ba právě naopak by se na jejich zdokonalování měli účastnit veškerí pedagogové bez ohledu na to, jaký je jejich předmět). V samotném RVP ZV se pak nachází zmínka o tom, že mezi jeho principy patří snaha napomáhat komplexnímu přístupu k výuce s ohledem na možnosti propojování jednotlivých vzdělávacích obsahů.<sup>78</sup> Stejně tak by se o to měl pokoušet ŠVP z něj vycházející.

V *Doporučených učebních osnovách předmětů ČJL, AJ a M pro základní školu* nalezneme učivo v jednotlivých ročnících konkretizováno. Podíváme-li se na literární výchovu na druhém stupni, zjistíme, že jsou zde třeba u šestého ročníku rozepsány určité

---

<sup>77</sup> Doporučené učební osnovy předmětů ČJL, AJ a M pro základní školu [online]. Praha: MŠMT, 2011. [cit. 19. 3. 2018]. Dostupné z: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2011/03/Doporucene-ucebni-osnovy-predmetu-CJL-AJ-a-M-pro-zakladni-skolu.pdf> (bez číslování stran, str. ČJL12 – 13)

<sup>78</sup> Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: MŠMT, 2017. 165 s. [cit. 19. 3. 2018]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/43792/> (str. 6)

literární žánry a druhy (bajka, pověst, báje, balada, pověst, moderní pohádka atd.). V sedmém ročníku k nim přibývá například epos, romance, legenda, sci-fi a fantasy. Dále je v učivu uvedena regionální literatura či interpretace uměleckého textu. Učivo osmého ročníku zahrnuje drama, literaturu pro mládež, ústní lidovou slovesnost, interpretaci a adaptaci literárních děl. Devátý ročník je obohacen mimo jiné o vlastní tvorbu, literární kritiku a kritické čtení. Ve všech ročnících učivo zahrnuje také literární teorii a historii.<sup>79</sup> V žádném z ročníků ale nejsou nikde striktně uvedena jména autorů, jež by bylo nutné probrat, což znamená, že se zde ponechává určitý manipulační prostor pro vyučujícího, jenž se může rozhodnout, které z tvůrců literárních děl žákům představí. Oproti učivu, jež je zde konkretizováno, jsou klíčové kompetence, porovnáme-li je s těmi uvedenými v RVP ZV, v podstatě v nezměněném stavu.

Za zmínku stojí také to, že Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání neobsahuje vymezení mimočítankové neboli povinné či doporučené četby, ačkoliv tomu tak v minulých desetiletích v závazných vzdělávacích dokumentech bylo. Jelikož se nenachází specifikované požadavky na mimoškolní četbu žáků v RVP ZV, přenesla se tato absence i do školních vzdělávacích programů.<sup>80</sup> I přes chybějící závazný dokument, který by doporučenou četbu stanovoval, se ještě stále v různých školách můžeme setkat s rozličnými seznamy, které ji navrhují. Učitelé někdy hájí tento typ práce tím, že se jeví jako velmi přínosný, co se týče rozvoje čtenářství u žáků.

---

<sup>79</sup> Doporučené učební osnovy předmětů ČJL, AJ a M pro základní školu [online]. Praha: MŠMT, 2011. [cit. 19. 3. 2018]. Dostupné z: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2011/03/Doporučene-ucebni-osnovy-predmetu-CJL-AJ-a-M-pro-zakladni-skolu.pdf> (str. ČJL14 – 22)

<sup>80</sup> GEJGUŠOVÁ, Ivana. *Mimočítanková četba a cíle literární výchovy na základní škole: podíl doporučené četby na dětském čtenářství = Non-mandatory reading and goals of literary education at elementary schools: proportion of recommended reading within the children's actual reading*. Vyd. 1. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2011. 142 s. ISBN 978-80-7464-013-1. (str. 7)

## 4 Náplň literární výchovy ve škole

Literatura se vymezuje jako soubor literárních textů, k její problematice se tedy nedá dojít jiným způsobem než právě skrze dílčí projevy – literární texty. Umělecký text je však vytvářen kontextem, v němž vzniká, proto bylo v minulosti věnováno až příliš mnoho času tomuto kontextu (případně jeho složkám) na úkor zájmu o samotný text. Tendence literárního pozitivismu, zaměřujícího se na studia historických skutečností, zjednodušená na faktografický smysl literatury přežívá v literární výchově dodnes. Někdy také převládá tendence podávat žákům hotové pravdy, u nichž nevzniká žádný prostor pro diskuzi, případně užívat literární text pouze jako ilustraci poznatků vyskytujících se jinde v odlišné podobě.<sup>81</sup> Takto zprostředkovaný text však často nedokáže žáky zaujmout a neumožňuje jim prostor pro vytvoření si vlastního názoru na něj. Žáci (např. podle výzkumu prováděného Ondřejem Hníkem) naopak sami projevují v rámci literární výchovy zájem o snížení požadavků na faktografické údaje (takové hodiny v nich vyvolávají pocit, že se ocitli spíše ve výuce dějepisu) a oproti tomu zvýšení prostoru pro čtení<sup>82</sup> a přímou práci s textem.

Jako hlavní náplň literární výchovy tedy vnímáme práci s uměleckými texty (komunikace dětí s nimi). Skrze ni jsou pak žáci směřováni k aktivnímu čtenářství (nikoliv pouze k pasivnímu přijímání poznatků), rozvíjení tvořivosti a pochopení kontextu vzniku samotných děl. Bez uměleckých textů si nelze náplň literární výchovy vůbec představit, natož ji pak realizovat.<sup>83</sup> Tento předmět se tedy zabývá zejména slovesnými díly, v nichž se nacházejí nejen informace faktografické, ale i estetické. Schopnost porozumění mnohovýznamovým (estetickým) rovinám textů usnadňuje čtenáři orientaci v mnohovýznamové realitě, v níž žije. Pro další rozvoj žáků je tedy podstatné, aby se ve výuce literatury pracovalo s interpretacemi uměleckých textů.<sup>84</sup> Pomocí tohoto typu práce totiž žáci mohou prožít děj ukázky a proniknout až k jeho podstatě a lépe se takto seznámit s představovanými díly. Pedagog by po žácích měl vyžadovat, aby se pokoušeli formulovat své názory na přečtený úryvek, měl by je zneklidňovat, budit a provokovat, aby v nich vyvolal závažné otázky, s nimiž je možné dále pracovat. Také by je měl nabádat ke

---

<sup>81</sup> NEZKUSIL, Vladimír. *Nástin didaktiky literární výchovy: (čtyřletá gymnázia a vyšší třídy víceletých gymnázií): z praxe pro praxi*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2004. 165 s. ISBN 80-7290-160-5. (str. 58)

<sup>82</sup> HNÍK, Ondřej. Současná podoba výuky literární výchovy podle výpovědí studentů. *Český jazyk a literatura*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, a. s. 2010/2011, **61** (1), 33-639. ISSN 0009-0786 (str. 37)

<sup>83</sup> JINDRÁČEK, Václav et al. *Dětská pojetí uměleckého textu jako východiska školní interpretace*. Vyd. 1. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, Pedagogická fakulta, 2011. 282 s. ISBN 978-80-7414-429-5. (str. 12)

<sup>84</sup> ZACHOVÁ, Alena a kol. *Rozměry čtenářství*. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2012. 87 s. Recenzované monografie. ISBN 978-80-7435-233-1. (str. 8)



srovnávání různých uměleckých děl<sup>85</sup> a tím uvádět jejich teoretické poznatky do souvislostí, které jsou podstatné pro jejich hlubší porozumění dané problematice.

Důležitý vliv má literární výchova především na rozvíjení čtenářské gramotnosti (tu je ovšem nutné rozvíjet i v ostatních vyučovacích předmětech).<sup>86</sup> Čtenářská gramotnost ovšem není synonymem k pojmu čtení, neboť se nejedná o pouhé zvládnutí techniky čtení, již jsme si osvojili v dětství a která nám slouží k prostému dešifrování a pochopení textu. Naopak součástí čtenářské gramotnosti je schopnost porozumět rozličným typům textů, vážícím se k situacím probíhajícím ve škole i mimo ni, uvažovat o jejich významu a umět jej objasnit. Důraz je kladen zejména na funkční čtení, u něhož čtenář za pomoci všelijakých postupů, strategií a dovedností dospěje k porozumění, ale také jeho podpoře a udržení.<sup>87</sup> Funkčně čtoucí čtenář by tedy měl umět porozumět textu i postihnout jej jako celek, objasnit jeho stěžejní myšlenky a vyložit jeho účel. K tomu se váže i vyhledávání konkrétních informací v textu, porovnání obsahu úryvku s jinými zdroji a obhájení vlastního mínění. Žák by měl zvládat posoudit provedení textu (jazyk, stavbu, žánr atd.).<sup>88</sup> To vše je, jak již bylo zmíněno, obsaženo také v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání, v očekávaných výstupech pro jednotlivé ročníky.

Literární výchova tedy plní ve výchovně-vzdělávacím procesu hned několik funkcí najednou. Jedná se především o funkci výchovnou, jejíž součástí je bezprostřední čtenářská zkušenost související s interpretací přečteného, a funkci vzdělávací, do níž můžeme zařadit nabývání poznatků o literatuře stejně jako získávání znalostí vztahujících se k literárně-kulturním tradicím. Mimo to by měla být schopna zprostředkovat komunikaci mezi dítětem a literárním dílem tak, aby mohla tříbit jeho čtenářské potřeby. Nesmíme však opomíjet ani funkci estetickou a rozvíjející (což ovšem neznamená, že bychom měli pracovat pouze s nahodilými volnými asociacemi a postřehy žáků, ale naopak bychom se měli opírat i o teoretické podloží tohoto předmětu).<sup>89</sup> Převaha jedné z funkcí by vedla pouze k deformacím či zjednodušování obsahu literární výchovy.

---

<sup>85</sup> JAROCKÁ, Helena. Čítanka a já. *Český jazyk a literatura*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, a. s., a nakladatelství učebnic Fortuna, JUDr. František Talián. 2001/2002, 52 (1-2), 22-24. ISSN 0009-0786. (str. 23)

<sup>86</sup> ZACHOVÁ, Alena a kol. *Rozměry čtenářství*. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2012. 87 s. Recenzované monografie. ISBN 978-80-7435-233-1. (str. 7)

<sup>87</sup> PROCHÁZKOVÁ, Ivana. Co je to čtenářská gramotnost, proč a jak ji rozvíjet? *Metodický portál RVP. Inspirace a zkušenosti učitelů* [online]. Publikováno 18. 1. 2006. [cit. 19. 3. 2018]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/446/co-je-ctenarska-gramotnost-proc-a-jak-ji-rozvijet.html/>

<sup>88</sup> ZACHOVÁ, Alena a kol. *Rozměry čtenářství*. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2012. 87 s. Recenzované monografie. ISBN 978-80-7435-233-1. (str. 7)

<sup>89</sup> JINDRÁČEK, Václav et al. *Dětská pojetí uměleckého textu jako východiska školní interpretace*. Vyd. 1. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, Pedagogická fakulta, 2011. 282 s. ISBN 978-80-7414-429-5. (str. 13 – 16)

Už během druhého stupně základní školy (a v nižších ročnících víceletých gymnázií) začínají žáci vnímat literaturu (beletrii) jako vysoce specifickou lidskou činnost, jež má estetický ráz a je uskutečněna pomocí slovesných prostředků (mimo drama, jehož realizace závisí na jevištním provedení). Hlavní smyslem literární výchovy je orientování se právě na ony slovesné prostředky a jejich výklad. Ačkoliv se slovesné prostředky užívají i v jiných naukových disciplínách, literatura potažmo beletrie s nimi zachází jinak, a to tak, že je vnímá jako definitivní sdělení, vlastní promluvu i jako předmět analýzy, zkoumání a interpretace. Zájem je zaměřen nejen na předmět sdělení, ale také na jeho způsob.<sup>90</sup> Neznamená to ovšem, že bychom se měli orientovat pouze na teoretické literární poznatky, důležitá je i práce s prožitkem žáků. Především je nutno počítat ve výuce literární výchovy s aktivitou žáků, kteří významně ovlivňují učební proces. Pokud pozici žáků (příp. jednotlivého žáka) vyučující dostatečně nerespektuje, dostávají se žáci do polohy pasivních příjemců toho, jak učitel rozumí autorovu záměru díla.<sup>91</sup> Díky tomu si žáci mohou ze školy odnést zkreslené vnímání literatury, jejích funkcí a přínosů.

Namísto toho by však žáci měli dojít k opodstatněnému přesvědčení, že umělecká literatura se orientuje na pojmenování stěžejních životních problémů a situací, které zpodobňuje uměleckým způsobem, tím pomáhá čtenáři udržovat si určitý odstup od reality, poskytuje mu prostor pro její reflexi a ovlivňuje jeho kultivaci a humanizaci. Náplň literatury totiž tvoří neměnné existenciální situace uchopeny z pohledu jiných (nových) společenských, časových či kulturních okolností. Výuka literatury tedy lpí nikoli pouze na postihnutí obsahu (děje, příběhu) díla, ale hlavně na odhalování estetických prvků díla, zaměřených na nezvyklosti v jazykovém vyjádření, výstavbě díla a jeho námětech.<sup>92</sup> Jedná se o pronikání do podstaty tvorby skrze pochopení a porozumění jejich jednotlivým částem, jež participují na výsledné podobě textu.

## 4.1 Faktory ovlivňující náplň literární výchovy

Hovoříme-li o školní literární výchově, mluvíme o složitém komplexu složeném z mnoha rozličných činitelů a složek, které jsou v úzkém kontaktu a vzájemně se ovlivňují, není proto vždy snadné se v tomto nesourodém seskupení zorientovat. „*Osou zmíněného*

---

<sup>90</sup> ZACHOVÁ, Alena a kol. *Rozměry čtenářství*. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2012. 87 s. Recenzované monografie. ISBN 978-80-7435-233-1. (str. 8 – 9)

<sup>91</sup> NEZKUSIL, Vladimír. *Nástin didaktiky literární výchovy: (čtyřletá gymnázia a vyšší třídy víceletých gymnázií): z praxe pro praxi*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2004. 165 s. ISBN 80-7290-160-5. (str. 11)

<sup>92</sup> ZACHOVÁ, Alena a kol. *Rozměry čtenářství*. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2012. 87 s. Recenzované monografie. ISBN 978-80-7435-233-1. (str. 9 – 10)

*komplexu je vztah mezi učitelem a žáky, jejich kooperace zprostředkovaná médii umělecké literatury.*<sup>93</sup> Médium zde případně můžeme nazvat učivem, přičemž průběh vzájemného působení mezi učitelem a žáky je závislý na jeho výběru a uspořádání. Nyní vstupuje do hry pojem „škola jako instituce“ a systém školství, jenž je ovlivňován především určitou společností, ve které se nachází. Právě na této společnosti závisí, „zda skutečným realizátorům literární výchovy ve škole budou vytvořeny takové podmínky, aby institucionální představy o literární výchově mohly být optimálně naplněny atd.“<sup>94</sup> Jinými slovy to, zda a jak funguje zmiňovaná osa literární výchovy, závisí také na působení vnějšího prostředí a okolnostech jím vyvolaných. Řadíme sem například pracovní podmínky určité školy, zasažené školskou politikou obsaženou v učebním plánu, dále pak prestiž předmětu, materiální vybavenost škol a vyučujících, osnovy, učební standardy a mnohé další. Nutno připomenout i obecné společenské podmínky, fungující politický systém, sociální klima a s ním související skladbu hodnot preferovaných konkrétní společností.<sup>95</sup>

Na podobu literární výchovy na školách jsou vyvíjeny tlaky z několika různých stran. Například literární vědci upozorňují na neustálé zpochybňování a vyprazdňování literárního kánonu, zdůrazňují potřebnost především tradiční výuky založené na teoretických znalostech a staví se do opozice proti novým trendům v oblasti vyučování literatury. Do svých úvah však nezahrnují potřebnost jednoznačně rozlišit obsah výuky v jednotlivých stupních vzdělávání. Oproti tomuto přístupu se vymezují někteří rodiče i vyučující s názorem, že je celkem nepodstatné, co žáci čtou, ale důležité je pro ně především to, že vůbec čtou. Pak se ovšem mladí čtenáři dostávají zejména k titulům neadekvátním a nekvalitním,<sup>96</sup> jež je nadále nemotivují ke čtenářství takovým způsobem, aby u něj delší dobu vydrželi.

V literární výchově se navíc nejedná o pouhou komunikaci mezi autorem a čtenářem, tato situace je navíc ovlivněna dalšími faktory. Autor má na půdě školy ve vyučujícím jistého zprostředkovatele, navíc je žák v průběhu vyučování do jisté míry ovlivňován i postoji, které zaujímají k textu jeho spolužáci. K tomu se přidávají institucionální tlaky ve formě učebních

---

<sup>93</sup> NEZKUSIL, Vladimír. *Nástin didaktiky literární výchovy: (čtyřletá gymnázia a vyšší třídy víceletých gymnázií): z praxe pro praxi*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2004. 165 s. ISBN 80-7290-160-5. (str. 10)

<sup>94</sup> NEZKUSIL, Vladimír. *Nástin didaktiky literární výchovy: (čtyřletá gymnázia a vyšší třídy víceletých gymnázií): z praxe pro praxi*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2004. 165 s. ISBN 80-7290-160-5. (str. 10)

<sup>95</sup> NEZKUSIL, Vladimír. *Nástin didaktiky literární výchovy: (čtyřletá gymnázia a vyšší třídy víceletých gymnázií): z praxe pro praxi*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2004. 165 s. ISBN 80-7290-160-5. (str. 10)

<sup>96</sup> VALA, Jaroslav. Komenského spisy jako četba žáků základní školy? *Pedagogika*. 2017, roč. 67 (3), 279 – 294. ISSN 2336-2189 [online]. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=11763&lang=cs> (str. 281)

programů a plánů. Také literární okolí je uspořádanější, řízenější a zaměřené na požadavky výuky, přičemž je ovlivněno i výběrem čítanek, učebnic a výukových prostředků.<sup>97</sup>

Volba čítanek a literárních učebnic má pak velký vliv na samotný obsah literární výchovy, neboť ačkoliv se neustále hovoří o redukci faktografických poznatků a nutnosti pracovat s texty tvůrčím způsobem, v učebnicích se stále vyskytuje obrovské množství autorů. Někteří učitelé se pak bojí vynechat jakoukoliv část učiva obsaženého v těchto materiálech<sup>98</sup> (o to více, jedná-li se o učebnice schválené MŠMT). Není však divu, neboť každý z nich se snaží co nejlépe připravit své žáky na přijímací zkoušky či maturitu, ačkoliv si mnohdy neuvědomuje, že z rychlého probrání nepřeborného množství učiva si žáci jen stěží odnesou nějaké hlouběji uložené vědomosti. Přípravy na hodiny, jež si vyučující nachystá, by měly být promyšlené a měly by obsahovat reálně dosažitelné cíle vycházející ze závazných vzdělávacích dokumentů. Nutné je také zohlednit aktuální stav třídy, ale (dle zásad individualizovaného přístupu) i možnosti a schopnosti jednotlivých žáků.

## **4.2 Mimočítanková neboli doporučená četba jako součást literární výchovy**

Přestože se v současnosti RVP ZV potažmo ani ŠVP nezmiňují o mimočítankové četbě, většina vyučujících na základních školách se snaží o rozvoj a upevnění kladného vztahu žáků k četbě a zároveň sleduje jejich čtenářské aktivity.<sup>99</sup> Zdá se, že zadávání četby na doma má na čtenářství žáků kladný vliv, protože jsou-li k této aktivitě vedeni školou, daleko spíše si k ní najdou vztah i mimo ni.<sup>100</sup> Samozřejmě je zde třeba přemýšlet nad tím, jakým způsobem jsou k četbě žáci vedeni, protože využitá metoda práce s texty ve škole může působit na to, zda si k ní vypěstují či prohloubí pozitivní vztah, nebo se stane přesný opak.

---

<sup>97</sup> NEZKUSIL, Vladimír. *Nástin didaktiky literární výchovy: (čtyřletá gymnázia a vyšší třídy víceletých gymnázií): z praxe pro praxi*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2004. 165 s. ISBN 80-7290-160-5. (str. 11)

<sup>98</sup> JAROCKÁ, Helena. Čítanka a já. *Český jazyk a literatura*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, a. s., a nakladatelství učebnic Fortuna, JUDr. František Talián. 2001/2002, 52 (1-2), 22-24. ISSN 0009-0786. (str. 23)

<sup>99</sup> GEJGUŠOVÁ, Ivana. *Mimočítanková četba a cíle literární výchovy na základní škole: podíl doporučené četby na dětském čtenářství = Non-mandatory reading and goals of literary education at elementary schools: proportion of recommended reading within the children's actual reading*. Vyd. 1. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2011. 142 s. ISBN 978-80-7464-013-1. (str. 28)

<sup>100</sup> GABAL, Ivan, VÁCLAVÍKOVÁ-HELŠUSOVÁ, Lenka. *Jak čtou české děti? Analýza výsledků sociologického výzkumu* [pdf]. 2003. Dostupné z: <http://ipk.nkp.cz/docs/jakctouceskedeti.pdf> (str. 31)

## 4.2.1 Zadávání doporučené četby

Zadávání doporučené četby na druhém stupni ZŠ probíhá různými způsoby. Někdy vyučující zadají žákům konkrétní tituly, na jejichž přečtení trvají, jindy je výběr knih ponechán na žácích a je jim stanoven pouze jejich počet. Vyskytují se také kombinace těchto dvou typů, kdy je například část titulů zadána a má být doplněná stanoveným počtem knih dle výběru samotných žáků, nebo je žákům předložen seznam titulů vhodných k četbě, z nichž si žáci vyberou určený počet děl.<sup>101</sup> Jelikož se o doporučené četbě v závazných vzdělávacích dokumentech nehovoří, může si její obsah a rozsah určovat sama škola.

Veškeré zmíněné způsoby mají své světlé i stinné stránky. Například pokud si žáci volí obsah doporučené četby sami, mohou být více motivováni k samotné četbě (k určeným titulům často přistupují se značnou nechtí), na druhou stranu může vést samostatná volba četby k trivializaci (žáci si vybírají nenáročné tituly, vhodné spíše pro mladší věk) a žánrovému stereotypu (výběr titulů výhradně jednoho žánru žáky dále nerozvíjí a může vést až ke čtenářskému vyhoření, následně pak k rezignaci na příští četbu). Některé z negativních dopadů u volby titulů k četbě může redukovat vyučující pomocí pravidelného hodnocení četby žáků, vytváření prostorů pro diskusi žáků o dojmech z přečteného díla, orientace v literární produkci pro děti a mládež a sledování literárních novinek (může se poradit mimo jiné i s knihovníky).<sup>102</sup> Každý učitel českého jazyka by měl mít přehled nejen o klasické, ale i o současné literatuře určené věkové skupině, s níž ve škole pracuje. Tyto znalosti mu umožňují doporučit knihy žákovi takřikajíc „na míru“, což se shoduje s individualizovaným pojetím výuky, jež je v dnešní době prosazováno.

U volného výběru volnočasové (či doporučené) četby se žáci zaměřují především na časopisy, které z pochopitelných důvodů nelze vnímat jako součást doporučené četby. Když se tedy podíváme na volbu knižních titulů, projevují žáci zájem o knihy zábavné (není pro ně prioritou číst pro poučení). Nejčastěji volí literaturu s dobrodružnými náměty a fantasy, mezi oblíbené však patří i příběhy o dětech, sci-fi a dívčí literatura.<sup>103</sup> Podle genderového rozdělení bychom mohli říct, že chlapci se zajímají více o knihy, v nichž se objevuje technika, příroda,

---

<sup>101</sup> GEJGUŠOVÁ, Ivana. *Mimočítanková četba a cíle literární výchovy na základní škole: podíl doporučené četby na dětském čtenářství = Non-mandatory reading and goals of literary education at elementary schools: proportion of recommended reading within the children's actual reading*. Vyd. 1. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2011. 142 s. ISBN 978-80-7464-013-1. (str. 29 – 30)

<sup>102</sup> GEJGUŠOVÁ, Ivana. *Mimočítanková četba a cíle literární výchovy na základní škole: podíl doporučené četby na dětském čtenářství = Non-mandatory reading and goals of literary education at elementary schools: proportion of recommended reading within the children's actual reading*. Vyd. 1. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2011. 142 s. ISBN 978-80-7464-013-1. (str. 41, 110 – 112)

<sup>103</sup> VÁCLAVÍKOVÁ-HELŠUSOVÁ, Lenka a kol. *Dětské čtenářství v současné společnosti z perspektivy sociologie vzdělání*. Vyd. 1. Liberec: Technická univerzita, 2012. 117 s. ISBN 978-80-7372-936-3. (str. 55 – 58)

humor a dobrodružství (to mají společné dívky i chlapci, stejně jako zájem o detektivní příběhy), zatímco děvčata častěji volí tituly zabývající se láskou, erotickými vztahy a citovým zráním, oblíbené jsou u nich také pohádky a pověsti (převážně v nižších ročnících 2. stupně ZŠ). O poezii nejeví přílišný zájem ani jedno z pohlaví, ačkoliv u děvčat je náklonnost k tomuto typu literatury nepatrně vyšší.<sup>104</sup> Ve zmiňovaném věku si mladí čtenáři vybírají i tituly primárně určené dospělým, ačkoliv se tak možná děje díky vlivu rodičů. Poměr české a zahraniční literatury můžeme hodnotit jako relativně vyvážený, přesto však své oblíbené hrdiny děti nacházejí častěji v titulech psaných zahraničními autory.<sup>105</sup> Mladí čtenáři své oblíbené hrdiny nacházejí nejčastěji v novější produkci.

Pokud je doporučená četba volena vyučujícím, stává se, že vyučující vybírají tituly vyžadované na středních školách (*Babička* od Boženy Němcové, *Máj* Karla Hynka Máchy či Nerudovy *Povídky malostranské*) a další knihy české literatury 19. století. Zmíněné publikace mohou být pro žáky příliš těžce uchopitelné a nesrozumitelné, proto by bylo vhodnější pracovat pouze s jejich ukázkami v hodinách literární výchovy a do doporučené četby žáků zařazovat ve větší míře kvalitní díla určená pro děti a mládež společně se současnou literární produkcí.<sup>106</sup> Někdy se také stává, že vyučující zadá z důvodu nedostatku času v hodině četbu na doma (celé dílo, nebo pouze jeho část). Ne vždy se však jeví tento přístup jako nejšťastnější, neboť u následné reflexe se mohou setkat s tím, že se žáci bez pedagogického vedení vůbec nedokázali dostat k samotné podstatě díla,<sup>107</sup> a to i přes to, že se učiteli dílo zdálo jako jednoznačné a naprosto srozumitelné.

Na druhou stranu se při zadávání doporučené četby mohou od vyučujících žáci dozvídat o titulech, které by pro ně mohly být zábavné, zajímavé či poutavé. Zadávání doporučené četby má relativně velký význam na četbu dětí (pravděpodobně dokonce nejvyšší ze všech čtenářských aktivit řízených školou).<sup>108</sup> Stejně jako u všech ostatních aktivit je však i zde podstatné, jakou empatii dokáže vyučující u volby titulů projevit.

---

<sup>104</sup> LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Dítě a kniha: o čtenářství jedenáctiletých*. 1. vyd. Plzeň: Aleš Čeněk, 2004. 179 s. ISBN 80-86898-01-6 (str. 26)

<sup>105</sup> GABAL, Ivan, VÁCLAVÍKOVÁ-HELŠUSOVÁ, Lenka. *Jak čtou české děti? Analýza výsledků sociologického výzkumu* [pdf]. 2003. Dostupné z: <http://ipk.nkp.cz/docs/jakctouceskedeti.pdf> (str. 14)

<sup>106</sup> GEJGUŠOVÁ, Ivana. *Mimočítanková četba a cíle literární výchovy na základní škole: podíl doporučené četby na dětském čtenářství = Non-mandatory reading and goals of literary education at elementary schools: proportion of recommended reading within the children's actual reading*. Vyd. 1. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2011. 142 s. ISBN 978-80-7464-013-1. (str. 96 – 97)

<sup>107</sup> JAROCKÁ, Helena. Čítanka a já. *Český jazyk a literatura*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, a. s., a nakladatelství učebnic Fortuna, JUDr. František Talián. 2001/2002, 52 (1-2), 22-24. ISSN 0009-0786. (str. 24)

<sup>108</sup> GABAL, Ivan, VÁCLAVÍKOVÁ-HELŠUSOVÁ, Lenka. *Jak čtou české děti? Analýza výsledků sociologického výzkumu* [pdf]. 2003. Dostupné z: <http://ipk.nkp.cz/docs/jakctouceskedeti.pdf> (str. 31)

U starších žáků se jeví jako vhodné diferencovat četbu podle pohlaví (nabízet tituly vhodné pro dívky a pro chlapce) a tím respektovat jejich rozdílné čtenářské zájmy. Neboť právě chlapci mnohdy ztrácí zájem o četbu a nabývají dojem, že se jedná o výhradně ženskou činnost (díky nedostatku mužských čtenářských vzorů).<sup>109</sup> Nedostatek mužských vzorů chybí ve školství celkově, většina pedagogických sborů na základních školách je tvořena především ženami (učitelkami). Jedná se o dlouhodobý problém, který může být způsoben mimo jiné i nedostatečným finančním ohodnocením této profese.

Jako zajímavé se jeví také zadávání nikoliv celých knih, ale pouze jejich vybraných částí (ty mají žákům přiblížit děj, využitý jazyk, kompozici atd.). Díky tomu se sice mladí čtenáři neseznámí s celou knihou, ale mají možnost alespoň zevrubně poznat různé styly a žánry, takže se také snáze mohou dostat k titulům pro ně poutavým. Ve většině případů se však tento typ práce s texty neobjevuje.<sup>110</sup> Nejčastěji se tomu tak děje, jelikož vyučující využívají především čítankové texty, ať už z důvodu jednodušší přípravy, nebo nedostatku času pro výběr vlastních ukázek, či neexistence hotového souborného materiálu, který by mohli ve škole využít. Výběr vlastních ukázek, ale také tvorba vlastních pracovních listů jsou časově velmi náročné, je tedy pochopitelné, že není v silách vyučujícího si je připravovat na každou hodinu literární výchovy. Nicméně i méně časté využití tohoto přístupu se zdá být velmi cenné.

#### 4.2.2 Reflexe domácí četby prostřednictvím čtenářských deníků

Vyučující vymezují nároky na rozsah a někdy také obsah mimočítankové neboli doporučené četby, četbu žáků pak dále sledují a hodnotí, někdy také využívají ve výuce dojmy či poznatky z přečteného díla. Časté je také vedení čtenářských či kulturních deníků, kam si žáci zapisují své poznámky k přečteným titulům.<sup>111</sup> Psaní čtenářských deníků má žáky motivovat ke zhodnocení knihy a její reflexi, což (při správném vedení těchto záznamů) dopomáhá především k pěstování pozitivního vztahu k četbě (nemluvě o rozvoji schopností

---

<sup>109</sup> GEJGUŠOVÁ, Ivana. *Mimočítanková četba a cíle literární výchovy na základní škole: podíl doporučené četby na dětském čtenářství = Non-mandatory reading and goals of literary education at elementary schools: proportion of recommended reading within the children's actual reading*. Vyd. 1. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2011. 142 s. ISBN 978-80-7464-013-1. (str. 110 – 112)

<sup>110</sup> GABAL, Ivan, VÁCLAVÍKOVÁ-HELŠUSOVÁ, Lenka. *Jak čtou české děti? Analýza výsledků sociologického výzkumu* [pdf]. 2003. Dostupné z: <http://ipk.nkp.cz/docs/jakctouceskedeti.pdf> (str. 32)

<sup>111</sup> GEJGUŠOVÁ, Ivana. *Mimočítanková četba a cíle literární výchovy na základní škole: podíl doporučené četby na dětském čtenářství = Non-mandatory reading and goals of literary education at elementary schools: proportion of recommended reading within the children's actual reading*. Vyd. 1. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2011. 142 s. ISBN 978-80-7464-013-1. (str. 28 – 29)

písemně se vyjadřovat).<sup>112</sup> Ne vždy je však tento způsob záznamu žáky vnímán jako vhodný, z části možná proto, že se jedná (především ve vyšších ročnících) o rutinní práci nebo také díky tomu, že žáci s přibývajícím věkem ztrácí zájem o vytváření doprovodných ilustrací, navíc jsou po nich vyžadovány stále vyšší nároky na podobu zápisů o přečtených titulech.<sup>113</sup> K tomu jsou dneska už „hotové“ zápisky dostupné na internetu a mnoho žáků je využívá, aby nemuseli tvořit vlastní text, nebo aby knihu vůbec nemuseli vzít do ruky. Zmíněné záznamy na internetu jsou však velmi zkreslené, literární díla banalizují a mnohdy se zde objevují i reakce svědčící o nepochopení smyslu textů, což může být zapříčiněno obtížností porozumění konkrétnímu dílu, ale i nechutí zabývat se jeho četbou. V tomto spojení by bylo vhodné ptát se po volbě titulů a jejich adekvátnosti pro danou věkovou skupinu i jednotlivé čtenáře.<sup>114</sup> Snadná dostupnost informací o knihách i veškeré výše zmíněné příčiny mohou vyvolat v žácích negativní přístup k vedení čtenářských deníků. Aby žáci nezaujali hned zpočátku tento postoj k vedení záznamů z četby, je vhodné jim vysvětlit, k čemu čtenářský deník slouží a co jim může přinášet.<sup>115</sup> Pokud žáci již porozuměli tomu, že četba jako taková pro ně může být velkým přínosem, pak je také čas na to, aby pochopili, čím pro ně může být užitečný čtenářský deník.

Ve škole je nezbytné provádět reflexi domácí četby žáků, ale čtenářské deníky nejsou jejím jediným možným provedením. Jeví se jako obzvláště potřebné se žáky komunikovat o přečtených dílech (nikoliv formou zkoušení, ale dialogu), nechávat jim prostor, aby se mohli vyjádřit k tomu, co v nich četba vyvolala a jaké s ní mají oni sami zkušenosti. Vyučující však musí postupovat u této aktivity velice citlivě, s ohledem na odlišnosti jednotlivých žáků, není totiž jeho cílem utvrzovat v dětech sociální nerovnosti.<sup>116</sup> Otevřenost k názorům dítěte, jeho prožívání textu a společné diskuzi o něm příznivě ovlivňuje i další jedince, kteří by jinak po knize nesáhli.

---

<sup>112</sup> GABAL, Ivan, VÁCLAVÍKOVÁ-HELŠUSOVÁ, Lenka. *Jak čtou české děti? Analýza výsledků sociologického výzkumu* [pdf]. 2003. Dostupné z: <http://ipk.nkp.cz/docs/jakctouceskedeti.pdf> (str. 32)

<sup>113</sup> GEJGUŠOVÁ, Ivana. *Mimočítanková četba a cíle literární výchovy na základní škole: podíl doporučené četby na dětském čtenářství = Non-mandatory reading and goals of literary education at elementary schools: proportion of recommended reading within the children's actual reading*. Vyd. 1. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2011. 142 s. ISBN 978-80-7464-013-1. (str. 28 – 30)

<sup>114</sup> MACUROVÁ, Alena. Nebaví mne psát... čtenářský deník... Otázky bez odpovědí. *Český jazyk a literatura*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, a. s. 2009/2010, **60** (2), 75-81. ISSN 0009-0786. (str. 75 – 81)

<sup>115</sup> SOUKAL, Josef. Čtenářský deník podruhé. *Český jazyk a literatura*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, a. s. 2009/2010, **60** (4), 183-189. ISSN 0009-0786. (str. 184 – 185)

<sup>116</sup> GABAL, Ivan, VÁCLAVÍKOVÁ-HELŠUSOVÁ, Lenka. *Jak čtou české děti? Analýza výsledků sociologického výzkumu* [pdf]. 2003. Dostupné z: <http://ipk.nkp.cz/docs/jakctouceskedeti.pdf> (str. 32 – 33, 35)



## 5 Cíle literární výchovy

Český jazyk a především literární výchova má mezi ostatními vyučovacími předměty specifické postavení. Není určena k přípravě na případné budoucí zaměstnání, jako např. fyzika, chemie či biologie (na ZŠ přírodopis) a mnohé další, u většiny žáků naopak slouží ke zcela jinému účelu. Nerozvíjí dílčí schopnosti a neoslovuje dílčí zájmy, nýbrž formuje vztah ke skutečnosti jako celku. Poznáváním světa literatury se čtenář seznamuje s historií lidstva. Díky tomu upevňuje své vztahy s okolním prostředím a jinými lidmi. Podílí se i na proměně této zkušenosti do určitého záznamu, bez něhož by bylo nemožné ji uchovat či předávat dalším generacím.<sup>117</sup> Literární výchova tedy umožňuje nahlédnutí do myšlení předchozích generací stejně tak jako do představ současníků a tím i sdílení získaných zkušeností.

Žáci přicházející na druhý stupeň základní školy by měli být schopni rozpoznat text umělecký od neuměleckého a vysvětlit základní literární jevy, zvládat rozlišit hodnotnou literaturu od kýče a mít vybudovány primární čtenářské návyky. Proto se také orientuje literární výchova na druhém stupni základní školy na odhalování estetických prvků díla a jeho originálního využití jazykových, kompozičních a tematických složek, ne pouze na rozbor dějového či (u poezie) pocitového jádra díla. Náplní literární výchovy je tedy co nejučinněji a co nejadekvátněji věku žáků pronikat do literárnosti konkrétního uměleckého díla, snaha o porozumění a vystižení užitého způsobu a charakteristických prostředků. Není cílem hledat smysl díla mimo něj samotného (ve společnosti, ideologii, historii atd., ačkoliv je vhodné na tyto skutečnosti občas upozornit), ale spíše se soustředit na dílo, jeho textové kvality a následně je propojovat se světem prožitků a zkušeností člověka.<sup>118</sup> Propojení s praxí je nezastupitelné také pro rozvoj klíčových kompetencí. Cílem literární výchovy by mělo být především trvalé přijetí některých velkých myšlenek žáky, zároveň aby si osvojili určité poznatky (což pro ně bude jednodušší, budou-li pracovat se zájmem) a rozšířili si čtenářské dovednosti.<sup>119</sup> Rozvíjet by se tak měly všechny tři složky: vědomosti, dovednosti a postoje.

Jedním ze stěžejních cílů literární výchovy by mělo být i to, že žákům dokážeme předvést, že čtení pro ně může být přitažlivé, může je těšit a přivodit jim hluboké prožitky i životní poučení, může otvírat témata a náměty, jež se jich dotýkají a jsou jim blízké. Žáci by

---

<sup>117</sup> NEZKUSIL, Vladimír. *Nástin didaktiky literární výchovy: (čtyřletá gymnázia a vyšší třídy víceletých gymnázií): z praxe pro praxi*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2004. 165 s. ISBN 80-7290-160-5. (str. 7)

<sup>118</sup> ZACHOVÁ, Alena a kol. *Rozměry čtenářství*. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2012. 87 s. Recenzované monografie. ISBN 978-80-7435-233-1. (str. 12 – 13)

<sup>119</sup> HAUSENBLAS, Ondřej. Velké myšlenky ve výuce literatury na ZŠ a SŠ. *Kritické listy 24. Kritické Myšlení* [online]. Kritické myšlení z. s. © 23. 1. 2001. [cit. 2. 6. 2018]. Dostupné z: [http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty24\\_velkemyslenky](http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty24_velkemyslenky)

měli mít možnost vnímat, že čtení literárních děl má smysl. Jedná se o první a velmi důležité kroky pro rozvoj čtenářství, a pokud se nám je nepodaří naplnit, budeme se setkávat s neúspěchy v oblasti pozitivního přístupu k četbě a rozvoji čtenářské gramotnosti i nadále.<sup>120</sup>

Zmíněné charakteristiky můžeme nalézt i v ŠVP základních škol či u nižších ročníků víceletých gymnázií (vycházejících z formulací RVP ZV a RVP GV – pro gymnázia), jsou zahrnuty v jednotlivých programech, ročnících i užívaných metodách práce. Ve všech školách se vyskytují obdobné požadavky. Důraz je v těchto dokumentech kladen na estetickou úroveň literárních textů, jasně stanovují požadavek na poznávání elementárních literárních druhů skrze četbu. Žáci se mají naučit rozpoznávat typické znaky literatury, vyjádřit umělecké záměry tvůrce díla i vytvářet a sestavovat vlastní nazírání na přečtený text, rozlišovat mezi literární fikcí a skutečností, získávat a prohlubovat si výchozí čtenářské návyky i schopnosti tvořivého porozumění dílu, jeho interpretace a vlastní tvorby literárního textu.<sup>121</sup> Získané poznatky či prožitky mohou příznivě ovlivnit postoje i hodnotové zaměření žáků.

Vyučující by tedy měl žáky navést k tomu, aby přemýšleli nad širšími souvislostmi a uvědomovali si, že skrze umění si mohou najít cestu ke svému vlastnímu životu a těžit z lidské moudrosti, přeneseně i životních zkušeností rozšiřujících jejich vlastní prožívání či smýšlení.<sup>122</sup> Hlavní práce učitele tak spočívá v tom, že má v žácích probudit dojem přínosnosti četby, že se nejedná o pouhou ztrátu času, ale naopak z ní mohou čerpat a obohacovat svůj vnitřní svět, který se následně projeví prostřednictvím jejich chování.

Z ŠVP se dovídáme, že podstatná je obzvláště práce s textem. Cílem literární výchovy není a nemělo by být předávání ucelených znalostí v oblasti literární historie, nýbrž snaha naučit žáky smysluplně zacházet s uměleckým textem a prohlubovat jejich estetické smýšlení. Během výuky se žáci mají seznamovat s rozličnými literárními žánry pomocí rozboru a interpretace pro ně vhodných úryvků. Ačkoliv se jedná o jasné a srozumitelně formulované požadavky, jejich realizace poněkud pokulhává, protože ve školách se stále nacházejí vyučující, kteří pocítují nechuť ohledně práce s literárním textem, jelikož se jedná o aktivity s nesnadno měřitelnými či ověřitelnými výsledky.<sup>123</sup> Argumentují pak výroky ohledně nutného počtu známek žáků, aby je mohli na konci školního roku nebo pololetí klasifikovat.

---

<sup>120</sup> VALA, Jaroslav. Komenského spisy jako četba žáků základní školy? *Pedagogika*. 2017, roč. 67 (3), 279 – 294. ISSN 2336-2189 [online]. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=11763&lang=cs> (str. 281)

<sup>121</sup> ZACHOVÁ, Alena a kol. *Rozměry čtenářství*. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2012. 87 s. Recenzované monografie. ISBN 978-80-7435-233-1. (str. 14)

<sup>122</sup> JAROCKÁ, Helena. Čítanka a já. *Český jazyk a literatura*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, a. s., a nakladatelství učebnic Fortuna, JUDr. František Talián. 2001/2002, 52 (1-2), 22-24. ISSN 0009-0786. (str. 23)

<sup>123</sup> ZACHOVÁ, Alena a kol. *Rozměry čtenářství*. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2012. 87 s. Recenzované monografie. ISBN 978-80-7435-233-1. (str. 15)

## 6 Přístupy k výuce literární výchovy a uměleckému textu

Dříve bylo zcela běžné, že postavení četby ve školní výuce literatury se shodovalo s postavením žáka ve výchovně vzdělávacím procesu. Ačkoliv se hovořilo o celostním růstu osobnosti žáka, cílem výchovy a vzdělávání se nestalo samotné dítě, nýbrž metody a cíle tohoto procesu, které nerespektovaly možnosti, schopnosti a potřeby mladých čtenářů. Nežřídko se stávalo, že byly podceňovány dětské tvůrčí aktivity zaměřené na recepci díla. Literárně-výchovná „interpretace“ díla měla žákům ukázat jedinou správnou možnost chápání textu, která byla předem daná a nezměnitelná, pozornost se tedy obracela pouze k funkcím dokazujícím tuto skutečnost. Úspěšnost školního hodnocení žáka tak závisela na jeho schopnosti stručně shrnout předem stanovenou tezi. Díky zobecňování konkrétních textů se měl v mysli žáků vytvořit určitý metatext zastupující umělecké slovesné dílo. Využití těchto metod nemohlo sloužit k rozvoji žáků a jejich porozumění textu.<sup>124</sup> Naopak vedlo k pouhému memorování určitých znalostí, místo aby umožnilo prostor pro tvořivou práci žáků s literárním dílem. Probírané úryvky a především práce s nimi nesplňovaly dětské požadavky na čtení přinášející pozitivní zážitek. Díky tomu se škole podařilo vytvořit určitou propast mezi četbou literárních děl žáky a uměleckými texty jakožto náplní školní literární výchovy, která z pohledu dětí nesloužila ke čtení, ale pouze k jisté práci s textem.

Jisté je, že se školství mění. Není pravdou, že by současná škola vypadala stejně jako v dobách Marie Terezie a že by se po žácích vyžadoval stejný dril. Dnes se ve školách (ve většině z nich) využívá moderní technika, komunikace mezi žáky a vyučujícími probíhá stále více skrze internet, dbá se na využívání nových metod výuky. Problémem není stagnace školství v určité jeho etapě, nýbrž rychlost, jakou se vyvíjí. Novodobé pojetí školy by mělo být schopné dostatečně rychle reagovat na změny, jež se týkají nejmladší generace, ukojit jejich nároky na užívání digitálních sdělovacích prostředků, současně zužitkovat jejich potenciál v získávání dovedností v digitálním prostředí a podnítit tvořivost žáků. Komplikace ze strany učitelů a vedení školy je nezájem o potřeby dnešních žáků či jejich nepochopení. Ačkoliv práce s textem zastupuje větší část výuky než dříve a množství probíraných autorů (i jejich děl) prořídlo, podstata výuky zůstala téměř stejná. Změny, které proběhly ve výuce, se tedy nezdají být dostačujícími, dokonce hrozí, že současné pojetí literární výchovy může žáky od čtení spíše odrazovat.<sup>125</sup> Pokud nedokážeme žáky správně motivovat, nemůžeme od

---

<sup>124</sup> LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Dítě a kniha: o čtenářství jedenáctiletých*. 1. vyd. Plzeň: Aleš Čeněk, 2004. 179 s. ISBN 80-86898-01-6 (str. 12 – 13)

<sup>125</sup> ZACHOVÁ, Alena a kol. *Rozměry čtenářství*. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2012. 87 s. Recenzované monografie. ISBN 978-80-7435-233-1. (str. 52 – 53)

nich očekávat zájem o texty a metody využívané v minulém století. Vyučující by se neměli omezovat pouze na „zajeté“ stereotypy ve výuce a používat stále stejné způsoby (mnohdy už zastaralé a ztrácející svou původní funkčnost). Oproti tomu se zdá vhodné zařadit do výuky i nové technologie<sup>126</sup>, jež mohou zefektivnit občanský život žáků, ale i jejich výuku.

## 6.1 Obecný trend v pojetí literární výchovy

Na obsah školní literární výchovy působí mimo jiné i ostatní vyučovací předměty a jejich forma. Pod jejich náporom se tak může ztratit, že se právě u literární výchovy setkáváme s jiným přístupem k výchovné a naukové složce, což vede k převaze naukové složky, takže se pokrývá výchovná náplň předmětu. To svádí k redukci obsahu literární výchovy na bezprostřední a teoreticky omezené vyznění uměleckých děl, znevažující jejich úroveň i úroveň literatury obecně. Na scestí může vyučující přivést také to, že nauková složka je daleko jednodušeji měřitelná a ověřitelná, a tím i snadněji klasifikovatelná.<sup>127</sup> Nicméně to zase vede k příznačnému „motání se v začarovaném kruhu“, kdy vyučovací hodina probíhá přibližně následujícím způsobem: výklad teoretických poznatků – četba krátké demonstrativní ukázky – zkoušení. Učitelé neustále spěchají, aby stihli probrat co nejvíce spisovatelů, a proto jim nezbývá čas, aby mohli nechat žáky proniknout do hlubin uměleckého textu, a následně jim nedají prostor, aby měli možnost mluvit o svých dojmech z četby.<sup>128</sup> Přitom právě sdílení zážitků z četby rozvíjí nejen komunikační dovednosti žáků, ale také jejich vztah k četbě.

Častokrát se v hodinách literární výchovy učitelé více zaměřují právě na vnější vlivy působící na vznik uměleckého díla než na interpretaci samotného textu.<sup>129</sup> Výuka na základních školách a gymnáziích je zaměřena příliš faktograficky. Součástí takového vyučování bývá frontální výklad doprovázený zápisy do sešitů, případně krátkou demonstrativní četbou ukázky či mechanickou dlouhou četbou, po níž nezbývá prostor pro jakékoliv další aktivity.<sup>130</sup> Žáci tedy znají místo a datum narození či úmrtí autora, jeho rodinné poměry, historickou situaci přispívající ke vzniku jeho děl, umí zařadit autora

---

<sup>126</sup> KUTĚJOVÁ, Hana. Vliv moderní technologie na výuku. *Český jazyk a literatura*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, a. s. 2004/2005, **55** (2), 79-80. ISSN 0009-0786. (str. 79)

<sup>127</sup> NEZKUSIL, Vladimír. *Nástin didaktiky literární výchovy: (čtyřletá gymnázia a vyšší třídy víceletých gymnázií): z praxe pro praxi*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2004. 165 s. ISBN 80-7290-160-5. (str. 12)

<sup>128</sup> JAROČKÁ, Helena. Čítanka a já. *Český jazyk a literatura*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, a. s., a nakladatelství učebnic Fortuna, JUDr. František Talián. 2001/2002, **52** (1-2), 22-24. ISSN 0009-0786. (str. 23)

<sup>129</sup> NEZKUSIL, Vladimír. *Nástin didaktiky literární výchovy: (čtyřletá gymnázia a vyšší třídy víceletých gymnázií): z praxe pro praxi*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2004. 165 s. ISBN 80-7290-160-5. (str. 12)

<sup>130</sup> VALA, Jaroslav. Komenského spisy jako četba žáků základní školy? *Pedagogika*. 2017, roč. 67 (3), 279 – 294. ISSN 2336-2189 [online]. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=11763&lang=cs> (str. 280)

k příslušné skupině, mají vybudovanou určitou zásobu teoretických pojmů. Problém však nastává ve chvíli, kdy mají vystihnout autorův přínos literatury (v čem tkví originalita jeho díla) nebo vyjádřit svůj postoj k němu, to, jakým způsobem porozuměli jeho tvorbě a jak by ji sami hodnotili.<sup>131</sup> Na rozvíjení komunikativních kompetencí v tomto pojetí jaksí nezbývá čas.

Přístupovat k textu tvůrčím způsobem je obtížnější než pouze zařadit probíraného autora do kontextu doby, zapsat si o něm poznámky a případně nechat žáky přečíst ukázkou z čítanky.<sup>132</sup> Ani sami dospívající v takto vedené výuce nevidí smysl a vědomosti, které během ní získali o autorech či jejich dílech, obvykle velmi rychle zapomínají. Hovoříme zde o pedagogickém formalismu, v němž se neshodují cíle výuky s využitými metodami a vlastním obsahem, jenž by měl být zastoupen především kvalitními, žákům přiměřenými uměleckými texty.<sup>133</sup> Jejich výběr by však neměl spadat pouze na bedra vyučujícího. Bylo by vhodné, aby se na trhu začaly objevovat čítanky, jež umožní výběr z děl zabývajících se aktuálními tématy a zároveň nabídnou i smysluplné možnosti, jak s nimi pracovat.

Přílišné zaměření na jednotu obsahu a formy díla může vést k tomu, že je dílo roztrženo do dvou částí (jako je tomu i v některých učebnicích). V první orientované na obsah textu jsou pouze úkoly směřované na převyprávění děje, případně na charakteristiku určitých postav. Ve druhé (mechanicky připojené) části se pak úkoly týkají využitých výrazových postupů. Nemluví se tedy už o přednostech děl, které jsou schopny oslovovat čtenáře napříč historií, ani o tom, jak je možné, že tak působí.<sup>134</sup> Není zde dostatek prostoru pro vyjádření vlastních pocitů z přečteného textu ani na případné připomínky.

Kladení důrazu na obsah díla je ukázkou určité čtenářské pohodlnosti, jelikož se dá z díla relativně snadno vytáhnout a popsat. Díky němu lze vyjádřit i jakýsi význam a přínos díla pro čtenáře, ačkoliv velmi zkreslený. Poezie však takto „jednoduchý“ a nesprávný přístup neumožňuje, takže je možné, že i to je důvodem, proč k ní mnozí studenti i vyučující přistupují poněkud odměřeně. Nesprávné je i chápání literárního textu jako „důkazu“ vyučované problematiky, jenž má ilustrovat konkrétní literární poznatek (např. žánr, směr, poetický či autorský styl atd.). Takováto interpretace je totiž účelově didakticky orientovaná,

---

<sup>131</sup> NEZKUSIL, Vladimír. *Nástin didaktiky literární výchovy: (čtyřletá gymnázia a vyšší třídy víceletých gymnázií): z praxe pro praxi*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2004. 165 s. ISBN 80-7290-160-5. (str. 12)

<sup>132</sup> VYBÍRAL, Petr. *Český jazyk a literatura na středních školách. Český jazyk a literatura*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, a. s., a nakladatelství učebnic Fortuna, JUDr. František Talián. 2001-2002, 52 (9-10), 234-237. ISSN 0009-0786. (str. 235)

<sup>133</sup> VALA, Jaroslav. Komenského spisy jako četba žáků základní školy? *Pedagogika*. 2017, roč. 67 (3), 279 – 294. ISSN 2336-2189 [online]. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=11763&lang=cs> (str. 280)

<sup>134</sup> NEZKUSIL, Vladimír. *Nástin didaktiky literární výchovy: (čtyřletá gymnázia a vyšší třídy víceletých gymnázií): z praxe pro praxi*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2004. 165 s. ISBN 80-7290-160-5. (str. 12 – 13)

má pouze potvrdit pravdivost poznatku.<sup>135</sup> Častokrát se navíc jedná o jev, který byl žákům předem sdělen, což interpretaci mnohdy spíše škodí, než pomáhá. Žáci jsou pak demotivováni, jelikož si nemohou k textu najít vlastní cestu a přicházet na jeho stěžejní aspekty.<sup>136</sup> Cílem interpretace však není dokazovat předem stanovenou tezi, ani dobírat se jediného správného vyznění.

Ačkoliv se z mnoha stran ozývá kritika přežívajícího historismu a přílišného faktografického přístupu k literární výchově, není z tohoto kolotoče tak prosté východisko. Mnohdy totiž nedojdou ke shodě o průběhu literární výchovy ani oboroví didaktici s vyučujícími českého jazyka. Mnozí vyučující totiž, byť nesouhlasí s výukou zaměřenou na faktografii, zarytě trvají na tom, že se musí probrat určité části naší národní literární historie, i když se jedná například o autory písnic v době národního obrození, z nichž někteří nejsou pro žáky uchopitelní. Což nás ovšem opět přivádí k onomu faktografickému pojetí. Oproti tomuto přístupu se vymezují učitelé, kteří pracují především s prožitkem mladých čtenářů a utvářením jejich hodnotové struktury za pomoci literatury. Tito pedagogové využívají tvořivou expresivitu neboli obrazné kreativní formulování a zpřístupnění obsahu, vedou žáky k činorodému poznávání i vlastnímu komplexnímu rozvoji.<sup>137</sup> Zaměřují se na propojení světa literatury se světem čtenáře a dávají mu možnost vztáhnout si text na situaci, kterou prožívá.

Preference ať už obsahu a jeho výchovného působení nebo výrazových prostředků jako prostředku výchovy k informovanému čtenářství vede k násilí páchanému na uměleckém díle, neboť to existuje právě díky neoddělitelnosti obou zmiňovaných složek. Soulad mezi oběma složkami je závislý na fungování díla v jeho přirozených kontextech (i v historických souvislostech vzniku). Vhodné je tedy posuzovat dílo jako komunikát neboli médium, pomocí něhož spolu vedou dialog autor se čtenářem a kde se odehrávají i mezigenerační rozmluvy překonávající hranice doby vzniku uměleckého díla.<sup>138</sup>

Kritika přílišného faktografického přístupu k výuce tedy nemá vést k rezignaci na naukové složky díla, jež mohou vést k jeho hlubšímu pochopení, začlenění do souvislostí

---

<sup>135</sup> NEZKUSIL, Vladimír. *Nástin didaktiky literární výchovy: (čtyřletá gymnázia a vyšší třídy víceletých gymnázií): z praxe pro praxi*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2004. 165 s. ISBN 80-7290-160-5. (str. 13 – 15)

<sup>136</sup> LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Literatura, učivo a didaktická interpretace uměleckého textu. Český jazyk a literatura*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, a. s., a nakladatelství učebnic Fortuna, JUDr. František Talián. 2002/2003, **53** (2), 68-75. ISSN 0009-0786. (str. 68)

<sup>137</sup> VALA, Jaroslav. Komenského spisy jako četba žáků základní školy? *Pedagogika*. 2017, roč. 67 (3), 279 – 294. ISSN 2336-2189 [online]. Dostupné z: <http://pages.pdf.cuni.cz/pedagogika/?p=11763&lang=cs> (str. 280 – 281)

<sup>138</sup> NEZKUSIL, Vladimír. *Nástin didaktiky literární výchovy: (čtyřletá gymnázia a vyšší třídy víceletých gymnázií): z praxe pro praxi*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2004. 165 s. ISBN 80-7290-160-5. (str. 15)

a vývoji kulturního povědomí. Jako vhodné se však zdá propojovat tyto složky s bezprostřední četbou literárního díla a přemýšlení o něm, čímž žáky můžeme vést k aktivnímu učení se.<sup>139</sup> Dobrou motivací může tedy být čtenářský prožitek.

## 6.2 Některé inovativní a odlišné přístupy k literární výchově

Zdaleka ne všechna pojetí literární výchovy však směřují pouze k formalismu a teoretickému poznávání (především různých pojmů a souvislostí vzniku díla). Mnohá z nich přihlížejí k potřebám čtenáře a dávají mu prostor pro vyjádření vlastní myšlenky nebo prožitku, umožňují mu sdílet své zkušenosti četby s ostatními (ať už se jedná o vrstevníky, vyučujícího, nebo žáky pouze stejného pohlaví). Dávají žákovi možnost proniknout k podstatě textu a prožívat hluboké emoce. Téměř všechny tyto přístupy jsou založeny na poznávání literatury skrze samotné dílo. Jejich hlavní náplní je práce s uměleckými texty.

Literární výchova, tak jak by měla být (a někde také je) pojímána ve školách, vnímá četbu žáka jako svůj nástroj i cíl a snaží se nalézt způsob, jak dítě motivovat, aby jeho zájem o text neupadal a neochaboval.<sup>140</sup> Důležitý se zdá i postoj k mezioborovým přesahům a smysluplnému propojení s ostatními vyučovacími předměty.

### 6.2.1 Komunikační pojetí literární výchovy

Mezi netradiční, ale přínosné přístupy v literární výchově patří mimo jiné ten založený na respektující a otevřené komunikaci mezi žáky a vyučujícím i mezi žáky samotnými. Právě díky otevřené komunikaci se mladí čtenáři učí vyjadřovat své pocity a myšlenky pramenící z jejich smýšlení nad textem. Pro budoucí rozvoj žáků je důležité, aby se naučili mluvit a sdílet své představy formou, která je srozumitelná i pro ostatní. Důraz je zde kladen především na komunikaci a aktuální prožitek.<sup>141</sup> Neboť právě díky sdílenému prožitku se dá upevnit pozitivní vztah k uměleckým textům a jejich četbě.

V komunikativně laděné literární výchově patří mezi nejdůležitější metody práce právě četba žáků. Pokud chceme působit na čtenářské postoje žáků, je nezbytné orientovat se na osobnost čtenáře (pochopit jeho motivace a zájem o určitý typ literatury, mít přehled o jeho

---

<sup>139</sup> VALA, Jaroslav. Komenského spisy jako četba žáků základní školy? *Pedagogika*. 2017, roč. 67 (3), 279 – 294. ISSN 2336-2189 [online]. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=11763&lang=cs> (str. 280)

<sup>140</sup> LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Dítě a kniha: o čtenářství jedenáctiletých*. 1. vyd. Plzeň: Aleš Čeněk, 2004. 179 s. ISBN 80-86898-01-6 (str. 8)

<sup>141</sup> VALA, Jaroslav. Komenského spisy jako četba žáků základní školy? *Pedagogika*. 2017, roč. 67 (3), 279 – 294. ISSN 2336-2189 [online]. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=11763&lang=cs> (str. 283, 292)

čtenářských dovednostech i míře jeho způsobilosti ke čtení uměleckých textů).<sup>142</sup> V českých školách však není tento přístup moc rozšířený, a tak na něj žáci nejsou zvyklí, proto jsou jejich schopnosti sdělovat vlastní myšlenky, dojmy a pocity vztahující se k textu poněkud omezené.<sup>143</sup> Projevuje se to především ve chvílích, kdy chce učitel vyvolat mezi žáky diskusi o přečteném ve třídě, jež k takovému typu práce nebyla vedena.

Komunikativní literární výchova může využívat veškeré běžné didaktické aktivity, jestliže rozvíjí a zušlechťují četbu žáků. Upřednostněny jsou v tomto případě převážně činnosti čtenářské (např. motivace k četbě, diskuse o přečteném, vyzkoušení si literární kritiky, ale i žákovské neverbální interpretace textu založené na jeho porozumění a vnímání). Literární výchova založená na komunikaci pracuje s přímým poznáváním literárního díla (četba a interpretace), ale věnuje se také poznávání zprostředkovanému (informace přispívající k snazší literární komunikaci). Četba by měla být výchozím bodem, ale také cílem, k němuž žáci zpět směřují. Vyučující se zde dostává do role zkušenějšího čtenáře (komunikačního partnera), který svým žákům dokáže poradit ohledně výběru pro ně zajímavé četby a zároveň respektuje jejich názory či připomínky a pomáhá jim zvyšovat čtenářské kompetence.<sup>144</sup> Učitel tedy není pouhou formální autoritou, nepředkládá jedinou možnou cestu k textu, ale naopak se v nich snaží vzbudit zájem, aby si k němu našli cestu vlastní.

V literární výchově je potřeba vnímat a respektovat estetický svět konkrétního uměleckého textu zpětně působící na svět člověka, může jej obohacovat a humanizovat. Toto pojetí literární výchovy by mělo žáky směřovat k „myšlení v literatuře“ neboli k aktivnímu, vnímavému i poučnému přístupu k literárnímu textu jako k celku, v němž každý jednotlivý prvek (např. způsob vyprávění) obsahuje rys záměrnosti a participuje na podobě komplexního smyslu daného uměleckého díla.<sup>145</sup> Ve výuce literární výchovy je taktéž důležité promyšleně pracovat s prekoncepty žáků, některé je dobré rozvádět, další měnit, přičemž práce na prekonceptech je zásadní především kvůli návaznosti další problematiky.<sup>146</sup> Komplexní a provázané pojetí učiva i chápání textu se totiž zdá být daleko přínosnější, neboť umožňuje daleko trvalejší fixaci poznatků.

---

<sup>142</sup> LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Dítě a kniha: o čtenářství jedenáctiletých*. 1. vyd. Plzeň: Aleš Čeněk, 2004. 179 s. ISBN 80-86898-01-6 (str. 8 – 9)

<sup>143</sup> VALA, Jaroslav. Komenského spisy jako četba žáků základní školy? *Pedagogika*. 2017, roč. 67 (3), 279 – 294. ISSN 2336-2189 [online]. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=11763&lang=cs> (str. 283, 292)

<sup>144</sup> LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Dítě a kniha: o čtenářství jedenáctiletých*. 1. vyd. Plzeň: Aleš Čeněk, 2004. 179 s. ISBN 80-86898-01-6 (str. 18 – 19)

<sup>145</sup> ZACHOVÁ, Alena a kol. *Rozměry čtenářství*. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2012. 87 s. Recenzované monografie. ISBN 978-80-7435-233-1. (str. 13)

<sup>146</sup> VALA, Jaroslav. Komenského spisy jako četba žáků základní školy? *Pedagogika*. 2017, roč. 67 (3), 279 – 294. ISSN 2336-2189 [online]. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=11763&lang=cs> (str. 292)



Aby naše práce v literární výchově s žáky byla efektivní, je nutné mít přehled o tom, jakou důležitost psaným uměleckým textům připisují samotní žáci, kde a v jaké podobě se běžně s texty setkávají. V rámci testování PISA se v zadání objevují spíše autentické texty, s nimiž žáci běžně přichází do styku, avšak neumějí je využít ve svůj prospěch či pro užitek celé společnosti. V testování zaměřených na čtenářskou gramotnost jsou pak úspěšnější školy, které se orientují na práci s texty, jež jsou žákům bližší, znají je ze všedních situací a z rozličných důvodů jsou pro ně i atraktivní.<sup>147</sup> S takovými texty pak žáci pracují s větším nadšením a jsou pro ně daleko srozumitelnější.

## 6.2.2 Literární dílo jako znak

Další přístup vnímá literární dílo jako znak. Nutí nás tedy přemýšlet nad tím, co konkrétní dílo skutečně znamená. U tohoto přístupu se stírá rozdíl mezi obsahem a formou, neboť prvky obsahové i prvky formy jsou možnými nositeli významu, díky tomu jsou si rovnocenné. Veškeré komponenty tohoto díla pak můžeme vnímat zároveň jako formu i obsah, jelikož u obou těchto složek čtenář (často i podvědomě) předpokládá, že něco znamenají. Patrnější je tento jev, především pokud má text málo srozumitelnou podobu. Jinými slovy hovoříme o textu, jenž není pro čtenáře tak snadno dešifrovatelný a u nějž čtenáře stojí značné úsilí proniknout do jeho světa.<sup>148</sup> Vynaložené úsilí se žákům ale vyplatí.

Komplexní vnímání literárního počínu jako znaku se zdá být funkčnějším než pouhé strnulé pozorování schematizovaných vztahů mezi obsahem a formou. Neznamená to ovšem, že bychom se měli vyhnout cílenému směřování pozornosti k využitým prostředkům kompozičním, stavebním či tvarovým, které funkčně pouze ozvláštňují text. Mnoho nových děl pracuje s tzv. „dvojm kódováním“, obsahuje nejen vrstvu na první pohled viditelnou, ale také tu latentní, již bychom mohli nazvat podtextem. Vnímavější čtenář pak může dosáhnout k daleko hlubším záležitostem než čtenář vnímající text pouze povrchně. Práce s textem založená na znakovém chápání může být pro žáky daleko přínosnější než ta klasická.<sup>149</sup> Dítě má díky tomu možnost vnímat dílo jiným způsobem a třeba se tak více přiblížit jeho smyslu.

---

<sup>147</sup> ZACHOVÁ, Alena a kol. *Rozměry čtenářství*. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2012. 87 s. Recenzované monografie. ISBN 978-80-7435-233-1. (str. 55 – 56)

<sup>148</sup> NEZKUSIL, Vladimír. *Nástin didaktiky literární výchovy: (čtyřletá gymnázia a vyšší třídy víceletých gymnázií): z praxe pro praxi*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2004. 165 s. ISBN 80-7290-160-5. (str. 16)

<sup>149</sup> CHALOUPKA, Otakar. Literární dílo jako znak – i ve škole. *Český jazyk a literatura*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, a. s., a nakladatelství učebnic Fortuna, JUDr. František Talián. 2001/2002, **52** (7-8), 174-177. ISSN 0009-0786. (str. 174 – 177)

### 6.2.3 Svět literatury jako dobrodružství

Literární výchova se dá pojmovit netradičně také tak, že se budeme dívat na poznávání světa literatury jako na dobrodružství. Tímto způsobem můžeme přistupovat k dobovým okolnostem vzniku díla (odvaha autorů vystoupit proti hlavnímu proudu literatury své doby, vzbouřit se proti tradici, využívat tabuizovaná slova, vytvářet parodie vycházející z náboženských tradic, psát i při představě vlastního tragického osudu, představit naprosto nečekané objevy a vynálezy v časech, kdy se o nich jiným ani nesnilo atd.), stejně tak jako k životu jednotlivých tvůrců (věk blízký žákům, zájem o obvyklé životní situace jako např. radosti života, děvčata, tancovačky,...), u něhož jim můžeme autory ukázat jako obyčejné lidi s různými zájmy, a to přirozeně, bez zbytečných frází, které způsobí akorát odosobňování těchto významných postav. Dobrodružství se může skrývat i ve zpracování díla (způsob, jakým autor píše), v rozporu, jenž je tvořen tím, co můžeme nalézt u jiných autorů, oproti tomu, co autor přináší zcela nového (nebo co tak vnímá i on sám). Můžeme takto před žáky zhmotnit tvůrce literární děl, aby měli šanci vnímat je jako kreativní jedince, kteří o něco usilují.<sup>150</sup> Přiblížíme je tak světu dětí a dospívajících a snad se nám i podaří vzbudit v žácích dojem, že jde o skutečné lidi, nikoliv jen o jména zapsaná v učebnicích. Samozřejmě literární teorie bez čtenářství by nebyla úplná, proto musíme ve výuce obě střídat.

Další úroveň dobrodružství světa literatury se tedy skrývá ve čtenářství (a interpretaci textů), jež spoluutváří výslednou podobu poselství díla. Mladí čtenáři nemají být pouhými pasivními příjemci se schopností „správně“ či „špatně“ porozumět dílu. Záměrem je, aby žák s dílem interagoval a došel k uvědomění, že má právo pronikat do nejrůznějších významových vrstev slovesného umění a jeho obraznosti. U besed a diskusí nad přečteným pak žáci zjišťují, že ačkoliv se zabývali stejným dílem, každý z nich mohl dospět k jinému závěru. Jedná se o dobrodružství tvorby autora i čtenáře. Jistý druh dobrodružství se však skrývá i v samotné knize. Mnohá literární díla totiž postupem času ztrácejí některé ze svých původních funkcí, jiné nové funkce získávají. Děje se tak proto, jelikož jsou součástí života, jenž se také proměňuje. Pokud se tedy pídíme po smyslu díla, měli bychom se přestat ptát onou trapnou otázkou „Co tím chtěl autor říct?“ a zaměřit se spíše na otázku „Proč autor řekl zrovna tohle?“. Sejmeme tak literaturu z pomyslného piedestalu nepřístupnosti a dáme žákům

---

<sup>150</sup> CHALOUPKA, Otakar. Literatura jako dobrodružství? *Český jazyk a literatura*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, a. s., a nakladatelství učebnic Fortuna, JUDr. František Talián. 2002/2003, **53** (4), 165-169. ISSN 0009-0786. (str. 165 – 166)

prostor pro odpovědi typu „chtěl nás pobavit“, nebo „chtěl nám dopřát pocit vzrušení“.<sup>151</sup> Mohlo by nám to umožnit dotknout se autorova života jako jednotlivce a probudit v žácích zájem o interakci s dílem.

#### 6.2.4 Rozdělení předmětu český jazyk a literatura

Odlišné pojetí literární výchovy (koncepte předmětu), jehož myšlenka se zrodila už na přelomu tisíciletí a veřejně s ní vyrukoval Jiří Kostečka v časopise *Český jazyk a literatura*, vyvolalo veřejnou diskusi a u některých odborníků i veřejnosti značné pobouření. Středoškolský pedagog, Jiří Kostečka se totiž zamýšlí nad tím, zda by nebylo vhodné předmět český jazyk a literatura rozdělit do dvou oddělených učebních předmětů (*český jazyk a komunikační výchova a literární výchova*). Toto řešení navrhuje především pro střední školy, nicméně k tomu dodává, že tak učinil díky dlouhodobě přetrvávajícím problémům týkajících se také škol základních a vysokých. Oba předměty by se dle jeho slov měly vyučovat povinně po celou dobu studia na střední škole, nicméně povinná maturitní zkouška by se měla konat pouze z předmětu *český jazyk a komunikační výchova*, přičemž druhý předmět by spadal do kategorie předmětů volitelných. Rozdělení původního předmětu by se neobešlo bez navýšení hodinové dotace<sup>152</sup>, jež by sice mohlo přispět k většímu prostoru pro práci s uměleckými texty, na druhou stranu by mělo vliv i na přetěžování žáků.

Dříve dokonce Jiří Kostečka přemýšlel i o tom, zda by nebylo vhodné ponechat literaturu v posledním ročníku střední školy pouze jako jeden z povinně volitelných předmětů, aby tak ulehčil vyučujícím pracujícím se žáky, kteří nejeví o literaturu zájem. Proti tomu se však vymezil například Jiří Smrčka, ten vnímá smysl literární výchovy nejen v osobním dopadu na jednotlivce, nýbrž také jako prostředek k pronikání do kulturních zvyklostí národa, jako jeho jakousi „*dějinnou paměť*“.<sup>153</sup> Proti rozdělení předmětu vystupuje mimo jiné i Jaromír Veselý, jenž zdůrazňuje, že i navýšení hodinové dotace se mu nezdá šťastné. V literární výchově se pak přiklání k odsunutí přílišného množství faktografických údajů a zaměření se na učení vyhledávat, zpracovávat a vyhodnocovat tyto informace a především pak na diskusi, jež by se měla týkat žákova porozumění hlavní myšlenky, jeho hodnocení

---

<sup>151</sup> CHALOUPKA, Otakar. Literatura jako dobrodružství? *Český jazyk a literatura*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, a. s., a nakladatelství učebnic Fortuna, JUDr. František Talián. 2002/2003, **53** (4), 165-169. ISSN 0009-0786. (str. 166 – 169)

<sup>152</sup> KOSTEČKA, Jiří. Návrh koncepte výuky předmětu český jazyk a literatura. *Český jazyk a literatura*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, a. s., a nakladatelství učebnic Fortuna, JUDr. František Talián. 2001/2002, **52** (9-10), 209-212. ISSN 0009-0786. (str. 209 – 211)

<sup>153</sup> SMRČKA, Jiří. Nadosobní smysl literární výchovy. *Český jazyk a literatura*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, a. s., a nakladatelství učebnic Fortuna, JUDr. František Talián. 2001/2002, **52** (9-10), 232-234. ISSN 0009-0786. (str. 232 – 234)

přečteného a ochotě přijímat názory ostatních.<sup>154</sup> Opět se tedy dostáváme k orientaci na porozumění smyslu díla a odklonu od přílišné faktografie.

### 6.2.5 Genderově segregovaná literární výchova

Zajímavý je také přístup vnímající odlišné potřeby chlapců a děvčat ve výuce. Z určitých zjištění totiž vyplývá, že chlapci jsou často vnímavější k vizuálním formám, zatímco děvčata přesněji zaznamenávají formy akustické a rozumí jim. Obvykle výuka spočívá v sezení a naslouchání, ale pro chlapce by bylo vhodnější do výuky zařazovat více aktivit věnujících se práci se samotným textem či řešení problémových úloh (často jsou chlapci nadanější na matematiku nebo přírodní vědy).<sup>155</sup> Někteří vyučující se však naprosto brání myšlence, že literární text se dá pojmout jako problémová úloha.

V zahraničí je běžné vzdělávat žáky v třídách rozdělených podle pohlaví, segregace může probíhat v odlišné míře (na úrovni škol, tříd, předmětů či občanské – rozdělení žáků jen ve výjimečných případech s následnou reflexí průběhu vyučovací hodiny). Nejčastější je mírnější roztrídění chlapců a dívek (do oddělených tříd, či předmětů). Pokud mají tyto metody umožnit rovnocenný přístup k oběma pohlavím a jejich výsledkům, je nutné s žáky pracovat záměrně i s reflexí mužských a ženských stereotypů.<sup>156</sup> V opačném případě by hrozilo jejich utvrzování.

Například v jedné z anglických škol v Cotswoldu se okolo poloviny 90. let pedagogové rozhodli řešit odlišnosti ve vnímání četby mezi dívkami a chlapci vedením výuky mateřského jazyka a hodin literatury v oddělených skupinách podle pohlaví žáků. Obsah i forma pak byly přizpůsobeny podle toho, zda se výuka odehrávala v kolektivu chlapců či děvčat, čímž se také snížil počet žáků na vyučujícího, jenž se následně mohl jednotlivým dětem více věnovat. Neznamenalo to ovšem, že se probíraly vždy odlišné tituly v obou skupinách, ale spíš to, že byl kladen důraz na jiná hlediska díla a také jim bylo věnováno více prostoru. Po několika letech se ukázalo, že všem žákům se zvedla úroveň dovedností v tomto předmětu, samotní žáci hodnotili náladu ve skupině jako vlídnější pro práci a klidnější. Tento přístup jistě má svá pozitiva, nesmíme však opomíjet jeho rizika. Rozdělení žáků podle pohlaví by totiž mohlo vést k jednostrannosti a chybějící konfrontaci mezi chlapeckými

---

<sup>154</sup> VESELÝ, Jaromír. K rozdělení předmětu. *Český jazyk a literatura*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, a. s., a nakladatelství učebnic Fortuna, JUDr. František Talián. 2001/2002, 52 (9-10), 237. ISSN 0009-0786. (str. 237)

<sup>155</sup> BUBENÍČKOVÁ, Petra et al. *Kontexty čtenářství a čtenářské gramotnosti*. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011. 135 s. ISBN 978-80-7435-165-5. (str. 59 – 61)

<sup>156</sup> SMETÁČKOVÁ, Irena. Společné či oddělené vzdělávání dívek a chlapců. *Pedagogická orientace*. Praha: Univerzita Karlova. 2013, 23 (5), 717-733. ISSN 1805-9511 [online]. (str. 720)

a dívčími pohledy na probíranou problematiku. Určitou roli zde sehrává také odlišnost zájmů v rámci jednotlivých pohlaví.<sup>157</sup> Proto se jako vhodné jeví dělat vždy následnou reflexi s celou třídou, aby žáci mohli své názory mezi sebou konfrontovat.

Odpůrci tohoto dělení upozorňují také na určitou „nepřirozenost“. Pokud školu vnímáme jako předstupeň, jenž má žáky připravit na plynulý přechod do společnosti dospělých, v níž je naprosto běžné setkávání žen s muži, měla by děti připravit na srovnatelné podmínky. Obdobné připomínky jsou validní pouze tehdy, pokud se jedná o segregaci škol (nikoliv tříd či nižších stupňů segregace). V Česku se třídy dělí podle pohlaví jen v některých předmětech (např. tělesná či pracovní výchova), tento model však nepřispívá ke genderové rovnocennosti, namísto toho zdůrazňuje předpokládané (obecně pojaté) rozdíly mezi chlapci a dívkami.<sup>158</sup> Bohatou zkušenost s tímto členěním tříd či škol mají země jako Řecko, Irsko, Anglie, Skotsko, Dánsko a určité tendence se objevovaly také v Polsku či Americe.<sup>159</sup> Zahraniční školy tedy využívají genderovou segregaci ve školách častěji než Česká republika.

Podle průzkumů prováděných Smetáčkovou však ani sami čeští žáci netouží po oddělené výuce, současný stav jim vyhovuje i přes některé negativní zážitky, jež mají spojeny se smíšenými skupinami. Mohlo by to být způsobeno tím, že jsou na tento typ vyučování zvyklí a vnímají ho jako samozřejmý. Také klima třídy a činnosti děti vnímají jako podobné ve smíšených i oddělených hodinách, nezaznamenávají tedy velké rozdíly mezi prací v čistě dívčích či chlapeckých kolektivech, ačkoliv jim pobyt v těchto skupinách přináší i pozitivní pocity.<sup>160</sup>

Možný kompromis je rozdělit žáky v literární výchově na dívčí a chlapeckou skupinu v souvislosti s určitým probíraným tématem, u něhož vyučující uzná za vhodné probrat je s žáky a žákyněmi odlišným způsobem, bližším dané skupině. Následně by však bylo dobré obě skupiny opět spojit, aby se žáci mohli o své postřehy podělit a konfrontovat své odlišné názory na stejnou problematiku mezi sebou. V českém prostředí se tato možnost výuky jeví jako problematičtější především díky organizační a finanční náročnosti.<sup>161</sup> Přesto by mohla být přínosná, kdyby ji byli čeští učitelé ochotni praktikovat alespoň občasně.

---

<sup>157</sup> BUBENÍČKOVÁ, Petra et al. *Kontexty čtenářství a čtenářské gramotnosti*. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011. 135 s. ISBN 978-80-7435-165-5. (str. 61 – 62)

<sup>158</sup> SMETÁČKOVÁ, Irena. Společné či oddělené vzdělávání dívek a chlapců. *Pedagogická orientace*. Praha: Univerzita Karlova. 2013, **23** (5), 717-733. ISSN 1805-9511 [online]. (str. 720)

<sup>159</sup> BUBENÍČKOVÁ, Petra et al. *Kontexty čtenářství a čtenářské gramotnosti*. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011. 135 s. ISBN 978-80-7435-165-5. (str. 62)

<sup>160</sup> SMETÁČKOVÁ, Irena. Společné či oddělené vzdělávání dívek a chlapců. *Pedagogická orientace*. Praha: Univerzita Karlova. 2013, **23** (5), 717-733. ISSN 1805-9511 [online]. (str. 731) [cit. 5. 6. 2018]. Dostupné také z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1111/871>

<sup>161</sup> BUBENÍČKOVÁ, Petra et al. *Kontexty čtenářství a čtenářské gramotnosti*. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011. 135 s. ISBN 978-80-7435-165-5. (str. 62)

## 7 Možnosti práce s literárním textem

Práce s uměleckým textem může být rozmanitá, nemusí být založena na „klasickém“ přístupu k literární výchově, kdy ukázky slouží pouze k dokládání určitých poznatků, případně se jedná o rozbor díla nesměřující k jeho smyslu, ale spíše k literárně historickým okolnostem a skutečnostem.<sup>162</sup> Místo toho se může (a měla by se) orientovat na různé způsoby, jak žákům konkrétní dílo zpřístupnit a jak jim ho umožnit prožít. Pozornost bychom měli obracet i k tomu, zda žáky práce s literárním textem baví. K jejich zájmu můžeme přispět především tím, že dětem umožníme zažívat pocit, že se jedná o něco interaktivního neboli o činnost, do níž se mohou zpřítomnit a vnést do ní i svůj osobitý vklad. V literární výchově by se tedy nemělo pouze lpět na tom, zda žáci dokáží objasnit smysl uměleckého slovesného díla, ale směřovat je i k tomu, aby ukázkou subjektivně čtenářsky prožívali a hledali v ní něco, co souzní s nimi samotnými (co si dokážou vztáhnout ke svému životu). Navíc by jim měl vyučující umožnit veškeré tyto prožitky sdílet, protože to je pro dnešní mládež jednoznačně velmi důležité. Při sdělování vlastních zážitků z četby dochází k jejich utužování.<sup>163</sup> Díky zmíněnému pak mají žáci vyšší předpoklady k tomu, aby si k práci s textem vybudovali pozitivnější vztah a celkově zlepšili svůj přístup k četbě. Stejně důležité jako zvolené metody práce jsou ale i výběr samotného textu a tvorba otázek a úkolů k němu.

### 7.1 Výběr literární ukázky

Literární text, ať už se jedná o ukázkou z čítanky nebo jiný materiál, můžeme nazvat učivem už pro jeho cílený (didaktický) výběr pedagogem a jeho přítomnost ve výuce, nicméně pro každého žáka by měl představovat především jedinečné umělecké dílo, které je schopné v něm vyvolat emoce a umožnit mu zaujmout určitý postoj k přečtenému, jenž může následně sdílet se spolužáky v rámci tvořivé komunikace. Z volby metod vyučujícího a jeho didaktického záměru vyplývá, zda s textem bude zacházet spíše prostřednictvím jeho funkce naukové, nebo funkce estetické.<sup>164</sup> Sebelepší výběr textu tedy nedokáže změnit podobu výuky, pakliže ho vyučující pojme jako učivo zaměřené na teoretické literární poznatky.

---

<sup>162</sup> HNÍK, Ondřej. Současná podoba výuky literární výchovy podle výpovědí studentů. *Český jazyk a literatura*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, a. s. 2010/2011, **61** (1), 33-639. ISSN 0009-0786 (str. 37)

<sup>163</sup> CHALOUPKA, Otakar. Interaktivita čtenářství. *Český jazyk a literatura*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, a. s. 2012/2013, **63** (2), 57-61. ISSN 0009-0786. (str. 57 – 59)

<sup>164</sup> LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. Literatura, učivo a didaktická interpretace uměleckého textu. *Český jazyk a literatura*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, a. s., a nakladatelství učebnic Fortuna, JUDr. František Talián. 2002/2003, **53** (2), 68-75. ISSN 0009-0786. (str. 73)

V literární výchově by se mělo pracovat především s hodnotnými literárními texty, ty se zároveň podílejí na utváření obsahu výuky.<sup>165</sup> Rozdíl mezi uměleckými a neuměleckými texty je umělecký záměr tvůrce díla. Estetická (umělecká) plánovitost je realizovaná fiktivností (nikdy celé umělecké dílo není historicky potvrzeným sdělením) a obrazností (vytvoření literární skutečnosti, často inspirované reálnými prvky, přesto však svým myšlenkovým obsahem mířící k obecnějším či hlubším rozměrům skutečnosti). Díky své fiktivnosti a obraznosti dokáže umělecká literatura zobrazovat existenciální lidské problémy, ztvárňovat je esteticky a tím umožňovat sebepojetí a sebereflexi. Smysl uměleckého díla tedy spočívá v jeho literárnosti, tedy způsobu tvorby vlastní skutečnosti konkrétního díla.<sup>166</sup>

### 7.1.1 Didaktický potenciál ukázky

Aby literární výchova nepostrádala smysl, je důležité správně zvolit texty, s nimiž budou žáci pracovat. Při výběru konkrétních ukázek se jedná o určité hledání vyváženosti mezi funkcí literárně výchovnou a literárně vzdělávací. Texty, s nimiž mají žáci pracovat, by jim totiž měly dopomáhat k vyrovnávání se s životními otázkami (ohledně přátelství, lásky, smrti, krásy a ošklivosti, opuštěnosti, ztráty, závislosti, sexuality, strachu, rozhodování atd.<sup>167</sup>), podílet se na formování estetických vzorů, ale také obohacovat psychický život či poznávací procesy dětí, pracovat na kultivaci estetického citění čtenářů a pochopení hranice mezi kvalitní literaturou a díly triviálními.<sup>168</sup> Navíc by mělo jít o úryvky kvalitní, přiměřené věku dětí, jejich intelektovým a individuálním schopnostem, zároveň by měly zohledňovat také emoční zralost.<sup>169</sup> Pokud nebudeme respektovat jednotlivé možnosti a schopnosti žáků, nemůžeme očekávat, že představovaným dílům porozumí všichni bez výjimky.

U výběru textu je třeba přemýšlet nad tím, zda a jakou obsahuje velkou nebo také nosnou myšlenku, tedy k jakému poznání mohou sami žáci prostřednictvím četby konkrétního úryvku dospět. Velká myšlenka je určitým „životním moudrem“, jedná se o obecně platné mínění ohledně pojmů a jevů, mezi nimiž existují určité hlubší vztahy, které je žák schopen pochopit ve chvíli, když velké myšlenky porozumí. Pod pojmem velká myšlenka bychom si

<sup>165</sup> VALA, Jaroslav. Komenského spisy jako četba žáků základní školy? *Pedagogika*. 2017, roč. 67 (3), 279 – 294. ISSN 2336-2189 [online]. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=11763&lang=cs> (str. 280)

<sup>166</sup> ZACHOVÁ, Alena a kol. *Rozměry čtenářství*. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2012. 87 s. Recenzované monografie. ISBN 978-80-7435-233-1. (str. 10 – 11)

<sup>167</sup> HAUSENBLAS, Ondřej. Velké myšlenky ve výuce literatury na ZŠ a SŠ. *Kritické listy 24. Kritické Myšlení* [online]. *Kritické myšlení z. s. © 23. 1. 2001.* [cit. 2. 6. 2018]. Dostupné z: [http://www.kritickemyshleni.cz/klisty.php?co=klisty24\\_velkemyslenky](http://www.kritickemyshleni.cz/klisty.php?co=klisty24_velkemyslenky)

<sup>168</sup> BARTUŇKOVÁ, Jana, ZEMAN, Jiří. Co a jak do čítanek (K otázce výběru a funkce čítankových ukázek). *Český jazyk a literatura*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. 1992/1993, **43** (5-86), 97-104. (str. 97)

<sup>169</sup> VALA, Jaroslav. Komenského spisy jako četba žáků základní školy? *Pedagogika*. 2017, roč. 67 (3), 279 – 294. ISSN 2336-2189 [online]. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=11763&lang=cs> (str. 280)

však neměli představovat vědecké poučky, ačkoliv i ty mohou být v některých případech velkými myšlenkami. Nicméně má-li dítě přijmout velkou myšlenku za svou, nemůže ji vnímat jako tak okatě didaktickou, musí si na ni přijít „samo“, mimo to se bude cítit dobře, že učinilo určitý objev, jenž je pro něj přínosný. Vyučující by se měl snažit přizpůsobit výběr ukázky tomu, co žáci doopravdy potřebují poznat (čemu potřebují porozumět). Velké myšlenky se nacházejí v různých literárních dílech (ale také v životních zkušenostech), a právě proto je důležité, aby měl pedagog přehled v literatuře pro děti a mládež (nejen v klasické, ale i v té současné) a věděl, k jakým textům mají žáci snadný přístup, co čtou. Měl by jim být totiž schopný knihy doporučit, pomoci jim s výběrem knih, tak aby jim umožňovaly rozvoj čtenářský i osobnostní.<sup>170</sup> Učitel by tedy měl být schopný vybrat ukázku pro práci v hodině stejně jako doporučit žákovi knihu „na tělo“.

Při výběru ukázky si vyučující musí všimnout nejen velkých myšlenek ale i mnoha dalších faktorů, mezi něž řadíme tyto:

- smysl textu a záměr jeho tvůrce (Co je v textu důležité?; Jaké je poselství textu?; Jakou má nosnou myšlenku?; Jaké jevy a souvislosti můžeme v textu najít?; Jaké zásadní otázky se text týká?);
- vztah textu a čtenáře (Co z textu je blízké žákovu životu?; Co se v textu vztahuje k dosavadním vědomostem žáka?; Odpovídá obsah textu žákově vyspělosti?; Co v textu ukazuje na to, komu je určen?; Může být pro žáka hodnověrný?);
- postoj autora a žánr (Které prvky textu je nutné vnímat komplexně?; Čím se text podobá jiným, se kterými se žák už seznámil?; Jaký postoj zaujímá autor ke sdělení vyplývajícího z textu?);
- jazykové prostředky a forma (Které úseky musí žák pochopit, aby se dobral ke smyslu textu?; Jaké znalosti žák potřebuje, aby těmto místům porozuměl?; Co z textu může být pro žáka matoucí a čím je to způsobeno?; Jakou roli hrají využitě jazykové prostředky ve vyjádření smyslu textu?).<sup>171</sup>

K tomu všemu by měl text ukázek zvolených pro výuku být reprezentativní (obsahově i formálně, jeho součástí by tedy měly být alespoň některé jeho typické znaky či atributy<sup>172</sup>),

---

<sup>170</sup> HAUSENBLAS, Ondřej. Velké myšlenky ve výuce literatury na ZŠ a SŠ. *Kritické listy* 24. *Kritické Myšlení* [online]. Kritické myšlení z. s. © 23. 1. 2001. [cit. 2. 6. 2018]. Dostupné z: [http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty24\\_velkemyslenky](http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty24_velkemyslenky)

<sup>171</sup> ŠLAPAL, Miloš, KOŠTÁLOVÁ, Hana, HAUSENBLAS, Ondřej a kol. Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti. 1. vyd. Nový Jičín: Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum Nový Jičín, příspěvková organizace, 2012. ISBN 978-80-905036-8-7. (str. 81 – 82) Dostupné z: [https://www.kvic.cz/aktualita/2370/Metodika\\_rozvoje\\_ctenarstvi\\_a\\_ctenarske\\_gramotnosti](https://www.kvic.cz/aktualita/2370/Metodika_rozvoje_ctenarstvi_a_ctenarske_gramotnosti)

<sup>172</sup> SOUKAL, Josef. Tvorba pracovních listů. *Český jazyk a literatura*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, a. s. 2010/2011, 61 (2), 81-91. ISSN 0009-0786 (str. 83)



ale ne přímo chronicky známý. Podstatné je, aby v cílové skupině vzbuzoval zájem, a také jeho délka nemá žáky unudit, ale musí být dostačující, aby text sám o sobě dával smysl.<sup>173</sup> Konkrétní tituly a ukázky z nich musí být tedy voleny s citem a porozuměním žákům, od nichž očekáváme, že se s texty hlouběji seznámí a proniknou až k jejich smyslu.

### 7.1.2 Díla zastoupená v čítankách

Nejčastěji vyučující sáhnou po čítankách, které jsou pro ně dostupné. Po listopadu roku 1989 se s čítankami takřikajíc „roztrhl pytel“, mnoho nakladatelství vydávalo jejich nepřeberné množství, obsah však byl u jednotlivých tvůrců až podivuhodně stejný. Ukázky, jež v nich můžeme najít, zastupují stále stejné autory (české i zahraniční) i konkrétní díla. Jen velmi málo tvůrců těchto výukových materiálů bylo tak odvážných a sáhlo po nových publikacích určených dětem a mládeži. Snad to bylo způsobeno tím, že nová tvorba ještě nebyla prověřena časem, a tak u výběru děl autoři nechtěli udělat „krok vedle“. K současné dětské tvorbě tedy neumožnili žákům přístup, což ve školách způsobilo spíše zpomalení ve výchově ke čtenářství.<sup>174</sup> Někdy dokonce čítanky působily dojmem, že v nich autoři spíše představují svou vyspělost v oblasti čtenářství, místo aby zobrazovali díla nejtypičtější, ba přímo nepostradatelná. Vyučující pak nutně vyrukovali s přáním, že by stáli o čítanky obsáhlé, z nichž by si mohli ukázky pro páci v hodině sami vybírat.<sup>175</sup> V současné době se situace trochu zlepšila, v čítankách už se častěji objevují i autoři více či méně současní, jejich zastoupení je však stále poměrně nízké.

Kvalitu čítanek můžeme posoudit podle toho, zda se v nich můžeme setkat s:

- umělecky hodnotnými texty (jako vhodnější se jeví vyšší zastoupení klasických textů, ale měly by se zde objevovat i kriticky vybrané ukázky ze současné literatury, s tím souvisí také aktuálnost pro dnešní čtenáře; triviální literatura zde může být umístěna pro srovnání);<sup>176</sup>
- texty nejen z klasické kanonizované literatury určené dospělým čtenářům, ale také těmi určenými dětem a mládeži (mezi kritéria určující kvalitu dětských knih můžeme zařadit inovativnost, reprezentativnost, estetickou funkci jazyka i celého díla, rozpor mezi

<sup>173</sup> HNÍK, Ondřej. *Didaktika literatury: výzvy oboru: od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovného oboru*. 1. dotisk 1. vydání. Praha: Karolinum, 2017. ISBN 978-80-246-2626-0. (str. 45)

<sup>174</sup> HUTAŘOVÁ, Ivana. Co čtou děti, pokud čtou. *Český jazyk a literatura*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, a. s. 2004/2005, **55** (3), 137-140. ISSN 0009-0786. (str. 137 – 138)

<sup>175</sup> JAROCKÁ, Helena. Čítanka a já. *Český jazyk a literatura*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, a. s., a nakladatelství učebnic Fortuna, JUDr. František Talián. 2001/2002, **52** (1-2), 22-24. ISSN 0009-0786. (str. 24)

<sup>176</sup> LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. K čítankám na 2. stupni základní školy (se zaměřením na čítanky pro 6. ročník). *Český jazyk a literatura*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, a. s., a nakladatelství učebnic Fortuna, JUDr. František Talián. 2003/2004, **54** (1), 1-7. ISSN 0009-0786. (str. 3)

jednoduchostí a komplexností, empatii k dětskému čtenáři a jeho světu, fantazii, mnohovýznamovost a schopnost zaujmout i dospělého čtenáře);<sup>177</sup>

- reprezentativními ukázkami (po stránce jazykové, literární i stylistické) s ohledem na celé konkrétní literární dílo i další tvorbu stejného autora a souhrnný literární kontext (knihy jiných autorů vznikající ve stejné době nebo příbuzné náměty);<sup>178</sup>
- motivací žáků k četbě (výběr zajímavých témat uspokojujících zájmy dospívajících čtenářů, v nichž se vyskytují hrdinové v přibližně stejném věku jako žáci, zobrazujících mezilidské vztahy a problémy s nimi spojené, naplňujících touhu čtenářů po zábavě či dobrodružství u chlapců i po vyobrazení lásky, vztahů a milostných zkušeností u dívek);
- žánrovou pestrostí (oblíbená je próza dobrodružná, fantasy, sci-fi, pohádka, ale také lyrické verše o dospívání a lásce) umožňující žákovi proniknout do různých žánrů literatury, jež jsou mu dostupné;
- texty přiměřenými možnostem a schopnostem žáků (ať už jde o jazyk, kompozici, nebo témata), literární ukázky by měly mírně přesahovat čtenářské kompetence dětí, tak aby se mohly i nadále rozvíjet;<sup>179</sup>
- obsahem konkrétních věcných informací týkajících se literární historie a teorie, jazyka atd.<sup>180</sup> (např. literárními žánry určenými pro daný ročník kurikulárními dokumenty v takovém rozsahu, aby žák mohl zobecnit své specifické poznatky o daném žánru; důležitý je zde nejen výběr, ale také uspořádání ukázek do jednotlivých žánrových i tematických oblastí);
- formativními záměry (působení textů na citovou, kulturní a mravní složku osobnosti žáků; emocionální bohatost úryvků i jejich expresivita mající vliv na hodnoty čtenářů; texty mají problémy přinášet a zpřístupňovat, nikoliv řešit),<sup>181</sup> zde je důležité také to, zda žákům ukázky umožní vytvořit si určité postoje či získávat dovednosti (např. interpretační);<sup>182</sup>

---

<sup>177</sup> MALÝ, Radek. K problematice kánonu v literatuře pro děti a mládež. *Český jazyk a literatura*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, a. s. 2014/2015, **65** (4), 173-177. ISSN 0009-0786. (str. 175 – 176)

<sup>178</sup> BARTŮŇKOVÁ, Jana, ZEMAN, Jiří. Co a jak do čítanek (K otázce výběru a funkce čítankových ukázek). *Český jazyk a literatura*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. 1992/1993, **43** (5-86), 97-104. (str. 97 – 102)

<sup>179</sup> LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. K čítankám na 2. stupni základní školy (se zaměřením na čítanky pro 6. ročník). *Český jazyk a literatura*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, a. s., a nakladatelství učebnic Fortuna, JUDr. František Talián. 2003/2004, **54** (1), 1-7. ISSN 0009-0786. (str. 3 – 5)

<sup>180</sup> BARTŮŇKOVÁ, Jana, ZEMAN, Jiří. Co a jak do čítanek (K otázce výběru a funkce čítankových ukázek). *Český jazyk a literatura*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. 1992/1993, **43** (5-86), 97-104. (str. 97 – 102)

<sup>181</sup> LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. K čítankám na 2. stupni základní školy (se zaměřením na čítanky pro 6. ročník). *Český jazyk a literatura*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, a. s., a nakladatelství učebnic Fortuna, JUDr. František Talián. 2003/2004, **54** (1), 1-7. ISSN 0009-0786. (str. 4 – 5)

<sup>182</sup> BARTŮŇKOVÁ, Jana, ZEMAN, Jiří. Co a jak do čítanek (K otázce výběru a funkce čítankových ukázek). *Český jazyk a literatura*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. 1992/1993, **43** (5-86), 97-104. (str. 97 – 102)

- uměleckou kontextovostí (komplexní estetické působení čítanky způsobené vhodným výběrem ukázek i ilustrací);
- informacemi o knihách, z nichž jsou úryvky vybrány (aby žák v případě svého zájmu o daný titul neměl problém s jeho půjčením v knihovně, nebo koupí).<sup>183</sup>

Druhý stupeň ZŠ a nižší ročníky víceletých gymnázií jsou specifické také tím, že se zde v literární výchově žáci setkávají s uměleckými texty primárně určenými dospělým čtenářům. Zda se žáci dokáží skutečně dostat k samé podstatě těchto děl, závisí na jejich individuální osobní zralosti a čtenářské vyspělosti. V čítankách určených zmíněné věkové kategorii můžeme narazit na ukázky orientované zejména na literárněhistorické vzdělávání žáků, případně na probouzení vlasteneckého smýšlení. Ne vždy však mladí čtenáři těmto textům plně rozumí, proto se stává, že nejsou schopni si z nich odnést nějaké estetické, kulturní či etické hodnoty. Díky tomu se výuka literatury může opět přesunout do pole předávání teoretických poznatků.<sup>184</sup> Samotné probírání a upevňování teoretických znalostí však nestačí. K tomu, aby se z žáka mohl stát čtenář, je důležité pracovat také s jeho prožitkem z četby.

Nejen výběr úryvku, ale také jeho pojmenování hraje velkou roli, neboť většinou se nabízí více různých variant, z nichž musí tvůrce čítanky či pracovního listu zvolit jednu, která bude odpovídat tomu, jak vystihl dominantní prvek ve své interpretaci (neboli svém podrobném poznání textu). Ve většině případů nelze úryvek nazvat původním pojmenováním díla, jelikož není dostatečně výstižný pro zvolenou část.<sup>185</sup> To je také důvodem, proč v čítankách můžeme najít výňatky ze známých knižních titulů pod jinými názvy.

U výběru ukázky musíme brát ohled zejména na propojení jednotlivých složek literární výchovy (obsahu, cíle i užitých metod), jelikož to často není ve výuce dodržováno. Přitom volba vhodných textů k rozboru i výběr způsobů práce s nimi má podstatný dopad na celkovou kvalitu a efektivitu výuky. Pokud budeme schopni porozumět, jak žáci přijímají dílo a kterým textům dávají přednost, umožní nám to výběr přiměřenějších textů i výukových metod,<sup>186</sup> a tím i zkvalitnit a zefektivnit výuku.

<sup>183</sup> LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. K čítankám na 2. stupni základní školy (se zaměřením na čítanky pro 6. ročník). *Český jazyk a literatura*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, a. s., a nakladatelství učebnic Fortuna, JUDr. František Talián. 2003/2004, **54** (1), 1-7. ISSN 0009-0786. (str. 5 – 6)

<sup>184</sup> VALA, Jaroslav. Komenského spisy jako četba žáků základní školy? *Pedagogika*. 2017, roč. 67 (3), 279 – 294. ISSN 2336-2189 [online]. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=11763&lang=cs> (str. 280 – 281)

<sup>185</sup> BARTŮŇKOVÁ, Jana, ZEMAN, Jiří. Co a jak do čítanek (K otázce výběru a funkce čítankových ukázek). *Český jazyk a literatura*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. 1992/1993, **43** (5-86), 97-104. (str. 103)

<sup>186</sup> VALA, Jaroslav. Komenského spisy jako četba žáků základní školy? *Pedagogika*. 2017, roč. 67 (3), 279 – 294. ISSN 2336-2189 [online]. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=11763&lang=cs> (str. 282)

Vybraná ukázka může splnit svůj účel (komunikace autora s příjemcem textu) pouze v případě, že k němu vyučující bude jako k literárnímu dílu (nesoucím i estetické a výchovné prvky) přistupovat. Závisí tedy i na jejím přijetí, nikoliv jen na tom, jak byla původně zamýšlena.<sup>187</sup> Přijetí je důležité jak ze strany učitele, tak ze strany žáků, pro něž by úryvek měl být především hodnotným literárním dílem a až ve druhé řadě učebním materiálem.

### 7.1.3 Motivace žáků pomocí výběru literárních ukázek podle jejich preferencí

Žáci jsou mnohdy k četbě a rozvoji čtenářství motivováni různými způsoby, například výběrem textů kratších, s potenciálně zajímavými tématy (zaměřenými na konkrétní koníčky dětí, dále hororové povídky, mytologie, biografie známých osobností atd.). Neznamená to ovšem, že by se ve výuce nemělo pracovat s adekvátně zvolenými uměleckými texty, neboť ty mají potenciál čtenáře dále rozvíjet. Zájem u odborníků vzbuzuje také práce s poezií, protože rozbory těchto textů jsou pro žáky i učitele často složité díky své nejednoznačnosti. Výzkumníci pak nabízejí vyučujícím různé způsoby práce s těmito texty, mezi něž můžeme řadit metodu hlasitého přemýšlení nad textem, poetické kroužky, rozvíjení tvořivosti žáků či interpretaci využití symboliky.<sup>188</sup>

Někdy je žákům vycházeno vstříc i tak, že se některá díla v jazyce pro ně příliš nesrozumitelném „překládají“ do novodobé češtiny, a tím zpřístupňují obsah díla i dnešním mladým čtenářům. Nakladatelství *Práh* takto například „přetextovalo“ *Babičku* od Boženy Němcové (nejvíce se jejich pozornost zaměřila na chyby pravopisné, jevy neodpovídající současné normě tvaroslovné, hláskové a v některých případech i syntaktické, oproti tomu lexikální složka díla zůstala téměř nezměněna). Je otázkou, do jaké míry jsou pak tato díla schopna přiblížit žákům tituly české klasiky a zda se díky snaze o jednodušší srozumitelnost z textu nevytrácí jiné hodnoty.<sup>189</sup> Nejedná se o ojedinělý pokus aktualizovat dílo z klasické literatury tak, aby bylo pro žáky poutavější. Některá z nich se dokonce dočkala svého komiksového zpracování (např. *Kytice* Karla Jaromíra Erbena).

Sami žáci oceňují texty, které:

- zobrazují svět, jenž je jim blízký (vyskytují se v něm hrdinové ve věku jejich vrstevníků);

<sup>187</sup> BARTŮŇKOVÁ, Jana, ZEMAN, Jiří. Co a jak do čítanek (K otázce výběru a funkce čítankových ukázek). *Český jazyk a literatura*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. 1992/1993, **43** (5-86), 97-104. (str. 103)

<sup>188</sup> VALA, Jaroslav. Komenského spisy jako četba žáků základní školy? *Pedagogika*. 2017, roč. 67 (3), 279 – 294. ISSN 2336-2189 [online]. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=11763&lang=cs> (str. 282)

<sup>189</sup> ADAM, Robert. Do škol míří *Babička* pálicí obrázky. *Český jazyk a literatura*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, a. s. 2014/2015, **65** (1), 35-38. ISSN 0009-0786 (str. 35 – 38)

- přinášejí nová, zajímavá, závažná a aktuální témata;
- pomáhají jim proniknout do dějů současného světa i porozumět sobě samému (tedy je mohou vztáhnout ke svému vlastnímu životu i okolnímu dění);
- jsou napínavé (žáci často dávají přednost dobrodružné literatuře);
- jim umožňují se vcítit do prožívání hrdinů (dokáží se ztotožnit s jejich problémy);
- obsahují závažné náměty a jsou myšlenkově komplikované, pokud je způsob jejich podání působivý a srozumitelný (může se jednat i o texty určené dospělým čtenářům);
- napsal autor v jejich věku (vrstevník s odlišnými životními zkušenostmi);<sup>190</sup>
- zobrazují postavy, z nichž mohou mladí čtenáři získat pocit, že jde o jejich důvěrného, blízkého a chápavého společníka (mohou do určité míry nahrazovat takový vztah v reálném životě – projevuje se zde dětská touha po příteli);
- naplní jejich požadavky na možnosti poznávání i relaxace u četby;<sup>191</sup>
- odrážejí jejich individuální potřeby a zájmy;
- jim dovolí identifikovat se s konkrétním vzorem (chování, myšlení atd.);
- jim dávají možnost řešit problémy, jako by byli dospělými;
- představují rozličné možnosti chování v reálné situaci;
- patří do oblasti beletrie, v nižších ročnících 2. stupně ZŠ případně volí časopisy (méně se věnují četbě naučné literatury);
- spadají do žánru fantasy, dobrodružné literatury, zájem v nich vzbuzují také detektivní povídky (u dívek převládají texty s dívčí hrdinkou, avšak projevuje se u nich v menší míře také zájem o poezii).<sup>192</sup>

#### 7.1.4 Obtížně srozumitelné texty

Oproti výše zmíněným je potřeba opatrně zacházet s texty, které jsou napsány jazykem, jenž nemusí být pro dnešní žáky srozumitelný (vyskytují se v něm archaismy či neobvyklá spojení vět atd.). Neznamena to ovšem, že bychom se měli vyhýbat starším hodnotným uměleckým dílům, ale měli bychom je vybírat tak, aby byly přiměřené úrovni zralosti žáků a dotýkaly se něčeho aktuálního. Pakliže chybí tyto předpoklady u starší literatury, mohou ji mladí čtenáři vnímat jako zastaralou a nepřínosnou. Některá ze starších

<sup>190</sup> VALA, Jaroslav. Komenského spisy jako četba žáků základní školy? *Pedagogika*. 2017, roč. 67 (3), 279 – 294. ISSN 2336-2189 [online]. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=11763&lang=cs> (str. 286 – 292)

<sup>191</sup> LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Dítě a kniha: o čtenářství jedenáctiletých*. 1. vyd. Plzeň: Aleš Čeněk, 2004. 179 s. ISBN 80-86898-01-6 (str. 25)

<sup>192</sup> BUBENÍČKOVÁ, Petra et al. *Kontexty čtenářství a čtenářské gramotnosti*. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011. 135 s. ISBN 978-80-7435-165-5. (str. 17 – 26)

děl totiž nejsou dostatečně srozumitelná ani pro dospělé čtenáře, jak bychom potom mohli očekávat, že budou čtenářsky přístupná dětem. Komplikací jsou i témata, která jsou pro žáky nesrozumitelná a neuchopitelná. Chápat smysl jednotlivých slov totiž ještě neznamená, že porozumíme celkovému smyslu textu. V obou těchto případech pak žáci nedokáží z textu ani vyextrahovat jeho samotnou podstatu, což je může vést zcela opačným směrem, než považujeme za žádoucí, tedy namísto rozvíjení čtenářství je od něj odrazovat.<sup>193</sup>

Cít vyžaduje také práce s humorem v literární ukázce, jelikož jeho vnímání a hodnocení v literatuře je u dětských čtenářů odlišné oproti čtenářům dospělým. Legrační žákům připadá například zobrazovaná osoba, již převyšují svým intelektem. Zájem v nich vzbuzuje také absurdita, nonsens a situace překračující rámec běžných společenských a mravních konvencí. Všeobecně pak mladí čtenáři lépe chápou komiku situační oproti jazykové, nicméně zábavná jim připadá například zkomolenina slova nebo nevhodný či tabuizovaný výraz.<sup>194</sup> Sprostá slova využitá v literatuře v dětech většinou vzbudí větší pozornost, proto někteří autoři triviální literatury vsázejí právě na tyto projevy a doufají, že si tím udrží zájem čtenářů.

Problematické může být i využití ironie v ukázce, její odhalení a pochopení vyžaduje vyšší úroveň proniknutí do textu, k níž je někdy zapotřebí i znalost historických, kulturních či společenských kontextů. S tím souvisí také důraz na ucelenou podobu ukázky, v případě, že ji žáci pocítují jako odtrženou od souvislostí, nemusí pro ně být srozumitelná. Mimo jiné i práce s triviální literaturou může být sporná, neboť nerozvíjí čtenáře tolik jako ta hodnotná, ačkoliv je pro ně mnohdy srozumitelnější.<sup>195</sup> Na druhou stranu jí musíme připsat k dobru, že může být prvním krokem k textům kvalitnějším. Vhodné je promyslet si, jakým způsobem mohou konkrétní literární ukázky posilovat mezipředmětové vztahy a pomáhat žákům chápat okolnosti v širších souvislostech.

Ve výuce je možné také užívat nová média, jakými jsou elektronické knihy, audionahrávky či internet. V spleťtí síti internetu se můžeme setkávat s různými texty (často kratších útvarů – básně, povídky, fejetony atd.), které píše „profesionální“ literáti i laikové. Texty se různí svou délkou i kvalitou. Pro samotné žáky (ale i pro dospělé) je toto prostředí velmi přitažlivé už jen proto, že jim umožňuje na tvorbu jiných lidí reagovat, doplňovat ji,

---

<sup>193</sup> VALA, Jaroslav. Komenského spisy jako četba žáků základní školy? *Pedagogika*. 2017, roč. 67 (3), 279 – 294. ISSN 2336-2189 [online]. Dostupné z: <http://pages.pdf.cuni.cz/pedagogika/?p=11763&lang=cs> (str. 286 – 292)

<sup>194</sup> LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Dítě a kniha: o čtenářství jedenáctiletých*. 1. vyd. Plzeň: Aleš Čeněk, 2004. 179 s. ISBN 80-86898-01-6 (str. 26)

<sup>195</sup> VALA, Jaroslav. Komenského spisy jako četba žáků základní školy? *Pedagogika*. 2017, roč. 67 (3), 279 – 294. ISSN 2336-2189 [online]. Dostupné z: <http://pages.pdf.cuni.cz/pedagogika/?p=11763&lang=cs> (str. 286 – 292)

nebo vytvářet svou původními texty inspirovanou. Stávají se tak součástí mediální kultury a nejsou jen pouhými pasivními příjemci textu. Literaturu na internetu můžeme hledat v elektronických knihovnách; v internetových literárních časopisech; na literárních serverech; na stránkách časopisů, nakladatelství i samotných autorů; ale i na různých blozích a internetových diskusích (důležitý je zde hlavně prvek dialogu a rovnocennost uživatelů).<sup>196</sup> K veškerým těmto možnostem mají umožněný přístup i naši žáci, a tak bychom tuto alternativu neměli zcela opomíjet. Nicméně, jak již bylo zmíněno, kvalita je opravdu značně rozdílná (je podstatné to žákům připomínat), proto bychom k jednotlivým dílům měli přistupovat kriticky a využívat je ve výuce spíše jako doplňkovou činnost, která je schopná čtenáře motivovat a snad i přivést zpět ke knihám.

## 7.2 Volba otázek a úkolů vztahujících se k uměleckému textu

Většina vyučujících českého jazyka v literární výchově při práci s textem využívá čítanku. Obsah tohoto vzdělávacího prostředku tedy mnohdy určuje, s jakými úryvky se ve výuce bude pracovat. Nevytyčuje však jen, s čím se v hodině bude pracovat, ale často i jakým způsobem, a to prostřednictvím otázek či úkolů, jež u textu nacházíme<sup>197</sup> (neboli didaktickým aparátém). Čítanky tedy můžeme vnímat jako určitého prostředníka mezi žáky a uměleckými texty (tvořící náplň školní literární výchovy). V podstatě se jedná o specifické literární učebnice, které jsou tvořeny souborem reprezentativních uměleckých textů, mezi jejich primární funkce patří zpřístupnění konkrétních slovesných děl žákům a zvyšování jejich čtenářské gramotnosti.<sup>198</sup> Autoři čítanek zodpovídají jak za výběr textů, tak za volbu didaktického aparátu, jenž určuje práci s nimi. Ne všichni učitelé však souhlasí se současnou podobou čítanek, a tak upřednostňují práci s texty, které si vybírají z knih sami.

Tvorba čítanky (stejně jako navržení pracovních listů) ale není zdaleka tak snadná, jak by se na první pohled mohlo zdát. Každý autor, zabývající se jejím zhotovením, totiž musí neustále přemýšlet o didaktickém potenciálu zvoleného úryvku a současně o uskutečnitelných cílech plánované práce s textem. Už jen výběr textu je náročný, neboť jsou na něj kladeny různé požadavky. Také koncepce čítanky, uspořádání a řazení textů v ní je velmi náročné. Dále se na autora kladou požadavky ohledně neotřelosti při práci s úryvkem (nové druhy úkolů

---

<sup>196</sup> KUČERA, Štěpán. Může internet přivést žáky k literatuře? *Český jazyk a literatura*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, a. s. 2010/2011, **61** (1), 15-21. ISSN 0009-0786 (str. 15 – 21)

<sup>197</sup> HNÍK, Ondřej. *Didaktika literatury: výzvy oboru: od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovného oboru*. 1. dotisk 1. vydání. Praha: Karolinum, 2017. ISBN 978-80-246-2626-0. (str. 44)

<sup>198</sup> LAVIČKOVÁ, Hana. Umělecký text v didaktickém aparátu čítanek pro primární školy: výsledky analýzy. *Pedagogická orientace*. Brno: Masarykova univerzita, 2015, **25** (2), 188–224. ISSN 1805-9511 [online]. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/3420/pdf5> (str. 188 – 189)

a otázek), aby se nestala příliš stereotypní, musí totiž souznít s pestrostí textů a smysluplnou komunikací vedenou s uměleckým dílem.<sup>199</sup> Žádoucí je také to, aby se úkoly k textu, otázky a náměty pro práci s ním zaměřovaly především na přímé činnosti žáků s literárními texty umístěnými v čítankách, čímž dopomůžou k naplnění esteticko-výchovného pojetí literární výchovy.<sup>200</sup> Tvorba čítanky navíc vyžaduje schopnost proniknout k podstatě textu, um vcítit se do mladého čtenáře, sečtělou i životní a učitelskou praxi (mezi tvůrce čítanek se řadí i někteří aktivní literáti).

Mimo to je potřeba ve výuce pracovat s prekoncepty (stávajícími představami, zkušenostmi a znalostmi) žáků ve spojení s využitím různých druhů uměleckých textů a jejich potenciálu následného rozvoje čtenářství.<sup>201</sup> S prekoncepty, jež si žáci špatně zafixují v mladším věku, se následně velmi špatně pracuje a jejich náprava je daleko obtížnější než cílený zásah učitele v době, kdy si dítě představy teprve utváří.

### 7.2.1 Dělení otázek podle vztahu k uměleckému textu

Existuje několik skutečností, na něž je dobré ohledně podoby čítanek upozornit. Mohli bychom například roztrdit didaktický aparát těchto výukových materiálů do několika skupin. Zařadit sem můžeme otázky a úkoly přímo se vztahující k uměleckému textu, dále ty, které se k němu váží pouze částečně, a poslední typ otázek a úkolů je zaměřen zcela mimo práci s textem. Zastoupení všech typů otázek a úkolů můžeme nalézt v čítankách, nenacházejí se však v rovnocenném poměru a mnohdy je spíše ke škodě věci více otázek zaměřujících se na text pouze částečně, případně vůbec, než těch zaměřujících se hlavně na práci s textem.

#### *Úkoly zaměřující se na přímou práci s textem*

První z typů se tedy **zaměřuje na umělecký text** jako takový a na přímou práci s ním. Do této oblasti spadá například téma, kompozice, žánr, jazyk a styl, vypravěč, smysl či intertextovost (např. *Je báseň založena na ději, nebo spíše vyjadřuje náladu?*; *Kdo je vypravěčem příběhu?*; *Dokážeš popsat prostředí příběhu?*; *Připomíná ti děj úryvku jiný příběh?* atd.). Zaměření na umělecký text podporuje esteticko-výchovné pojetí literární výchovy. Bohužel ve většině čítanek se vyskytují otázky zaměřené především na téma

---

<sup>199</sup> HNÍK, Ondřej. *Didaktika literatury: výzvy oboru: od textů umělecké povahy k didaktice esteticko-výchovného oboru*. 1. dotisk 1. vydání. Praha: Karolinum, 2017. ISBN 978-80-246-2626-0. (str. 45)

<sup>200</sup> LAVIČKOVÁ, Hana. Umělecký text v didaktickém aparátu čítanek pro primární školy: výsledky analýzy. *Pedagogická orientace*. Brno: Masarykova univerzita, 2015, 25 (2), 188–224. ISSN 1805-9511 [online]. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/3420/pdf5> (str. 189)

<sup>201</sup> VALA, Jaroslav. Komenského spisy jako četba žáků základní školy? *Pedagogika*. 2017, roč. 67 (3), 279 – 294. ISSN 2336-2189 [online]. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=11763&lang=cs> (str. 282)



a smysl díla, méně pozornosti je věnováno jiným oblastem,<sup>202</sup> které ale také dopomáhají k proniknutí do podstaty díla. Jako vhodné se jeví například pozorování roviny vypravěče a záměru autora, s nímž příběh podává. Některé otázky vztahující se k literárnímu hledisku díla totiž odsouvají do pozadí určité prvky uměleckého projevu či je pro změnu přeceňují. Stanovit přiměřený poměr však není snadné. V zadáních úkolů bývá opomíjeno prostředí, vztah k jiným textům, celkový smysl díla či objasnění jeho titulu.<sup>203</sup> Přitom je nesporné, že i tyto prvky jsou mnohdy pro vstup do literárního díla a jeho pochopení velmi důležité.

Ve většině čítanek se otázky a náměty k činnostem vztahují především k hledání samotného smyslu textu, využívají k tomu dětskou tvořivost a spontánní projevy emocí navozených četbou, což vede k smysluplné literární výchově<sup>204</sup> (bývají zaměřeny např. na zážitek z vytváření svých děl i na reflexe u něj prožívaných emocí, ale pracuje se v nich také s přepisem původního textu do jiného literárního útvaru<sup>205</sup>), přesto se najdou i takové čítanky, v nichž je využito jen málo kreativních úkolů a otázek. Čtenáři jsou pak připraveni o možnosti předvídání dalšího děje, porovnání svého postoje s postojem postavy či konfrontování vlastních představ s představami uvedenými v textu, o kreativní hledání argumentů a o mnohé další činnosti. Přitom tvořivá práce s textem je uváděna už v RVP ZV jako jeden z podstatných prostředků, s nimiž se v literární výchově má pracovat.<sup>206</sup> Dále by žákovi mělo být umožněno (jak již bylo zmíněno) prožívat umělecké dílo, sdílet se spolužáky (i vyučujícím) své prožitky z četby a prohlubovat pozitivní přístup k literatuře.<sup>207</sup> To vše je možné ovlivnit volbou nejen samotných textů, ale také doprovodných úkolů k nim. Cílem a obsahem čítanek či literárních učebnic by tedy mělo být nejen poznávání o díle, ale také zejména poznávání díla, tuto složku je nezbytné posílit.<sup>208</sup> K chápání díla může přispět i diskuse se spolužáky.

---

<sup>202</sup> LAVIČKOVÁ, Hana. Umělecký text v didaktickém aparátu čítanek pro primární školy: výsledky analýzy. *Pedagogická orientace*. Brno: Masarykova univerzita, 2015, 25 (2), 188–224. ISSN 1805-9511 [online]. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/3420/pdf5> (str. 197 – 203)

<sup>203</sup> HNÍK, Ondřej. *Didaktika literatury: výzvy oboru: od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovného oboru*. 1. dotisk 1. vydání. Praha: Karolinum, 2017. ISBN 978-80-246-2626-0. (str. 47 – 48)

<sup>204</sup> LAVIČKOVÁ, Hana. Umělecký text v didaktickém aparátu čítanek pro primární školy: výsledky analýzy. *Pedagogická orientace*. Brno: Masarykova univerzita, 2015, 25 (2), 188–224. ISSN 1805-9511 [online]. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/3420/pdf5> (str. 204)

<sup>205</sup> PROCHÁZKOVÁ, Jana. *Analýza úkolů v čítankách pro 9. ročník ZŠ* [online]. Praha, 2013, 100 s. Diplomová práce na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze na katedře české literatury. Vedoucí diplomové práce Mgr. Štěpánka Klumparová, Ph.D. [cit. 28. 5. 2018]. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/119065/> (str. 42 – 43)

<sup>206</sup> HNÍK, Ondřej. *Didaktika literatury: výzvy oboru: od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovného oboru*. 1. dotisk 1. vydání. Praha: Karolinum, 2017. ISBN 978-80-246-2626-0. (str. 48)

<sup>207</sup> Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: MŠMT, 2017. 165 s. [cit. 19. 3. 2018]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/43792/> (str. 17)

<sup>208</sup> HNÍK, Ondřej. *Didaktika literatury: výzvy oboru: od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovného oboru*. 1. dotisk 1. vydání. Praha: Karolinum, 2017. ISBN 978-80-246-2626-0. (str. 52)

### *Úkoly částečně se zaměřující na práci s textem*

Další dvě skupiny, zaměřující se na práci s textem pouze částečně, můžeme nazvat podle Lavičkové *kontext se sekundární estetickou funkcí* (propojení s ostatními předměty – mezipředmětové vztahy) a *kontext mimoestetický*.<sup>209</sup> Při orientaci na první skupinu můžeme zjistit, že se v některých čítankách nachází příliš mnoho otázek souvisejících s neliterárním hlediskem textu. Není na škodu ptát se i na záležitosti nevztahující se k literární podstatě díla. Problém nastává ve chvíli, kdy je otázek na neliterární souvislosti tolik, že naprosto přebijí umělecký potenciál úryvku. Mohou to být například úkoly orientující se na jazyk díla (např. *vyhledej a urči slovesa užitá v básni* – odkaz na český jazyk) či takové, které se zaměřují na historii ať už literární, či obecnou (např. *Co můžeš z básně vyčíst o historii zmiňované stavby?* – odkaz na dějepis). Tyto otázky v sobě skrývají potenciál, co se týká mezipředmětových vazeb či vztahů, na druhou stranu však mnoho těchto úkolů zcela odvádí čtenáře od literárních cílů a směřuje ho ke zcela jiným úvahám. V literární výchově nelze například knihu *Útěk Kryšpína N.* od Ivony Březinové pojmout jen jako prevenci proti šikaně mezi dětmi.<sup>210</sup> V tomto předmětu je totiž nezbytné pracovat i s uměleckými prvky samotného textu.

Není tím však myšleno, že by se otázky k neliterárním skutečnostem (k obsahům jiných vyučovacích předmětů) neměly vázat vůbec, mezioborové přesahy se naopak jeví jako potřebné, nicméně neměly by být upřednostňovány oproti úkolům směřujícím k estetickým kvalitám textu.<sup>211</sup> Přesto však otázky mířící mimo text mohou aktualizovat danou problematiku a zpřístupnit ji žákům, ba co víc, dokonce vyvolat diskusi o kontroverzních a zajímavých tématech (např. *Podílejí se i v dnešní době na válečných konfliktech děti?*). Mnohdy také vyžadují i dohledání doplňujících informací,<sup>212</sup> čímž participují na rozvoji klíčových kompetencí (k učení a k řešení problémů).

*Kontext mimoestetický*, na nějž se úkoly někdy taktéž zaměřují, se často zabývá oblastmi: život spisovatele, informace o jeho tvorbě, dále na dobové reálie a literární

---

<sup>209</sup> LAVIČKOVÁ, Hana. Umělecký text v didaktickém aparátu čítanek pro primární školy: výsledky analýzy. *Pedagogická orientace*. Brno: Masarykova univerzita, 2015, **25** (2), 188–224. ISSN 1805-9511 [online]. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/3420/pdf5> (str. 199 – 201)

<sup>210</sup> HNÍK, Ondřej. *Didaktika literatury: výzvy oboru: od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovného oboru*. 1. dotisk 1. vydání. Praha: Karolinum, 2017. ISBN 978-80-246-2626-0. (str. 46, 51)

<sup>211</sup> LAVIČKOVÁ, Hana. Umělecký text v didaktickém aparátu čítanek pro primární školy: výsledky analýzy. *Pedagogická orientace*. Brno: Masarykova univerzita, 2015, **25** (2), 188–224. ISSN 1805-9511 [online]. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/3420/pdf5> (str. 221)

<sup>212</sup> PROCHÁZKOVÁ, Jana. *Analýza úkolů v čítankách pro 9. ročník ZŠ* [online]. Praha, 2013, 100 s. Diplomová práce na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze na katedře české literatury. Vedoucí diplomové práce Mgr. Štěpánka Klumparová, Ph.D. [cit. 28. 5. 2018]. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/119065/> (str. 52)

terminologii přímo nesouvisící s textem.<sup>213</sup> Tyto otázky zase nevedou žáka k pochopení smyslu textu či jeho hledání, ale naopak odvádějí pozornost čtenáře spíše k formální stránce úryvku (např. *Co víš o Karlu Jaromíru Erbenovi?*; *Kolik má báseň veršů a jaký druh rýmu je v ní využit?*). Často se tak stává u práce s poezií, s níž si mnozí učitelé nevědí rady. Otázky směřující „od textu“ mohou být součástí čítanek, pokud se vedle nich vyskytují úkoly směřující zpět ke smyslu textu (např. *Jaký pocit v tobě báseň vyvolala?*; *Čím toho autor docílil?*).<sup>214</sup> Často se tak stává i při tvorbě pracovních listů určených k maturitním zkouškám, po žácích je vyžadováno, aby provedli jazykovou analýzu díla, určili slohový útvar a funkční styl.<sup>215</sup> Není cestou pod literární ukázkou napsat pramálo otázek, jež se navíc týkají především mimoestetického kontextu díla.

### ***Úkoly nezaměřující se na práci s textem***

Poslední skupinou, již Lavičková zmiňuje, je ***mimotextovost***, u té se však nedá hovořit o práci s textem, neboť tento požadavek nenaplnuje ani částečně. Také zde můžeme vidět orientaci na další předměty, ovšem místo smysluplné provázanosti se zde jedná spíše o „skok“ do jiného předmětu (směrem pryč od ukázky)<sup>216</sup>. Řada úkolů a návrhů činností až bezúčelně moc směřuje k pojmové výuce místo toho, aby žáci hledali smysl textu (např. *Ve slovníku vyhledejte pojem legenda; Zopakujte si znaky pohádky; Vyhledejte druhy povídky*). V literární výchově by neměla převažovat výuka pojmů nad interpretací ukázky. Zapamatování a pochopení konkrétního literárního pojmu má smysl v případě, kdy je prostředkem sloužícím k interpretaci, usnadňuje porozumění dílu nebo komunikaci o něm.<sup>217</sup> Pokud se nejedná o pojmy důležité k pochopení ukázky, můžeme je hodnotit spíše jako ne příliš šťastné zapojení mezipředmětových vztahů. Propojenost s ostatními předměty je přitom zastoupena v některých čítanekách i velmi zdařile. Některé tyto publikace jsou dokonce propojeny s učebnicemi pro jiné předměty, a tak v nich můžeme nacházet odkazy na konkrétní strany.

---

<sup>213</sup> LAVIČKOVÁ, Hana. Umělecký text v didaktickém aparátu čítanek pro primární školy: výsledky analýzy. *Pedagogická orientace*. Brno: Masarykova univerzita, 2015, **25** (2), 188–224. ISSN 1805-9511 [online]. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/3420/pdf5> (str. 199 – 201)

<sup>214</sup> HNÍK, Ondřej. *Didaktika literatury: výzvy oboru: od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovného oboru*. 1. dotisk 1. vydání. Praha: Karolinum, 2017. ISBN 978-80-246-2626-0. (str. 47)

<sup>215</sup> SOUKAL, Josef. Tvorba pracovních listů. *Český jazyk a literatura*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, a. s. 2010/2011, **61** (2), 81-91. ISSN 0009-0786 (str. 83)

<sup>216</sup> LAVIČKOVÁ, Hana. Umělecký text v didaktickém aparátu čítanek pro primární školy: výsledky analýzy. *Pedagogická orientace*. Brno: Masarykova univerzita, 2015, **25** (2), 188–224. ISSN 1805-9511 [online]. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/3420/pdf5> (str. 199 – 201)

<sup>217</sup> HNÍK, Ondřej. *Didaktika literatury: výzvy oboru: od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovného oboru*. 1. dotisk 1. vydání. Praha: Karolinum, 2017. ISBN 978-80-246-2626-0. (str. 47)

Žáci tedy mají možnost si informace snadno dohledat i v případě, že vyučující se tématu ve vyučování vyhnul.<sup>218</sup>

### 7.2.2 Ucelenost, provázanost a různorodost jednotlivých úkolů

Největším problémem asi je, že didaktické aparáty čítanek nezahrnují veškeré složky uměleckého díla a nevnímají ho tedy v jeho komplexnosti, souvislostech a vazbách, jejich zájem je oproti tomu směřován na jeho lehce zprostředkovatelné téma.<sup>219</sup> Tvůrci čítanek zadávají spíše jednotlivé úkoly a otázky řešící dílčí problematiku než takové, které vyžadují rozsáhlou paletu (nejen čtenářských) kompetencí. Málo prostoru je také věnováno námětům k činnostem oproti velkému množství samostatných otázek. Některé úkoly jsou vytrženy z kontextu ostatních (nesouvisí ani s předchozími ani s dále zmíněnými), ačkoliv v literárním textu se veškeré roviny prolínají a pouze spolu tvoří smysl díla.<sup>220</sup> Takzvané „skákání od jednoho k druhému“ může žáky zmást, případně odvést jejich pozornost nežádoucím směrem. Některé otázky bývají zajímavě a smysluplně položeny (např. *Napiš pět pro tebe nejdůležitějších hodnot*), chybí u nich však jisté propojení s úryvkem (jako by se druhá část zadání vytratila).<sup>221</sup> Možná zde autoři učebních materiálů spoléhají na schopnosti pedagoga.

Druhy úkolů, otázek a námětů k činnostem se často opakují, jsou málo pestré, což u žáků může vyvolat nezájem o text a nechuť s ním pracovat. U poezie se často vyskytují otázky namířené na počet veršů a slok, druhy rýmu, u prózy i poezie jsou zase zaměřeny na informace o autorovi (např. *Urči druhy rýmů v básni; Znáš hrdiny jiných děl od stejného autora?*).<sup>222</sup> Málo se například objevují úkoly zaměřené na propojení s výtvarnou či hudební výchovou, přitom se jedná o předměty pracující s estetickým zážitkem, a tudíž existuje předpoklad, že by měly mít k literární výchově svým esteticko-výchovným pojetím blízko. Navíc čítanky doplněné ilustracemi k různým takovým činnostem přímo vybízejí. Svázanost ilustrací s obsahem textů by měla být samozřejmostí, přesto tomu tak často není. Většinou se

---

<sup>218</sup> PROCHÁZKOVÁ, Jana. *Analýza úkolů v čítankách pro 9. ročník ZŠ* [online]. Praha, 2013, 100 s. Diplomová práce na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze na katedře české literatury. Vedoucí diplomové práce Mgr. Štěpánka Klumparová, Ph.D. [cit. 28. 5. 2018]. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/119065/> (str. 37)

<sup>219</sup> LAVIČKOVÁ, Hana. Umělecký text v didaktickém aparátu čítanek pro primární školy: výsledky analýzy. *Pedagogická orientace*. Brno: Masarykova univerzita, 2015, 25 (2), 188–224. ISSN 1805-9511 [online]. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/3420/pdf5> (str. 204)

<sup>220</sup> HNÍK, Ondřej. *Didaktika literatury: výzvy oboru: od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovného oboru*. 1. dotisk 1. vydání. Praha: Karolinum, 2017. ISBN 978-80-246-2626-0. (str. 48)

<sup>221</sup> PROCHÁZKOVÁ, Jana. *Analýza úkolů v čítankách pro 9. ročník ZŠ* [online]. Praha, 2013, 100 s. Diplomová práce na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze na katedře české literatury. Vedoucí diplomové práce Mgr. Štěpánka Klumparová, Ph.D. [cit. 28. 5. 2018]. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/119065/> (str. 58)

<sup>222</sup> HNÍK, Ondřej. *Didaktika literatury: výzvy oboru: od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovného oboru*. 1. dotisk 1. vydání. Praha: Karolinum, 2017. ISBN 978-80-246-2626-0. (str. 49)

didaktický aparát čítanek zaměřuje spíše na provázanost s českým jazykem (oproti ostatním předmětům).<sup>223</sup> Různorodost textů by však měla přispívat k propojování s rozličnými předměty.

Návrhy činností a úkoly bývají sestaveny způsobem, který nepředpokládá, že je možné téma vnímat jako poutavý problém zasluhující si řešení. Mnozí učitelé trpí představou, že literární učivo skrze úkoly nemůže být pojato problémově, případně problematizují druhotnou část literární výchovy (např. *Vytvoř referát o autorovi; Vyhledej ve slovníku heslo cestopis*).<sup>224</sup> Častěji jsou žáci na českých školách směřováni k vyhledávání informací namísto jejich hodnocení či zpracovávání, případně propojování s poznatky z jiných oborů.<sup>225</sup> Přitom právě ona problémovost je pro žáky natolik zajímavá, že díky ní mohou být daleko více motivováni k práci. Nicméně nejen problémové pojetí podněcuje žáky k práci s texty, pro mladé čtenáře je důležité především to, do jaké míry se jedná u práce s textem o interaktivní činnost, jak moc mohou do textu vstoupit s vlastním já.<sup>226</sup> Možnost účastnit se na přijímání textu může být velmi přínosná.

### 7.2.3 Formulování otázek, námětů k činnostem a úkolů

Kvůli jednoduchému vyhodnocování správnosti, bývají otázky v čítankách běžně formulovány spíše jako uzavřené (např. *Jak se jmenuje hlavní postava příběhu?*) než jako otevřené. Nedá se to ovšem považovat za šťastnou volbu, neboť tímto způsobem jsou žáci směřováni k jedinému možnému výkladu textu, nenutí žáky k hlubšímu uvažování o dané problematice a tlumí jejich aktivitu, navíc se jedná o otázky, jež ověřují teoretické znalosti a je u nich předem stanovená správná odpověď.<sup>227</sup> U vhodnějších typů interpretace odpovědi nemají jedinou správnou odpověď a mnohdy na ni absolutní odpověď neexistuje. S tím souvisí také přemýšlení o kontextu a širších souvislostech.<sup>228</sup> Otázky pokládané vyučujícím (nebo tvůrci čítanek) by měly žáky provokovat k rozumové aktivitě (aby přemýšleli a snažili

<sup>223</sup> LAVIČKOVÁ, Hana. Umělecký text v didaktickém aparátu čítanek pro primární školy: výsledky analýzy. *Pedagogická orientace*. Brno: Masarykova univerzita, 2015, 25 (2), 188–224. ISSN 1805-9511 [online]. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/3420/pdf5> (str. 204, 217)

<sup>224</sup> HNÍK, Ondřej. *Didaktika literatury: výzvy oboru: od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovného oboru*. 1. dotisk 1. vydání. Praha: Karolinum, 2017. ISBN 978-80-246-2626-0. (str. 48 – 49)

<sup>225</sup> PROCHÁZKOVÁ, Jana. *Analýza úkolů v čítankách pro 9. ročník ZŠ* [online]. Praha, 2013, 100 s. Diplomová práce na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze na katedře české literatury. Vedoucí diplomové práce Mgr. Štěpánka Klumparová, Ph.D. [cit. 28. 5. 2018]. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/119065/> (str. 41)

<sup>226</sup> CHALOUPKA, Otakar. Interaktivita čtenářství. *Český jazyk a literatura*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, a. s. 2012/2013, 63 (2), 57-61. ISSN 0009-0786 (str. 57)

<sup>227</sup> FISHER, Robert. *Učíme děti myslet a učit se: praktický průvodce strategiemi vyučování*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-120-7. (str. 28)

<sup>228</sup> HNÍK, Ondřej. *Didaktika literatury: výzvy oboru: od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovného oboru*. 1. dotisk 1. vydání. Praha: Karolinum, 2017. ISBN 978-80-246-2626-0. (str. 50)

se hledat různá řešení). Snaha dětí hlouběji se zamyslet bývá často ubita právě tím, že pedagogové pokládají převážně uzavřené otázky vyžadující faktografickou odpověď.<sup>229</sup> Vhodnější se tedy zdá střídání otázek uzavřených s otázkami otevřenými i polootevřenými,<sup>230</sup> do nichž žáci mohou vložit více vlastní intence a svobodněji se vyjádřit o svém porozumění textu.

Některé otázky můžeme označit za neproduktivní, patří k nim nevhodně položené otázky, jež častokrát nejen že nepodporují myšlení jedinců, ale ještě ho naopak omezují (např. nepromyšlené dotazy bagatelizující rozumově nebo emocionálně složitou situaci; velmi náročné otázky zahrnující široký rozsah nebo jsou nadměru abstraktní; příliš specifikované otázky, které často vyžadují jedinou správnou odpověď, přesněji tu, již má na mysli vyučující).<sup>231</sup>

Důležitá je také motivace vyvolaná způsobem zadání otázek a úkolů. Pokud totiž vyznívají příliš imperativně, nepůsobí příliš vlídně a mohou v dětech vyvolávat stres a nejistotu, což zapříčiňuje i odpor k práci. Zdá se být tedy přínosné nahradit úkoly příkazovacího typu (např. *urči!*, *vysvětli!*, *vyhledej!*, *přřad!*) otázkami vlídnějšími (např. *Dokážeš v úryvku najít místo, které v tobě vyvolává negativní pocity?*). Obecně lépe většinou dopadá podoba zadání otázek a úkolů u prozaických textů (někdy i u dramát) než u poezie. Tendence současné kultury totiž svědčí o nedostatečném citu pro poetické texty, jejich zhuštěný kód i o ztrácejícím se přesvědčení o smyslu (básnického) psaného slova.<sup>232</sup> S tím souvisí také chladný a odtazitý přístup k poezii nejen z řad studentů, ale také učitelů.<sup>233</sup> Nemůžeme přeci očekávat, že vyučující udržující si od básnických textů odstup a pracující s nimi s nechutí dokáže žáky přesvědčit o kvalitách tohoto slovesného umění.

---

<sup>229</sup> PROCHÁZKOVÁ, Jana. *Analýza úkolů v čítankách pro 9. ročník ZŠ* [online]. Praha, 2013, 100 s. Diplomová práce na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze na katedře české literatury. Vedoucí diplomové práce Mgr. Štěpánka Klumparová, Ph.D. [cit. 28. 5. 2018]. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/119065/> (str. 27)

<sup>230</sup> LAVIČKOVÁ, Hana. Umělecký text v didaktickém aparátu čítanek pro primární školy: výsledky analýzy. *Pedagogická orientace*. Brno: Masarykova univerzita, 2015, **25** (2), 188–224. ISSN 1805-9511 [online]. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/3420/pdf5> (str. 220)

<sup>231</sup> FISHER, Robert. *Učíme děti myslet a učit se: praktický průvodce strategiemi vyučování*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-120-7. (str. 29)

<sup>232</sup> HNÍK, Ondřej. *Didaktika literatury: výzvy oboru: od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovného oboru*. 1. dotisk 1. vydání. Praha: Karolinum, 2017. ISBN 978-80-246-2626-0. (str. 50 – 52)

<sup>233</sup> NEZKUSIL, Vladimír. *Nástin didaktiky literární výchovy: (čtyřletá gymnázia a vyšší třídy víceletých gymnázií): z praxe pro praxi*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2004. 165 s. ISBN 80-7290-160-5. (str. 13)

## 7.2.4 Dělení otázek, námětů k činnostem a úkolů podle náročnosti

Zdaleka ne veškeré otázky vyžadují zapojení vyšší úrovně myšlení. Podle Bloomovy taxonomie existuje několik stupňů kognitivního procesu. Postupujeme-li od nejnižšího k nejvyššímu (nebo také od otázek popisných k těm, u nichž se vyžaduje komplikovanější odpověď, stejně jako by tomu mělo být i při využití ve výuce<sup>234</sup>), řadíme je takto:

- **znalost** neboli schopnost zapamatovat a opětovně si vybavit určitý poznatek (fakta obsažená v textu, např. *Jakou náladu měl hrdina v textu?*);
- **porozumění** neboli pochopení smyslu poznatku a schopnost ho použít v praxi (pochopení smyslu textu a schopnost hovořit o něm svými slovy, např. *Z čeho byl hrdina smutný?*);
- **aplikace** neboli schopnost využít získané poznatky ve zcela nové situaci (může se jednat třeba o vztáhnutí prožitku z textu k vlastnímu životu, např. *Jak by ses na místě hrdiny zachoval ty?*);
- **analýza** neboli schopnost rozdělit celek na dílčí části, objasnit jednotlivé vztahy mezi nimi (schopnost určit jednotlivé estetické prvky textu a hovořit o tom, jak se vzájemně ovlivňují), uspořádat nové poznatky dle určitých kritérií (např. *Co hrdina udělal podle rad rodičů a co se jim naopak vymykalo?*), dále pak schopnost rozlišit domněnky a argumenty od faktografických údajů (uvědomovat si, na co kladl důraz autor textu), nebo důležité aspekty od těch méně podstatných (umět z přečteného vytáhnout to důležité, nejen u odborného textu, ale i u uměleckého);
- **hodnotící posouzení** neboli schopnost posouzení uměleckého slovesného díla podle určitých kritérií (třeba zda je vhodně využit jazyk díla, jestli text dokáže sdělit autorovu myšlenku atd., např. *Využil autor vhodně nespisovnou češtinu? Proč si to myslíš?*), pracuje se zde i s hodnotami (mravními, estetickými atd., např. *Zachoval se hrdina v dané situaci správně?*) a jejich měřítky;
- **syntéza** neboli schopnost vytvořit z jednotlivých dílčích komponentů celek, kombinovat je mezi sebou, vytvářet strukturu, schopnost pracovat s různými zdroji a typy znalostí a dovedností, ale také schopnost využít vlastní kreativitu a fantazii (třeba u tvorby básně na určitý námět, schopnost přepsat text prozaický do formy poezie atd., např. *Dokázal bys text básně přepsat do podoby úředního zápisu?*).<sup>235</sup>

---

<sup>234</sup> FISHER, Robert. *Učíme děti myslet a učit se: praktický průvodce strategiemi vyučování*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-120-7. (str. 30 – 31)

<sup>235</sup> OBST, Otto. *Obecná didaktika*. 2. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého, 2017. ISBN 978-80-244-5141-1. (str. 49)

Otázky a úkoly můžeme dělit také podle toho, zda pouze kontrolují fixaci znalostí (vyžadují myšlení nižší úrovně), ty především zjišťují, jak bylo textu porozuměno, případně jaké u procesu čtení vznikaly nesnáze, dále ověřují učení a směřují k dalšímu nabývání poznatků. K tomuto typu otázek náleží první tři úrovně kognitivního procesu, tedy znalost, porozumění i aplikace. Oproti tomu se vymezují otázky, jež podněcují žáky k přemýšlení a vlastní iniciativě (vyžadují myšlení vyšší úrovně), ty pak probouzejí v dětech zaujetí a zvědavost, cíleně orientují jejich pozornost k určité problematice, zabývají se názory, zkušenostmi a emocemi žáků a umožňují prostor pro diskusi. K tomuto typu otázek pak můžeme přiřadit analýzu, hodnotící posouzení a syntézu.<sup>236</sup> Otázky orientující se na vyšší úroveň myšlení bývají často pro žáky daleko podnětější a přínosnější, co se týká hlubšího proniknutí do uměleckého textu, zároveň vyžadují vyšší aktivitu dětí v hodinách (nejen literární výchovy).

### 7.3 Interpretace uměleckého textu

Mezi stěžejní formy práce s literárním textem patří různorodé metody tvořivé interpretace textu, u nich přirozeně musí vyučující vycházet z povahy samotného textu, úrovně konkrétní třídy i z vlastních možností a schopností. V rámci interpretace literárních textů jsou na učitele kladeny vysoké nároky, a to na jeho hlubokou znalost textů, schopnost předávat svá hodnotová měřítká žákům nebo na rozvíjení literárního ale i obecně uměleckého vkusu (aby zvládli rozpoznat hodnotné umělecké dílo od díla nevalné kvality). Především v současnosti, kdy je estetické cítění žáků znehodnoceno díky komerci a neologizaci,<sup>237</sup> proto je jim potřeba ukázat, jaká četba pro ně může být přínosná nebo obohacující a co naopak můžeme zařadit spíše mezi „odpočinkové“ nenáročné čtení.

Dnes by se výuka měla zabývat převážně interpretací textů, u níž je nezbytné přemýšlet nad smyslem textu a formulovat k němu vlastní postoje i hodnotící soudy. Pronikání do tajů textu je samozřejmě náročnější jak pro zkušené vyučující, tak i pro žáky, neboť pro ně by bylo snadnější si pouze vyslechnout výklad a posléze se informace v něm obsažené naučit.<sup>238</sup> Nicméně tento postup (jak již bylo v průběhu času prověřeno) nevedl

---

<sup>236</sup> FISHER, Robert. *Učíme děti myslet a učit se: praktický průvodce strategiemi vyučování*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-120-7. (str. 28 – 30)

<sup>237</sup> ZACHOVÁ, Alena a kol. *Rozměry čtenářství*. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2012. 87 s. Recenzované monografie. ISBN 978-80-7435-233-1. (str. 13 – 14)

<sup>238</sup> NEZKUSIL, Vladimír. *Nástin didaktiky literární výchovy: (čtyřletá gymnázia a vyšší třídy víceletých gymnázií): z praxe pro praxi*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2004. 165 s. ISBN 80-7290-160-5. (str. 58 – 59)



k většímu zájmu žáků o text ani k jejich větší zainteresovanosti. Navíc vyzníval poněkud jednostranně, protože za jediný správný výklad díla se považoval ten, který nabízel vyučující.

### 7.3.1 Co si můžeme představit pod pojmem literárně-výchovná interpretace?

Didaktická interpretace literárního textu (někdy také nazývaná literárně-výchovná) je způsob práce vedoucí žáka k vyšší úrovni komunikace s textem, jež mu zároveň v rozsahu jeho čtenářských dovedností umožňuje porozumět uspořádání informací v textu a nově nabyté poznatky zařadit do jeho čtenářské zkušenosti. Tato interpretace rozšiřuje čtenářské dispozice žáka (např. citovost, smyslovost, fantazii, kreativitu i jeho racionální úsudek či schopnost verbalizovat kritické posouzení náplně textu) a zároveň respektuje jeho čtenářské schopnosti.<sup>239</sup> Myslí se tím mimo jiné i to, že užívá texty přiměřené jazykovým schopnostem i věkové kategorii žáka.

Třebaže v minulosti vznikaly dohady o tom, zda literární dílo interpretovat či nikoliv, dnes již víme, že otázka by neměla znít zda (neboť mnoho textů se bez interpretace neobejde), ale jakou metodou interpretovat. Mluvíme tedy o použitém způsobu práce s textem. Pozornost věnovaná pouze formě textu jistě může žákům narušit prožitek z četby. Je proto nanejvýš vhodné si uvědomit, že takový přístup k textu není interpretací, ale spíše rozborem či popisem vnější stavby díla. Přitom rozdíl mezi interpretací a rozborem je značný. *„Rozbor je zaměřen víceméně na metajazykový popis jednotlivých stavebných prvků textu, jejich vztahy a uspořádání, zatímco interpretace sleduje smysl použití těchto stavebných prvků a jejich tvarování do vyšších celků.“*<sup>240</sup> Interpretace se tedy zabývá jak znakovými jednotkami textu, tak samotným smyslem textu. Můžeme tak hovořit o komplexním vnímání díla jako celku, ale i prostřednictvím jeho detailů z rozmanitých úhlů pohledů, v jeho rozličných vztazích a souvislostech. Interpretaci nelze zaměnit za vytvoření nahodilého seznamu aplikovaných prostředků. Přístup k textu jako celku následně směřuje k interpretaci otevřené, výběrové a neodsuzující hledání více potenciálních smyslů textu,<sup>241</sup> jejím cílem totiž rozhodně není navedení na jediný možný „správný“ způsob chápání ukázky.

---

<sup>239</sup> LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Dítě a kniha: o čtenářství jedenáctiletých*. 1. vyd. Plzeň: Aleš Čeněk, 2004. 179 s. ISBN 80-86898-01-6 (str. 10)

<sup>240</sup> NEZKUSIL, Vladimír. *Nástin didaktiky literární výchovy: (čtyřletá gymnázia a vyšší třídy víceletých gymnázií): z praxe pro praxi*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2004. 165 s. ISBN 80-7290-160-5. (str. 61)

<sup>241</sup> BARTŮŇKOVÁ, Jana, ZEMAN, Jiří. Co a jak do čítanek (K otázce výběru a funkce čítankových ukázek). *Český jazyk a literatura*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. 1992/1993, **43** (5-86), 97-104. (str. 97)

Bez zamyšlení se nad textem například u některých konkrétních básnických textů bychom totiž dospěli pouze k izolovaným slovům, u nichž budeme sice obeznámeni s jejich slovníkovým významem, přesto si však z básní žádné hlubší pochopení a poznání neodneseeme.<sup>242</sup> Nelze se domnívat, že známe-li význam jednotlivých slov, znamená to, že rozumíme celkovému smyslu textu a dokážeme vystihnout, co je v něm obsaženo.

Oproti rozboru má didaktická interpretace ukázky mnoho funkcí, zaměřuje se především na interakci mezi textem a žákem i mezi žákem a učitelem, jejíž hlavní cíl spočívá v dialogu pokoušejícím se odhalovat smysl a význam textu. Díky tomu žák rozvíjí své čtenářské dispozice a poznává prvky textu představující i literární učivo (žánr, téma, jazyk, kompozice, autorský či literární styl atd.). Výkladová tvořivá reflexe smyslu přečteného i osvojování literárního učiva mají vést ke kultivovanosti čtenářství, uzpůsobovat ho k porozumění náročnější literatury a motivovat čtenářský zájem.<sup>243</sup> Což je samozřejmě možné, pouze pokud jsou respektovány žákovy možnosti a schopnosti, stejně jako možnosti předkládaného textu.

### 7.3.2 Fáze literárně-výchovné interpretace a model E – U – R

Veškerá práce s textem většinou probíhá až po četbě ukázky. Úkoly, otázky i návrhy činností jsou formulovány až za textem. Přitom je zcela logické, že některé by mohly posloužit jako dobrá motivace ještě před samotnou četbou (např. kvůli zjištění, jaké znalosti žáci mají o historickém či společenském kontextu představeném v díle<sup>244</sup>; vhodné je také interpretovat názvy některých děl) a jiné by bylo prospěšné umístit do průběhu samotné četby (například díky příliš složité výstavbě úryvku,<sup>245</sup> nebo u předvídání následujícího děje). Vhodné rozložení otázek (před čtením, v průběhu i po něm) má potenciál podnítit bezděčnou kreativní činnost žáků s textem, ale také inspirovat k četbě mimoškolní.<sup>246</sup> Motivace k četbě

---

<sup>242</sup> NEZKUSIL, Vladimír. *Nástin didaktiky literární výchovy: (čtyřletá gymnázia a vyšší třídy víceletých gymnázií): z praxe pro praxi*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2004. 165 s. ISBN 80-7290-160-5. (str. 59 – 61)

<sup>243</sup> LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Dítě a kniha: o čtenářství jedenáctiletých*. 1. vyd. Plzeň: Aleš Čeněk, 2004. 179 s. ISBN 80-86898-01-6 (str. 10 – 11)

<sup>244</sup> PROCHÁZKOVÁ, Jana. *Analýza úkolů v čítankách pro 9. ročník ZŠ* [online]. Praha, 2013, 100 s. Diplomová práce na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze na katedře české literatury. Vedoucí diplomové práce Mgr. Štěpánka Klumparová, Ph.D. [cit. 28. 5. 2018]. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/119065/> (str. 40)

<sup>245</sup> HNÍK, Ondřej. *Didaktika literatury: výzvy oboru: od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovného oboru*. 1. dotisk 1. vydání. Praha: Karolinum, 2017. ISBN 978-80-246-2626-0. (str. 49 – 50)

<sup>246</sup> LAVIČKOVÁ, Hana. Umělecký text v didaktickém aparátu čítanek pro primární školy: výsledky analýzy. *Pedagogická orientace*. Brno: Masarykova univerzita, 2015, 25 (2), 188–224. ISSN 1805-9511 [online]. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/3420/pdf5> (str. 220)

i ve volném čase a podpora čtenářství by měly patřit mezi cíle vyučujících nejen literární výchovy.

Práci s textem ve třech úrovních (před textem, v průběhu četby a po ní) zajišťuje například model  $E - U - R$ . Jedná se o jednu z metod využívajících kritické myšlení žáků, ty obecně sledují přirozeně probíhající myšlenkové pochody v hlavě učícího se jedince (proto jsou využitelné kdekoliv a se zaměřením na jakékoliv učivo). Výuka je tedy účinná, neboť respektuje potřeby žáka, dodává mu dostatek podnětů (citových i rozumových), aby v něm udržovala zájem o danou problematiku. Navíc tento model nabízí jednoduché a snadno uchopitelné schéma, které se dá ale i zkomplikovat (záleží na tom, na co si samotní vyučující „troufnou“). Nosnou myšlenkou modelu  $E - U - R$  je způsob, jak s žáky pracovat, aby si učivo osvojili a naučili se ho, ne jen aby jej vyučující odučil. Jedná se tedy o zcela jiný přístup k žákům.<sup>247</sup> V rámci literární výchovy například dokáže probudit v žácích daleko pozitivnější přístup k textu, avšak dá se využít i v ostatních vyučovacích předmětech, pro naše potřeby je přizpůsoben na práci s textem.

Třífázový model (nazývaný také  $E - U - R$ ) se skládá z úseků jdoucích po sobě. První fáze se nazývá **evokace** a dochází u ní k podstatným poznávacím činnostem žáků:

- uvědomění si, co o daném tématu ví, co jsou jen jejich domněnky a co by si k tématu chtěli zjistit,<sup>248</sup> utvoří si tedy ucelenou představu o svých znalostech, s níž mohou dále pracovat;
- vytvoření struktury probírané látky, do níž následně (ve druhé fázi) včleňují nové poznatky a propojují je s těmi známými, přičemž nabízí i možnost zkorrigování nesprávných názorů vycházejících z dřívějších nepochopení;
- aktivizace tím, že samostatně přemýšlejí o předloženém tématu, vyjadřují k němu své představy a postoje,<sup>249</sup> možnost sdílet se spolužáky své myšlenky je pro žáky vždy přitažlivá;
- probuzení zvědavosti a vnitřní motivace pro získávání dalších informací, s tím souvisí také chuť si něco nového vyzkoušet<sup>250</sup>, probuzení zájmu o řešení stanoveného problému

---

<sup>247</sup> KOŠŤÁLOVÁ, Hana. O tom, jak byl vyvinut třífázový model procesu učení EUR, a o mnoha dalších věcech přemýšlela Jeannie Steelová. *Kritické listy*. Praha: Kritické myšlení o. s. 2002, **9**, 15-16. ISSN 1214-5823. (str. 15 – 16)

<sup>248</sup> HAUSENBLAS, Ondřej, KOŠŤÁLOVÁ, Hana. Co je  $E - U - R$ , *Kritické listy* 24. *Kritické Myšlení* [online]. Kritické myšlení z. s., © 23. 1. 2001. [cit. 31. 5. 2018]. Dostupné z: [http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty24\\_eur](http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty24_eur)

<sup>249</sup> ZORMANOVÁ, Lucie. Výukové metody v pedagogice: Třífázový model učení. *Metodický portál RVP, inspirace a zkušenosti učitelů*. [online]. [cit. 31. 5. 2018]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/16247/vyukove-metody-v-pedagogice-trifazovy-model-uceni.html/>

vede k samostatné aktivní práci žáků,<sup>251</sup> čímž jsou vlastně již připraveni pro následující činnosti.

Do této fáze je vhodné řadit aktivity jako pětílístek, volné psaní, myšlenkovou mapu, vyhledávání klíčových slov atd.<sup>252</sup> Před samotným čtením textu je tedy potřeba položit žákům evokační otázku nebo zadat evokační aktivitu, která v nich probudí zvědavost a bude je motivovat k následující práci.

Následující fáze je **uvědomění si významu**, v níž probíhají u žáků především tyto procesy:

- aktivní zpracování nově získaných poznatků a zkušeností<sup>253</sup> (získaných prostřednictvím četby nebo poslechu literárního textu);
- udržení zájmu vzbuzeného v předchozí fázi<sup>254</sup> (práce s textem tedy nesmí být ani příliš jednoduchá, ani příliš složitá, aby žáka od textu neodradila);
- propojování a porovnávání nově získaných informací (z textu, od vyučujícího, ze slovníků atd.) s poznatky vybavenými a uspořádanými z předchozí fáze<sup>255</sup> (probíhá tedy expozice a následná fixace učiva).

Ve fázi uvědomění si významu by měl vyučující dohlížet na to, aby žáci vnímali nové podněty a kontrolovat, zda uváděným informacím rozumí. Jako vhodné pro tuto část učebního procesu se jeví například tyto metody: podvojný deník, práce s pracovními listy, I. N. S. E. R. T., čtení s otázkami,<sup>256</sup> čtení s předvídáním a další.

V této fázi učení probíhá také samotná interpretace uměleckého textu, již bychom mohli rozdělit do tří kroků. V prvním z nich bychom měli nechat žáky komunikovat

---

<sup>250</sup> HAUSENBLAS, Ondřej, KOŠŤÁLOVÁ, Hana. Co je E – U – R, Kritické listy 24. *Kritické Myšlení* [online]. Kritické myšlení z. s., © 23. 1. 2001. [cit. 31. 5. 2018]. Dostupné z: [http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty24\\_eur](http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty24_eur)

<sup>251</sup> ZORMANOVÁ, Lucie. Výukové metody v pedagogice: Třífázový model učení. *Metodický portál RVP, inspirace a zkušenosti učitelů* [cit. 31. 5. 2018]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/16247/vyukove-metody-v-pedagogice-trifazovy-model-uceni.html/>

<sup>252</sup> ZORMANOVÁ, Lucie. Výukové metody v pedagogice: Třífázový model učení. *Metodický portál RVP, inspirace a zkušenosti učitelů* [cit. 31. 5. 2018]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/16247/vyukove-metody-v-pedagogice-trifazovy-model-uceni.html/>

<sup>253</sup> HAUSENBLAS, Ondřej, KOŠŤÁLOVÁ, Hana. Co je E – U – R, Kritické listy 24. *Kritické Myšlení* [online]. Kritické myšlení z. s., © 23. 1. 2001. [cit. 31. 5. 2018]. Dostupné z: [http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty24\\_eur](http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty24_eur)

<sup>254</sup> ZORMANOVÁ, Lucie. Výukové metody v pedagogice: Třífázový model učení. *Metodický portál RVP, inspirace a zkušenosti učitelů* [cit. 31. 5. 2018]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/16247/vyukove-metody-v-pedagogice-trifazovy-model-uceni.html/>

<sup>255</sup> HAUSENBLAS, Ondřej, KOŠŤÁLOVÁ, Hana. Co je E – U – R, Kritické listy 24. *Kritické Myšlení* [online]. Kritické myšlení z. s., © 23. 1. 2001. [cit. 31. 5. 2018]. Dostupné z: [http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty24\\_eur](http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty24_eur)

<sup>256</sup> ZORMANOVÁ, Lucie. Výukové metody v pedagogice: Třífázový model učení. *Metodický portál RVP, inspirace a zkušenosti učitelů* [cit. 31. 5. 2018]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/16247/vyukove-metody-v-pedagogice-trifazovy-model-uceni.html/>

bezprostředně po přečtení textu (nebo jeho části), bez omezení nějakými výchovně-vzdělávacími cíli. Vyučující by měl pro své svěřence vytvořit prostor, v němž mohou sdílet své poznatky z textu a zaměřit se na jeho význam, a to bez vnějších didaktických zásahů učitele (ten by měl přijít pouze v případě, kdy pedagog poskytuje žákům základní vstupní informace, které jim částečně pomohou odhalit význam textu a zároveň tím vyučující zabrání jeho neporozumění a restrukturalizaci). Žáci tak mají relativně široké pole působnosti, v němž mohou sdílet své domněnky či představy a hovořit o tom, co konkrétně je zaujalo. Tento krok působí na čtenáře velmi motivačně. V následujícím kroku by měl vyučující komunikační prostor cíleně didakticky zúžit, literární text pojmout jako učivo a zaměřit se na určité prvky (charakteristické pro určitý směr, období, autora), s čímž souvisí i sdělování určitých informací o dané problematice, které pak mohou žákům sloužit jako interpretační prostředky. V posledním kroku je opět prostor pro bezděčné kreativní projevy a aktivity již poučených žáků (uvědomují si, jak text vnímali ostatní spolužáci, co o něm nastínil vyučující, co o něm vyplývá z informací vztahujících se k danému období atd.). Pozornost se zde zaměřuje na osobitou interpretaci díla (ať už jde o vytváření společné práce, přetváření původního textu do jiného literárního stylu či žánru, nebo jiné).<sup>257</sup> Poslední krok literárně-výchovné interpretace už stojí na pomezí další fáze *E – U – R* modelu, neboť se v něm pracuje již s nabytými poznatky a jejich jedinečným uchopením.

Závěrečná fáze tedy nese označení *reflexe* (u níž probíhá učení, jehož výsledek je již trvalý) a také v ní probíhají určité procesy:

- třídění a utužování nových vědomostí (a s tím související změna, nebo doplnění těch stávajících);
- objasnění nově nabytých poznatků vlastními slovy a jejich trvalá fixace;
- rozproudění diskuse o získaných informacích se spolužáky (korekce vědomostní struktury<sup>258</sup>, po vyslechnutí názorů vrstevníků může žák své poznatky ještě upravit, aby si je zafixoval v co nejsprávnějším tvaru);
- ohlédnutí za průběhem učení a jeho procesem, vytvoření nové představy o probíraném tématu (co o něm ví nyní, co musel ve svém mínění pozměnit, co zůstalo nezodpovězeno

---

<sup>257</sup> LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. Literatura, učivo a didaktická interpretace uměleckého textu. *Český jazyk a literatura*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, a. s., a nakladatelství učebnic Fortuna, JUDr. František Talián. 2002/2003, 53 (2), 68-75. ISSN 0009-0786. (str. 73 – 74)

<sup>258</sup> ZORMANOVÁ, Lucie. Výukové metody v pedagogice: Třífázový model učení. *Metodický portál RVP, inspirace a zkušenosti učitelů* [cit. 31. 5. 2018]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/16247/vyukove-metody-v-pedagogice-trifazovy-model-uceni.html>

a co by se ještě rád dověděl)<sup>259</sup>, žák tedy rekapituluje celý průběh učení a zpětně se vrací k jeho jednotlivým fázím, nyní už poučen.

Mezi výhody užití modelu  $E - U - R$  ve výuce učitelé řadí např. zvýšení aktivity žáků, rozšíření jejich slovní zásoby, rozvoj spolupráce, dlouhodobá fixace poznatků, vyšší motivace k učení, posilování komunikačních schopností, uplatnění kreativity atd. Za nevýhody nebo omezení považují např. to, že klade vysoké nároky na přípravu pedagoga, nemají dostatek adekvátních textů, ve třídě vzniká ruch u výměny názorů žáků.<sup>260</sup> Většinou se však k tomuto modelu výuky spíše přiklánějí, protože jeho efektivita je rychle ověřitelná a má dobré výsledky.

### 7.3.3 Vhodnost textů k interpretaci

Přesto, nebo možná spíše právě proto, že interpretace není synonymem slova rozbor, je dobré se zamyslet také nad tím, který text interpretaci potřebuje a který je k ní vhodný. Tyto požadavky totiž nesplňují veškeré literární texty. Pokud se například jedná o úryvek, který je natolik popisný a obsáhlý, že pro čtenářovu schopnost domýšlet prezentovanou skutečnost nezůstává téměř žádný prostor, nelze ho posoudit jako příliš vhodný pro interpretaci. Oproti tomu text pracující s náznakem, alegorií, zkratkou, nedořečeností či detailem nutícím čtenáře přemýšlet nad smyslem autorova díla se k interpretaci přímo vybízí.<sup>261</sup> Není však důležitý pouze výběr jednotlivých titulů, s nimiž se žáci seznamují, ale také způsob, jímž vyučující řídí jejich přijímání a chápání díla. Přičemž ohled je nutno brát (jak již bylo zmíněno) na čtenářské zájmy či potřeby dítěte i jeho čtenářskou úroveň.<sup>262</sup> Bez respektování těchto okolností bychom asi sotva mohli pro žáky vytvořit vhodnou motivaci ke čtení, výběr příliš náročného textu v nich totiž může snadno vyvolat negativní emoce a opakované předkládání nevhodných publikací může děti od čtení zcela odradit.

Některé texty mimo to vyžadují i znalosti kontextu (nejsou pouze intertextové, ale také intratextové). U těchto typů textů je důležitá strategie zvolená vyučujícím, úroveň třídy či to, zda a jakým způsobem učivo navazuje na odučenou látku apod. U určitých typů textů je

---

<sup>259</sup> HAUSENBLAS, Ondřej, KOŠŤÁLOVÁ, Hana. Co je E – U – R, Kritické listy 24. *Kritické Myšlení* [online]. Kritické myšlení z. s., © 23. 1. 2001. [cit. 31. 5. 2018]. Dostupné z: [http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty24\\_eur](http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty24_eur)

<sup>260</sup> PETRASOVÁ, Alica. Rámec pre vyučovanie a učenie – EUR očami učiteľov. *Kritické listy*. Praha: Kritické myšlení o. s. 2002, 9, 17-19. ISSN 1214-5823. (str. 17 – 18)

<sup>261</sup> NEZKUSIL, Vladimír. *Nástin didaktiky literární výchovy: (čtyřletá gymnázia a vyšší třídy víceletých gymnázií): z praxe pro praxi*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2004. 165 s. ISBN 80-7290-160-5. (str. 61 – 62)

<sup>262</sup> LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Dítě a kniha: o čtenářství jedenáctiletých*. 1. vyd. Plzeň: Aleš Čeněk, 2004. 179 s. ISBN 80-86898-01-6 (str. 12)

potřeba ke správnému vyložení mít znalosti v oblasti literárního žánru (např. jestli se jedná o bajku, pověst, parodii, satiru,...), společenského a kulturního kontextu (např. politické poměry). Pokud nebude u textů vyžadujících hlubší vědomosti kulturního či společenského kontextu tento požadavek naplněn, můžeme se setkat s neporozuměním textu ze strany žáků. Nastínit tyto kontexty se dá rozličnými způsoby, může jít například o vyhledávání významů a informací samotnými žáky. Vše závisí především na promyšlené a kvalitní přípravě učitele. Podstatné je také to, aby učitel vytvořil či upravil otázky k textu tak, aby byly vhodné pro danou úroveň konkrétní třídy.<sup>263</sup> Nezávisí totiž pouze na věku žáků, ale i na úrovni vyspělosti jednotlivců nacházejících se ve třídě a celkově jejich kolektivu. Výuku je tedy potřeba upravit na míru konkrétním žákům, to, co fungovalo v jedné třídě, v jiné úspěšné být nemusí, stejně tak jako postupy volené u práce s určitým textem nemusí být vhodné u interpretace jiné ukázky.<sup>264</sup> Může to být způsobeno různými faktory, jisté však je, že vyučující by měl být schopný připravit aktivity (nejen interpretační) každé třídě „na míru“.

### 7.3.4 Nesprávné pojetí literárně-výchovné interpretace

Chybné pojetí interpretace je například to, jež bylo v minulosti využíváno a práci s textem vnímá jako pouhé ilustrování konkrétních historických nebo literárních jevů. V tomto případě mluvíme o zpřístupnění teoretického poznatku, ne však o interpretaci díla. Stejně tak základem interpretace není úplný tematický, kompoziční a jazykový rozbor. Tento přístup je příliš zdlouhavý a vede k nezájmu žáků a znemožňuje proniknutí k opravdovému poselství textu. Pouze některé ze složek díla totiž nesou esteticky zajímavý význam a zaslouží si tedy naši pozornost. Ty ostatní takto nechápeme, tudíž se jimi nemusíme při interpretaci zabývat.<sup>265</sup> Veškeré aspekty užité v díle mají svůj smysl a dotvářejí celkovou podobu díla, ne všem však přikládáme takovou důležitost, abychom se s nimi v hodině podrobněji zabývali.

Podstatné je zaměřit se na tvořivou práci s textem, není však ideálním řešením vymezit se proti předešlé době tím způsobem, že roli žáka ve výuce, potažmo v literární interpretaci, nadhodnotíme. Není možné chápat veškeré čtenářské konkretizace (neboli myšlenkové vyhodnocení uměleckého sdělení a jeho porozumění) jako plnohodnotné, jelikož se opět odkláníme od žakovy jedinečnosti, např. snížená čtenářská schopnost, doslovné čtení a s ním

<sup>263</sup> ZACHOVÁ, Alena a kol. *Rozměry čtenářství*. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2012. 87 s. Recenzované monografie. ISBN 978-80-7435-233-1. (str. 19 – 21, 45 – 47)

<sup>264</sup> NEZKUSIL, Vladimír. *Nástin didaktiky literární výchovy: (čtyřletá gymnázia a vyšší třídy víceletých gymnázií): z praxe pro praxi*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2004. 165 s. ISBN 80-7290-160-5. (str. 8–9)

<sup>265</sup> NEZKUSIL, Vladimír. *Nástin didaktiky literární výchovy: (čtyřletá gymnázia a vyšší třídy víceletých gymnázií): z praxe pro praxi*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2004. 165 s. ISBN 80-7290-160-5. (str. 62)

související neporozumění textu. Komunikační nerovnoměrnost může být v těchto případech tak vysoká, že dojde až k významovému rozporu mezi autorovým sdělením a obsahem, který žák z textu vyrozuměl.<sup>266</sup> Čtenář tedy může znát význam jednotlivých slov, avšak nedokáže rozkódovat celkový obsah a vyznění díla.

Při interpretaci žáků musíme myslet na to, že mají limitované životní zkušenosti (můžeme sem řadit např. jejich nedospělost a malý styk se slovesným, ale i jiným uměním). Interpretace ukázky prováděná žáky základních (i středních) škol je proto specifická (nikoliv však nutně nesprávná) a jiná než interpretace zkušeného čtenáře (existuje zde pravděpodobnost, že budou méně chápat latentní významy textu, na druhou stranu se tady objeví více fantazijních prvků a dotvoření vyplňujících pasáže, jimž žáci neporozuměli).<sup>267</sup> S tím ovšem vyučující musí počítat, protože se jedná o přiměřenou reakci věku a čtenářských zkušeností žáků.

## 7.4 Činnosti prohlubující čtenářské dovednosti

Interpretace uměleckého textu, nebo také práce s ním může probíhat různými způsoby. U některých činností a metod se již prokázalo, že dokáží zvyšovat úroveň čtenářské gramotnosti žáků. Pro to, aby mohly být využity smysluplně, je nutné nejdříve si dobře rozmyslet, jak s nimi naučíme čtenáře pracovat. Za vhodné se všeobecně považuje začínat činnostmi, jež jsou pro žáky snadnější (jak pro pochopení, tak pro následnou práci) a postupovat k těm obtížnějším.<sup>268</sup> Stejně tak jak by se mělo postupovat u výuky jakýchkoli nových poznatků, postupů a metod.

### 7.4.1 Myšlenkově méně náročné činnosti

Mezi méně náročné aktivity řadíme ty, jimiž je dobré začínat u žáků, kteří nebyli z dřívější doby zvyklí pracovat s textem za použití vyšší úrovně myšlení, případně u žáků, jejichž momentální možnosti, dovednosti a schopnosti neumožňují využití náročnějších metod. Neznamená to ovšem, že bychom tyto metody práce neměli běžně zařazovat do výuky u čtenářů, již jsou již na práci obdobného typu připraveni, právě naopak je vhodné jednotlivé

---

<sup>266</sup> LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Dítě a kniha: o čtenářství jedenáctiletých*. 1. vyd. Plzeň: Aleš Čeněk, 2004. 179 s. ISBN 80-86898-01-6. (str. 15)

<sup>267</sup> LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. Literatura, učivo a didaktická interpretace uměleckého textu. *Český jazyk a literatura*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, a. s., a nakladatelství učebnic Fortuna, JUDr. František Talián. 2002/2003, **53** (2), 68-75. ISSN 0009-0786. (str. 72 – 73)

<sup>268</sup> KOŠTÁLKOVÁ, Hana, ŠAFRÁNKOVÁ, Kateřina, HAUSENBLAS, Ondřej. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*. Praha: Česká školní inspekce, 2010. (str. 18)



činnosti střídat a přizpůsobovat je úrovni třídy i jednotlivých žáků, ale také atmosféře ve třídě a probírané problematice. Mezi tyto činnosti tedy můžeme řadit například:

- **pětilístek**, což je aktivita využívaná především ve fázi před čtením (tedy ve fázi evokace), při níž žáci samostatně shrnují své myšlenky, názory, vědomosti a postoje k dané problematice do určité struktury, která je jim předem známá (vhodné je ji třeba napsat na tabuli), vhodné je pak společné sdílení výtvorů (ve dvojici, skupině, nebo celé třídě);<sup>269</sup>
- **čtení s předvídáním**, u něhož se čte společně nahlas text rozdělený na jednotlivé úseky, poté přichází na řadu samostatné předvídání žáků založené na náznacích z textu, jejich vědomostech a zkušenostech, při němž odpovídají na předem připravené otázky vyučujícího (*Jak se bude děj dále vyvíjet?*; *Z čeho tak soudíš?* atd.), poté přichází na řadu diskuse se spolužáky nad jejich předpoklady, v závěru každé části by mělo následovat porovnání předpovědí žáků s dějem ukázky a po dočtení celé ukázky vzniká prostor pro celkovou reflexi textu;<sup>270</sup>
- **čtení s tabulkou předpovědí** (jedná se o trochu náročnější formu čtení s předvídáním), tabulka slouží k sestavení přesnějších záznamů z četby (vyskytují se v ní otázky typu: *Jak bude děj pokračovat?*; *Proč si to myslíte?*; *Co se dosud v ukázce opravdu stalo?*), většinou s ní pracují žáci ve dvojicích, své výsledky nakonec porovnávají s celou třídou, tempo práce si žáci určují sami, žáci stejně jako u předchozí aktivity hledají v textu náznaky a argumenty podkládající jejich tvrzení;<sup>271</sup>
- **čtení s otázkami** (které je založeno na obdobném principu), u něj pracují žáci ve dvojicích a pokládají si vzájemně otázky vedoucí k hlubšímu porozumění textu, touto aktivitou vedeme žáky k tomu, aby si uvědomovali, že kolem textu se vždy vyrojí určité otázky,<sup>272</sup> čtení opět probíhá po úsecích (tentokrát zvolených samotnými žáky), v kladení otázek se žáci střídají (samotnému ptaní žáků by mělo předcházet „hlasité přemýšlení“ učitele,

<sup>269</sup> ŠLAPAL, Miloš, KOŠTÁLOVÁ, Hana, HAUSENBLAS, Ondřej a kol. *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti*. 1. vyd. Nový Jičín: Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum Nový Jičín, příspěvková organizace, 2012. ISBN 978-80-905036-8-7 (str. 24) Dostupné z: [https://www.kvic.cz/aktualita/2370/Metodika\\_rozvoje\\_ctenarstvi\\_a\\_ctenarske\\_gramotnosti](https://www.kvic.cz/aktualita/2370/Metodika_rozvoje_ctenarstvi_a_ctenarske_gramotnosti)

<sup>270</sup> KOŠTÁLKOVÁ, Hana, ŠAFRÁNKOVÁ, Kateřina, HAUSENBLAS, Ondřej. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*. Praha: Česká školní inspekce, 2010. (str. 18)

<sup>271</sup> ŠLAPAL, Miloš, KOŠTÁLOVÁ, Hana, HAUSENBLAS, Ondřej a kol. *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti*. 1. vyd. Nový Jičín: Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum Nový Jičín, příspěvková organizace, 2012. ISBN 978-80-905036-8-7 (str. 16 – 17) Dostupné z: [https://www.kvic.cz/aktualita/2370/Metodika\\_rozvoje\\_ctenarstvi\\_a\\_ctenarske\\_gramotnosti](https://www.kvic.cz/aktualita/2370/Metodika_rozvoje_ctenarstvi_a_ctenarske_gramotnosti)

<sup>272</sup> KOŠTÁLKOVÁ, Hana, ŠAFRÁNKOVÁ, Kateřina, HAUSENBLAS, Ondřej. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*. Praha: Česká školní inspekce, 2010. (str. 18)

který jim ukáže, jakým způsobem se dají formulovat otázky k textu), po dočtení celého úryvku by měla opět následovat reflexe a porovnání názorů celé třídy;<sup>273</sup>

- **tvorbu fiktivního dopisu** (žáci po přečtení úryvku napíší dopis literární postavě, která se v něm vyskytovala a s níž by se chtěli sblížit, využívají u toho informace získané z textu i subjektivní pocity).<sup>274</sup>

K této kategorii bychom mohli zařadit i další činnosti, jakými jsou řízené čtení, literární dopisy, vyhledávání klíčových slov, V – CH – D (vím – chci vědět – dozvěděl jsem se), podvojný deník, hledání vhodného titulku k textu a další. Podrobněji o jednotlivých metodách pojednávají např. publikace Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka<sup>275</sup> a Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti<sup>276</sup>.

### 7.4.2 Myšlenkově náročnější činnosti

Náročnější metody je vhodné využívat se žáky, kteří již mají zkušenosti se snadnějšími typy práce, nebo s takovými, jejichž momentální možnosti a schopnosti jim tento typ práce umožňují. U myšlenkově náročnějších činností musí žáci přemýšlet nad textem více do hloubky, být kreativní a nebát se vyjadřovat své postoje či názory, tolerovat názory ostatních a umět rozvinout diskusi. Mnohdy tento typ práce zabírá i více času (jak ve výuce, tak v přípravě učitele), nicméně je přínosný, neboť u něj žáci rozvíjejí různé klíčové kompetence a zvyšují svou čtenářskou gramotnost. Samozřejmě nemůžeme činnosti členit pouze na jednoduché a složité, některé z nich tvoří i určité přechodové „můstky“, a tak jednotlivé čtenáře postupně připravují na stále obtížnější práci s textem. Příkladem náročnějších myšlenkových aktivit může být:

- **myšlenková mapa** (metoda vhodná do úvodní evokace, nebo závěrečné reflexe), ta patří mezi metody grafických struktur (stejně jako např. *pětilistek*), jež žákovi umožní vnímat konkrétní prvky díla v souvislostech, aniž by musel formulovat celé věty (shodné

<sup>273</sup> ŠLAPAL, Miloš, KOŠTÁLOVÁ, Hana, HAUSENBLAS, Ondřej a kol. *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti*. 1. vyd. Nový Jičín: Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum Nový Jičín, příspěvková organizace, 2012. ISBN 978-80-905036-8-7 (str. 15 – 16) Dostupné z: [https://www.kvic.cz/aktualita/2370/Metodika\\_rozvoje\\_ctenarstvi\\_a\\_ctenarske\\_gramotnosti](https://www.kvic.cz/aktualita/2370/Metodika_rozvoje_ctenarstvi_a_ctenarske_gramotnosti)

<sup>274</sup> BERÁNKOVÁ, Eva. *Tvořivá hra jako cesta k pochopení literárního díla*. 1. vyd. Plzeň: Nakladatelství Jiří Faus, 2002. Moderní pedagogika v teorii a praxi. ISBN 80-7238-182-2. (str. 29)

<sup>275</sup> KOŠTÁLOVÁ, Hana, ŠAFRÁNKOVÁ, Kateřina, HAUSENBLAS, Ondřej. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*. Praha: Česká školní inspekce, 2010.

<sup>276</sup> ŠLAPAL, Miloš, KOŠTÁLOVÁ, Hana, HAUSENBLAS, Ondřej a kol. *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti*. 1. vyd. Nový Jičín: Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum Nový Jičín, příspěvková organizace, 2012. ISBN 978-80-905036-8-7 Dostupné z: [https://www.kvic.cz/aktualita/2370/Metodika\\_rozvoje\\_ctenarstvi\\_a\\_ctenarske\\_gramotnosti](https://www.kvic.cz/aktualita/2370/Metodika_rozvoje_ctenarstvi_a_ctenarske_gramotnosti)

a protikladné znaky, děje hlavní a vedlejší, vztahy mezi příčinami a důsledky),<sup>277</sup> u myšlenkové mapy žáci napíší téma do středu papíru a kolem něj v různých větvích s náznaky souvislostí a vztahů dopisují další myšlenky a informace, žáci mohou pracovat samostatně i ve skupinách, v závěru je vhodné, aby své výtvořky prezentovali před ostatními a rozvinuli diskusi;<sup>278</sup>

- **dialog s literární postavou** (samostatná práce žáků, je možné ji následně dramatizovat), jedná se o smyšlený rozhovor s hrdinou příběhu (kterého si žáci zvolí sami, případně jim může být určen vyučujícím), v němž se budou snažit zaznamenat hrdinovy představy o světě i jeho chování a zároveň zjistit, čím je to zapříčiněno (vyhledávání věcných informací o něm v textu i motivace k jeho jednání), mohou ho porovnávat i s další literární postavou, nebo s tím, jak by se v dané situaci zachovali oni sami;<sup>279</sup>
- **poslední slovo patří mě**, což je aktivita odehrávající se v průběhu četby, při níž žáci čtou samostatně jednotný text, při čtení si vypíší (nebo podtrhnou) pasáž, která je zaujala nebo je jim něčím blízká, a k ní následně napíší svůj komentář (jak zvolenému úseku rozumí, jak na ně působí, co jim připomíná atd.), až dočtou všichni, jeden z žáků přečte část, kterou si vybral, a ostatní se snaží uhodnout, proč zvolil právě tuto, na závěr žák přečte svůj doslovný komentář – má tedy poslední slovo, (může se vystřídat i několik žáků);<sup>280</sup>
- **volné psaní**, jedná se o činnost vhodnou ve fázi evokace (před čtením) i ve fázi reflexe (po čtení), při níž žáci ve vymezeném čase samostatně píší text na zadané téma, píší po celou dobu vše, co se jim hodí hlavou, k již napsanému se nevracejí, neopravují nedostatky, neřeší pravopis a píší naprosto automaticky, snaží se zaznamenat co nejvíce svých myšlenek, vyučující může tvořit ve stejnou chvíli s nimi, před koncem stanoveného času žáky upozorní, že už jim zbývá například jen posledních pár vteřin, v závěru aktivity přichází na řadu sdílení (ve dvojici, před třídou), u něhož mají žáci právo odmítnout;<sup>281</sup>

<sup>277</sup> KOŠTÁLKOVÁ, Hana, ŠAFRÁNKOVÁ, Kateřina, HAUSENBLAS, Ondřej. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*. Praha: Česká školní inspekce, 2010. (str. 20)

<sup>278</sup> ŠLAPAL, Miloš, KOŠTÁLOVÁ, Hana, HAUSENBLAS, Ondřej a kol. *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti*. 1. vyd. Nový Jičín: Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum Nový Jičín, příspěvková organizace, 2012. ISBN 978-80-905036-8-7 (str. 23 – 24) Dostupné z: [https://www.kvic.cz/aktualita/2370/Metodika\\_rozvoje\\_ctenarstvi\\_a\\_ctenarske\\_gramotnosti](https://www.kvic.cz/aktualita/2370/Metodika_rozvoje_ctenarstvi_a_ctenarske_gramotnosti)

<sup>279</sup> BERÁNKOVÁ, Eva. *Tvořivá hra jako cesta k pochopení literárního díla*. 1. vyd. Plzeň: Nakladatelství Jiří Faus, 2002. Moderní pedagogika v teorii a praxi. ISBN 80-7238-182-2. (str. 35 – 36)

<sup>280</sup> KOŠTÁLKOVÁ, Hana, ŠAFRÁNKOVÁ, Kateřina, HAUSENBLAS, Ondřej. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*. Praha: Česká školní inspekce, 2010. (str. 20)

<sup>281</sup> ŠLAPAL, Miloš, KOŠTÁLOVÁ, Hana, HAUSENBLAS, Ondřej a kol. *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti*. 1. vyd. Nový Jičín: Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum Nový Jičín, příspěvková organizace, 2012. ISBN 978-80-905036-8-7 (str. 20 – 21) Dostupné z: [https://www.kvic.cz/aktualita/2370/Metodika\\_rozvoje\\_ctenarstvi\\_a\\_ctenarske\\_gramotnosti](https://www.kvic.cz/aktualita/2370/Metodika_rozvoje_ctenarstvi_a_ctenarske_gramotnosti)

- **dramatizace úryvku**, u této aktivity mají žáci zvolenou část díla sehrát např. jako balet, tragédii, operu, veselohru nebo jinak,<sup>282</sup> učí je to dívat se na text z různých úhlů pohledů, přemýšlet nad tím, proč autor zvolil právě tu či onu formu.

Také do této kategorie bychom mohli zařadit mnohé další aktivity, například **diamant**, **literární kroužky**, **učíme se navzájem**, **skládankové čtení**, **tvorba vlastní knížky**, **změna vypravěčské perspektivy** a další. Podrobnější informace o jednotlivých činnostech můžeme nalézt opět např. v publikacích *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*<sup>283</sup> a *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti*<sup>284</sup>.

### 7.4.3 Aktivity vhodné pro práci s poezií

Práce s poezií vyžaduje odlišný přístup než práce s prozaickým textem. Především pak u básní lyrických se nedá tak snadno uchopit smysl básně, což je způsobeno tím, že není založena na ději. Vyučující k ní tedy zaujímají odměřený přístup a radši se zabývají její formální stránkou než jejím estetickým vyzněním. Existují však i metody, které mohou pomoci žákům (ale i vyučujícím) proniknout do děl z řad poezie, vytvořit si k nim kladný vztah, zvýšit jejich motivaci k práci, vytvořit zajímavou a tvůrčí atmosféru pro práci, umožnit prostor pro diskusi.<sup>285</sup> Mezi tyto činnosti můžeme řadit například:

- **doplňování textu básně** (na úrovni slov, rýmů, veršů, událostí atd.),<sup>286</sup> při této aktivitě žáci pracují s textem, ve kterém chybí určité části, jejich úkolem je pak tyto části vhodně doplnit, mohou pracovat samostatně i ve dvojicích (u tohoto typu práce mohou žáci zpočátku zažívat strach ze selhání, což jim brání v rozvinutí fantazie, proto je třeba žákům ukázat, že žádná „odpověď“ není špatná a nemusí mít tedy obavy);<sup>287</sup>
- **společná tvorba básně**, při níž každý žák napíše na papír dva verše (vyučující může žákům určit téma), žák vždy přeloží papír tak, aby nebyl vidět předposlední verš, a papír pošle spolužákovi, který vytvoří rým na viditelný verš, pod něj napíše verš libovolný,

<sup>282</sup> JEČNÁ, Květoslava. *Nuda při češtině? Ani nápad!* 1. vyd. Praha: Agentura STROM – Jana Hrubá, 1997. ISBN 80-901954-4-X (str. 38)

<sup>283</sup> KOŠTÁLKOVÁ, Hana, ŠAFRÁNKOVÁ, Kateřina, HAUSENBLAS, Ondřej. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*. Praha: Česká školní inspekce, 2010.

<sup>284</sup> ŠLAPAL, Miloš, KOŠTÁLOVÁ, Hana, HAUSENBLAS, Ondřej a kol. *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti*. 1. vyd. Nový Jičín: Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum Nový Jičín, příspěvková organizace, 2012. ISBN 978-80-905036-8-7 Dostupné z: [https://www.kvic.cz/aktualita/2370/Metodika\\_rozvoje\\_ctenarstvi\\_a\\_ctenarske\\_gramotnosti](https://www.kvic.cz/aktualita/2370/Metodika_rozvoje_ctenarstvi_a_ctenarske_gramotnosti)

<sup>285</sup> VALA, Jaroslav, SLADOVÁ, Jana. Vliv vyučovacích metod na vztah studentů k poezii. *Český jazyk a literatura*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, a. s. 2013/2014, **64** (1), 26-33. ISSN 0009-0786. (str. 33)

<sup>286</sup> HNÍK, Ondřej. *Didaktika literatury: výzvy oboru: od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovného oboru*. 1. dotisk 1. vydání. Praha: Karolinum, 2017. ISBN 978-80-246-2626-0. (str. 62)

<sup>287</sup> VALA, Jaroslav, SLADOVÁ, Jana. Vliv vyučovacích metod na vztah studentů k poezii. *Český jazyk a literatura*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, a. s. 2013/2014, **64** (1), 26-33. ISSN 0009-0786. (str. 27 – 28)

opět papír přehne tak, ať jde vidět jen poslední řádek a pošle ho dál,<sup>288</sup> vystřídat se může celá třída, v závěru aktivity je dobré rozvinout diskusi nad vzniklými básněmi;

- **tvorba vlastní básně**, po níž může následovat anonymní hodnocení nejlepší/nejvtipnější/nejvýstižnější básně samotnými žáky,<sup>289</sup> náročnějším postupem je pak **napodobení stylu textu** (např. podle autora, literárního směru);<sup>290</sup>
- **přepis básnického textu do podoby prózy** (po němž může následovat přepis z nového díla zpět do podoby básně), u této činnosti si žáci empiricky ověří shodné a rozdílné prvky a postupy při tvorbě prózy a poezie, oba principy pak mohou porovnat,<sup>291</sup> vhodné je žákům umožnit vyjádřit jejich dojmy z tvorby;
- **formulace dojmů z básně**, velmi důležité je, aby se žáci naučili vyjádřit pocity, jež v nich báseň vyvolala, a sdílet je s ostatními (vhodné je to především u textů, které působí nejednoznačně).<sup>292</sup>

Existuje i mnoho dalších činností s básnickým textem, jež lze se žáky ve výuce využít, patří mezi ně i **řazení částí textu, srovnávání textů, změna nálady díla, nahrazování metafor běžně mluveným jazykem** atd.<sup>293</sup> Některé metody bývají vyučujícími užívány běžně, jiné ve většině škol ještě nedostaly prostor, ačkoliv by si ho jistě zasloužily.

#### 7.4.4 Netradiční interpretační a tvořivé aktivity

Mezi netradiční aktivity můžeme řadit ty, které se ve školách příliš často neobjevují, přesto však dokáží významně přispívat k rozšíření žákovských kompetencí, vztahu k literatuře a celkově dokáží zlepšit přístup dětí k četbě. Ve většině případů se jedná o činnosti, které pracují s prožitkem žáků, jejich představivostí a tvůrčí aktivitou, někdy také propojují poznatky a zkušenosti žáků z jiných oborů (propojení s výtvarnou nebo hudební výchovou), využívají jejich estetické cítění a zvyšují jejich porozumění textu. Patří mezi ně například:

---

<sup>288</sup> JEČNÁ, Květoslava. *Nuda při češtině? Ani nápad!* 1. vyd. Praha: Agentura STROM – Jana Hrubá, 1997. ISBN 80-901954-4-X (str. 35)

<sup>289</sup> VALA, Jaroslav, SLADOVÁ, Jana. Vliv vyučovacích metod na vztah studentů k poezii. *Český jazyk a literatura*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, a. s. 2013/2014, **64** (1), 26-33. ISSN 0009-0786. (str. 28)

<sup>290</sup> HNÍK, Ondřej. *Didaktika literatury: výzvy oboru: od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovného oboru*. 1. dotisk 1. vydání. Praha: Karolinum, 2017. ISBN 978-80-246-2626-0. (str. 62)

<sup>291</sup> VALA, Jaroslav, SLADOVÁ, Jana. Vliv vyučovacích metod na vztah studentů k poezii. *Český jazyk a literatura*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, a. s. 2013/2014, **64** (1), 26-33. ISSN 0009-0786. (str. 28 – 32)

<sup>292</sup> HNÍK, Ondřej. *Hravá interpretace v hodinách čtení a literární výchovy*. 1. vyd. Jinočany: Nakladatelství H & H Vyšehradská, s. r. o., 2007. ISBN 80-7319-069-2. (str. 126 – 127)

<sup>293</sup> HNÍK, Ondřej. *Didaktika literatury: výzvy oboru: od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovného oboru*. 1. dotisk 1. vydání. Praha: Karolinum, 2017. ISBN 978-80-246-2626-0. (str. 62, 77 – 80)

- **rozhovor dvou literárních hrdinů, kteří se objevili v novém (neobvyklém) prostředí**, tato aktivita má žákům pomoci ujasnit si, jaký vliv má prostředí na jednání určitých postav;<sup>294</sup>
- **minimalizovaný dialog** (dá se využít ve fázi evokační i při reflexi), žáci do dvojic dostanou krátké věty napsané bez interpunkce (třeba *Už nemůžu, To je paráda, Ty kecko,...*), může se jednat i o věty z textu, s nimiž budou žáci pracovat; dvojice si vždy domluví podtext, s nimiž budou věty pronášet (intonace, mimika, gesta, tempo řeči) před ostatními a ti se snaží uhodnout, jak byly věty myšleny (jestli vyjadřují strach, stud, ironii atd.);<sup>295</sup>
- **literární rozšíření zobrazovaného prostoru (fotografie) příběhem**, žáci mají napsat své představy o tom, co se děje mimo obraz snímáný fotoaparátem (co se děje za horizontem, kam směřují zachycené postavy atd.), jejich cílem není vytvořit pouhý popis, ale příběh, nebo alespoň jeho náznak;<sup>296</sup>
- **monolog věcí**, u této aktivity jde o to, aby se žáci vcítili do nějakého konkrétního předmětu a zkusili popsat svět jeho „očima“ (jak se asi cítí, co prožívá);<sup>297</sup>
- vyjádření pocitů vyvolaných textem pomocí mimiky a gest, nebo zvuku.

Netradičních aktivit je velké množství, mnohdy je dobré sáhnout pro inspiraci do jiných oblastí (výtvarné výchovy, hudební výchovy, dramatické výchovy). Další náměty k tvořivým činnostem můžeme najít například v publikaci *Tvořivá hra jako cesta k pochopení literárního díla*.<sup>298</sup>

<sup>294</sup> BERÁNKOVÁ, Eva. *Tvořivá hra jako cesta k pochopení literárního díla*. 1. vyd. Plzeň: Nakladatelství Jiří Fraus, 2002. Moderní pedagogika v teorii a praxi. ISBN 80-7238-182-2. (str. 28)

<sup>295</sup> BERÁNKOVÁ, Eva. *Tvořivá hra jako cesta k pochopení literárního díla*. 1. vyd. Plzeň: Nakladatelství Jiří Fraus, 2002. Moderní pedagogika v teorii a praxi. ISBN 80-7238-182-2. (str. 26)

<sup>296</sup> HNÍK, Ondřej. *Hravá interpretace v hodinách čtení a literární výchovy*. 1. vyd. Jinočany: Nakladatelství H & H Vyšehradská, s. r. o., 2007. ISBN 80-7319-069-2. (str. 86 – 87)

<sup>297</sup> BERÁNKOVÁ, Eva. *Tvořivá hra jako cesta k pochopení literárního díla*. 1. vyd. Plzeň: Nakladatelství Jiří Fraus, 2002. Moderní pedagogika v teorii a praxi. ISBN 80-7238-182-2. (str. 23)

<sup>298</sup> BERÁNKOVÁ, Eva. *Tvořivá hra jako cesta k pochopení literárního díla*. 1. vyd. Plzeň: Nakladatelství Jiří Fraus, 2002. Moderní pedagogika v teorii a praxi. ISBN 80-7238-182-2.

# PRAKTICKÁ ČÁST

## 8 Výběr ukázek

Počátky praktické části mé diplomové práce se vážou s výběrem jednotlivých literárních ukázek. Nejprve jsem se zamýšlela nad tím, které knižní tituly mají šanci žáky zaujmout a zároveň obsahují vhodné poselství pro danou věkovou kategorii – zaměřila jsem se především na osmý a devátý ročník základních škol. A to z toho důvodu, že se jedná o věk, u něhož mají učitelé literární výchovy ve třídě problémy s interpretací poezie. Žáci již dosáhli přiměřeně vysokého věku na to, aby se již nezabývali poezií určenou dětem, ale zároveň nemají dostatečnou zkušenost, aby dokázali pracovat s náročnými poetickými texty. Momentálně však nepůsobí mnoho autorů, kteří by se orientovali na psaní básní pro dospívající. Různé mezinárodní průzkumy navíc dokazují, že na konci druhého stupně základní školy žáci celkově ztrácejí zájem o četbu (nejen o poezii, ale také o prózu). Tvorba pracovních listů do literární výchovy určené právě těmto mladým lidem pro mě byla výzvou.

Můj výběr tedy zahrnuje jak díla nová (od současných autorů), tak časem prověřená (neboli klasika), přičemž rozhodující bylo, zda se v konkrétním textu nachází nějaký prvek, jež by bylo možné vztáhnout k aktuálnímu dění. Díky němu by totiž mohly ukázky žáky zaujmout a motivovat je k činnostem. Samotné úryvky (především z prozaických textů) jsem se snažila volit tak, aby šlo o části reprezentativní (tedy zastupující některé z hlavních myšlenek a aspektů celého díla), ale také aby jejich délka žáky příliš neodrazovala a zároveň nepůsobily jako vytržené z kontextu. Do pracovních listů jsem se rozhodla z prózy zařadit ukázky z *Farmy zvířat* (George Orwell), *Alchymisty* (Paolo Coelho) a *ze Hry na smrt* (David Almond). Poezii zastupují básně *Až bude svítat* (Václav Hrabě), *Řím* (Radek Malý) a písňový text *Chemie* (Xindl X). Dramatické hry jsem do pracovních listů nezařadila, neboť vyžadují zcela odlišný druh práce, navíc tato díla povětšinou nejsou primárně určena k četbě, nýbrž ke ztvárnění divadelního představení. Na základní škole se tedy s dramatem pracuje převážně okrajově, častěji pak žáci zavítají na jejich inscenaci do divadla (nicméně i po té by měla následovat reflexe).

### 8.1 Farma zvířat – George Orwell

Titul *Farma zvířat* jsem zvolila z důvodu, že ačkoliv se jedná o dílo původně určené dospělým čtenářům a až čítankově známé, spatřuji v něm potenciál, neboť pojednává o nestárnoucí problematice (o stanovování a porušování pravidel, potřebě ovládat druhé, sobeckosti, neschopnosti se vzbouřit vůči současné situaci atd.). Navíc se jedná o dílo chronicky známé, takže mne zajímalo, jak si s ním žáci poradí v případě, že jim k němu



budou pokládány jiné otázky, než bývá obvyklé. Samotný výběr titulu nepředstavoval takový problém jako následná volba konkrétního úryvku. Zdálo se mi podstatné najít úryvek, jenž by reprezentoval hlavní dějovou linii celé knihy (mimo jiné i proto, abych předešla zklamání z dále se nerozvíjejícího děje v případě, že by po knize některý z žáků sáhl a chtěl si ji přečíst celou).

Z knihy jsem do pracovního listu zařadila dvě části. V první prasata přebírají vedení nad Panskou farmou, přejmenují ji na Farmu zvířat a sepíší sedm příkázání, podle nichž by se měli řídit veškerí zde žijící živočichové. Následně jedno z prasat vyzve ostatní zvířata, aby se pustila do senoseče, přičemž se objeví problém s krávami, které nikdo už dlouho nepodojil. Nakonec se toho chopí opět prasata, která krávy úspěšně obstarají, a nabádají ostatní, aby si mléka nevšimali a pustili se do sklizně sena. Ukázka končí tím, že když se večer zvířata vrátí na farmu, mléko už tam není. Ve druhé části se nachází vysvětlení, že mléko si přidávají do jídla právě prasata, následně se jedno z nich chopí slova a snaží se vysvětlit zvířatům, že to dělají vlastně jen „pro jejich dobro“.

Na této ukázce jsem chtěla žákům přiblížit počátky nenápadného přebírání vlády nad celou farmou. Ideologie, která se zpočátku zdála přívětivá a přínosná pro všechny, se pomalu začíná stáčet k onomu slavnému „všichni jsme si rovni, ale někteří z nás jsou si rovnější“. Zajímalo mne, jak žáci budou reagovat na tento přístup, jaký zaujmou k jednotlivým aktérům postoj a zda dokáží rozpoznat náznaky toho, že se zde odehrává něco nekalého. Mimo to bylo podstatné zjistit, jestli dospívající čtenáři vnímají toto téma jako něco aktuálního, co si dokáží přenést na dění v běžném životě.

## **8.2 Alchymista – Paolo Coelho**

Knihy Alchymista stojí na pomezí literatury klasické a současné. Někdy se už objevuje práce s jejími ukázkami v hodinách literární výchovy, přesto však mají někteří vyučující jisté pochybnosti o tom, jestli je vhodné zařazovat tento titul do výuky. Alchymista je umělecký počin víceúrovňový, podobně jako Malý princ (jehož autor nese jméno Antoine de Saint-Exupéry) se dá chápat jako dětské vyprávění i jako soubor hlubokých lidských pravd. Právě díky své členitosti a latentním významům mu může čtenář porozumět v dětském věku jinak než v dospělosti (tomuto věku je Alchymista původně určen). Zajímalo mě tedy, jak si žáci s naoko jednoduchým příběhem poradí.

Ani z tohoto díla nebylo snadné zvolit ukázkou. Nakonec jsem se rozhodla pro výběr části, v níž se pastýř Santiago setkává se starcem na náměstí. Na zmíněných řádcích textu spolu rozmlouvají o Osobním příběhu, o tom, co je člověku předurčeno a jakou cestu musí

podstoupit, aby dosáhl vytouženého cíle. Jinými slovy se zde mluví o tom, že člověk může dojít až k tomu, co si vysnil, avšak obvykle u toho musí překonávat řadu překážek, které ho od jeho cesty mohou odrazovat. Uvedená myšlenka se mi zdála velmi aktuální především ve spojitosti s devátými ročníky základních škol, kdy se žáci rozhodují o svém dalším vzdělání a mnohdy si neuvědomují, že jejich cesta nepovede jen růžovým sadem, ale chvílemi také keři plnými nepříjemných ostnů. Navíc celý život je plný možností, z nichž si musíme vybrat, text má tedy potenciál zaujmout různé věkové skupiny (nikoliv pouze poslední ročníky základních škol). Mimo to se v ukázce hovoří o vlivu smýšlení ostatních na nás samotné, což také velmi souvisí s dospíváním, kdy se mladí lidé často přizpůsobují tomu, co si o nich jejich vrstevníci myslí, přestože si to někdy vůbec nepřipouštějí.

Samotnou ukázkou by pak mohli žáci vnímat jako pohádku, nebo by se mohli pokusit o proniknutí do hlubších vrstev textu. Jednotlivé otázky a úkoly pak mají ukázat, jakou cestu si zvolili (nebo také které z úrovní porozuměli). Činnosti zaměřené na práci s obdobnými texty jsou podle mě velmi přínosné, jelikož se do nich zvládají zapojit veškerí žáci bez ohledu na jejich čtenářské a životní zkušenosti a navzájem si tak dokáží obohatit svůj vhled do dané problematiky.

### **8.3 Hra na smrt – David Almond**

Hra na smrt Davida Almonda zastupuje mezi ukázkami z prózy moderní dětskou literaturu. Současní autoři jsou totiž dnes ve výuce opomíjeni. Důvody k tomu mohou být různé, například strach z vhodnosti titulu, nebo z velké neznámé, jestli je text dostatečně literárně kvalitní (neboť ještě není prověřen časem). Přesto se však domnívám, že i díla nová, intencionálně určená dětem a mládeži, by ve školní literární výchově neměla chybět, protože právě skrze ně můžeme žáky zaujmout a vyvolat v nich pocit, že četba může obsahovat i náměty velice aktuální. Hra na smrt se zabývá mnoha závažnými tématy (protikladem reality a fikce, touhou prožívat na vlastní kůži něco zakázaného, stářím, umíráním, násilím páchaným na dětech, problémy s alkoholem, strachem rodičů o své ratolesti i dalšími).

Jako ukázkou jsem zvolila část textu týkající se hlavní dějové linie. Následně jsem zvolila metodu práce s textem (mimo jiné i kvůli její délce), u níž jsem ji rozdělila na několik kratších úseků. V úryvku probíhá rituál, jenž je součástí hry na smrt. Děti skandují nedočkavostí. Hlavní hrdina Kit Watson se v roli jednoho z hráčů ocitá poprvé a je vybrán (ukáže na něj špička nože), aby podstoupil svou „smrt“. Následuje instrukce jednoho z chlapců (ohledně dýchání i upřeného pohledu do očí) a poté se ocitá ve stavu nevědomí.

Když se probere, vidí kolem sebe přízraky, ty ale velmi rychle zmizí, a tak se Kit rozhodne opustit skrýš. Venku už na něj čekají jen dvě poslední děti, ostatní odešli dávno před nimi.

Tuto část knihy jsem zvolila, protože by žákům mohla být blízká. Mladí lidé rádi experimentují s různými hrami, často je také obklopuje zájem o tematiku smrti. Je zvláštní, že dospívající se zabývají zrovna tímhle. Mnohé z nich přitahuje představa, jaké pocity člověk asi zažívá, když umírá, mimo to i co se děje po smrti a zda existují duchové, nebo nějaké nadpřirozené síly. Na jednu stranu si uvědomují vážnost a definitivnost konce života, ale zároveň je také láká jakýsi „pohled na svět z opačné strany“, proto rádi sledují různé duchařské příběhy a nevysvětlitelné záhady.

Přemýšlela jsem nad tím, jaké reakce od žáků mohu očekávat. Jestli je bude pobuřovat poněkud sektářské chování dětí, nebo příběh budou vnímat jako dobrodružství, jehož součástí by se rádi stali i oni sami. Pociťují mladí čtenáři, obdobné hry jako něco nepatřičného a nevhodného, nebo jako pouhou neškodnou zábavu? Dokáží si na takové chování vůbec vytvořit nějaký názor? To jsou aspekty, jimiž jsem se rozhodla při práci s textem zabírat.

## **8.4 Až bude svítat – Václav Hrabě**

Na práci s poezií jsem se velmi těšila, ačkoliv ve mě hlodaly pochybnosti o tom, zda se mi podaří najít texty, jež by na žáky zapůsobily a byly pro ně srozumitelné (proto jsem se snažila vyhýbat veršům čistě lyrickým, neboť ty se nesetkávají v tomto věku s přílišnou oblibou). Činnosti spojené s tvorbou Václava Hraběte nejsou na školách tak výjimečné, naopak se jeho díla objevují i v některých čítankách, což se jeví jako celkem pochopitelné, protože autor se orientuje na témata, která jsou dospívajícím žákům blízká. Báseň Až bude svítat tedy zastupuje dílo literární klasiky, navíc oproti vybraným prozaickým příběhům působí poněkud odlehčeně. Atmosféra těchto řádků je hravější a uvolněnější, a to i přes to, že obsahují pasáže, jež v mladých čtenářích mohou vyvolat rozporuplné pocity.

Báseň vypráví o lásce a o tom, jaké při ní má člověk bláznivé nápady. Vztahy a intimní pocity zaujímají v životech dospívajících důležité místo, proto se domnívám, že by tento text mohl žáky zaujmout. Navíc není kýčovitě přeslazený. Mluví o lásce, dobrodružství i objevování se stejným zaujetím, takže má potenciál upoutat také chlapecké čtenáře, nikoliv pouze dívky. Mimo to se zabývá i určitým přáním, nebo touhou. Každý z nás má nějaké sny, kterých by chtěl dosáhnout. V podstatě se jedná o téma nestárnoucí, prolínající literární tvorbu určenou všem věkovým kategoriím. Snažila jsem se tedy práci s tímto textem směřovat tak, aby si žáci uvědomili, jaká přání jsou ta jejich, a aby se zkusili zamyslet i nad tím, co si vysnili lidé v jejich okolí.

Navíc se jedná o báseň nerýmovanou, v níž se nachází spousta zajímavých obrazů podněcujících představivost. Jazyk textu je blízký hovorovému, což mu zaručuje čtivost. Vyučující by tedy v hodině literární výchovy mohl pracovat i s formální stránkou ukázky, ačkoliv já jsem na tento aspekt svou pozornost nezaměřila, úkoly a otázky směřují spíše k obsahové stránce básně, jejímu porozumění a emocím, jež v žácích vyvolala.

## **8.5 Řím – Radek Malý**

Radek Malý v přítomnosti už také patří mezi uznávané autory, takže se ve výuce občas objeví i jeho díla, což rozhodně není na škodu, neboť jeho zájem se obrací k aktuálním a zároveň věčným námětům, které umí zprostředkovat neotřelým způsobem. Žáky tak může upoutat podobou svého podání a ukázat jim, že se nemusí jednat pouze o verše o lásce, smutku, nebo dojmech z přírody. Naopak může jít o skladby velice živé, týkající se současného světa. Už jejich krátká forma básně předurčuje k tomu, aby vznikaly v kratším čase než texty prozaické, a tak mohly pružněji reagovat na současné dění.

V poetickém textu Řím autor rozbourává zažitě stereotypy a upozorňuje na problémy dnešní doby. Dále využívá nespisovný jazyk ve spojení s archetypickými představami o andělech. V básni jsou totiž cherubíni zobrazováni jako ničeho si nevážící a výbojní vandalové, kteří rádi tropí rozruch. U této ukázky mě zajímalo, jak žáci přijmou, že andělé nemusí být vždy jen těmi hodnými, milými a ušlechtilými bytostmi, jako je tomu v jejich představách, ale může tomu být naprosto obráceně. Zároveň jsem přemýšlela nad tím, zda dokáží uvedené vlastnosti vyvstávající z básně přenést na svůj život, jestli si spojí, že andělé zde mohou vystupovat pouze jako zástupný symbol, přičemž spisovatel by se pak nejspíše odkazoval k chování někoho zcela jiného.

Ukázku jsem tedy vybrala proto, že má schopnost mladé čtenáře zaujmout, vzbudit v nich určité emoce a rozpoutat diskusi ohledně toho, co je a není správné (kdy se ještě jedná o zábavu a kdy už mluvíme o ubližování, ničení a pobuřování). Společné sdílení názorů či myšlenek nad textem může prohloubit vztahy mezi dětmi ve třídě i jejich zájem o četbu. Tato báseň je navíc dostatečně kontroverzní na to, aby se mezi žáky mohly objevovat různorodé názory a jejich konfrontace.

## **8.6 Chemie – Xindl X**

Písňový text Chemie jsem se rozhodla zařadit do svých pracovních listů, protože ve většině případů děti nevnímají písň jako zhudebněnou poezii, nýbrž jako zcela samostatnou

kategorii. Neuvědomují si, kolik poetických textů se kolem nich denně vyskytuje, a tak se domnívají, že básně jsou něčím, co v jejich životech nezastupuje žádné místo. Ačkoliv se tyto texty v čítankách někdy objevují (např. Kometa od Jaromíra Nohavici), jejich potenciál není dostatečně využit a jejich interpretace pak sklouzává k formálnímu rozboru, nebo upevňování mezipředmětových vztahů na úkor samotného díla.

Chemie obsahuje naléhavý námět zabývající se dnešním zrychleným životem, v němž většinu svých problémů řešíme tím, že si vezmeme nějaký prášek, a tak se pomalu stáváme otroky chemického průmyslu. Zamýšlela jsem se nad tím, jak tento text žáci přijmou, zda v něm budou spatřovat určitou hrozbu a varování před nadměrným užíváním léčiv, nebo ho budou vnímat jako ideální přístup k řešení svých současných nesnází. Dokáží dospívající rozpoznat tento druh vzpoury a protestu?

Zajímalo mě také, zda se žáci někdy v dřívější době zaobírali obsahem této písně, jestli přemýšleli nad jejím smyslem a jak moc se dokáží oprostít od původního znění textu. Vybrala jsem proto píseň, která je chronicky známá, hrává v rádiích a žáci už jistě měli možnost se s ní někde setkat. Její námět vybízí k diskusi, která by ve vyučování mohla nastat, o tom, jak je možné řešit problémy a jak s nimi pracují samotní žáci. Samozřejmě ne všechny možnosti, jež text nabízí, jsou využity v didaktickém aparátu pracovního listu.

## 9 Tvorba otázek a úkolů

U všech pracovních listů jsem vytvářela úkoly, otázky a náměty k činnostem tak, aby byly různorodé (aby děti nenudila jejich jednotvárnost) a zároveň směřovaly k naplnění potenciálu literárních textů. Pozornost jsem zaměřovala spíše na jejich obsahovou stránku a prožitek z četby než na formu, ačkoliv u některých textů jsou zařazeny otázky i na využitá slovní spojení, nebo úkoly nabádající žáky k tomu, aby původní znění přepsali do jiné podoby a následně si uvědomili, jaké změny museli provést. U jednotlivých ukázek pak samozřejmě nejsou využity veškeré možnosti, které se pro práci s daným dílem nabízí, jedná se spíše o nastínění možných způsobů činností s textem než o jejich závaznou a jedinou správnou podobu.

Součástí každého pracovního listu jsou otázky a úkoly zaměřující se na aktivity před textem a evokaci určité problematiky tak, aby žáci byli motivováni pro následnou četbu a interpretaci. Stejně tak se ve všech pracovních listech nachází úkoly po četbě. U písňového textu *Chemie*, úryvku z díla *Farma zvířat* a ukázky z knihy *Hra na smrt* se vyskytují také návrhy na činnosti v průběhu četby.

Otázky, úkoly i náměty k aktivitám jsem se snažila volit tak, aby zastupovaly co možná nejvíce kognitivních úrovní, tedy aby žáci neskončili u pouhého porozumění textu, ale měli možnost si na něj také vytvořit vlastní názor na základě zjištěných informací a porovnat ho s tím, co si myslí jejich spolužáci. Otázky neměly směřovat pouze ke vztáhnutí si děje k vlastnímu životu (aplikaci na něj), ale také k tomu, aby mladí čtenáři posoudili chování jednotlivých postav a pronikli k nosné myšlence textu.

### 9.1 Farma zvířat – George Orwell

Před samotnou ukázkou z knihy *Farma zvířat* se nacházejí dvě evokační otázky zaměřené na pravidla, normy a zákony, na to, zda žáci nějaké z nich znají a jestli si dokáží vybavit alespoň některá z příkázání desatera. Tyto otázky jsem vybírala z toho důvodu, že jsem chtěla, aby si dospívající jedinci uvědomili, že je v životě obklopuje velké množství různých pravidel, jimiž se musí řídit. Některé z nich byly vytvořeny tak, aby hájily naše potřeby, zájmy a práva, jiné naopak aby hájily práva ostatních tak, abychom si vzájemně neubližovali a nezpůsobovali si nepříjemnosti. Jinými slovy, aby nebyla omezena svoboda někoho z nás. Někdy jsou však tyto normy nastaveny tak, aby umožňovaly větší prospěch pro jednu ze zúčastněných stran, a právě na takové bychom si v životě měli dávat pozor.

Následuje samotný text první části ukázky, za něž jsem umístila otázky zaměřující se na emoce vyvolané četbou, porozumění textu a předvídání dalšího děje. Připadalo mi podstatné zjistit, jak žáci daný text pochopili a zda dokáží vytušit následující dění. Aby byli schopni na otázky adekvátně odpovědět, musí si utřídit vědomosti, jež nabyli už v dřívější době, zamyslet se nad jejich souvislostmi s daným textem, vyhodnotit chování uvedených hrdinů a pokusit se podle toho vydedukovat, co se bude v nadcházejícím úseku dít.

Po druhé části ukázky mají žáci možnost přehodnotit své původní domněnky na základě nových okolností. Otázky je nabádají k tomu, aby zaujali určitý postoj k chování zmíněných postav a k tomu, zda byla dodržena původně stanovená pravidla. Zároveň mohou vyjádřit svůj názor ohledně varování obsaženého v textu. Cílem tedy bylo, aby si dospívající žáci uvědomili, že ne vše musí být takové, jaké se to na první pohled zdálo (nikoliv pouze v literatuře, ale také v běžném životě). Různými prostředky se tak snažím mladým čtenářům dopomoci k proniknutí do smyslu zvolené ukázky.

## **9.2 Alchymista – Paolo Coelho**

Před čtením úryvku z knihy Alchymista mají žáci za úkol sepsat své asociace, které v nich vyvolává slovní spojení Osobní příběh. Záměrem je, aby si vytvořili něco jako myšlenkovou mapu a ujasnili si, co pro ně toto označení znamená, případně jaký je ten jejich osobní příběh. Snažila jsem se tak v dětech vyvolat zájem o následující ukázku a zároveň touhu sdílet jejich myšlenky se spolužáky. Počítala jsem s tím, že sepsání myšlenkové mapy pro ně nemusí být snadné a jejich asociace mohou být chudé, přesto jsem si říkala, že je to dobrý způsob, jak rozproutit diskusi a zahájit práci s následujícím textem.

Následuje text samotné ukázky a otázky či úkoly sloužící k jeho interpretaci. Opět jsem se snažila vytvořit různorodou škálu, podle níž bych měla možnost zjistit, jak žáci textu rozumí, co je podle nich to důležité a co si z textu mohou odnést. Dále se zde vyskytují otázky orientované na to, jaký vliv má na jejich rozhodování okolí (rodiče, kamarádi atd.). Je přínosné, aby si mladí čtenáři připustili, že ačkoliv vystupují jako svébytné osobnosti, mnohdy působí na jejich rozhodování i určitý tlak z okolí. Pomocí jednotlivých úkolů by si tedy žáci měli uvědomit, že lze dosáhnout svých vytoužených cílů, a to i přesto, že existují určité osoby, které ovlivňují jejich chování a jednání. Přičemž je podstatná především jejich vytrvalost a odhodlání.

Mimo to mě zajímalo, zda jsou děti schopné vyhodnotit, jak moc důležité je prostředí, v němž se příběh odehrává, pro tuto konkrétní ukázku. Jestli pociťují místo děje jako významné pro pochopení hlavní myšlenky ukázky. S tím totiž souvisí také jejich schopnost

vyvodit, které části textu jsou podstatné a které naopak hrají jen vedlejší roli, dokreslující atmosféru události. Zároveň jsem se zaměřila na to, zda žákům připadá chování postav z příběhu reálné, nebo spíše neuvěřitelné až pohádkové.

### **9.3 Hra na smrt – David Almond**

U tohoto textu jsem jako motivaci zvolila aktivitu nazvanou pětílístek, jehož hlavním námětem bylo slovo hra. Zamýšlela jsem se nad tím, jak žáci chápou hru a jestli jejich představy o ní mohou mít vliv na porozumění danému uměleckému textu. Pokud jsou děti zvyklé ve výuce tuto metodu využívat, může se jednat o rychlou a efektivní činnost, jež dokáže žáky aktivizovat, probudit v nich zájem a umožní jim uspořádat si své vědomosti, myšlenky a prekoncepty k určité problematice. Zmíněná aktivita se dá využít také v závěrečné fázi reflexe, kdy si žáci ujasní a setřídí nově nabyté vědomosti.

Pro tento text jsem se rozhodla využít metodu čtení s předvídáním, mimo jiné i kvůli jeho délce, jež by mohla čtenáře odradit, ale také proto, že mě zajímalo, jak si s touto metodou poradí. První otázka zjišťuje, co si žáci dokáží představit pod názvem knihy, to může být důležité pro práci s dětskými prekoncepty. Ukázkou jsem pak rozdělila na šest částí, přičemž po každé z nich následuje sada otázek, v nichž se ptám na to, jak textu porozuměli, jaké v nich vyvolal pocity a co si myslí, že bude v příběhu následovat. Tato aktivita je vhodná, pokud žáci nezvládají udržet pozornost u delšího souvislého textu, umožní jim totiž vrátit se zpět k určité části a připomenout si, co se v ní vlastně stalo. Jedná se o určitou formu přemýšlení nad textem už v průběhu jeho četby.

Po dočtení celé ukázky a posledních otázkách následují ještě otázky k celkovému textu ohledně jeho komplexního vyznění a porozumění. Objevuje se zde i úkol, při němž se mají zamyslet nad tím, jak na ně působily jednotlivé literární postavy, která z nich jim je blízká a z jakého důvodu. Závěrečná aktivita nabádá žáky, aby se vyzkoušeli podívat se na stejný příběh očima jiné postavy, zamysleli se nad tím, co prožívá a jaký postoj ke vzniklé situaci asi zaujímá.

U tohoto pracovního listu mi od začátku bylo jasné, že nejspíš nastanou komplikace kvůli jeho délce. Připadalo mi naprosto nepředstavitelné, že by žáci dokázali vyplnit celý pracovní list během jediné vyučovací hodiny, avšak po konzultaci s vedoucím diplomové práce jsem se rozhodla nechat ho v této délce a zjistit, kolik je toho pro žáky reálné stihnout. Dokonce jsem počítala s tím, že žáci nestihnou ani dočíst celou ukázkou a zamýšlela jsem se nad tím, zda je vyučující nechají pracovat se stejným materiálem i následující hodinu literární výchovy.



## 9.4 Až bude svítat – Václav Hrabě

Před básně Až bude svítat jsem umístila tři otázky zaměřené na to, co si žáci přejí, po čem touží jejich nejlepší kamarád a jaký byl jejich doposud nejbláznivější sen. Otázky by žáky měly namotivovat k další četbě, ale také donutit je přemýšlet o svých vlastních představách i o tom, kolik toho vlastně ví o svých kamarádech. V dnešní uspěchané a materiálně založené době se totiž zdá, že snad ani nemají čas přemýšlet nad tím, co by si opravdu přáli, když něco chtějí, dostanou to příliš snadno, tím samotné přání ztrácí svou hodnotu a je třeba ho nahradit jiným. Zdaleka ne všichni ale přemýšlejí takto, proto jsem byla zvědavá, jaké sny se budou v pracovních listech objevovat.

Než se žáci pustili do čtení ukázky, měli být obeznámeni s tím, že po čtení je čeká psaní automatického textu, bylo na vyučujícím, aby žákům vysvětlil, o co se jedná (instrukce se nacházely za textem básně). Psaní automatického textu může být přínosné, protože se ve vytvořených dílech objeví prvky a detaily, na něž se žáci zaměřili. Bude tedy patrné, co pro ně bylo v uměleckém textu podstatné, nebo co na ně udělalo největší dojem. Následné porovnávání vzniklých textů může mladým čtenářům pomoci pochopit, že ačkoliv všichni četli stejnou básně, každý v ní mohl spatřovat něco jiného, na čemž není nic špatného. Pro každého z nás je totiž důležitý zcela jiný aspekt díla. Tato aktivita se mi zdá velmi přínosná a přímo vybízející k následující diskusi. Může sloužit k sebereflexi, zamyšlení se nad jednotlivými složkami básně a stejně tak jako ke konfrontaci s názory ostatních.

Další otázky směřují k tomu, jak žáci pochopili smysl díla, co je v díle překvapilo, a na to, čím jim osobně je básně blízká (pokud tomu tak je). Veškeré zmíněné úkoly směřují k tomu, aby si čtenáři uvědomili, jaké pocity v nich poetický text vzbudil a čím toho autor dosáhl. Především je pak jejich cílem žáky nechat otevřeně mluvit o svých emocích a prožitcích z četby básně.

## 9.5 Řím – Radek Malý

Ve fázi evokace jsem u této básně využila úkol zaměřený na imaginaci. Žáci se měli rozepsat o své představě anděla. Činnost je měla motivovat k další práci s pracovním listem. Následovala otázka ohledně toho, zda děti vědí, co znamená slovo cherub/cherubín, v případě že ne, měli heslo dohledat ve slovníku. Tuto otázku jsem zvolila proto, abych předešla nepochopení textu zapříčiněnou neznalostí významu slova. Navíc si u aktivity měli žáci možnost procvičit práci se slovníky (výkladovým, slovníkem spisovné češtiny atd.).

Následoval text básně a po něm otázky zabývající se vyvolanými emocemi, schopnostmi čtenářů rozpoznat prostředky vyvolávající konkrétní atmosféru básně i zamyšlením se nad chováním cherubínů. Dále se žáci měli pokusit vyjádřit své přesvědčení o tom, proč autor vůbec napsal takovou báseň, co a komu tím mohl chtít sdělit. Veškeré tyto činnosti mají žáky přivést k hlubšímu porozumění textu. Jeden z úkolů sestával z toho, aby se žáci pokusili sepsat policejní protokol, který by obsahoval přestupky cherubínů. Aktivita byla zaměřená na to, aby si žáci utřídili, o čem vlastně četli a které prohršky se nacházely v básni.

Žáci tedy měli prostřednictvím otázek a úkolů zkusit vztáhnout umělecký text ke svému životu a posoudit, zda je takové chování pro ně natolik přitažlivé, aby toužili po setkání s takovými stvořeními. Poslední úkol měl prověřit jejich schopnost odvodit význam slova z kontextu, v němž se nachází. Domnívám se, že je dobré tuto dovednost v žácích pěstovat, protože během svého života se budou potýkat s různými (nejen uměleckými) texty a ne vždy budou rozumět veškerým užitým výrazům.

## 9.6 Chemie – Xind X

Do fáze před čtením jsem zařadila dvě otázky zjišťující, jaký přehled žáci mají o zhudebněných básnických textech a protestsonzích. Snažila jsem se je tedy připravit na to, jaký text je bude čekat. Následují instrukce, že děti mají při čtení, nebo po přečtení písně doplnit chybějící slova, ideálně tak, aby nešlo o slova, která jsou v originálním textu. Zajímalo mne, zda se dokáží oprostít od původního znění (pokud ho znají) a také zda pro ně bude problém číst neúplný text, jestli mu i přes chybějící části porozumí.

Po čtení následuje úkol, v němž mají žáci srovnat originální znění písně s tím, jež vytvořili oni. Toto cvičení se mi zdá vhodné, protože si při něm žáci mohou uvědomit, že někdy i malé změny dokáží změnit původní atmosféru textu. Dále jsou zde zastoupeny otázky vztahující se k prožitku z četby a záměru autora, ale také úkoly, jež se táží na klíčová slova a schopnost čtenářů zestručnit text do SMS neboli krátké textové zprávy. Poslední dvě aktivity mají pomoci žákům utřídít si, co je v textu podstatné. Mimo to se zaměřují na to, jak žáci písní porozuměli a nabádají je k tomu, aby její obsah přepsali do jiné formy, což opět může ukázat na jejich pochopení smyslu.

V posledním úkolu se mají žáci zamyslet nad tím, jakou píseň by chtěli napsat oni sami (co by bylo její náplní, proti čemu by vystupovala, na co by chtěli upozornit). Může jít o dobré přípravné cvičení, pokud se vyučující rozhodne, že děti bude směřovat k tomu, aby si vyzkoušeli napsat vlastní báseň. Nelze to totiž po nich chtít bez jakékoliv přípravy. Už jen samotné zamyšlení nad obsahem jim může velmi usnadnit následující tvorbu.

## 10 Ověření pracovních listů v praxi

Ověření pracovních listů proběhlo na pěti základních školách (dvou v Ostravě, dvou v Havířově a jedné v Lipníku nad Bečvou), účastnilo se ho pět vyučujících českého jazyka a literatury, třináct tříd (7., 8. i 9. ročníků) a celkově se na vyplňování listů podílelo 230 žáků a všech pět vyučujících. Každý pracovní list byl vyzkoušen ve dvou třídách (text Řím od Radka Malého ve třech). Na vyplnění jednotlivých pracovních listů měli žáci původně určenou jednu vyučovací hodinu (tedy 45 minut). Většina vyučujících se k tomu vyjádřila, že dětem práce zabrala celou nebo téměř celou vyučovací hodinu.

Ověřování pracovních listů probíhalo v měsíci květnu roku 2018, mohlo to tedy mít vliv na soustředěnost žáků a jejich ochotu spolupracovat, především u těch z devátých ročníků, kteří již byli přijati na střední školy. V tomto případě hrál důležitou roli vyučující a jeho snaha děti motivovat k práci (i to, jakou důležitost pracovním listům přikládal).

### 10.1 Farma zvířat – George Orwell

Pracovní list s úryvkem z díla Farma zvířat byl ověřen v ostravské škole 1, kde ho vyplnilo 18 žáků 9. ročníku (poměr chlapců a dívek byl vyvážený), a v havířovské škole 1, kde ho vyplnilo 20 žáků 9. ročníku (i zde byl poměr chlapců a dívek vyvážený).

#### 10.1.1 Reakce žáků

Většina žáků obou tříd se snažila vyplnit pracovní listy poctivě. Mezi žáky se nenašel nikdo, kdo by práci s tímto materiálem zcela odmítl, ačkoliv je patrné, že nad některými otázkami se žákům nechtělo přemýšlet, a tak se odpovědím na ně raději vyhnuli. Jiní vyplnili pouze první stranu pracovního listu. Dalo by se říci, že žáci z havířovské školy 1 k textu přistupovali poněkud chladněji než ti z ostravské školy 1.

#### *Otázky před čtením*

*1. Existují různá psaná i nepsaná pravidla, normy a zákony. Mezi nejznámější patří asi Desatero Božích přikázání. Dokázal/a bys vyjmenovat, která přikázání zde patří? (Pokud si sám/sama nevíš rady, můžeš spolupracovat se spolužákem/spolužačkou v lavici.)*

Pouze šest žáků z ostravské školy 1 se pokusilo na tuto otázku zodpovědět jinak, než že si s ní neví rady (u některých se objevovalo tvrzení, že jsou ateisty, případně že se tématem nezabývali). Jedno děvče a jeden chlapec dokonce dokázali vyjmenovat všech deset přikázání, a to v jejich přesném znění (viz obr. 1). Další dívka jich zvládla vyjmenovat osm, v ostatních

pracovních listech se nejčastěji objevovalo „nezabiješ“ a „nepokradeš“. Jedno z děvčat přikázání transformovalo do určitých zásad, o nichž se nejspíše domnívá, že jsou pro život důležitá (existují mezi nimi a desaterem určité podobnosti), např. „nech jinému, co jeho jest“ nebo „važ si svého otce a své matky“ (viz obr. 2).

V havířovské škole 1 se na otázku pokusilo alespoň částečně odpovědět patnáct žáků, nikdo z nich nedokázal vyjmenovat více než čtyři přikázání (většina z nich byla zároveň upravena). Mezi nejběžnější odpovědi patřilo také „nepokradeš“, dále pak „nesesmilniš“ a modifikované přikázání „neubližuj bližnímu svému“. Zbýlých pět žáků nechalo kolonku prázdnou, případně do ní napsali, že o přikázáních nikdy neslyšeli, nebo že je neznají. Většina žáků obou tříd má tedy přehled o tom, že existuje desatero a dokáží si vybavit alespoň některá z přikázání, která obsahuje.

## ***2. Jaká jiná pravidla, normy nebo zákony ještě znáš? Odkud ses o nich dozvěděl/a?***

K této otázce se nevyjádřilo pět dětí z ostravské školy 1, v ostatních pracovních listech se objevuje nejčastěji „ústava“, „školní řád“ a „zákoník“, ale našli bychom zde také „etický a morální kodex“, „trestní zákon“, nebo „§ 361/2000Sb. o provozu na pozemních komunikacích“ (viz obr. 3). Jako zdroj uvádějí školu, rodinné prostředí, televizi (případně autoškolu).

Žáci havířovské školy 1 byli ještě sdílnější, na otázku neodpověděli pouze dva žáci. Zbylí žáci uváděli především „školní řád“ a „ústavu“, ale také „silniční zákon“, „rodinné právo“ a „listinu lidských práv a svobod“. Zdroj byl uveden pouze ve dvou případech a je zde zmíněna „škola“. Z toho vyplývá, že žáci obou tříd jsou si vědomi, že se kolem nich vyskytují určitá pravidla, jimiž se musí řídit, vědí také, kde by je mohli hledat.

## ***Otázky v průběhu čtení***

### ***1. Jak na tebe ukázka působí? Připomíná ti něco? Pokud ano, co?***

V ostravské škole 1 na tuto otázku odpověděli všichni žáci až na jednu dívku. Někteří z nich vypověděli, že ukázka na ně působí „zmateně“, „chaoticky“, „zvláštně“, „pohádkově“, jako „složitě napsaná“, nebo se k ní vyjádřili tak, že ji zprvu nepochopili. Připomínala jim „komunismus“, „příběhy z Bible“, „animovaný film o zvířatech“, „text pro děti“, „žítí v minulosti“, „čtení školního řádu na začátku školního roku“, „Desatero Božích přikázání“, „vládu“ i „třídní boj a situaci v Rusku po VŘSR“ (viz obr. 4).

Oproti tomu v havířovské škole 1 na tuto otázku neodpověděla celá čtvrtina žáků. Ostatní odpovídali, že na ně působí „normálně“ (přičemž jediný problém spatřují v tom, že zvířata mluví a píše), „zvláštně“ (nejvyšší zastoupení), „zajímavě“, „nespravedlivě“, „dobře“,

„příjemně“, „nijak“, případně „neví, co si o ní mají myslet“. Připomíná jim „bajku“ (od níž očekávají ponaučení), animovanou postavičku „ovečku Shaun“, „komunistickou vládu v ČSSR“, nejběžnější je však odpověď typu „nepřipomíná mi nic“. Ukázka vyvolala v žácích obou tříd různé pocity a někdy je dokázali i propojit s již nabytými vědomostmi.

### ***2. Proti komu se zvířata vzbouřila a z jakého důvodu? Co tomu asi předcházelo?***

Otázka měla ověřit, jak žáci porozuměli základním informacím uvedeným v textu a zda dokáží vyvodit příčinu, která mohla danou situaci způsobit. V ostravské škole 1 se k této otázce nevyjádřili pouze dva žáci, jedna dívka odpověděla „vzbouřila se proti prasatům“ (což svědčí o nepochopení textu. Zbytek žáků uváděl, že se zvířata vzbouřila „proti lidem“, případně „proti panu Jonesovi“. Důvod většina z nich neuváděla, někteří však napsali, že se tak stalo, „protože se jim něco nelíbilo“, „protože je vlastnil“, „z důvodu povýšenosti (lidí)“, „z důvodu špatného přístupu“, protože „se k nim (lidé) chovali špatně“, „protože jim prasata řekla, že to mají udělat“, „protože chtěli vzít věci do svých kopyt“, ale objevuje se zde i názor, že to zvířata udělala protože „si chtěla vládnout sama a chtěla dosáhnout utopické beztrždní společnosti“ (viz obr. 4).

V havířovské škole 1 na tuto otázku neodpověděla opět čtvrtina žáků, zbytek vyhodnotil, že zvířata se vzbouřila „proti lidem“, „panu Jonesovi“, „těm, kteří chodí po dvou nohách“. Důvody neuváděli příliš často, pokud ano, objevovalo se zde „kvůli zabíjení zvířat pro maso“, „asi ta zvířata týral“, „bral jim mléko“, „protože s ním neměla svobodu“, „protože našla starý slabikář“, „kvůli přejmenování statku“, v jednom případě dokonce „už byla dost chytrá, aby si uvědomila, že zvládnou žít i bez lidí“. Příčiny v obou třídách většinou žáci vyvozují z vlastní zkušenosti, nebo z informací, jež vůbec nesouvisí s textem.

### ***3. Které zvíře (zvířecí druh) velelo ostatním zvířatům na farmě? Proč myslíš, že to byl právě ono?***

Otázka opět směřuje k tomu, jak pozorně žáci četli. Většina žáků z ostravské školy 1 odpověděla, že šlo o prase, nicméně ne všichni byli tak úspěšní. Dva žáci na otázku neodpověděli, další dva se domnívali, že šlo o psa (viz obr. 5), a jeden byl dokonce přesvědčen, že na farmě vládl lev. U nesprávných zvířat si žáci důvody vymýšleli, nevyvozovali je z textu. Další dvě žákyně z textu dokázaly vyčíst, že zvířatům vládl Napoleon, ale nebyly si jisté, co je to za zvířecí druh. U odpovědí, v nichž se správně nacházelo prase, žáci uváděli, že to bylo právě ono, „protože bylo považováno za nejchytrější“, „protože k prasatům se lidé chovají hůř než k ostatním“, „z důvodu vyšší inteligence“. Jeden z žáků napsal „bylo vzdělanější a umělo vyburcovat davy a celkově manipulovat s lidmi“ (viz obr. 4).

Žáci z havířovské školy 1 v drtivé většině odpovědi uvedli „prase“. Tři žáci neodpověděli vůbec a jeden napsal „Pištík“. Může to souviset s jejich nechotou pracovat, ale i s možným nepochopením textu. Na otázku proč to bylo právě prase, napsalo odpověď pouze šest dětí. Mezi důvody uváděli: „protože napsalo těch sedm přikázání“, „se umělo nejvíce prosadit“, „na farmě mělo nejpočetnější zastoupení“, „bylo nejchytřejší“, „bylo nejgramotnější“. Na obou školách většina žáků dokázala na jednoduchou otázku odpovědět, přesto se mezi nimi našli i takoví, kteří si své odpovědi vymýšleli a nevyvozovali je z textu, může to být způsobeno jejich leností, nezaujetím pro text i nepochopením jeho obsahu.

#### ***4. Zamlouvalo se zvířatům sedmero přikázání, které jim představil Kuliš?***

Také čtvrtá otázka byla zaměřena na porozumění textu. Jedná se o uzavřenou otázku vyžadující jednoslovnou odpověď. Veškerí žáci z ostravské školy 1 na ni odpověděli „ano“ (s výjimkou jednoho chlapce, ten se k tomu vyjádřil tak, že „ano i ne“). Také většina žáků z havířovské školy 1 odpověděla „ano“, tři žáci se k tomu nevyjádřili (což přičítám jejich lenosti, nikoliv nepochopení, neboť nevyplnili ani zbytek pracovního listu) a jedna dívka usoudila, že se sedmero zamlouvalo všem, kromě ptactva, protože to chodí po dvou (mohlo to být způsobeno nepozorným čtením). Žáci obou škol tedy byli schopni porozumět textu a odpovědět na jednoduchou otázku.

#### ***5. Připomíná ti toto sedmero přikázání něco jiného? Pokud ano, co a čím?***

Otázka měla žáky navést k tomu, aby si dříve získané znalosti spojili s obsahem textu. Pět žáků z ostravské školy 1 na dotaz nereagovalo, dalším čtyřem přikázání nic nepřipomínala (může to být způsobeno i tím, že jim připadalo hloupé „opsat“ něco z přední strany pracovního listu). Zbytek uvedl „Desatero Božích přikázání“, „komunismus“, „zákon a ústavu“, „komunistický manifest“. Jedna žákyně se u této otázky zamyslela nad tím, že první a druhé přikázání jsou v jistém rozporu (viz obr. 6). Žáci z havířovské školy 1 se k této otázce stavěli odměřeněji, pět se k ní nevyjádřilo vůbec, deset vypovědělo, že jim přikázání nic nepřipomínají. Ve zbytku se vyskytuje odpověď „Desatero Božích přikázání“ a jedna dívka se k otázce vyjádřila následovně „takovou zvířecí hodně zkrácenou Bibli“.

#### ***6. Kam si myslíš, že zmizelo kravské mléko? Jak se bude děj vyvíjet dále?***

Otázka se orientuje na schopnost žáků předvídat a využít vlastní představivost. Z ostravské školy 1 pouze tři žáci neodpověděli, případně napsali neví, další tři žáci usoudili, že mléko někdo vypil, ale dále svou teorii nerozvedli. Ostatní tipovali, že mléko vzal Kuliš, někteří se domnívají, „že jej odnesl farmář a bude se zpracovávat na mléčné výrobky“, jiní předpokládají, že bylo přidáno do kaše zvířatům. Pět žáků usoudilo, že mléko vzal Napoleon (nebo jiná prasata), dvě žákyně se však domnívají, že i přes to budou ostatní zvířata

prasata dále poslouchat (viz obr. 7). Další dění žáci příliš nepředvídali (pouze dva zmínili, že se nejspíše bude řešit krádež mléka a viník bude potrestán). Žáci z havířovské školy 1 o otázku nejevili příliš zájem, osm z nich neodpovědělo, nebo napsalo „nemám tušení“, další dva odpověděli, že mléko někdo vypil, ale dál už to nerozvedli. Ze zbylých žáků jeden předpokládá, že bylo rozděleno „do jídla pro zvířata“, dva podezřívají Jonese (jeden z nich předvídá, že v následujícím ději „lidé ještě něco doplní do sedmera přikázání“), další čtyři si myslí, že „prasata ho vypila“, dva z nich očekávají revoluci (viz obr. 8), zbytek obviňuje Napoleona („mléko někde schoval Napoleon, aby to měl pro sebe“.)

### ***7. Napadly tě při čtení ještě nějaké další otázky, na které bys chtěl/a znát odpověď?***

Polovinu žáků z ostravské školy 1 nic nenapadlo, druhá polovina ovšem přišla s velmi zajímavými dotazy, např. „Proč a kam zmizeli lidi?“, „Jestli ta zvířata se řídila podle těch pravidel?“, „Co tak špatného lidé udělali prasatům, když prasata považují lidi za své nepřátele?“, „Jak se povedlo prasatům zmanipulovat ostatní zvířata?“, „Proč neměla prasata opozici?“, „Proč jméno Kuliš?“, „Co tím ten člověk zamýšlel, že dal takový úryvek?“. Žáci tedy projevují zájem o text a vykazují touhu poznat i zbytek příběhu, v poslední otázce se dokonce zamýšlí nad mým záměrem. Oproti tomu v havířovské škole 1 ze všech žáků položili otázky pouze dva, a to „Kam zmizel pan Jones?“ a „Slepice, husy atd. chodí taky po dvou, považují se tedy za nepřátele? (I když je také napsáno, že ten, kdo má křídla, je přítel.)“. Havířovští žáci nad textem tolik nepřemýšleli.

### ***Otázky po četbě***

#### ***1. Co si myslíš o chování prasat?***

#### ***2. Jak se asi postaví ostatní zvířata k tomu, jak se prasata zachovala po projevu Pištíka? Čím by mohl text pokračovat?***

Tyto otázky zjišťují, jaké pocity v nich text vyvolal a zároveň jim umožňují předvídat další dění. Na tyto otázky odpověděli téměř všichni žáci ostravské školy 1 (chybělo několik vyjádření k druhé otázce). Většina žáků se domnívá, že se prasata zachovala „sobecky“, „namyšleně“, „začala se povyšovat“, „velitelsky“, objevily se i výroky typu „moc jim stoupá do hlavy“, nebo „začala se chovat jako Jones. Podle mě nahrazují lidi“. Dva z žáků dokonce usoudili, že se prasata zachovala „správně“. U předvídání se nejčastěji objevuje slovo „vzpoura“, „protesty“, „nesouhlas“, ale i „budou spokojena“, „přizpůsobí se“, někteří z žáků předpokládali, že se v následujícím ději vrátí pan Jones.

Havířovští žáci mají podobné reakce, ačkoliv čtvrtina z nich se k dotazu opět nevyjádřila, většina z nich se domnívá, že prasata se chovala „sobecky“, „lhala a chovala se

jako nadřazený druh“, že „zneužívají tu moc a ty možnosti“, „chovají se jako dnešní politici“. Dva žáci ovšem ocenili chování prasat jako „správné“ a „férové“. Také u předvídání dalšího děje se objevují stejné reakce jako u vrstevníků z Ostravy. Jedna žákyně však přišla s novým názorem: „prasata si budou brát co nejvíc věcí pro sebe, bude se to stupňovat, ale přijdou tam nějaké chytřejší zvířata a ty je sesadí z vedení a nastane spravedlnost“. Většina žáků z obou škol tedy dokázala správně posoudit chování prasat a vytušit možný následující děj.

**3. *Myslíš si, že bylo porušeno některé z oněch sedmi přikázání, která byla na začátku ukázky zvířaty ustanovena? Pokud ano, které a jak? Pokud ne, proč si to myslíš?***

Otázka odkazuje to na schopnost žáků porozumět textu a všimnout si i malých detailů. Pouze jeden žák z ostravské školy 1 na otázku neodpověděl, jeden se vyjádřil takto: „porušeno bylo první přikázání“ (což svědčí o nepochopení textu). Tři žáci se domnívají, že nebylo porušeno žádné z přikázání (jedna dívka se k tomu dokonce vyjádřila „myslím si, že nebyla porušena, protože se prasat každý bál“, takže neakceptovala přijetí přikázání samotnými prasaty). Další žákyně uvedla „určitě“, nicméně myšlenku nerozvedla. Zbytek žáků se shodl na tom, že porušeno bylo sedmé přikázání „o vzájemné rovnosti tím, že se prasata povyšovala“.

Na havířovské škole 1 pouze dvě žákyně neodpověděly, další dva chlapci napsali „ne“ (jeden z nich dokonce uvedl „Ne. Protože prasata respektovala přikázání“). Tito žáci tedy nepochytili, co se v příběhu stalo, nebo jim nepřišlo, že by prasata něco porušila. Zbytek dětí správně vyvodil, které z přikázání bylo porušeno (viz obr. 9). Žáci obou škol se tedy poměrně dobře orientují v textu a dokáží správně zhodnotit, zda byla původní pravidla porušena.

**4. *Připomíná ti příběh něco z tvého života, nebo něco, co znáš? Co?***

Otázka je zaměřena na propojení čtenářské zkušenosti s běžným životem. Čtyři žáci z ostravské školy 1 se nevyslovili, dalším sedmi situace nic nepřipomíná, jedna žákyně napsala pouze „ano připomíná“, zbytek dětí uvedl např. „zákony v naší zemi“, „dnešní situaci. Každý se nad každého povyšuje“, „komunismus“, nebo jim to připomíná konkrétní historické události (viz obr. 10).

U havířovských žáků je situace odlišná, třem čtvrtinám příběh nic nepřipomíná, nebo se k otázce nevyjádřili, dva odpověděli, že jim to připomíná politiku, jeden chlapec napsal „komunismus po II. sv. válce“. Další dvě dívky k otázce zaujaly velmi osobní přístup. Jedna si stěžuje na podobné chování ze strany někoho blízkého (viz obr. 11), druhá na obecnou situaci a chování lidí v dnešní době (viz obr. 12). Většina žáků z obou škol tedy nebyla schopná připodobnit děj ukázky k jejich běžnému životu (což může znamenat i to, že s obdobným chováním nemají vlastní zkušenost).



**5. Na co mohl George Orwell ve svém díle narážet? Co se tím asi snaží čtenáři říct?**

**6. Objevuje se v díle nějaké varování? Před čím nebo kým?**

Nadpoloviční většina žáků z ostravské školy 1 z textu pochopila, „že máme používat svůj mozek, utvářet si vlastní názory a ne jen poslouchat a přikyvovat tomu, co řeknou ostatní“ a „neměli bychom se vyvyšovat nad druhé“. Také jsou přesvědčení, že autor varuje „před povrchností a chamtivostí“, „aby se historie neopakovala“, „před komunismem“, nebo „před tím, abychom nepřikyvovali na všechno. I když to vypadá dobře. Né vždy to může být takové, jak to vypadá. A i když někdo říká, že jsme si rovni, vždy tu jsou ti, kteří nás ovlivní“. Objevil se však i názor, že v díle se nachází varování „před návratem Jonese“ (což je velmi konkrétní, žák tedy z díla nevytušil obecnou hrozbu).

Polovina žáků z havířovské školy 1 se k žádné z těchto dvou otázek nevyjádřila, nebo napsala „nevím“. Více než čtvrtina dětí je přesvědčena, že dílo obsahuje varování „před Jonesem“, nebo „před prasaty“ (nedokáže tedy varování zobecnit). Pouze dva žáci věří, že dílo obsahuje jiné varování (před sobeckostí, před nátlakem ostatních). U otázky, na co chtěl autor upozornit, se objevuje „abychom si nenechali všechno líbit“, „že někdy sobectví není až tak špatné“ (se zdůvodněním, že prasata to dělala proto, aby se Jones nevrátil), „něco ohledně politiky a nerovnosti“, ale také „uváděl příklad, co se stane s bytostí, když dostane příliš velkou moc“ a že „příkázání by se měla dodržovat“. Zhruba polovina žáků obou škol tedy záměr autora správně pochopila, ačkoliv mnoho z nich mělo problém zobecnit závěr tak, aby bylo možné jej přenést na praktický život.

### **10.1.2 Hodnocení vyučujících**

Vyučující z havířovské školy 1 se k pracovnímu listu vyjádřila velmi stručně. Napsala pouze „Ukázka byla čtena ve třídě nahlas, závěr. ukázka pak potichu. Vyplnění PL zabralo žákům téměř celou vyuč. hodinu.“ Z její reakce tedy nelze usoudit, zda s podobou a formulací otázek v pracovním listu souhlasila, nebo jestli je považovala za přínosné.

Oproti ní byla učitelka z ostravské školy 1 sdílnější, u první otázky před čtením (zjišťující znalost desatera) napsala „někteří žáci vypadali velmi zaskočeně, jiní pracovali a neměli problém“ (to se projevilo i u odpovědí žáků). U druhé otázky před čtením (znalost jiných pravidel) se vyjádřila takto „otázka v pořádku – pokud někdo z žáků nic nenapsal, nechtělo se mu přemýšlet (můj názor)“, za toto tvrzení dokreslila usmívající se emotikon. K dalším otázkám nepřipsala žádný komentář, ale shrnula své hodnocení na konci pracovního listu, kde hodnotila jeho podobu velmi pozitivně (viz obr. 13).

## 10.2 Alchymista – Paolo Coelho

Pracovní list s ukázkou z knihy Alchymista byl ověřen v havířovské základní škole 1, kde ho vyplnilo 23 žáků 8. ročníku (v kolektivu se nacházelo téměř dvakrát více chlapců než dívek), a v základní škole v Lipníku nad Bečvou, kde ho vyplnilo 17 žáků 9. ročníku (zde mírně převažovala děvčata).

### 10.2.1 Reakce žáků

Většina žáků z havířovské školy 1 se pokusila vyplnit pracovní list dle svých možností a schopností co nejlépe. Oproti nim více než čtvrtina žáků z Lipníku nad Bečvou vyplnila jen první úkol, další otázky se rozhodli ponechat prázdné poté, co viděli délku ukázky (text byl na jednu stránku formátu A4). Mohlo to být způsobeno tím, že vyučující, která žáky vedla, byla v této hodině pouze na zástup (běžně učí ve škole jiné ročníky).

#### *Aktivita před čtením*

*Zkus napsat své asociace (cokoliv, co tě k tomu napadne) kolem pojmu Osobní příběh.*

Před čtením samotné ukázky se žáci měli pokusit vytvořit něco jako myšlenkovou mapu. Tato činnost se zaměřovala na dětské prekoncepty, jejich představivost a schopnost heslovitě se vyjádřit. Žáci z havířovské školy 1 psali své asociace spíše do řádků, než aby je rozmísťovali kolem pojmu (viz obr. 14). Často psali hesla jako „život“, „rodina“, „čím bych chtěl být“, „láska“, „škola“, „emoce“, „zážitky“, „tajemství“, „dospívání“, „sny“, „práce“, „kniha“, „kamarádi“, „smutek“, „smrt“, „poznávání sám sebe“, „hřích“, „vzpomínky“, „nástupiště“, „strach“, „peníze“, „hudba“. Jejich odpovědi byly značně různorodé (viz obr. 15).

Na základní škole v Lipníku nad Bečvou žáci vypracovávali jednoduchou myšlenkovou mapu společně na tabuli, proto se u nich často nacházejí totožná slova či slovní spojení, např. „emoce“, „zážitky“, „vzpomínky“, „příběh osoby“, „realita × fikce“, „příběh osoby“, někteří doplnili své pracovní listy o „sebepoznání“, „zklamání“, „lež“ a další (viz obr. 16). Pouze dvě děti navštěvující tuto školu nenapsali vůbec nic. Při tomto úkolu, dle mého názoru, všichni žáci bez ohledu na školu popisovali, co je pro ně v životě důležité, nebo co je hodně ovlivnilo. Některé výpovědi jsou velmi osobní.

## ***Otázky a úkoly po čtení***

***1. Jaká je nosná (hlavní) myšlenka tohoto textu? Jak jsi porozuměl/a tomu, o čem se tady píše? Co se nám autor skrze text snaží sdělit?***

***2. Co z toho má smysl pro tebe? Máš pocit, že si z ukázky můžeš něco odnést?***

První dvě otázky jsou orientované na porozumění a přenesení obsahu ukázky na vlastní život. Pět žáků z havířovské školy 1 otázky nevyplnilo, případně k první z nich (hlavní myšlenka) napsali jen „Osobní příběh“, textu tedy neporozuměli, nebo se jim nechtělo nad otázkami přemýšlet. Ostatní odpovídali stylem „každý může dosáhnout čehokoliv na světě, když chce (...) každý člověk má právo být čímkoliv chce“ a „můžeme dosáhnout cíle, odnesu si jen to, že můžu být čímkoliv, když budu chtít“, dále „každý by si měl splnit svůj sen, nebo se to alespoň pokusit“, často se objevovala také fráze „jaký si ten život uděláš, takový ho máš“. Někteří však vytušili, že to nebude tak snadné a napsali např. „že si máme věřit, ale někdy se to co věříme, nemusí splnit“, tento žák si zároveň z textu odnáší poselství „že se mi nemusí splnit můj sen, takže se musím více snažit“. Někteří se opravdu rozepsali (viz obr. 17). Pouze jeden chlapec pochopil poselství textu takto „každý by chtěl být něčím, co si přeje, ale nejde to uskutečnit. Autor se nám snaží říct, že nemáme dělat to, o čem sníme“.

Ve škole v Lipníku nad Bečvou je situace poněkud jiná, pět žáků (zmíněných na začátku) na otázky neodpovědělo, tři vnímají text spíše z negativního úhlu pohledu, např. „ať se snažíš, jak chceš, tak se tvoje sny nemusí splnit, ať už kvůli financím, nebo občanskému nastavení“, případně „lidé (si) v mládí představují svůj život, ale potom se dost změní. Zjišťují, že úplně vše splnit nejde“, ale také „Osobní příběh můžu kdykoliv změnit“. Ostatní žáci přemýšlí nad textem podobně jako jejich vrstevníci z Havířova, např. „aby každý dělal to, co ho baví a aby se nebál měnit své sny v cíle (...) každý má na Zemi nějaký význam“, ale dokonce i „ne vždy je vše, jak bychom si přáli, že člověk může být někdy nerozhodný a každý má své sny“. Také někteří lipničtí žáci toho napsali hodně (viz obr. 18). Většina aktivních dětí (z obou škol) nakonec dospěla k hlavní myšlenka textu, ačkoliv někteří ji upravili podle svých dosavadních zkušeností (ani na tom však není nic špatného).

***3. Žáci se měli pokusit vytvořit k úryvku podvojný deník, a to tak, že do tabulky do levé strany vepíší část přečteného textu a do pravé svůj komentář ke zmíněnému úseku.***

Činnost prohlubuje přemýšlení nad textem. Jedenáct žáků (tedy téměř polovina) z havířovské školy 1, z nichž pouze dvě byly dívky, do tabulky nic nevyplnilo, případně napsalo „nevím“, nebo „nic na mě nezapůsobilo“, další dva pouze opsali pasáž textu, ale komentář k ní nepřipojili. Ostatní zvolili např. část, která jim připomínala slova rodičů („Z různých příčin. Dejme tomu, že ta nejdůležitější, že ty jsi schopný naplnit svůj Osobní

příběh“), dále se zamýšleli nad tím, proč by kupcova dcera neměla věřit svému sluchu, nebo proč je tak velký rozdíl mezi pastýřem a pouličním prodavačem (viz obr. 19). Jeden z žáků opsal tento úsek „Splnit svůj osobní příběh je jedinou povinností člověka“ a k němu komentář „splnění svého snu je podle mě jediný klíč ke štěstí v životě“. Jiná dívka do tabulky doplnila toto: „Jsou to síly, které se zdají zlé, ale v podstatě tě učí. Jak máš uskutečnit svůj osobní příběh“ a jako svůj výklad napsala „Ve všem je něco dobrého“. V jednom komentáři se dokonce objevilo „protože se nad tím člověk zamyslí“.

V Lipníku nad Bečvou nevyplnilo tabulku sedm žáků, další tři pouze opsali pasáž textu. Zbytek žáků byl ve svých přiznáních velmi osobní. Dva žáci opsali pasáž „V té době je všechno jasné a možné a lidé se nebojí snít a přát si všechno, co by v životě rádi dělali“, přičemž oba s ní spojují (své) dětství (viz obr. 20), jiný chlapec si vybral pasáž, která podle něj „má pravdu“. Další dvě žákyně spojují vybranou část s rozhodováním, kam půjdou na střední školu (viz obr. 21) a jeden chlapec opsal „Otcové dají svou dceru raději pouličnímu prodavači než pastýři“, do komentáře k úryvku dodal „Vybral jsem si právě tuhle větu kvůli tomu, že se mi stala podobná situace“. Nadpoloviční většina žáků v obou školách měla problémy se splněním tohoto úkolu, ti, kteří se však do něj pustili, byli schopni propojit přečtený text se svým všedním životem.

#### ***4. Jak rozumíš části: Otcové dají svou dceru raději pouličnímu prodavači než pastýři? Co se nám tím autor snaží naznačit?***

Otázka se zaměřuje na porozumění konkrétní větě z příběhu. Zajímalo mě, zda žáci dokáží vysvětlit, co může věta znamenat. Pět žáků z havířovské školy 1 otázku nevyplnilo, případně napsali „nevím“, nebo „nerozumím“. Jeden z žáků napsal „někdy lepší chudý než bohatý“ (takže vyjádřil svůj názor, nikoliv myšlenku z textu). Jiný žák napsal „Že pouliční prodavač chce si splnit své sny, že dokáže snít a chce něco dokázat ve svém životě, že má střechu nad hlavou, má kde bydlet“ (zde je patrné, že žák přetransformoval původní vyznění textu do toho, které je mu přijatelnější). Ostatní se vyjádřili následovně „tomu prodavači více věří, že se o jeho dceru postará líp než ten pastýř“, „že pastýři jsou horší než pouliční prodavači“, „no že radši svojí dceru dají někomu, kdo je finančně a bydlením zabezpečenej“ atd.

Z lipnických žáků pět neodpovědělo, jeden napsal „nerozumím“, ostatní měli podobné názory jako havířovské děti, např. „otcové chtějí dceru zaopatřit“, nebo „rodiče chtějí pro své děti to nejlepší, aby se měli dobře, ale zapominají u toho na pocity a názor dítěte“. Pěkně se k tomu vyjádřily i další dvě žákyně (viz obr. 22 a 23), které se rozepsaly o jistotách a povrchním pohledu. Většina žáků obou škol dokázala posoudit, co věta znamená.

### **5. *Chovaly se podle tebe postavy věrohodně? Proč ano/proč ne?***

Činnost má žáky naučit, že pro to, aby jejich tvrzení působila přesvědčivě, musí je podložit argumenty. Sedm žáků z havířovské školy 1 se k otázce nevyjádřilo, nebo napsalo „nevím“. Pět se domnívá, že „ne“, jako důvod uvádějí např. „protože byli mírumilovní“, „protože cizím lidem nikdo nevěří“, nebo „protože tohle by se nestalo“. Zbytek odpověděl „ano“, jako zdůvodnění píše např. „stejně jako v normálním životě“, „protože byli upřímní“, „protože se snažili pomoci“. Jedna slečna se vyjádřila takto: „Spíše ano. Stařec měl pravdu a snažil se mu pomoci. Dodal mu sebevědomí. Většinu vždy, tu je někdo, kdo mi pomůže“.

Nadpoloviční většina žáků z lipnické školy se k otázce nevyjádřila, případně někteří z nich napsali „je mi to jedno“, „nedokážu to posoudit“, „nevím“. Zbylí žáci souhlasili s tím, že se postavy chovaly věrohodně, někteří k tomu dodávali „pastýř na mě působil docela smyšleně“, „je to jen smyšlený příběh, takže nic divného“. Poměrně značná část žáků obou škol na tuto otázku tedy nebyla schopná odpovědět a mnoho těch, kteří se k ní vyjádřili, nebylo schopných své tvrzení zdůvodnit. Pro děti byl tento úkol tedy značně náročný.

### **6. *Kde se příběh nejspíše odehrává? Můžeme to vyčíst pomocí nějakých náznaků? Je prostředí důležité pro pochopení myšlenky tohoto konkrétního úryvku?***

Otázka měla žáky přimět k tomu, aby se zamysleli, co je v textu důležité pro naplnění hlavní myšlenky. Pět žáků z havířovské školy 1 nechalo kolonku prázdnou, nebo napsalo „nevím“, zbytek se k otázce vyjádřil. Protože v příběhu není prostředí jasně definováno, spousta dětí zapojilo svou fantazii, objevovaly se zde nápady jako „ve městě a v horách“, „na vesnici, starověké město“, „na farmě u města“, „na královském dvoře“, „v Řecku“, „Babylon, Mezopotámie“, „v Salémě“ (usoudili nejspíše z původu krále), několik žáků napsalo „na náměstí“ (což bylo v textu uvedeno, tyto žáci se tedy drželi informací, které získaly četbou). Osm žáků se domnívá, že prostředí není pro pochopení myšlenky důležité, další tři si myslí, že to důležité je. Jeden žák byl k sobě dokonce velmi kritický, když nedokázal zjistit, kde se příběh odehrává (viz obr. 24).

Z lipnické školy neodpovědělo pouze pět žáků (ti nereagovali na žádné otázky). Zbytek nejčastěji psal „v malém městečku“, „ve starší době“ a „na náměstí“. Pět žáků pak nevědlo, zda je prostředí podstatné, všichni ostatní se shodli na tom, že místo není pro pochopení poselství důležité. Se zajímavým názorem přišla jedna žákyně, jež uvedla: „Prostředí není důležité, jde hlavně o tu myšlenku. Ale nejspíš se jedná o sen, vidinu, nebo jiné nereálné nekonkrétní místo“. Lipničtí žáci tedy oproti havířovským tolik nefantazirovali u určení prostoru. Žáci obou škol pak měli značné problémy, když měli určit, zda je prostředí pro pochopení myšlenky významné. Posouzení hodnoty informace je pro ně obtížné.

**7. Byl/a jsi někdy v podobné situaci? Rozhodoval/a ses podle toho, co si myslíš ostatní, namísto aby sis šel/šla za tím, co jsi sám chtěl/a? Kdy?**

**8. Kdo má na tebe největší vliv u rozhodování?**

Tyto dvě otázky se snaží propojit prožitky z ukázky s běžným životem žáků a jejich zkušenostmi. Jeden z žáků havířovské školy 1 napsal „nerozumím“ (přisuzuji to neochotě odpovídat na otázky). Sedm žáků napsalo, že se v podobné situaci nikdy nevyskytlo. Zajímavé je, že u toho, kdo je nejvíce ovlivňuje, tři z nich uvedli „rodiče“, jeden „Santiago“ (domnívám se, že šlo spíše o neporozumění otázce), avšak i jiní dva žáci, kteří se v podobné situaci vyskytli, uvedli „stařec“ a „pastýř“. Ostatní žáci, již přiznali, že už se v podobné situaci nacházeli, nejvíce ovlivňují „kamarádi“, „sourozenci“, „holka“, oni sami i již zmínění „rodiče“. Na otázku „kdy“ žáci reagovali časovými údaji (otázku jsem tedy špatně formulovala, protože mě spíše zajímalo u jaké příležitosti).

V lipnické škole se k sedmé otázce nevyřadilo osm žáků, další tři napsali, že podobnou situaci nezažili. Zbytek žáků uvedl, že už se jim to někdy přihodilo. Jedna žákyně popsala i situaci „když jsem si dávala přihlášky na střední“. Jiná odpověděla „často jsem se v různých situacích ptala na názor ostatních, ale pouze jen ze zvědavosti, i když mi to můj názor někdy pozměnilo. Stejně jsem si šla za tím, co mi přijde správné“ a u toho, kdo má na ni největší vliv napsala „asi lidi, které mám za ty, že vím, že v životě něčeho dosáhli“. Na zbytek žáků mají vliv oni sami, „rodiče“, „kamarádi a „rodina“. Většina žáků obou škol je ovlivněna podobnými skupinami lidí a nebojí se přiznat, že ne vždy se rozhodují podle sebe (viz obr. 23).

**8. Zaujal tě příběh? Chtěl/a by sis dočíst, jak to dopadlo?**

Otázky měly zjistit, zda žáky může takový pracovní list motivovat k četbě. Třetina žáků z havířovské školy 1 zhodnotila příběh jako zajímavý a chtěli by si jej dočíst. Jeden žák napsal, že jej příběh zaujal, ale nechce číst. Jeden se k otázkám vyjádřil slovem „nerozumím“ (dle mého soudu rezignoval na odpovídání jakýchkoliv dotazů). Zbytek žáků příběh příliš nezaujal a nemají touhu si ho dočíst.

V lipnické škole příběh zaujal více než polovinu žáků natolik, aby si ho měli chuť dočíst. Jeden žák k tomu napsal „Jen kdyby bylo pár stran do konce“, ostatní si nekladli podmínky. Dva žáci by příběh dál nečetli, zbytek se nevyjádřil. Považuji za úspěch, že má v jedné škole třetina a v druhé nadpoloviční většina dětí chuť dočíst si příběh. Domnívám se tedy, že tento typ práce má potenciál přivést žáky k četbě. Dokonce si myslím, že vyšší než zadávání čtení úryvků děl za domácí úkol.

## 10.2.2 Hodnocení vyučujících

Vyučující z havířovské školy 1 byla i u zhodnocení tohoto pracovního listu velmi stručná. U prvního úkolu před četbou (tvorba jednoduché myšlenkové mapy) napsala „Poměrně značný problém nastal ve chvíli, kdy měli žáci začít psát asociace → nevědomost, nesamostatnost, nepochopení!“, do závěrečného prostoru pro poznámky uvedla pouze „text byl přečten nahlas, vyplnění PL zabralo celou vyučovací hodinu“. Ústně se pak o této třídě vyjádřila jako o „ne příliš schopné“.

Vyučující z lipnické školy si psala do pracovního listu poznámky, jak pracovat se třídou. První úkol před čtením (tvorba jednoduché myšlenkové mapy) poznamenala „těžké téma“. Při ústním rozhovoru pak k této činnosti poznamenala, že pro žáky bylo vytvoření myšlenkové mapy velmi náročné, takže ji vypracovávali společně na tabuli, poté si každý z žáků mohl do té své něco připsat. K následujícím otázkám do pracovního listu připsala další komentáře. U otázky zaměřené na hlavní myšlenku uvedla „podle mě tomu textu moc rozumět nebudou, není tam žádný příběh a ani moc, čeho by se chytli“, dále se domnívá, že si „odnesou nezodpovězenou otázku Co je můj osobní příběh“. U podvojného deníku vyhodnotila, že psaní komentářů pro ně bude „těžké“, také počítala s tím, že u slova věrohodně žáci „neví, co to znamená“. Do celkového shrnutí pak napsala „těžko uchopitelné téma, ale snad se s tím poperou nebo i překvapí“ a také „viděli 1 stránku textu a už se jim to nechtělo číst“. Z komentářů je tedy patrné, že svůj pracovní list vyplňovala částečně ještě před samotnou výukou a schopnosti žáků trochu podcenila (neboť hlavní myšlenku většina žáků dokázala vystihnout).

## 10.3 Hra na smrt – David Almond

Pracovní list s ukázkou z knihy Hra na smrt od Davida Almonda byl ověřen v havířovské škole 2, kde ho vyplnilo 27 žáků 8. ročníku (dvě spojené třídy s většinou převahou holek – téměř dvojnásobnou). V jiné škole tento pracovní list ověřen nebyl.

### 10.3.1 Reakce žáků

Většina dětí se snažila vyplnit pracovní list poctivě. Avšak protože se vyučující rozhodla, že musí s žáky stihnout projít celý materiál, neměly příliš mnoho času na hlubší zamyšlení nad jednotlivými otázkami a úkoly. Jejich odpovědi jsou tak velmi stručné, mnohdy pouze jednoslovné.

### ***Aktivita před čtením***

#### ***Doplnění pětilístku, jehož hlavním námětem bylo slovo hra.***

Celý pětilístek vyplnili téměř všichni žáci (někteří měli potíže s vytvořením věty o čtyřech slovech). U přídavných jmen žáci nejčastěji doplňovali „zajímavá“ a „zábavná“, dále pak „logická“, „dobrá“, „složitá“, „rodinná“, ale také „zbytečná“ a „nudná“. Někteří přišli také s originálními výrazy jako „dobrodružná“, „napínavá“, nebo „strategická“.

U sloves se pak často vyskytovalo „běhá“, „skáče“, „plave“, „zpívá“, „hraje“ a „maluje“, v jednom případě „seká se“ (což svědčí o tom, že žák si spojil hru s technikou). Čtyři žáci z nějakého důvodu uvedli „masturbuje“ (může to souviset s tím, že se nachází ve věku, kdy řeší problémy ohledně sexuality).

U čtyřslovné věty pět žáků nenapsalo nic, nebo zde uvedli pouze písmena či náhodná slova. Je zajímavé, že u drtivé většiny žáků (17) věta začíná „Je to...“ a následující dvě slova jsou doplněna různě, např. „dobrá hra“, „velká blbost“, „dobrý nápad“, „krátká hra“, „velká zábava“, „zbytečná hra“, „pro všechny“, „na prd“, „velmi úchylný“. Ostatní žáci napsali např. „Hry jsou tak zbytečné“, nebo „Nemám ráda složité hry“. Někteří vět napsali dokonce více (viz obr. 25).

Jako synonymum slova hra osm žáků uvedl „sport“ (nebo konkrétní druh sportu „florbal“, „fotbal“, „hokej“), mezi další nejčastější odpovědi patřilo „zábava“, „soutěž“, „život“. Ostatní napsali např. „messenger“, „počítač“ (opět se zde objevuje odkaz na nová média), „společná práce“, nebo „sex“. Dva žáci nic neuvedli.

S pětilístkem si tedy žáci poradili docela dobře, pochopili jeho princip a dokázali vymyslet vhodná slova. Aktivitu jsem zvolila proto, že jsem chtěla vědět, s jakými prekoncepty žáci budou k textu přistupovat.

### ***Otázky v průběhu čtení***

Většina otázek v průběhu čtení je zaměřena na porozumění textu a předvídání následujícího děje. Mají žákům pomoci zorientovat se v obsahu úryvku, utřídit si vědomosti či zapojit fantazii.

#### ***O čem si myslíš, že příběh bude? Co můžeš usoudit z názvu?***

Pouze dva žáci neodpověděli, zbytek se domnívá, že příběh bude „o smrti“, „o bolesti“, „utrpení“, „smutku“, ale také „o předstírané smrti“, „o ruské ruletě“, či hazardování o život, při němž „prohra znamená smrt“. Představy žáků jsou dost obecné, ale vesměs se všechny podobají.



**1 a) Co by asi chtěl „pan Watson“ zažít? Co by mohlo následovat po tom, kdyby na něj špička nože ukázala?**

Dva žáci neodpověděli, dalších třináct uvedlo pouze slovo „smrt“. Devět žáků předpovídá, že kdyby na pana Watsona ukázala špička nože, „zabijou ho“ („následovala by smrt“). Objevují se však i jiné názory např. „musel by udělat bolestivý úkol“, „říznout se“, nebo předpokládají, že by přišel „trest, něco špatného“. Žáci tedy vycítili napjatou atmosféru, jež nevěstí nic dobrého.

**1 b) Kolik má asi let „pan Watson“? Proč si to myslíš?**

Pouze dva žáci napsali „nevím“, čtyři napsali, že je „mladý“ (jeden to zdůvodnil takto: „Mladý, protože se mu hlavou honí různé myšlenky o smrti“), pět žáků se domnívalo, že je mu „30“, často se vyskytovaly také tipy „25“, „20“, „40“ a „13“, ostatní odhady se pohybovaly od devíti do osmnácti let. Zdůvodnění žáci v naprosté většině neuváděli, případně psali „protože si to myslím“

**1 c) Kde se příběh odehrává? Z čeho tak soudíš?**

Šest žáků usoudilo, že „ve sklepech“, pět tipuje „doupě“, mezi další časté odpovědi patří „hřbitov“, prostředí feťáků, „kostel“ či „klášter“, ojediněle se vyskytuje „ve strašidelném domě“, „na půdě“, „jeskyně“, „jiný svět“ i „v pekle“. Dva žáci neodpověděli. Většina dětí si tedy představila nějaké děsivé místo, které v nich atmosféra příběhu vyvolala.

**1 d) Jaký vztah má podle tebe „pan Watson“ k Alii?**

Více než třetina žáků se domnívá, že „přátelský“, čtyři napsali „miluje ji“, další čtyři „dobrý“. Dále se třikrát objevila odpověď typu „záporný“. Mezi ojedinělé případy patří „žádný“ a „velký“. Tři žáci se nevyjádřili, případně napsali „nevím“. Většina žáků tedy dokázala pochytit signály, jež ukazovaly na vztah hlavního hrdiny ke zmíněné dívce.

**2 a) Z čeho má „pan Watson“ největší strach?**

Polovina žáků napsala „ze smrti“, případně „že umře“. Šest dětí se vyjádřilo takto: „že na to bude sám“, případně „že mu nikdo nepomůže“. Dva žáci a jedna žákyně odpověděli „že ztratí Alii“, pěkně to rozvedl jeden z chlapců (viz obr. 26). Ostatní uváděli např. „zklamání“, „babičky“, „že smrt bude bolet“. Opět je vidět, že žáci vnímali situaci jako velmi vážnou.

**2 b) Proč Askew použil zrovna nůž a neroztočil místo něj jiný předmět?**

Téměř polovina dětí se domnívá, že Askew použil nůž, protože ten bude následně využit jako smrtící nástroj, jedna z dívek se k tomu staví velmi prakticky „protože je to předmět, který lze všude sehnat a lze s ním lehce někoho zabít“. Jiná dívka se na to dívá také prakticky, ale z úplně jiného úhlu pohledu „protože špička nože je jasná a ukáže, kdo to bude, než např. obyčejný klacek“ (nůž tedy vnímá jako něco velice přesného a nezvratitelného).

Někteří žáci v tom zase spatřují něco temného a vyjadřují se k využitému noži takto: „aby to bylo víc intenzivní, nuž prostě znamená pro smrt“, nebo „je to předmět, který se používá nejčastěji při rituálech“. Zbytek žáků napsal např. „protože je vrah“, „protože je to v pravidlech“, tři neuvodili nic. Nápady dětí nejsou špatné, zdá se pochopitelné, proč se jejich dohady točí okolo smrti.

### **2 c) Proč všichni okolo začali skandovat?**

Mezi nejčastější odpovědi patřilo, že si přáli něčí smrt („protože ho chtěli zabít“). Dále pak „jsou posedlí“, „chtějí vyvolat hrůzu“, „aby bylo větší napětí“, nebo třeba „chtěli vidět někoho trpět“. V jednom případě také „protože je to součástí té hry“. S odpovědi si pět žáků nevědělo rady. Otázka byla pro žáky poměrně obtížná, ale většina z nich měla smysluplné odpovědi.

### **2 d) Jak se bude příběh dále vyvíjet?**

Devět žáků nedokázalo nic předpovědět, osm je přesvědčeno, že se „pokusí o útěk“, případně „uteče“. V menšině se objevují názory „zemře“, „ha se bude hrát dál“, „pokusí se ho zabít, ale nepovede se jim to“. Jeden chlapec uvedl pouze negativní pocity („smutně a strašlivě“). Většina žáků si tedy i přes negativní vývoj příběhu zachovává naději a víru v dobrý konec.

### **3 a) Připomíná ti popisovaná situace něco? Pokud ano, co?**

Polovina třídy neví, případně jim situace nic nepřipomíná. Čtyři žáci se odkazují na filmy („horor“) a hry, jiní čtyři v tom spatřují „umírání“. Někteří napsali i pojem „hypnóza“ či „navození tranzu“. Jedna dívka popsala pouze pocity „dušení, kolaps, stres“. Otázka, u níž by žáci mohli propojit prožitky se situací, již znají ze svého všedního života, nebo zprostředkovaně z médií, se pro ně zdá být příliš obtížná. Může to být způsobeno také tím, že se v ukázce nezobrazuje zcela běžný stav.

### **3 b) Jak na tebe působí postava Askewa? Jak bys ho popsal/a?**

Deset dětí vnímá tuto postavu negativně, popisují ji slovy „divný“, „nesympatický“, „zlý“, „záporák“, „fuj“, „temný“, „blbec“, „vrah“, „podivín“, „šílený satanista“. Oproti nim ho osm žáků vnímá spíše pozitivně, vyjadřují se k němu takto: „někdy je milý“, „v pohodě kluk“, „temný a hodný“, „kluk, který plní co má“, „v srdci dobrý kluk, ale před kamarády největší frajírek“, „kamarádský“, „sympatický záporák“. Ostatní žáci k Askewovi zaujmají neutrální postoj a charakterizují ho například slovy „dominantní vůdce“ a „vymyšlená postava“. Třída se rozdělila téměř na dvě poloviny, přičemž každá v Askewovi spatřuje něco jiného. Domnívám se, že někteří ho vidí spíše jako vzor než jako hrozbu.

### **3 c) Jde podle tebe skutečně jen o hru? Proč si to myslíš?**

Třináct žáků se domnívá, že nejde o pouhou hru, většina z nich však své tvrzení ničím nezdůvodnila, ve výjimečných případech napsali „protože to je hra na smrt“, „protože musí někdo zemřít“ a „to by nebyla sranda, kdyby někdo neumřel“. Deset žáků si naopak myslí, že je to jen hra, avšak i zde se nachází jen málo argumentů, např. „protože se pan Watson uklidňuje tím, že to je jen hra“, „protože když už se nůž otočil na něj, nikdo nezabil a prodlužovali“. Jedna slečna k otázce připsala, že by si hru ráda zahrála. Ostatní žáci se k dotazu nevyjádřili. Třída opět nesdílela (ani většinově) jeden názor, do některých odpovědí se vloudilo přání skryté pod slůvkem „snad“. V případě dostatku času by otázka byla vhodná k rozproutání diskuse.

#### **4 a) Co chce Kit Watson předstírat?**

Téměř polovina dětí doplnila „smrt“, jedna z žákyň to rozvedla slovy „že se nebojí a že je připraven zemřít“. Dalších sedm napsalo „že je to jen hra“, případně „že nemá strach“, někteří z žáků to také spojili „Předstírá, že je to hra, aby se uklidnil“. Jeden chlapec odpověděl „smutek“ a jedna dívka „Allie“ (předpokládám, že žáci nepochopili zadání). Zbytek dětí se k tomu vyjádřilo „nevím“. Většina žáků tedy porozuměla příběhu a byla schopná na otázku smysluplně odpovědět.

#### **4 b) Proč Askew přesvědčuje Kita, že všechno je to skutečné? Co ho k tomu vede?**

Sedm žáků se domnívá, že důvodem je „aby ho vyděsil“, případně „aby si to rozmyslel“, nebo „aby se psychicky zhroutil“. Dalších sedm soudí, že „protože je to skutečné“, nebo „aby uvěřil“. Čtyři žáci si s otázkou nevěděli rady. Ve zbytku odpovědí se objevovalo např. „chce být zajímavý“, „posedlost“, „může být pod vlivem drog“. Děti k otázce přistupovaly podle svých dřívějších odhadů, vycházely tedy z představ, které si utvořily na počátku četby.

#### **4 c) Myslíš si, že se Kit „probudí“? Z čeho tak soudíš?**

Skoro tři čtvrtiny žáků se domnívají, že se Kit probere, jako důvody uvádějí nejčastěji „je to jen sen“, „necítil bolest, jen že o ničem nevěděl“, „protože to je jen hra“, „bo předstírá“, „podle první věty z ukázky č. 5“. Jeden chlapec si myslí, že Kit zemře, zbytek neví. V naprosté většině názorů tedy převládá pozitivní myšlení, v některých odpovědích se objevuje i přání redukované do slovíčka „snad“.

#### **5 a) Jak dlouho byl asi Kit „mimo“? Proč si to myslíš?**

Většina žáků u této odpovědi nezdůvodnila, jak k určitému závěru došla. Deset dětí odhaduje v řádu hodin (nejčastěji okolo dvou), jedna z dívek to vyhodnotila takto „asi hodinu, tak měl ztuhlé nohy a tak“. Tipy šesti žáků se pohybují v rámci dní (nejčastěji jeden či dva).

Dvě děti si myslí, že to mohlo trvat jen několik minut. Často se objevuje také názor „dlouho“, jeden z žáků toto tvrzení podložil slovy „protože měl ledový obličej a svíčka dohořivala“. Jedno dítě uvedlo „chvíli“, zbytek pracovních listů zůstal bez odpovědi. Časové odhady dětí v tomto věku bývají občas zkreslené, myslím si, že pro ně bylo velmi náročné zkusit určit čas.

### **5 b) Koho mohl Kit slyšet?**

Téměř polovina dotazovaných odpověděla „kamarády“, „lidi, se kterými hrál“, případně je konkretizovali jako „Askewa“, nebo „Alii“. Devět žáků věří, že šlo o „démona“, „ducha“, nebo „mrtvé“. Tři se nevyjádřili, ostatní napsali „rodinu“, „někoho, kdo tam je s ním“, případně „mě“. Na odpovědích je krásně vidět, kteří z žáků se rozhodli spíše pro racionální uvažování a kteří se naopak nechali strhnout atmosférou příběhu.

### **5 c) Co bude v ukázce následovat?**

Více než třetina žáků neodpověděla (předpokládám, že to pro ně bylo příliš složité). Pět dětí předpokládá, že se „bude snažit zjistit, co se vlastně děje“. Dva chlapci věří se „probudí“. Dvě dívky si myslí, „že to byla jen hra a dělali si z něj srandu“. Dále se objevují názory jako „všimnou si ho, přijdou za ním“, nebo „híhňání“, „smrt a strach“. Někteří žáci si z vyplňování pracovního listu vyloženě utahovali („Jeho mamka přijde a zbije ho věšákem“). Předvídaní následujícího děje bylo pro tyto žáky velmi náročné, někteří tak na něj rezignovali.

### **6 a) Proč Kit věří, že viděl děti ze šachty?**

Více než třetina dětí napsala „nevím“ (nejspíše to bylo způsobeno tím, že neznali kontext příběhu, otázka tedy nebyla vhodně položená). Ostatní odpovědi se dost různily. Někteří žáci napsali „měl halucinace“, nebo „byl zhulený“, jiní zase například „protože si to domyslel“, „vzpomněl si na dědu a na tu šachtu“, „už je jednou viděl, znal je“, „protože tam zemřeli“. S ohledem na to, že děti neznaly zbytek příběhu, jsou jejich odpovědi celkem pochopitelné.

### **6 b) Proč na Kita čekali už jen Askew a Allie?**

Téměř polovina žáků napsala „nevím“, nebo nechala kolonku prázdnou. Pět žáků napsalo „protože se o něj báli/, případně „protože ho měli rádi“. Dále děti odpovídaly např. „zbytek klubu mohl odejít, už viděli Kita trpět“, „ostatní jsou mrtví“, „ostatní odešli“, „ostatní se ztratili v mlze“, „protože byli taky mrtví“. Domnívám se, že chybí tolik reakcí, protože žáci už neměli dost času nad svou odpovědí přemýšlet.

### **6 c) Čím by mohl příběh v knize pokračovat?**

Třetina žáků napsala „nevím“, nebo „netuším“. Další třetina předpokládá, že by mělo následovat „vysvětlení“, „řešilo by se, co se vlastně stalo“, „něco o těch dětech“. V ostatních odpovědích se vyskytuje třeba „že to bude v klidu“, „že šel domů“, „smrtí“, „tím, že žije“.

Celá třetina dětí tedy příběh vnímá jako neukončený a předpokládá, že by mělo následovat něco jako vysvětlení, nebo rozvinutí děje.

### ***Otázky a úkoly po čtení***

Na tyto otázky více než třetina dětí neodpověděla vůbec. Zbytek žáků se vyjádřil především k pocitům, které v nich ukázka vyvolala.

#### ***1. Jaký máš pocit z ukázky? Jak rozumíš tomu, co se v ní stalo?***

Většina se shodla na tom, že v nich probudila negativní pocit (popsali ho slovy „divný“, „depresivní“, „zvláštní“, „temný“, „špatný“ atd.), často se opakovalo také „příběhu nerozumím“. Někteří žáci k sobě byli velmi sebekritičtí („Nikdy bych to nečetl, nerozumím, co se stalo, jsem asi hloupý“). Jedna dívka si příběh vztáhla ke svému životu („Špatný, nechtěla bych být na pozici, že je proti mně nůž, i kdyby ve snu, nebo ve skutečnosti“). Jiná zase napsala „Chtěla bych to zkusit“ (přisuzují to dětské touze dělat něco zakázaného a tajemného).

#### ***2. Je ti nějaká z postav blízká? Čím?***

#### ***3. Jak by mohl příběh vypadat z pohledu Allie?***

Pouze pět žáků se vyslovilo k dalším dvěma otázkám, dvěma z nich byl nejbližší „Askew“, ostatní k tomu nic nenapsali, případně uvedli „žádná“. U tvorby příběhu z pohledu Allie žáci uváděli „Má strach o sebe, ale i o Kita, ale nechce to na sobě dát znát“, nebo „Zažila to samé, akorát se probudila dřív“. Pouze jedna z dívek se rozepsala trochu více (viz obr. 27).

To, že se žáci více nerozepsali u jednotlivých otázek, především pak u těch posledních přisuzují tomu, že jim na to nezbýval dostatek času. Tento fakt mi říkala také jejich vyučující při ústním rozhovoru o průběhu hodiny. Pracovní list je tedy příliš dlouhý.

### **10.3.2 Hodnocení vyučující**

K aktivitě před čtením se vyučující vyjádřila takto: „Vzhledem k rozsahu prac. listu by mohla být zvolena časově méně náročná aktivita“. Sama pedagožka si tedy uvědomovala, že celý pracovní list je příliš dlouhý a že nebude reálné stihnout ho s žáky projít celý. U otázky 2 c (Proč všichni okolo začali skandovat) dopsala: „Tuto otázku nebyli schopni úplně vysvětlit“. K otázce 3 a (Připomíná ti popisovaná situace něco? Pokud ano, co?) se vyslovila následovně „Většinou odpovídali, že ne, aby nemuseli nic dalšího vysvětlovat“. Otázku 3 b (Jak na tebe působí postava Askewa? Jak bys ho popsal/a?) by pak změnila na „Napiš 3 vlastnosti Askewa“. U otázky 6 a (Proč Kit věří, že viděl děti ze šachty?) napsala „Bylo

třeba dovysvětlit děj“. Otázky po čtení komentovala slovy: „Tuto část jsme už nestihli“, přičemž k třetí otázce (Jak by mohl příběh vypadat z pohledu Allie?) dodala „námět do slohu“.

V celkovém zhodnocení pak vyučující uvádí, že pracovní list testovala na 32 žácích, nicméně ke mně se dostalo pouze 27 vyplněných pracovních listů. Volbu a formulaci otázek hodnotila pozitivně (viz obr. 28). Při ústním rozhovoru mi stihla ještě sdělit, že příběh žáky zaskočil a byli pobouřeni z toho, že si někdo zahrává se smrtí. Údajně je však práce bavila.

## 10.4 Až bude svítat – Václav Hrabě

Pracovní list s básní Až bude svítat od Václava Hraběte byl ověřen v havířovské škole 1, kde ho vyplnilo 18 žáků 9. ročníku (ve třídě měli převahu chlapci nad děvčaty), a v ostravské škole 2, kde ho vyplnilo 17 žáků 9. ročníku (ve třídě bylo větší zastoupení dívek).

### 10.4.1 Reakce žáků

Veškerí žáci se snažili vyplnit pracovní list co nejlépe s ohledem na své možnosti a schopnosti. Ostravští žáci se u otázek rozepisovali více než ti z havířovské školy 1. Mezi dětmi se nenašel nikdo, kdo by se o vyplnění pracovního listu vůbec nepokusil.

#### *Otázky před čtením*

Otázky před čtením jsem koncipovala tak, aby žáky motivovaly k další práci s textem a pomohly jim utřídit si své představy o tom, co je pro ně důležité a jaké jsou jejich sny.

#### ***1. Každý máme nějaké sny a touhy. Jaké je tvé velké přání?***

Osm žáků z havířovské školy 1 napsalo, že si přeje „být bohatý“, nebo „vydělávat hodně peněz“, jeden z chlapců to pojal poněkud rozvážněji („Chtěl bych dělat práci, která mě baví, a jsou za ni dobré peníze“). Jeden z žáků se pak vyjádřil, že nepotřebuje mít spousty peněz, ale „být v životě spokojený, ať mi nic nechybí, ale ať toho nemám zbytečně moc“. Tři dívky a jeden chlapec usoudili, že jejich přání je „založit si rodinu“ (viz obr. 29). Dále se objevovala přání typu „tančit“, „cestovat“, „dokončit školu“, setkat se s nějakou hvězdou („oblíbeným zpěvákem“, „Lionelem Messim“). Pouze jeden žák nic nevedl.

U žáků z ostravské školy 2 se „být bohatý“ objevilo snad pouze ve dvou případech. Sedm žáků napsalo, že by chtělo „dodělat (střední) školu“, nebo „vystudovat vysokou“. Často se žáci vyslovovali, že by chtěli cestovat a mít dobrou práci (viz obr. 30, obr. 31). Dále se vyskytovalo „mít šťastnou rodinu“, „zůstat se svojí holkou navždy“, „zůstat se svým klukem“.

Dvě dívky uvedly originální přání spojené s prací či životní cestou a posláním (viz obr. 32, obr. 33). Většina žáků obou škol měla ve svých přáních jasno, mnoho z nich uvedlo svou představu budoucnosti.

### **2. Po čem asi touží tvůj nejlepší kamarád/kamarádka?**

Zajímavé je, že na tuto otázku sedm žáků z havířovské školy 1 odpovědělo tak, že vlastně přenesli své přání na svou nejlepší kamarádku či kamaráda (viz obr. 34). Další dva uvedli pouze obecnou frázi „můj nejlepší kamarád touží po tom být nejlepší v tom, co dělá“. Jeden chlapec nenapsal nic. Ani ne polovina dětí tak měla představu o touhách svých nejlepších přátel, uváděli např. „již toho dosáhl, stal se mistrem České republiky v boxu“, „po dobrém životě a aby co nejdříve zhubl“, „být úspěšný doktor a být hodně známí“, „kuň“, „být dobrou zpěvačkou“.

V ostravské škole 2 dva žáci neodpověděli, další dva napsali „nemám nejlepšího kamaráda ni kamarádku“, dvě dívky se k tomu vyjádřily stylem „po tom samým jako já“. Zbytek žáků měl poměrně dobrý přehled, o čem sní jejich nejlepší přátelé, objevovalo se zde třeba „stát se rybářem“, „dodělat školu a najít si dobré zaměstnání“, „chce cestovat“, „Vycestovat za kamarádem do Nagaly. Otevřít si svoje květinářství a objevovat nové druhy rostlin“. Ostravští žáci tedy měli daleko lepší přehled o touhách svých kamarádů než jejich vrstevníci z Havířova.

### **3. Jaké bylo tvé doposud nejbláznivější přání?**

Pouze tři žáci z havířovské školy 1 na tuto otázku neodpověděli, případně napsali „žádné“, další čtyři si přáli „skočit z letadla“. Zbytek komentářů byl velice pestrý, např. „naučit se létat“, „vyhrát miliardu“, „vidět jednorožce“, ale také „zemřít“, nebo „mít dítě“.

Oproti nim pět žáků z ostravské školy 2 neodpovědělo, nebo napsalo „žádné“, ostatní vyjádření byla velice různorodá, třeba „Odstěhovat se do Ruska a mít tu vlastní značku alkoholu“, „chtěla jsem přibrat“, „letět s mamkou sama na čtrnáctidenní dovolenou“, „koupit si jednorožce“, „zhubnout 20 kilo za měsíc“, „Jet na Antarktidu podívat se z blízka na tučňáky“, ale třeba i „Cestovat časem a napravovat chyby co jsem napáchala“. Jeden chlapec napsal „To je tajné“. U této otázky žáci opravdu zapojili svou fantazii. Jak je vidět, některá přání jsou uskutečnitelná, jiná naprosto nereálná, obdivuhodná je jejich rozmanitost.

## ***Otázky a úkoly po čtení***

***1. Vyzkoušej si psaní automatického textu – je to všechno, co tě po přečtení básně napadne. Nepřemýšlej dlouze, neopravuj chyby, jen piš.***

Úkol byl zaměřen na pocity a dojmy, které má báseň v žácích potenciál vyvolat. Zajímalo mě, jak k ní budou jednotliví žáci přistupovat, jaké asociace v nich dokáže oživit.

Většina dětí z havířovské školy 1 se k tomuto úkolu vyjádřila poměrně stručně. V jejich textech se objevovaly motivy jako „nesrozumitelnost, nesmyslnost“, „objevení“, „smutné, vtipné“, „každý řádek je úplně odlišný“, „citlivá a divná“, „blbost, láska, darovat, sen, smrt“, „Kolumbus“, „moc tomu nerozumím“, „citlivá, zvláštní, ale i zajímavá“, „smíšené pocity“, „nudná“, „chybí tam sebeláska“, „byla to psina“, „romantické, zajímavé a hodně divné“, „mu přeskočilo“. Trochu více se rozepsalo jen pět žáků (viz obr. 35, obr. 36). Jeden žák jako reakci napsal vlastní text (viz obr. 37), ten však neměl k básni příliš blízko.

V ostravské škole 2 se žáci rozepsali daleko více. Pouze třetina žáků se vyjádřila velmi stručně, jeden nenapsal nic. V krátkých komentářích se objevilo např. „divné, mám z toho vygumovanou hlavu, necítím žádné pocity, text mi připomíná situaci co se mi děje každý den“, „nelíbila se mi nechápala jsem ji“, „báseň je dobrá, zamilovaná, smutná“. Tři žáci psali pouze hesla (viz obr. 38), ve dvou žácích text vyvolal spíše negativní pocity (viz obr. 39), třem žákům připomněl jejich vlastní starosti (viz obr. 40). Jedna dívka popisovala současně své dojmy z básně i děj, který se v ní objevil (viz obr. 41), a krásně tak vyjádřila poetiku a smysl obsažené v ukázce. Také jedno děvče z ostravské školy 2 vytvořilo na popud básně svůj zcela osobitý text, který se však k tomu původnímu neváže.

Žáci z havířovské školy 1 měli větší potíže se obsírněji rozepsat, oproti nim se jejich ostravští vrstevníci rozepsali celkem dost. Domnívám se tedy, že ostravští žáci jsou na podobný typ úkolů z výuky více zvyklí, případně dostávají v hodinách více prostoru k tomu, aby se vyjádřili.

***2. Nyní si přečti všechno, co jsi napsal/napsala. Čemu jsi věnoval/a svou pozornost (motiv, nálada, konkrétní předměty z básně, svůj názor na báseň,...)? Co jsi naopak vynechal/a?***

Úkol byl zaměřen na to, aby si žáci uvědomili, čemu v textu věnovali větší pozornost a co pro ně naopak nebylo důležité. Tento úkol může vyučujícím pomoci zjistit, na co se jejich svěřenci u četby básně zaměřují, a tím i snadněji pro ně vybrat vhodné texty.

V havířovské škole 1 se k otázce nevyjádřili pouze dvě děti, zbytek se však vyjadřoval velice stručně. Nejčastěji žáci uváděli, že vynechali motiv, náladu a konkrétní předměty (viz obr. 42, obr. 43). Jeden chlapec uvedl „docela mě překvapila věta objevím novou Ameriku.



Ani nevím proč mě to překvapilo“. Tři žáci byli se svým stručným textem naprosto spokojeni („Přijde mi, že jsem nic nevynechal, text jsem napsal tak, jak jsem chtěl“). Dva žáci nenapsali nic.

Pět žáků z ostravské školy 2 neuvedlo k otázce žádnou odpověď. Zajímavé je, že čtyři žáci napsali frázi typu „vyjela jsem z tématu“, jedna žákyně dodala komentář „jo trochu jsem se do něčeho trefila“. Jiná uvedla zase „na slova která mi blikla v hlavě“ (předpokládám, že na ně zaměřila pozornost, podle textu, který napsala). Dvě žákyně přiznaly, že se něčím tématu přiblížily, ale upnuly se více na své právě prožívané pocity (viz obr 44). Žáci ani jedné ze škol nebyli schopni příliš kriticky posoudit, čemu se ve svém automatickém textu věnovali. Otázka pro ně byla příliš komplikovaná.

### ***3. Porovnej své psaní automatického textu se spolužákem/spolužačkou v lavici. V čem jsou si tyto dva texty podobné? V čem se naopak liší?***

Úkol má žáky nasměřovat k tomu, aby si uvědomili, že jedno dílo může každý čtenář vnímat jiným způsobem. Devět dětí z havířovské školy 1 vyhodnotilo „máme rozdílné názory, někteří to rozvedli např. „texty si nejsou podobné vůbec. Liší se ve všem. Psala jsem ve větách zatím co spolužák psal jen slova“, „zdá se mi, že spolužák psal spíše o pocitech z básně a já spíše věci, které by mi nedaly spát. A taky mi báseň nic nepřipomínala a spolužákovi ano“, „zdá se mi, že spolužák se zaměřil spíše na ty konkrétní věci, čemuž já jsem nedával takový důraz“. Dva z nich upozornili také na délku („Soused měl mnohem více textu než já, což mě překvapilo“. Osm žáků se naopak domnívá, že jejich texty byly podobné s těmi od spolužáků. Jeden žák napsal „Dával smysl, plně chápal co má udělat“ (nejspíše se tím snažil naznačit, že spolužák na rozdíl od něj porozuměl zadání).

Tři dívky z ostravské školy 2 se shodly, že texty se v něčem shodovaly („měla jsem to podobné jako kamarádka z lavice“). Zbytek žáků uvedl věty typu „měl jsem to úplně rozdílné“, Pouze tři z žáků k tomu napsalo něco bližšího, např. „nic z toho jsem neměl“, nebo „Báseň se lišila pocity, ona to měla o lásce a o tom co by udělala a já o tom zlém“. Porovnání textů mezi sebou bylo pro žáky opravdu velmi obtížné, pro ostravské děti ještě o něco náročnější než pro ty z Havířova.

### ***4. Co je podle tebe hlavní myšlenka básně?***

Otázka se zaměřuje na to, zda žáci pochopili, o co v básni šlo. V havířovské škole 1 pět žáků nic nenapsalo (jeden z nich otázce neporozuměl a odpovídal na něco jiného). Dalších pět dětí se domnívá, že hlavní myšlenkou bylo „objevení nové země“. Zbytek žáků uvedl „bolest a láska“, případně „dostat se ke své lásce“.

Dva žáci z ostravské školy 2 neodpověděli, jedna dívka napsala „naděje“, jiná zase „že když se něco stane, tak to nemusí být tak hrozné, jak to vypadá“, zbytek dětí se domnívá, že hlavní myšlenka je „láska“, někteří z nich to i rozvedli, např. „udělat pro svou milovanou osobu, co nejvíce dokážu“, „milostná, o chvílce mezi klukem a holkou“, „láska a bláznovství v ní“. Většina žáků obou škol tedy postřehla hlavní námět básně, ačkoliv hlavní myšlenku nijak více neformulovali.

#### **5. *Vyskytlo se v básni něco, co tě zarazilo/překvapilo/u čeho jsi se musel/a pozastavit?***

Sejm žáků z havířovské školy 1 nic nezarazilo, ani se u ničeho nemuselo pozastavit. Ve zbytku třídy se objevují různé komentáře, např. „Že by na střevíčku přeplul spoustu oceánů. Musel jsem se zastavit u toho jak byl text napsán“, „zarazilo mě to, že se někde nerýmovala“ (žák tedy evidentně nemá mnoho zkušeností s volným veršem), „Vysušená zmenšená hlava. Zní to trochu morbidně“, „Jak rychle se změnil názor básníka z toho dobrého na špatné“, „Jak říkal, že ho upálí, haha blážínek“, „nesmyslnost textu“.

Více než dvě třetiny žáků z ostravské školy 2 napsaly „ne“. Ostatní děti uváděly třeba „proč ji chtěl prodat střevíc? nechápu“, „že dívce bude jedno když jí přijde jeho lebka“, „zaseklo mě že ten muž myslí i na to, co když se to nepodaří“, „Durman“. Na obou školách se našli žáci, kteří přiznali, že se nad něčím museli pozastavit, byli ale i takoví, kteří řekli, že báseň pro ně byla nesmyslná, takže se nad ničím pozastavovat nemuseli.

#### **6. *Je ti báseň něčím blížká? Pokud ano, čím?***

Otázka se zaměřovala na to, zda si žáci dokáží vztáhnout text ke svému všednímu životu. Drtivá většina dětí z havířovské školy 1 odpověděla „ne“. Pouze dva napsali jiný komentář („jednou stránkou“, „taky bych chtěl objevit novou Ameriku“). Více než polovina žáků z ostravské školy 2 odpověděla také „ne, není“, ve zbytku se objevovalo „osobními zkušenostmi“, „ano, pocity“, „možná tou zamilovaností“, „Ano, bojím se že nedokážu, co jsem slíbila“, případně „Ano, to je složité, nechci o tom psát“. Pouze menšina žáků z obou škol si dokázala text aplikovat na svůj praktický život.

### **10.4.2 Hodnocení vyučujících**

Vyučující z havířovské školy 1 se k pracovnímu listu vyjádřila poměrně stručně, pouze v závěrečných poznámkách napsala „Vyplňování PL zabralo 30 minut. Potíže některým působila otázka – Po čem touží tvůj nejlepší kamarád. Rovněž automatické psaní/porovnávání autom. psaní se spolužákem v lavici činilo velké potíže“. Víc k podobě

pracovního listu nedodala, proto nelze soudit, zda byla spokojená s výběrem textu a otázek, nebo s jejich formulací.

Oproti tomu vyučující z ostravské školy 2 k otázkám před čtením a otázce 2. (Čemu jsi při psaní automatického textu věnoval/a pozornost) a 4. (Co je podle tebe hlavní myšlenka básně?) po čtení napsala „vhodná“. První otázku po čtení (psaní automatického textu) komentovala slovy „Zabralo dost času vysvětlit (až 15 min), co je psaní automatic. textu, možná pro starší žáky“. K závěrečným poznámkám dodala ještě „Zabrala celou hodinu. V hodinách LV rozebíráme básně i po stránce formální“. Rozumím tomu tak, že alespoň částečně spokojená s podobou pracovního listu byla, a uznávám, že u této ukázky jsem svou pozornost nezaměřila na formální stránku textu. Myslím si však, že její žáci zvládli psaní automatického textu překvapivě dobře.

## 10.5 Řím – Radek Malý

Pracovní list s básní Řím od Radka Malého byl ověřen v havířovské škole 2, kde ho vyplnilo 13 žáků 7. ročníku (poměr chlapců a děvčat byl vyvážený), a ve škole v Lipníku nad Bečvou, kde ho vyplnilo 21 žáků 7. ročníku (s přibližně stejným počtem chlapců a dívek) a 21 žáků 8. ročníku (chlapci i dívky měly ve třídě stejné zastoupení).

### 10.5.1 Reakce žáků

Všichni žáci se pokusili vyplnit pracovní listy poctivě. Nenašel se nikdo, kdo by na práci s tímto materiálem zcela rezignoval. Někteří se rozepsali více, jiní méně. Výuku 7. třídy v Havířově jsem vedla sama, děti se chovaly aktivně a otevřeně, nebály se sdělovat své názory a postoje před ostatními. Ve třídě panovala pracovní atmosféra a žáci měli dostatek prostoru pro diskusi.

#### *Úkoly před čtením*

*1. Zavři oči a zkus si něco představit, když uslyšíš slovo anděl. Představ si jak vypadá, jak se chová, kde se nachází, co se děje kolem něj. Představ si cokoli, co ti toto slovo připomíná. Svou představu zkus popsat slovy, poté se o ni můžeš podělit se spolužáky.*

Činnost měla žáky aktivizovat a motivovat k následné práci s textem, také se v rámci ní dá pracovat s prekoncepty dětí. V havířovské škole 2 si více než tři čtvrtě žáků s představou anděla spojilo bílou barvu (nejčastěji jako „bílá křídla“ a „bílé šaty“), stejný počet dětí si u slova anděl představí „křídla“. Osm žáků má anděla spojeného s pozitivními vlastnostmi, např. „představuje dobro a spravedlnost ve světě“, „napravuje špatné věci“, „je hodný,

nikomu by neublížil“, „chová se mile“, „představuje tu lepší stránku“, „pomáhá těm, co ho potřebují“. Jedna žákyně ho vnímá spíše negativně (viz obr. 45).

V sedmé třídě lipnické školy se dva chlapci nepodělili o svou představu anděla a nechali kolonky prázdné. Dvě třetiny žáků mu přisuzují pozitivní vlastnosti třeba „je moc hodný“, „pomáhá těm tam dole“, „příjemný a mnohohodný“, „ochraňuje“, „hodnej, upřímněj, skromnej“. Více než třetina žáků se domnívá, že anděl má svatozář. Dvě dívky si ho představují „bez tváře“. Jeden chlapec je přesvědčený o tom, že jde o „bytosti, které se dělí na více druhů, např. hodný, zlý, strážný“. Většina žáků s andělem má spojenou bílou barvu a nebe. Dvě žákyně ho zasadily do konkrétní situace (viz obr. 46, obr. 47).

Z osmé třídy lipnické školy si anděla spojil s bílou barvou více než polovina dětí, ale někteří mu připisují také černou (viz obr. 48), nebo modrou. Čtyři žáci jsou přesvědčeni, že má modré oči. Někteří se u jeho popisu hojně rozepsali (viz obr. 49), jiní mají velmi originální komentáře, např. „Anděl je stvoření co ti pomáhá a dohlíží na tebe. Pro mě znamená anděl máma, kamarádka a kamarád“, ale také „Představuji si ho jako nepotřebnou osobnost k životu lidí“. Nejedna z žáků mu připisuje mnoho práce (viz obr. 50).

Každý z žáků bez ohledu na školu nebo ročník měl nějakou představu anděla (předpokládám, že i ti, kteří ji nenapsali). Popisy byly různorodé obsahem i rozsahem. Hrstka žáků zůstala u vyjádření na jeden řádek, většinou však šlo o texty delší.

**2. Víš, kdo jsou to cherubíni (j. č. cherub)? Pokud ne, zkus najít toto slovo ve slovníku. Stručně napiš, co ses o cherubínech dozvěděl/a.**

Úkol měl zabránit případnému neporozumění básni na základě neznalosti slova cherub/cherubín. U této aktivity bez ohledu na školu, nebo ročník všichni žáci přepsali celou nebo zkrácenou definici ze slovníku („je to druh anděla“).

### ***Otázky a úkoly po čtení***

#### ***1. Jaký pocit v tobě báseň vyvolala? Čím?***

Všichni žáci z havířovské školy 2 se shodli na tom, že báseň v nich vyvolala spíše negativní pocity, uváděli např. „jsou zlí“, „zvláštní“, „zmatek“ (někteří se odvolávali na informace ze slovníku – viz obr. 51), „pocit strachu z cherubínů“, „divně napsané“, „stará čeština, moc tomu nerozumím“, „divný“. Odůvodňovali to většinou frázemi z textu, někdy však argument popsali i vlastními slovy, např. „Báseň ve mně vyvolala špatný pocit. Je tam dobro které ničí zlo, ale je tam trochu zmatek, ale podle mé představy byli hodní“.

Také ve více než polovině sedmáků z lipnické školy vyvolala báseň negativní pocity, psali třeba „špatný“, „divnej“, „rebelsky“, „zneklidňující“, „naštvanost“. Jedna dívka rovnou

popsala, že jí báseň „připomíná dnešní kluky“ (viz obr. 52). Šest žáků napsalo „žádný“, případně „nepochopil jsem to“. Jedna dívka vnímá báseň pozitivně „je pěkná a přijde mi modernější, ale nedává mi to tak trošku smysl“.

Čtyři osmáci z lipnické školy uvedli „žádný“. Více než v polovině dětí báseň vyvolala negativní pocity, např. „divný“, „je to psycho“, „strašidelný“, „hrůza“, „divný pocit nebezpečí a strachu“, „takový divný a nevím co si o tom mám myslet“, „smutný“, „vyvolává deprese“, „pocit zlosti, pomsta“, „smutek a zmatek“ (tento žák dokonce uvádí „nejdříve jsem netušil co si mám myslet. Báseň jsem si musel přečíst alespoň dvakrát abych se pořádně zamyslel co se děje. Připomnělo mi to něco s dnešní dobou a to není pěkné“). Objevovaly se ale i jiné reakce, např. „pocit překvapení“, „pocit radosti“, „celkem mě rozesmála“, nebo dokonce „Přijde mi velmi náboženská. Vyvolala ve mně pocit že jsem jen jedni a všechno stejně skončí“.

Mnoho žáků z obou škol psalo, že text nepochopilo, přesto se ale v naprosté většině dokázali ztotožnit s nějakým (často negativním) pocitem. Z toho soudím, že spíše neporozuměli jeho částem než celku.

## ***2. Jakými prostředky toho autor docílil (výběr konkrétních slov, využití určitého typu jazyka atd.)?***

Cílem otázky bylo zjistit, zda si žáci uvědomují, jakým způsobem autor záměrně pracoval s textem. Čtyři žáci z havířovské školy 2 nechali kolonku prázdnou, další tři se odvolávají na využitý jazyk („stará čeština“, „hovorová slova“), zbytek obrací svou pozornost především k výběru konkrétních slov a obsahu („tím, že napsal, že mají piercingy a že všechno ničí“, „neohleduplnost“).

Téměř polovina sedmáků z Lipníku nad Bečvou napsala „není to spisovně“, případně „hovorová čeština“. Pět žáků neodpovědělo, nebo to komentovalo slovem „nevím“. V ostatních názorech se objevuje „aj“ (konkrétní slovo z básně), „je nám bližší mě to neoslovilo a nelíbí se mi a nic mi tam nesedí“, „tužkou“, „asi v sobě měl omamné látky“.

Více než třetina osmáků z Lipníku nad Bečvou si s odpovědí nevěděla rady. Dalších osm dětí usoudilo, že toho docílil využitým jazykem („stará čeština“, „archaismy“, „není to napsáno spisovně“, „hovorovými výrazy“), jedna dívka napsala „Není to spisovnou češtinou, takže se mi to lépe četlo“. Další dvě dívky vypisovaly konkrétní výrazy z básně. Poslední dva názory nejsou odpovědí na otázku (viz obr. 53). Někteří z žáků uváděli také „že se to nerýmovalo“. Žáci obou škol měli značné potíže při zjišťování, jaké prostředky autor v básni využil. Otázka pro ně byla dost těžká.

### **3. Shodovali se cherubíni popsaní v básni s tvojí představou o andělech? V čem ano/ne?**

Otázka měla žáky přimět k tomu, aby porovnali předchozí dva texty (báseň a svou představu) a zjistili, zda jsou si obsahově v něčem podobné. Pouze jedna dívka z havířovské školy dva uvedla „Ano (na půl), v tom že i po smrti jsou zlí“. Ostatní žáci se k tomu vyjádřili tak, že neshodovaly („ne, andělé mají být hodné mystické bytosti“).

Pět sedmáků z lipnické školy napsalo „ano“, někteří to i zdůvodnili „s křídly“, „jsou zlí“, „byli jací chcou“. Většina třídy však odpověděla „ne“, také zde to určití jedinci rozvedli, např. „vůbec... ani náhodou. V tom jak se v té básni chovají. Myslím, že to není správné“, „no myslel sem si že sou hodný ale nejsou ale trochu dobra v nich je“.

Devět dětí z osmého ročníku v lipnické škole napsalo „ne“ (obvykle k tomu dodávali, že v jejich představách jsou andělé hodní). Jeden chlapec k otázce napsal komentář „Neumí psát básně, vůbec se to nerýmovalo“ (smysluplné odpovědi se tedy vyhnul a vyjádřil se k tomu, co ho na básni trápilo). Ostatní žáci napsali „ano“ („se smrtí“, „křídla“, „jsou zlí“). Část z nich však upustila od své původní myšlenky a po četbě si představu o andělech upravila. Většina žáků obou škol dokázala porovnat rozdílné obsahy a připustit, že se ve většině věcí vůbec neshodují.

### **4. Chtěl/a bys potkat takovéto cherubíny? Proč ano/ne?**

Otázka měla zjistit, zda chování andělů nějakým způsobem žáky přitahuje, a naučit je svá tvrzení objasnit. Většina žáků z havířovské školy 2 odpověděla „ne“, jako důvody uváděli např. „jsou zlí“, „je to velký špatný“, „mohou být nebezpeční“, „jsou agresivní, pohoršují“. Tři dívky uvedly „ano“ a připsaly k tomu komentář „protože bych chtěla vědět proč jsou po smrti andělé (zlí i hodní)“, nebo „přidala bych se do gangu“. Jeden žák neodpověděl.

Pouze dvě dívky sedmého ročníku z lipnické školy by si je přály potkat („protože bych se s ním bavila“, „Byl by to můj nejlepší kamarád, protože nemám kamarády“). Ostatní žáci by takové anděly potkat nechtěli, zdůvodňují to slovy „bála bych se jich“, „cítila bych se, že mi něco hrozí“, „protože se mi nelíbí“. Jedna dívka u otázky zmínila, koho jí andělé připomínají (viz obr. 54).

Jedna žákyně osmého ročníku z Lipníku nad Bečvou napsala „Ne i ano. Určitě bych se jich bála ale zase bych to chtěla spatřit“. Ostatní žáci se rozdělili přesně na poloviny. První půlka by takové cheruby potkat nechtěla, dodává k tomu např. „Ne, starostí mám dost a problémů taky“, „ne, přijdou mi vulgární, ale i dobří, mám z nich smíšené pocity“, „ne, nestojím o smrt“, případně „Možná jen vycpaného v muzeu. Potkat ho, nevěděla bych co mám dělat a asi bych se bála“. Druhá polovina uvedla „ano“, jako důvody uvádí třeba „Chtěla

bych ho potkat, abych zjistila, jestli vážně existuje nebo jestli je to jen legenda“, „No jasně zašel bych s ním na pivo“, „chtěl bych je potkat, protože jsou hodní“.

V obou sedmých třídách panuje přesvědčení, že by se takovým andělům žáci chtěli spíše vyhnout, v osmé třídě je situace jiná. Může to být tím, že starší žáci jsou více nevybouření a v chování cherubů se zhlíží.

### **5. Připomíná ti chování cherubů někomu? Pokud ano, čím?**

Otázku jsem zvolila proto, abych zjistila, zdá žáci dokáží vztáhnout děj básně na svůj každodenní život. Čtyřem žákům z Havířova chování cherubů nikoho nepřipomíná, další čtyři vidí jistou podobnost příběhu s chováním spolužáků, nebo kamarádů. Dva chlapci zmínili etnickou menšinu („Romové“). Jedna dívka uvedla konkrétní historické postavy („A. H. (němec), Lucemburk, panovník“), jeden chlapec zase uvedl „Připomínají mi spíše čerty“. Jedna z dívek svou představu vztáhla na obyvatele Havířova (viz obr. 55).

Více než polovině sedmáků z lipnické školy chování cherubů nikoho nepřipomíná, v ostatních komentářích se objevují konkrétní jména, dále výroky jako „piráty“, „naši kluci chovají se jako spratci“, „většinu lidí“, „dnešní mládež“, ale i „každý může být mimo když je napitý nebo omámený látkama“.

Devíti žákům osmé třídy z Lipníku nad Bečvou chování zmíněných postav nic nepřipomíná. Tři děti vidí podobnost s chováním etnických menšin („Rómy“), další tři uvádějí „dnešní mládež“, případně „kamarády“. Ve zbytku komentářů se objevuje „chování ďábla“, „paní učitelku“, „dnešní lidstvo“, nebo také „Lidi kteří mají problémy a nejsou spokojeni sami se sebou“. Poměrně dost žáků všech škol dokázalo identifikovat podobné chování i ve svém běžném životě. Jako důvod většinou uváděli „jsou zlí“.

### **6. Proč asi autor napsal takovou báseň? Zamysli se nad tím, co tím mohl chtít sdělit a komu.**

Otázka směřovala k tomu, zda žáci z básně dokáží extrahovat nosnou myšlenku (obecný smysl). Tři žáci z Havířova se k tomu vyslovili „nudil se“, případně „chtěl vyjádřit, co si myslí“. Šest dětí se domnívá, že chtěl upozornit na to, že zdaleka ne všichni lidé jsou hodní („že mezi zdánlivě hodnými lidmi se může ukrývat nebezpečí“, „chtěl zlepšit morálku a chování lidí“, „každý je občas zlý ale měl by si pak uvědomit že je to špatný a měl by se zlepšit“). Zbytek žáků se domnívá, že chtěl sdělit svou představu o andělech („andělé nemusí být zas tak hodní jak jsme si mysleli“).

Téměř polovina žáků sedmé třídy z lipnické školy uváděla „nevím“, „nudil se“, „chtěl být cool“. Osm dětí se domnívá, že chtěl upozornit na chování dnešních lidí („aby se všichni lidé nad sebou zamysleli“, „naznačil lidem aby se nechovali tak hrozně“). Jedna dívka se

domnívá, že chtěl upozornit na chování lidí v Římě. Poslední žáci jsou přesvědčeni, že autor chtěl pošpinit anděly a říct o nich, že jsou zlí.

Šest žáků osmé třídy z Lipníka nad Bečvou nenapsalo nic, nebo jen „měl chuť takovou báseň napsat“, „nudil se“. Další tři se domnívají, že důvodem bylo „aby si lidé nemysleli že andělé jsou jen hodní“. Sedm dětí je přesvědčeno, že skrze báseň autor upozorňoval na dnešní chování lidí (viz obr. 56). Jeden chlapec v básni spatřuje životní moudro „člověka nemůže soudit podle vzhledu ale podle povahy a jeho vlastností“. Jedna dívka je přesvědčena, že to souvisí s původem cherubínů (viz obr. 57). Zbytek se domnívá, že autor byl opilý. Více než třetina žáků obou škol tedy dokázala odhalit poselství básně.

**7. Jak by asi vypadal policejní protokol, ve kterém by byly sepsány prohrěšky cherubínů z básně? Zkus se na chvíli vžít do role policisty a napsat ho.**

Úkol měl žákům umožnit utřídit si informace získané četbou. Všichni žáci bez ohledu na školu vypisovali v různé míře přestupky uvedené v básni (někteří uváděli i sankce), nebo nechali kolonku prázdnou (méně než čtvrtina případů). Pouze dva žáci z osmé třídy popsali vnější vzhled protokolu („ohořelý a pozlacený pergament a na první stránce je napsáno Policejní protokol cherubínů. Na dalších stránkách by byly fotky hříšníků a vedle jejich jméno, informace a jejich hříchy“). Také je zajímavé, že hrstka žáků napříč všemi ročníky i školami se domnívá, že cherubíni v básni někoho zavraždili.

**8. Víš, co znamená slovo zteč? Pokud ne, dokážeš to odvodit z kontextu v básni?**

Otázku jsem položila proto, abych zjistila, zda žáci dokáží podle kontextu vytušit smysl konkrétního slova. Tato schopnost je důležitá i do budoucna, kdy se žáci s neznámými slovy budou v textech setkávat.

Téměř polovina havířovských žáků napsala „nevím“, nebo nechala kolonku prázdnou. Pět žáků napsalo „útok“, dále se objevovalo „něco jako (sejmout něco) zničit to“, „povstání ve špatném“.

Šest žáků sedmé třídy z lipnické školy napsalo „nevím“, sedm se domnívá, že jde o „rozhodující část útoku“, „útok“, „útočný boj muže proti muži“. Mezi dalšími výroky se objevovalo „bojový nástroj“, „že něco teče“, „oběť“, „nějaká tyčka která se dá zapálit“, „boj muže proti muži na bodáky“, „nějaký velký dav nějakých lidí“.

Také devět dětí z osmé třídy z lipnické školy uvedlo „nevím“. Deset žáků se domnívá, že jde o „rozhodující část útoku“. Poslední dva napsali „že kašlou na palác, na šlechtu. Že chtějí být sami sebou“ a „No tak asi něco společného hromadného nebo něco takového“. Pro žáky všech tříd bylo poměrně obtížné z kontextu odhadnout význam slova zteč.



## 10.5.2 Hodnocení vyučujících

Vyučující z Lipníku nad Bečvou se k pracovnímu listu v podstatě nevyjádřila. Pouze do něj dopsala, že žáci pracovali se Slovníkem spisovné češtiny a Slovníkem jazyka českého a že děti báseň četly samostatně potichu. Slovníky nejspíše využili i u zjišťování významu slova zteč (byly zde uvedeny). Žádné další poznámky k podobě pracovního listu nenapsala (pouze pracovní list doplnila poznámkami, které žákům bude chtít ve vyučování říci).

Oproti tomu vyučující z havířovské školy 2 dopsala k první otázce před čtením (představa anděla) „motivace, zklidnění, navození atmosféry“. Ke druhé otázce po čtení (prostředky využití v básni) přidala komentář „více konkretizovat (doplnit závorku)“. U sedmého úkolu (podoba policejního protokolu) uvedla „Super otázka! Ujasní si to, utřídí fakta a pocity“ a u osmého „Ověřit si odpověď ve slovníku (když už ho mají)“. U ostatních otázek udělala vyučující fajfky. Celkově pracovní list hodnotila pozitivně, ocenila by více instrukcí pro učitele (viz obr. 58).

## 10.6 Chemie – Xindl X

Pracovní list s písňovým textem Chemie od Xindla X byl ověřen v ostravské škole 1, kde ho vyplnilo 18 žáků 8. ročníku (poměr žáků a dívek byl poměrně vyvážený), a v ostravské škole 2, kde ho vyplnilo 17 žáků 8. ročníků (také zde bylo zastoupení chlapců a dívek celkem rovnoměrné).

### 10.6.1 Reakce žáků

Většina žáků se snažila pracovní list poctivě vyplnit, ačkoliv někteří z nich vynechali poslední otázky. Nenašel se však žádný žák, který by se rozhodl celkově rezignovat na práci s výukovým materiálem.

#### *Otázky před čtením*

Otázky před čtením měly žáky namotivovat pro následující práci s textem a zjistit, jaký přehled mají žáci v oblasti hudební sféry.

**1. Některé básně byly zhudebněny, jiné vznikaly rovnou jako písňové texty. Znáš nějakou, která byla zhudebněna až dodatečně, nebo někým jiným, než kdo ji napsal?**

Z ostravské školy 1 měli jinou odpověď než „nevím“ nebo „nic mě nenapadá“ pouze dva žáci. Jejich odpovědi byly „Chemie“ a „Nenapadá mě nic jiného než Kolíbala bába čerta. Upřímně si touto písní či básní nejsem jistá“. V ostravské škole 2 devět žáků odpovědělo

„otázce rozumím, ale nevím odpověď“. Šest žáků odpovědělo „Nohavica“ (k němuž psali buď „Má jizvu na rtu“, nebo „Kozel“), dvakrát se objevilo také „česká hymna“. Otázka byla pro žáky hodně složitá. Domnívám se, že některé písně znají, ale neuvědomují si, že jejich texty byly zhudebněny až dodatečně.

**2. Spousta básní a písní proti něčemu protestuje, na něco naráží, něco ironizuje, nebo paroduje. Co bývá jejich častým námětem? Proti čemu se bouří? Vzpomeň si na nějakou?**

Čtyři žáci z ostravské školy 1 se k otázce nevyjádřili, další tři popisují spíše obecně, co bývá námětem písní („láska a vztahy, deprese, politika“, „sex je bezva, urážení holek“, „láska, války, jaký býval svět kdysi (...), s námětem deprese, sebevraždy či úmrtí blízkého“). V ostatních reakcích se objevuje např. „Vodník, mezilidské vztahy“, „Orlík – rasový problém“, „politika, nevěra, drogy, alkohol“, „bouří se proti politice a proti systému, proti zlu ve světě, proti podsvětí nebo osobnostem“, „těžký život, dnešní doba“, „Michael Jackson zpívá proti ničení přírody“. Někteří své domněnky rozepsali více (viz obr. 59, obr. 60).

V ostravské škole 2 sedm žáků na zadání reagovalo „nevím, ale otázce rozumím“. V ostatních odpovědích se vyskytovalo třeba „Spousta básní a písní protestuje proti válce, nenávisti, rasismu a podobným věcem, (...) homosexualita, ideál krásy“, „I need your mama – bouří se proti tomu že dítě musí respektovat rodiče do 18-let, Mám boky jako skříň – bojuje proti tomu aby byl každý vyhublý“, „Atmo music feat Sebastian – Polety = proti lenosti“, „proti špatnému zacházení zvířat“, „proti vládě, proti drogám“, „Jaromír Nohavica – Proti vládě a parlamentu“, „vláda, parlament a podobně – INÉ KAFE – pár starcov bohatých“. Žákům z ostravské školy 2 se tedy na otázku dařilo odpovídat pomocí konkrétnějších příkladů, na rozdíl od dětí z ostravské školy 1.

### ***Aktivita v průběhu čtení***

***Přečti si text, ve kterém chybí slova, a zkus je doplnit vlastními tak, aby výsledek dával smysl. (Pokud znáš originální píseň, zkus doplnit něco jiného než to, co v ní je). Můžeš slova napsat rovnou do vynechaných mezer (případně vedle).***

Otázku jsem zvolila, aby žáky aktivizovala v průběhu čtení, donutila je nad textem přemýšlet, také mě zajímalo, jak moc se dokáží oprostít od původního textu (v případě, že ho znají). Dvě dívky z ostravské školy 1 dopsaly do textu původní slova, další dívka vypsala jen část původních slov asi dvě své a zbytek nechala prázdný. Ostatní žáci se činili a snažili se být originální, doplnili např. „Že nám ptáček/vlak/chcou ulít“, „Hvězdný nebe je jediný/světélkuje“, „Tak se bez rozpaků nakládám do oplatků/beden/vaku“, „Tohle není

*počítač/život*, tohle se nepočítá“, „Je to jen chemie, a já jsem *Felicie/pako!*“, „Vím, že jsem *prázdněj/sjetej*“, „Vím, že ty stavy uvnitř mé hlavy *nepřestanou*“, „Je to jen *sen/inhalát/ze srandy*“, „Darwin je mrtvej, ať žije *Heroin/král/příroda*“, „Jsem zdravý duch ve *ztrouchnivělem/mrtvém* těle“, „Že nemám život ve *svých rukou*“. Kreativních spojení vzniklo mnoho (viz obr. 61, obr. 62).

Jeden chlapec z ostravské školy 2 nedoplnil nic, jeden dopsal originální slova textu. Ostatní děti vymyslely vždy alespoň pár slov, např. „Říkám ti, *pivo/vitamín/Aspirin/lhani* je pro nuly“, „Že nám *svět/plán/málem* ulít“, „Že nemám život ve *své hrsti/úctě/světle/stresu*“, „*A říkat/Nemám pak* stejný hodnoty“, „Je to jen *faleš*“, „Žijeme *dva/nelitostný/šílené* světy“, „Je to jen chemie, a já jsem *kopie*“, „Darwin je mrtvej, ať žije v *nebi/realita/svoboda*“, „Vím, že jsem *feťák/zlej/spokojený*“, „A před *věčnou* realitou“, „Tak se bez rozpaků nakládám do *tebe/strachu/hlupáků/plechovky*“. Také žáci z ostravské školy 2 měli tvůrčí nápady (viz obr. 63, obr. 64). Obě třídy tento úkol zvládly dobře, většina žáků se alespoň pokusila něco doplnit.

### ***Otázky a úkoly po čtení***

***1. Nyní se podívej, jaká slova jsou v originálním textu písně. Porovnej oba texty mezi sebou. Podařilo se ti změnit náladu písně, nebo vytvořit nějaké zajímavé slovní spojení? Pokud ano, popiš jak (případně přepiš zajímavé slovní spojení).***

U tohoto úkolu jsem chtěla zjistit, zda žáci dokáží kriticky posoudit, co se jim povedlo změnit či vytvořit. Jedná se tedy o vyšší úroveň Bloomovy taxonomie. Více než polovina dětí z ostravské školy jedna nechala kolonku prázdnou. V komentářích ostatních se vyskytuje např. „možná jo, možná ne... nejsem si jistá“, „myslím že nálada písně zůstala stejná“, „Moje píseň nedává BOHUŽEL smysl“, „nakládám se do vaku“, „jsem to trochu pozměnil“. Někteří své teorie rozvedli, případně spojili s něčím ze svého života (viz obr. 65, obr. 66).

Přibližně tři čtvrtiny žáků z ostravské školy 2 nic nenapsalo, ostatní se k tomu vyjádřili třeba takto „mám se fajn, je mi skvěle jsem zdravý duch ve zdravém těle“, „náladu jsem nezměnila a spojení se mi nepodařilo“, „Co ve mně dělají zmatek, Ale i přes to, že jsem veselej vím že jsem zhulenej“. Aktivita byla pro žáky obou škol hodně náročná, většina dětí nic nenapsala.

***2. Co se autor snaží textem říct? Komu? Proč? Co ho k tomu vede?***

Otázka byla zaměřená na porozumění smyslu textu. Třetina žáků ostravské školy 1 nic neodpověděla, případně napsala „nevím“. Tři děti se domnívají, že je to osobní zpověď a vypráví o životě autora textu („Že drogy jsou hloupé, ale on už neví jak z toho zfetovanýho

„světa“ utéct, tak fetuje dál“). Ostatní žáci jsou přesvědčeni, že poselství textu je „že prášky jsou špatné“, případně „drogy můžou udělat svět hezčí, ale naše tělo trpí“, „že se v dnešní době používají léky a drogy (prostě chemie) k ulehčení života“. Jeden žák z písni dokonce usoudil „že ze sebou mohou něco udělat i narkomani, protože život není jen o drogách“.

Pouze dva žáci z ostravské školy 2 nevěděli, zbytek usoudil, že hlavní myšlenka písni je „aby jsme nebrali drogy“, někteří to i rozvedli („Autor varuje lidi před tím že když budou brát drogy tak můžou ztratit hodně lidí, někoho blízkého a nakonec zůstanou úplně sami“, „at' nepoužíváme moc chemii, protože nechce aby bylo na světě mnoho feťáků“). Žákům obou škol se tedy alespoň částečně podařilo rozklíčovat smysl textu, někteří také uváděli, že píseň je určená všem, kdo ji poslouchají (nebo všem lidem).

### ***3. Jak působí píseň na tebe? Můžeš si z ní něco odnést?***

Otázku jsem položila, protože mě zajímalo, jaké emoce v dětech text vyvolal a zda si jeho poselství dokáží aplikovat na běžný život. V hodinách literární výchovy je důležité pracovat i s emocemi žáků.

Jeden chlapec z ostravské školy 1 nenapsal nic, polovině žáků se text nelíbí, nezaujal je a mají pocit, že si z něj nemohou nic odnést. Ostatní uvádí např. „že není dobré brát tolik tabletek“, „že hulení není dobrá věc“, „Je zajímavá, (...) neměli bychom brát drogy“, „Ta píseň na mě působí prostě jako nějaké ponaučení, protože spíš ta píseň říká jak to působí na tělo atd.“, „Na mě působí smutně... možná až prázdně. Neřešit vše prášky, starat se o sebe“.

Tři žáci z ostravské školy 2 se vyslovili, že na ně píseň nijak nepůsobí a nic si nemohou odnést. Sedm dětí uvedlo „nikdy drogy brát nebudu“ (u toho popisovali své pocity z písni slovy „je dobrá“, „moc se mi nelíbí“, „divně“, „negativně, „dobře“). Zbytek uváděl např. „Píseň je moderní, pravdivá a poučná“, „není to můj styl (...) já jsem na Rap“, „zalíbila se mi“, „kladně“, „normálně“, „samé drogy“. Někteří z žáků obou škol tedy dokázali vztáhnout smysl písni na svůj život, nebylo jich ovšem mnoho.

### ***4. Která slova jsou podle tebe v básni klíčová (kdyby se vypustila, píseň by ztratila své poselství)?***

Zajímalo mne, zda žáci dokáží v textu vyhledat nejdůležitější výrazy, podle mě je to důležitá schopnost, která pomáhá zvýšit úroveň čtení s porozuměním. Osm dětí z ostravské školy 1 nic nenapsalo, případně pouze „nevím“. Jedna dívka uvedla „Podle mě by mi píseň pořád připomínala tohle téma i kdyby byla důležitá slova vynechaná“ (což svědčí o tom, že zcela nepochopila zadání). Zbytek třídy vybralo třeba „chemie, protilátky, zlato“, „Ibalgin, Aspirin, Zyrtec, guarana, Darwin“, „Je to jen chemie“, „zfetovaným, uklidňují, zdravý, pohody“, „chemie, realita, nejsou pravý“.

Oproti tomu v ostravské škole 1 nic nenapsali pouze tři žáci, u ostatních se nacházela např. slova „zfetovaným, život, spánek, mumie“, „zfetovaný, Zentiva, uklidňující“, „chemie, zlato“, „mám v sobě“, „ampulí“, „zdravý, skvěle, žijeme“ (což svědčí o nepochopení zadání), „Ibalgín, Aspirin, Zyrtec, Guarana“, „ulít, splín, ampulí, realitou, na oko, mumie“. Jeden chlapec dokonce napsal „všechny“ a jedna dívka „slova by se mohla vypustit, ale nebylo by to už ono“ (také nepochopila otázku). Většina žáků tedy měla určitou představu o tom, která slova na ně nejsilněji zapůsobila.

**5. Dokázal/a bys obsah písně zestručnit tak, abys ji mohl/a poslat SMS zprávou (160 znaků)?**

Opět se jedná o úkol, který má žáky donutit zamyslet se nad tím, co je v textu důležité a říct to vlastními slovy. V ostravské škole 1 se bohužel o napsání zprávy pokusili pouze čtyři žáci. Objevilo se zde „I need pills...“ (celý text zprávy, ale výstižný), „kámo je mi fajn, prostě to jede a nic s tím nenadělám to všechno je super. Jedině tak můžu vyjít ven. Pojď radši budu mimo prostě zkus zachápat“, „Nehul, nepij, nešnupej, je ti dobře, ale jseš blbej“ (také poměrně krátké, ale výmluvné), „Jsem zdrogovanej a mám se skvěle. Sice vím že to není správné ale potom se cítím dobře. Ty si vyčítáš že jsem smutnej a že fetuju, ale ty za to nemůžeš. Je to pouze CHEMIE“.

Také v ostravské škole 2 se o napsání zprávy pokusilo pouze velmi málo žáků, jejich pokusy měly tuto podobu „Beru prášky a drogy. Je mi sice fajn, ale nejsem to já“ (opět stručné a jasné), „ Je to jen chemie“ (pouhé převzetí části původního textu), tři žáci strukturovali zprávu do podoby dopisu, tyto zprávy mají velmi osobní povahu, děti se vcítily do role závislého člověka (viz obr. 67, obr. 68, obr. 69). Na obou školách se většina žáků úkol ani nepokusila splnit (možná proto, že na ně vyučující nedohlédli), ovšem veškerým dětem, jež to zkusili, se texty hodně povedly. U ostatních žáků to připisují spíše jejich lenosti než tomu, že by nebyli schopní něco takového vytvořit.

**6. Kdybys měl/a napsat píseň, která by proti něčemu protestovala/něco ironizovala, jaký námět by sis vybral/a? Na co bys chtěl/a upozornit? Proč?**

Zajímají mě názory samotných žáků, neboť i s těmi by se v hodinách literární výchovy mělo pracovat, v jiných předmětech na to nemají tolik příležitostí. V ostravské škole 1 šest žáků nenapsalo nic, u ostatních se objevovala témata jako např. „proti sebepoškození a sebevraždě“, „depresi, lásku“ (spíše se jedná o námět, než protest), „na něco co lidem škodí, na co by si všichni měli dávat pozor“, „veteráni z válek, měli bychom si ně vzpomenout“, „Rasový problém, že tu máme moc migrantů“, „že holky nemají ke mně úctu, že mě

podvádí“, „proti týrání zvířat“, „mladiství a alkohol, že už v nízkém věku začínají s alkoholem“, „lidé dělají z holek nevěrnice“.

Více než polovina žáků z ostravské školy 2 nic neuvedla, ve zbytku třídy se objevují názory jako „rasismus, hodně lidí nemá rádo Romy, podle mě musí lidi poznat a né je hned odsoudit“, „proti drogám“, „proti lidem, kt. nemají rádi přírodu“, „proti homosexualitě a proti ideálu krásy“. Žáci obou škol měli celkem rozmanité nápady, někteří dokonce připsali, že už sami tvoří písně.

### 10.6.2 Hodnocení vyučujících

Vyučující z ostravské školy 1 napsala komentář k otázkám před textem ve znění „Hned v úvodu bylo potřeba trochu dovysvětlit otázky 1, 2 → poté už žáci pracovali bez větších problémů“. K ostatním otázkám a úkolům nedodala nic, vyjádřila se až v místě pro poznámky, kde uvedla „Prac. list – perfektně připravený, překvapilo mě, že moc žáků tuto píseň neznalo. Pracovali asi 30 minut, složení třídy je velmi různorodé, proto někteří žáci vyplňovali pr. 1. velmi vlažně“ (slovo vlažně bylo v uvozovkách). Celkově tedy byla asi s podobou pracovního listu spokojená.

Oproti první vyučující byla pedagožka z ostravské školy 2 trošku výmluvnější. U otázky 1 před čtením (dodatečně zhudebněné básně) uvedla „dotazy žáků: Jak dodatečně?“. Ke druhé otázce před čtením (náměty protestsongů) dopsala „U jednotlivých úkolů raději 1 otázku“. K první otázce po čtení (porovnej svůj text s originálem písně) přidala komentář „Text jsme četli i poslouchali. Hodnotili, jak se komu povedl „jeho“ text“. Druhou otázku po čtení (zamýšlený záměr básně) glosovala „Moc otázek, asi bych zjednodušila“. K závěrečným poznámkám pak dopsala „Žáci nerozumějí některým slovům z textu – např. pelesti, neřesti, splín, Morgany,... Zabralo nám to celou hodinu. Žáky to celkem bavilo“. Předpokládám, že vyučující se pracovní list celkem zamlouval, ale pro své použití by ho upravila.

## 11 Návrhy na zlepšení pracovních listů

Většina pracovních listů se dle mého mínění celkem osvědčila, nicméně potřebovaly by ještě jisté úpravy. Například po komentářích vyučujících bych otázky pokládala jednotlivě. V současné době se u všech pracovních listů alespoň v jednom případě objevuje u jednoho čísla více po sobě jdoucích otázek (třeba 2. *Co se autor snaží textem říct? Komu? Proč? Co ho k tomu vede?* – u písňového textu Chemie), ty bych ponechala pouze ve chvíli, kdy vysvětlují jinými slovy původní zadání (aby bylo srozumitelné všem žákům). Pokud by šlo o otázky tazající se po jiné skutečnosti, rozčlenila bych je tak, aby byla každá napsaná samostatně. Pro žáky by pak mohlo být snadnější na otázky odpovídat a nestávalo by se tak často, že reagují pouze na část z nich.

Ohledně otázek musím také přiznat, že ne všechny jsou vhodně formulovány. Žáci například nepochopili, jak jsem myslela otázku *Byl/a jsi někdy v podobné situaci? Rozhodoval/a ses podle toho, co si myslí ostatní, namísto aby sis šel/šla za tím, co jsi sám chtěl/a? Kdy?* (u díla Alchymista). Slovo „kdy“ v dětech vyvolalo představu času, proto na otázku odpovídaly stylem „před třemi roky“. Otázka tedy měla být spíše formulovaná **U jaké příležitosti?**, případně **Za jakých okolností?** Zajímala mě totiž spíše situace (což je důležitější i pro samotné žáky) než to, kdy z pohledu časové osy se jim to přihodilo.

Vyučující připomínkovali i to, že se v pracovních listech dostatečně nezabývám formální stránkou textu, v určitých případech jsou tato tvrzení odůvodnitelná, následně bych tak do některých pracovních listů dodala i otázky a úkoly týkající se této tematiky, např. u textu Alchymista by bylo možné doplnit otázky týkající se podoby dialogu a např. úkoly na jeho proměnu do řeči nepřímé a následné porovnání obou textů. K básni *Až bude svítat* by se zase daly přidat otázky týkající se volného verše a verše vázaného, případně úkol na transformaci obsahu textu do vázaného verše a porovnání výsledku s originálem atd.

Přesto jsem se však ve výukových materiálech zaměřila spíše na rovinu prožitku, smyslu díla a jeho porozumění žáky, proto se domnívám, že u určitých textů by více zájmu o formální stránku mohlo působit příliš nuceně a uměle ve vztahu k ostatním aktivitám. Práce s dílem by pak mohla vyvolat pocit, že je roztržená na dvě oddělené části. Proto je potřeba pečlivě zvážit, do kterých pracovních listů se jeví jako vhodné tyto otázky přidat. Tím však nechci říct, že by se s uměleckými texty nemělo pracovat i po stránce formální, jen se domnívám, že někdy je lepší v jedné vyučovací hodině se zaměřit na smysl díla a emoce, jež v žácích vyvolává, následně v další vyučovací hodině text například vzít znovu (už jako známý) a pracovat s ním po stránce formální.

Některým pedagožkám by se také líbilo, kdyby se do pracovních listů přidalo více instrukcí pro ně o tom, jak mají vést hodinu, jak dále pracovat s odpověďmi žáků atd. Na tomto místě bych však ráda upozornila, že pracovní listy nemají nahradit činnost učitele, mají mu pouze usnadnit přípravu. Pokud neznám jednotlivé třídy a žáky, nedokážu předvídat jejich odpovědi, proto také vyučujícím nedokážu poradit, jak mají následně s názory dětí pracovat. Samozřejmě kreativité učitelů se meze nekladou a pro některé z nich by tak mohlo být až příliš limitující, kdyby se v pracovním listu vyskytovalo mnoho instrukcí. Na druhou stranu musím však přiznat, že mnoho pokynů pro vyučující se v mých pracovních listech nenachází, do určité míry by tedy šly posílit (avšak pouze v rovině obecné, tedy nezávislé na konkrétních reakcích žáků).



## Závěr

Hlavním cílem mé diplomové práce byla tvorba výukového materiálu podílejícího se na zlepšování čtenářské gramotnosti žáků a zvyšování jejich zájmu o četbu. K tomu, abych mohla zhotovit kvalitní pracovní listy do výuky literární výchovy, jsem musela nastudovat mnoho odborných materiálů, přičemž své poznatky jsem následně zhodnotila v teoretické části diplomové práce. Zmíněná část se tedy zabývá současným stavem čtenářství českých žáků, u něhož musím konstatovat, že naši dospívající jsou pod mezinárodním průměrem čtenářských dovedností, jak dokazují srovnávací výzkumy PISA a PIRLS. Dále pozornost věnuji kurikulárním dokumentům a dalším faktorům ovlivňujícím současnou podobu literární výchovy na základních školách, způsobům práce s uměleckým textem a volbě výukových materiálů v podobě čítanek či literárních učebnic.

Praktická část diplomové práce se pak zaměřuje na samotné navržení podoby pracovních listů a jejich ověření v praxi. Popisuji zde volbu uměleckých textů, která nebyla snadná, protože jsem se snažila vybírat díla a jejich úryvky tak, aby byly aktuální a obsahovaly velkou myšlenku, s níž by se žáci mohli ztotožnit. Také zde zmiňuji výběr jednotlivých otázek, úkolů a aktivit, které se k textům vždy vážou. Poměrně rozsáhlý je pak prostor věnující se vyhodnocení v praxi ověřených pracovních listů. Vyučující i samotní žáci byli ochotní a pilní, výukové materiály vyplňovali poctivě, takže bylo možné posoudit, že pracovní listy jsou po drobných úpravách uplatnitelné v hodinách literární výchovy a dokonce mají potenciál zvýšit zájem žáků o četbu umělecky hodnotných děl. Myslím si tedy, že hlavní cíl diplomové práce se mi podařilo naplnit.

V tvorbě pracovních listů bych chtěla pokračovat i po dokončení diplomové práce a do budoucna se možná i pokusit o vydání jejich uceleného souboru, který by mohl pomoci jak vyučujícím, protože by si nemuseli chystat tak náročné přípravy, tak samotným žákům, protože práce s pracovními listy by pro ně mohla být poutavější než práce s čítankou. Domnívám se, že je možné tento výukový materiál využívat v běžné praxi, přičemž žáci by si mohli založit vlastní portfolio vyplněných pracovních listů. To by jim následně umožnilo oživit si nejen samotný umělecký text (jeho děj a hlavní myšlenku), ale také emoce, jež u čtení ukázky prožívali. Zmíněný způsob práce s literárními texty by do jisté míry mohl nahradit psaní čtenářských deníků, k němuž chová většina dospívajících žáků poněkud chladný vztah. Přesto netvrdím, že by mělo založení čtenářského portfolio s pracovními listy vedení čtenářských deníků zcela vymýtít. Naopak za vhodné považuji rozšíření čtenářských deníků o portfolio tvořené pracovními listy.

## Seznam použitých zkratek

ČSSR – Československá socialistická republika

LV – literární výchova

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

PIRLS – Progress in International Reading Study

PISA – Programme for International Student Assessment

PL – pracovní list

RVP – rámcový vzdělávací program

RVP GV – Rámcový vzdělávací program pro gymnázia

RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

SMS – short message service (služba krátkých textových zpráv)

ŠVP – školní vzdělávací program

VŘSR – Velká říjnová socialistická revoluce

ZŠ – základní škola

## Zdroje

### Odborná literatura

ADAM, Robert. Do škol míří Babička pálicí obrázky. *Český jazyk a literatura*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, a. s. 2014/2015, **65** (1), 35-38. ISSN 0009-0786.

BARTUŇKOVÁ, Jana, ZEMAN, Jiří. Co a jak do čítanek (K otázce výběru a funkce čítankových ukázek). *Český jazyk a literatura*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. 1992/1993, **43** (5-86), 97-104.

BERÁNKOVÁ, Eva. *Tvořivá hra jako cesta k pochopení literárního díla*. 1. vyd. Plzeň: Nakladatelství Jiří Fraus, 2002. Moderní pedagogika v teorii a praxi. ISBN 80-7238-182-2.

BUBENÍČKOVÁ, Petra et al. *Kontexty čtenářství a čtenářské gramotnosti*. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011. 135 s. ISBN 978-80-7435-165-5.

Dětské čtenářství a funkce literatury pro děti a mládež. *Český jazyk a literatura*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, a. s., a nakladatelství učebnic Fortuna, JUDr. František Talián. 2001/2002, **52** (1-2), 38-40. ISSN 0009-0786.

FISHER, Robert. *Učíme děti myslet a učit se: praktický průvodce strategiemi vyučování*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-120-7.

FIŠER, Zbyněk. *Tvořící psaní v literární výchově jako nástroj poznávání*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2012. ISBN 978-80-210-6121-7.

GEJGUŠOVÁ, Ivana. *Mimočítanková četba a cíle literární výchovy na základní škole: podíl doporučené četby na dětském čtenářství = Non-mandatory reading and goals of literary education at elementary schools: proportion of recommended reading within the children's actual reading*. Vyd. 1. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2011. 142 s. ISBN 978-80-7464-013-1.

HNÍK, Ondřej. *Didaktika literatury: výzvy oboru: od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovného oboru*. 1. dotisk 1. vydání. Praha: Karolinum, 2017. ISBN 978-80-246-2626-0.

HNÍK, Ondřej. *Hravá interpretace v hodinách čtení a literární výchovy*. 1. vyd. Jinočany: Nakladatelství H & H Vyšehradská, s. r. o., 2007. ISBN 80-7319-069-2.

HNÍK, Ondřej. Současná podoba výuky literární výchovy podle výpovědí studentů. *Český jazyk a literatura*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, a. s. 2010/2011, **61** (1), 33-639. ISSN 0009-0786

HUTAŘOVÁ, Ivana. Co čtou děti, pokud čtou. *Český jazyk a literatura*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, a. s. 2004/2005, **55** (3), 137-140. ISSN 0009-0786.

CHALOUPKA, Otakar. Interaktivita čtenářství. *Český jazyk a literatura*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, a. s. 2012/2013, **63** (2), 57-61. ISSN 0009-0786.

CHALOUPKA, Otakar. Literární dílo jako znak – i ve škole. *Český jazyk a literatura*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, a. s., a nakladatelství učebnic Fortuna, JUDr. František Talián. 2001/2002, **52** (7-8), 174-177. ISSN 0009-0786.

CHALOUPKA, Otakar. Literatura jako dobrodružství? *Český jazyk a literatura*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, a. s., a nakladatelství učebnic Fortuna, JUDr. František Talián. 2002/2003, **53** (4), 165-169. ISSN 0009-0786.

JANOTOVÁ, Zuzana, ŠAFRÁNKOVÁ, Kateřina a kol. *Čteme nejen v hodinách českého jazyka. Úlohy PIRLS 2011*. 1. vyd. Praha: Česká školní inspekce, 2013. ISBN 978-80-905370-6-4.

JAROCKÁ, Helena. Čítanka a já. *Český jazyk a literatura*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, a. s., a nakladatelství učebnic Fortuna, JUDr. František Talián. 2001/2002, **52** (1-2), 22-24. ISSN 0009-0786.

JEČNÁ, Květoslava. *Nuda při češtině? Ani nápad!* 1. vyd. Praha: Agentura STROM – Jana Hrubá, 1997. ISBN 80-901954-4-X

JINDRÁČEK, Václav et al. *Dětská pojetí uměleckého textu jako východiska školní interpretace*. Vyd. 1. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, Pedagogická fakulta, 2011. 282 s. ISBN 978-80-7414-429-5.

KLIMENTOVÁ, Hana. Vhodnou motivací k četbě. *Český jazyk a literatura*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, a. s. 2009/2010, **60** (3), 127-129. ISSN 0009-0786

KOSTEČKA, Jiří. Návrh koncepce výuky předmětu český jazyk a literatura. *Český jazyk a literatura*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, a. s., a nakladatelství učebnic Fortuna, JUDr. František Talián. 2001/2002, **52** (9-10), 209-212. ISSN 0009-0786.

KOŠŤÁLOVÁ, Hana. O tom, jak byl vyvinut třífázový model procesu učení EUR, a o mnoha dalších věcech přemýšlela Jeannie Steelová. *Kritické listy*. Praha: Kritické myšlení o. s. 2002, **9**, 15-16. ISSN 1214-5823.

KOŠŤÁLKOVÁ, Hana, ŠAFRÁNKOVÁ, Kateřina, HAUSENBLAS, Ondřej. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*. Praha: Česká školní inspekce, 2010.

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

KRAMPLOVÁ, Iveta, POTUŽNÍKOVÁ, Eva. *Jak (se) učí číst*. 1. vyd. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání – divize Nakladatelství TAURIS, 2005. ISBN 80-211-0486-4.

KRAMPLOVÁ, Iveta. *Zakroužkuj, vyber, zdůvodni: hodnocení čtenářských úloh PISA 2009*. 1. vyd. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2011. 269 s. ISBN 978-80-211-0614-7.

KUČERA, Štěpán. Může internet přivést žáky k literatuře? *Český jazyk a literatura*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, a. s. 2010/2011, **61** (1), 15-21. ISSN 0009-0786.

KUTĚJOVÁ, Hana. Vliv moderní technologie na výuku. *Český jazyk a literatura*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, a. s. 2004/2005, **55** (2), 79-80. ISSN 0009-0786.

LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Dítě a kniha: o čtenářství jedenáctiletých*. 1. vyd. Plzeň: Aleš Čeněk, 2004. 179 s. ISBN 80-86898-01-6

LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. K čítankám na 2. stupni základní školy (se zaměřením na čítanky pro 6. ročník). *Český jazyk a literatura*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, a. s., a nakladatelství učebnic Fortuna, JUDr. František Talián. 2003/2004, **54** (1), 1-7. ISSN 0009-0786.

LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. Literatura, učivo a didaktická interpretace uměleckého textu. *Český jazyk a literatura*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, a. s., a nakladatelství učebnic Fortuna, JUDr. František Talián. 2002/2003, **53** (2), 68-75. ISSN 0009-0786.

MACUROVÁ, Alena. Nebaví mne psát... čtenářský deník... Otázky bez odpovědí. *Český jazyk a literatura*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, a. s. 2009/2010, **60** (2), 75-81. ISSN 0009-0786.

MALÝ, Radek. K problematice kánonu v literatuře pro děti a mládež. *Český jazyk a literatura*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, a. s. 2014/2015, **65** (4), 173-177. ISSN 0009-0786.

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

OBST, Otto. *Obecná didaktika*. 2. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého, 2017. ISBN 978-80-244-5141-1.

PETRASOVÁ, Alica. Rámec pre vyučovanie a učenie – EUR očami učiteľov. *Kritické listy*. Praha: Kritické myšlení o. s. 2002, **9**, 17-19. ISSN 1214-5823.

PROCHÁZKA, M. I skauti čtou. *Český jazyk a literatura*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, a. s., a nakladatelství učebnic Fortuna, JUDr. František Talián. 2001/2002, **52** (7-8), 197. ISSN 0009-0786

SOUKAL, Josef. Tvorba pracovních listů. *Český jazyk a literatura*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, a. s. 2010/2011, **61** (2), 81-91. ISSN 0009-0786

SMRČKA, Jiří. Nadosobní smysl literární výchovy. *Český jazyk a literatura*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, a. s., a nakladatelství učebnic Fortuna, JUDr. František Talián. 2001/2002, **52** (9-10), 232-234. ISSN 0009-0786.

SOUKAL, Josef. Čtenářský deník podruhé. *Český jazyk a literatura*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, a. s. 2009/2010, **60** (4), 183-189. ISSN 0009-0786

ŠORMOVÁ, Kateřina. *Jak čtou Romové: kvantitativní výzkum úrovně čtenářské gramotnosti romských žáků*. Vydání první. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2016. 196 stran. Varia; 40. svazek. ISBN 978-80-7308-595-7.

VÁCLAVÍKOVÁ-HELŠUSOVÁ, Lenka a kol. *Dětské čtenářství v současné společnosti z perspektivy sociologie vzdělání*. Vyd. 1. Liberec: Technická univerzita, 2012. 117 s. ISBN 978-80-7372-936-3.

VALA, Jaroslav, SLADOVÁ, Jana. Vliv vyučovacích metod na vztah studentů k poezii. *Český jazyk a literatura*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, a. s. 2013/2014, **64** (1), 26-33. ISSN 0009-0786.

VESELÝ, Jaromír. K rozdělení předmětu. *Český jazyk a literatura*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, a. s., a nakladatelství učebnic Fortuna, JUDr. František Talián. 2001/2002, 52 (9-10), 237. ISSN 0009-0786.

VYBÍRAL, Petr. Český jazyk a literatura na středních školách. *Český jazyk a literatura*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, a. s., a nakladatelství učebnic Fortuna, JUDr. František Talián. 2001-2002, 52 (9-10), 234-237. ISSN 0009-0786.

ZACHOVÁ, Alena a kol. *Rozměry čtenářství*. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2012. 87 s. Recenzované monografie. ISBN 978-80-7435-233-1.

### **Zdroje textů v pracovních listech**

ALMOND, David. *Hra na smrt*. 1. vyd. Praha: Mladá fronta a. s., 2010. ISBN 978-80-204-2331-3.

COELHO, Paolo. *Alchymista*. 4. vyd. Praha: Argo, 2005. ISBN 80-7203-697-1.

HRABĚ, Václav. *Blues pro bláznivou holku a jiné básně*. 2. vyd. Praha: Labyrint, 1999. ISBN 80-85935-11-2.

MALÝ, Radek. *Malá tma*. 1. vyd. Brno: Host, 2008. ISBN 978-80-7294-278-7.

ORWELL, George. *Farma zvířat*. 2. vyd. Praha: nakladatelství Práce, 1991. Dostupné online z: <http://www.sesity.net/elektronicka-knihovna/Farma-zvirat.pdf>

Písničky, Chemie. *Xindlx.cz* [online]. [cit. 4. 6. 2017]. Dostupné z: <https://www.xindx.cz/pisnicky/texty/chemie>

### **Elektronické zdroje**

BLAŽEK, Radek, PŘÍHODOVÁ, Lucie. *Mezinárodní šetření PISA 2015. Národní zpráva. Přírodovědná gramotnost*. Praha: Česká školní inspekce, 2016. ISBN 978-80-88087-08-3. [online]. [cit. 4. 6. 2018]. (str. 27) Dostupné také z: [http://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF\\_el.\\_publikace/Mezin%C3%A1rodn%C3%AD%20%C5%A1et%C5%99en%C3%AD/NZ\\_PISA\\_2015.pdf](http://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Mezin%C3%A1rodn%C3%AD%20%C5%A1et%C5%99en%C3%AD/NZ_PISA_2015.pdf)

Časté dotazy. *Metodický portál RVP, inspirace a zkušenosti učitelů*. [online]. [cit. 3. 5. 2018]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/412/SVP.html/#027>

Doporučené učební osnovy předmětů ČJL, AJ a M pro základní školu [online]. Praha: MŠMT, 2011. [cit. 19. 3. 2018]. Dostupné z: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2011/03/Doporucene-ucebni-osnovy-predmetu-CJL-AJ-a-M-pro-zakladni-skolu.pdf>

DVOŘÁK, Dominik, STARÝ, Kare, URBÁNEK, Petr. Malá škola po pěti letech: proměny školy v době reformy. *Pedagogická orientace*. Brno: Masarykova univerzita, 2015, **25** (1), 9–31. ISSN 1805-9511 [online]. Dostupné také z: [https://journals.muni.cz/pedor/article/view/2984/pdf\\_10](https://journals.muni.cz/pedor/article/view/2984/pdf_10)

GABAL, Ivan, VÁCLAVÍKOVÁ-HELŠUSOVÁ, Lenka. *Jak čtou české děti? Analýza výsledků sociologického výzkumu* [pdf]. 2003. Dostupné z: <http://ipk.nkp.cz/docs/jakctouceskedeti.pdf>

HAUSENBLAS, Ondřej, KOŠTÁLOVÁ, Hana. Co je E – U – R, Kritické listy 24. *Kritické Myšlení* [online]. Kritické myšlení z. s., © 23. 1. 2001. [cit. 31. 5. 2018]. Dostupné z: [http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty24\\_eur](http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty24_eur)

HAUSENBLAS, Ondřej. Velké myšlenky ve výuce literatury na ZŠ a SŠ. *Kritické Myšlení* [online]. Kritické myšlení z. s. © 23. 1. 2001. [cit. 2. 6. 2018]. Dostupné z: [http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty24\\_velkemyslenky](http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty24_velkemyslenky)

HUČÍNOVÁ, Lucie. Klíčové kompetence v RVP ZV. *Metodický portál RVP, inspirace a zkušenosti učitelů*. [online]. [cit. 3. 5. 2018]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/335/KLICOVE-KOMPETENCE-V-RVP-ZV.html/>

JANÍK, Tomáš. Od reformy kurikula k produktivní kultuře vyučování a učení. *Pedagogická orientace*. Brno: Masarykova univerzita, 2013, **23** (5), 634–663. ISSN 1805-9511 [online]. Dostupné také z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1108/868>

JANOTOVÁ, Zuzana, TAUBEROVÁ, Denisa, POTUŽNÍKOVÁ, Eva. *Mezinárodní šetření PIRLS 2016. Národní zpráva*. 1. vyd. Praha: Česká školní inspekce, 2017. ISBN 978-80-88087-14-4. [online]. (str. 5 – 6) [cit. 4. 6. 2018]. Dostupné také z: [http://www.csicr.cz/getattachment/6539348c-b798-4455-a494-40c4494344e6/ID\\_82\\_NZ\\_PIRLS\\_2016\\_elektronicka\\_verze\\_FINAL.pdf](http://www.csicr.cz/getattachment/6539348c-b798-4455-a494-40c4494344e6/ID_82_NZ_PIRLS_2016_elektronicka_verze_FINAL.pdf)

KNECHT, Petr, ŠUMAVSKÁ, Gabriela a kol. *Moderní odborná škola. Názory učitelů pilotních škol na kuriulární reformu*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské



poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2011. ISBN 978-80-86856-96-4. [online]. [cit. 3. 6. 2018]. Dostupné také z: [http://www.nuov.cz/uploads/KURIKULUM/moderni\\_odborna\\_skola.pdf](http://www.nuov.cz/uploads/KURIKULUM/moderni_odborna_skola.pdf)

LAVIČKOVÁ, Hana. Umělecký text v didaktickém aparátu čítanek pro primární školy: výsledky analýzy. *Pedagogická orientace*. Brno: Masarykova univerzita, 2015, **25** (2), 188–224. ISSN 1805-9511 [online]. Dostupné také z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/3420/pdf5>

O projektu Čtení pomáhá. *Čtení pomáhá* [online]. Realizace a hosting CDI, ©2015. [25. 5. 2018]. Dostupné z: <http://www.ctenipomaha.cz/>

PALEČKOVÁ, Jana, TOMÁŠEK, Vladislav, BASL, Josef. *Hlavní zjištění výzkumu PISA. Umíme ještě číst?* Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2010. ISBN 978-80-211-0608-6. [online]. [cit. 4. 5. 2018]. Dostupné také z: <http://www.csicr.cz/getattachment/cz/O-nas/Mezinarodni-setreni-archiv/PISA/PISA-2009/narodni-zprava.pdf>

PROCHÁZKOVÁ, Ivana. Co je to čtenářská gramotnost, proč a jak ji rozvíjet? *Metodický portál RVP. Inspirace a zkušenosti učitelů* [online]. Publikováno 18. 1. 2006. [cit. 19. 3. 2018]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/446/co-je-ctenarska-gramotnost-proc-a-jak-ji-rozvijet.html/>

PROCHÁZKOVÁ, Jana. *Analýza úkolů v čítankách pro 9. ročník ZŠ* [online]. Praha, 2013, 100 s. Diplomová práce na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze na katedře české literatury. Vedoucí diplomové práce Mgr. Štěpánka Klumparová, Ph.D. [cit. 28. 5. 2018]. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/119065/>

Rámcové vzdělávací programy. *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. NÚV – Národní ústav pro vzdělávání, © 2011 – 2018 [cit. 3. 5. 2018]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp>

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: MŠMT, 2017. 165 s. [cit. 19. 3. 2018]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/43792/>

SMETÁČKOVÁ, Irena. Společné či oddělené vzdělávání dívek a chlapců. *Pedagogická orientace*. Praha: Univerzita Karlova. 2013, **23** (5), 717-733. ISSN 1805-9511 [online]. [online]. [cit. 5. 6. 2018]. Dostupné také z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1111/871>

SPURNÁ, Michaela, KNECHT, Petr. Využívání kurikulárních dokumentů učiteli základních škol: aplikace Johnsonovy typologie. *Studia paedagogica*. 2018, **23** (1), 29-54. ISSN 2336-4521 [online]. Dostupné také z: <https://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/1721/1941>

STRAKOVÁ, Jana. Kurikulární reforma z pohledu šetření Kalibro. *Pedagogika: Časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2007, **57** (1). ISSN 2336-2189 [online]. Dostupné také z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1387&lang=cs>

STRAKOVÁ, Jana a kol. *Vědomosti a dovednosti pro život: čtenářská, matematická a přírodovědná gramotnost patnáctiletých žáků v zemích OECD*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2002. ISBN 80-211-0411-2. [online]. [cit. 4. 6. 2018]. Dostupné také z: [http://www.csicr.cz/getattachment/cz/O-nas/Mezinarodni-setreni-archiv/PISA/PISA-2000/vedomosti\\_a\\_dovednosti\\_pro\\_zivot-publikace.pdf](http://www.csicr.cz/getattachment/cz/O-nas/Mezinarodni-setreni-archiv/PISA/PISA-2000/vedomosti_a_dovednosti_pro_zivot-publikace.pdf)

ŠLAPAL, Miloš, KOŠTÁLOVÁ, Hana, HAUSENBLAS, Ondřej a kol. *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti*. 1. vyd. Nový Jičín: Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum Nový Jičín, příspěvková organizace, 2012. ISBN 978-80-905036-8-7. Dostupné z: [https://www.kvic.cz/aktualita/2370/Methodika\\_rozvoje\\_ctenarstvi\\_a\\_ctenarske\\_gramotnosti](https://www.kvic.cz/aktualita/2370/Methodika_rozvoje_ctenarstvi_a_ctenarske_gramotnosti)

VALA, Jaroslav. Komenského spisy jako četba žáků základní školy? *Pedagogika*. 2017, roč. **67** (3), 279 – 294. ISSN 2336-2189 [online]. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=11763&lang=cs>

ZORMANOVÁ, Lucie. Výukové metody v pedagogice: Třífázový model učení. *Metodický portál RVP, inspirace a zkušenosti učitelů*. [online]. [cit. 31. 5. 2018]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/16247/vyukove-metody-v-pedagogice-trifazovy-model-uceni.html/>

5.1.1 Vzdělávací obor - Český jazyk a literatura - Literární výchova 2. stupeň - Průvodce upraveným RVP ZV: Indikátory očekávaných výstupů. *Metodický portál RVP. Inspirace a zkušenosti učitelů* [online]. [cit. 22. 5. 2018]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/view/artefact.php?artefact=69709&view=10581&block=58648>

## **Přílohy**

### **Podoba pracovních listů**

Farma zvířat – George Orwell

Alchymista – Paolo Coelho

Hra na smrt – David Almond

Až bude svítat – Václav Hrabě

Řím – Radek Malý

Chemie – Xindl X

### **Ukázky vyplněných pracovních listů**

# Farma zvířat – George Orwell

# PRACOVNÍ LIST PRO ŽÁKY

Jsi: kluk – holka (zakroužkuj)

Třída: .....

Město (Kde se nachází vaše škola?): .....

## Před čtením:

1. Existují různá psaná i nepsaná pravidla, normy a zákony. Mezi nejznámější patří asi **Desatero Božích přikázání**. Dokázal/a bys vyjmenovat, která přikázání zde patří? (Pokud si sám/sama nevíš rady, můžeš spolupracovat se spolužákem/spolužačkou v lavici.)

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2. Jaká **jiná** pravidla, normy nebo zákony ještě znáš? Odkud ses o nich dozvěděl/a?

.....

.....

.....

.....

# PRACOVNÍ LIST PRO ŽÁKY

George Orwell

## **Farma zvířat**

Prasata se nyní přiznala, že se během uplynulých tří měsíců naučila ze starého slabikáře, který kdysi náležel dětem pane Jonese a který objevila na smetišti, číst a psát. Napoleon poslal pro hrnce s černou a bílou barvou a zavedl shromážděné k vratům s pěti závory, jež oddělovala farmu od hlavní cesty. Pak Kuliš, který psal nejlépe, vzal mezi své dva paznehty štětec, zamazal nápis PANSKÁ FARMA a na jeho místo napsal FARMA ZVÍŘAT. Tak se ode dneška měl statek jmenovat. Potom se vrátili na dvůr. Kuliš s Napoleonem nechali přinést žebřík a opřeli jej o vrata stodoly. Vysvětlili zvířatům, že se jim po třech měsících intenzivního studia podařilo soustředit zásady animalismu do sedmi přikázání, která nyní napíšou na zeď. Tato přikázání jsou nezměnitelné zákony, jimiž se na farmě musí zvířata vždy řídit. S jistými potížemi (pro prase to není nic snadného) se Kuliš vyšplhal po žebříku a pustil se do práce, zatímco Pištík o pár příček níže držel plechovku s barvou. Přikázání psali na dehtovou zeď velkými bílými písmeny, která se dala přečíst ze vzdálenosti třiceti metrů, a zněla takto:

### SEDM PŘIKÁZÁNÍ

1. Každý, kdo chodí po dvou nohách, je nepřítel.
2. Každý, kdo chodí po čtyřech nohách nebo má křídla, je přítel.
3. Žádné zvíře nebude chodit oblečené.
4. Žádné zvíře nebude spát v posteli.
5. Žádné zvíře nebude pít alkohol.
6. Žádné zvíře nezabije jiné zvíře.
7. Všechna zvířata jsou si rovna.

Nápis byl velmi úhledný, a až na to, že píť napsal Kuliš –pýt–, a jedno –s– bylo vzhůru nohama, nebyla v něm jediná chyba. Kuliš pak přikázání přečetl všem nahlas. Zvířata přikyvovala v naprostém souhlasu a některá chytřejší se jim začala ihned učit nazpaměť.

„A nyní soudruzi,“ volal Kuliš, odhazuje štětec, „vzhůru na senoseč! Učiňme otázkou cti mít sklizeno dříve, než míval Jones a jeho lidé.“

V tom okamžiku začaly krávy, které vypadaly už nějakou dobu podivně, hlasitě bučet. Dvacet čtyři hodin je nikdo nepodojil a vemena jim téměř praskala. Po krátkém přemýšlení poslala prasata pro kýble a úspěšně krávy podojila – jejich kopyta na to byla jako stvořená. Před zvířaty se objevilo pět kýblů plných pěnivého hustého mléka a všichni si je se zájmem prohlíželi.

„Co se stane se vším tím mlékem?“ zeptal se někdo.

„Jones nám ho občas přidával do kaše,“ podotkla jedna slepice.

„Nestarejte se o mléko, soudruzi,“ vykřikl Napoleon a postavil se před kýble. „Něco s ním provedeme, ale senoseč je přednější. Soudruh Kuliš vás povede a já přijdu za chvíli. Vpřed soudruzi, seno čeká.“

A tak se zvířata vyhrnula na louku, aby začala se sklízni, a když se večer vrátila, všimla si, že mléko zmizelo.

ORWELL, George. *Farma zvířat*. 2. vydání. Praha: nakladatelství Práce, 1991. str. 14 – 16. Dostupné online z: <http://www.sesity.net/elektronicka-knihovna/Farma-zvirat.pdf>

## PRACOVNÍ LIST PRO ŽÁKY

Nyní na chvíli četbu přerušte a pokuste se odpovědět na otázky.

1. Jak na tebe ukázka působí? Připomíná ti něco? Pokud ano, co?

.....

.....

.....

2. **Proti komu** se zvířata vzbouřila a z jakého důvodu? Co tomu asi předcházelo?

.....

.....

.....

.....

.....

3. **Které** zvíře (zvířecí druh) velelo ostatním zvířatům na farmě? **Proč** myslíš, že to byl právě ono?

.....

.....

.....

4. Zamlouvalo se zvířatům sedmero přikázání, které jim představil Kuliš?

.....

5. Připomíná ti toto sedmero přikázání něco jiného? Pokud ano, co a čím?

.....

.....

.....

6. **Kam** si myslíš, že zmizelo kravské mléko? Jak se bude děj vyvíjet dále?

.....

.....

## PRACOVNÍ LIST PRO ŽÁKY

.....  
.....  
7. Napadly tě při čtení ještě nějaké další otázky, na které bys chtěl/a znát odpověď?

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

Tajemství, kam mizí mléko, se brzy vysvětlilo. Každý den se přidávalo do krmení pro prasata. Právě dozrávala raná jablka a tráva v zahradě byla plná padavčat. Zvířata pokládala za samozřejmé, že si je spravedlivě rozdělí mezi sebe, ale jednoho dne přišel rozkaz, že všechna budou sebrána a odeslána na komandaturu, kde budou k dispozici prasatům. Některá zvířata reptala, ale nic tím nezměnila. Všechna prasata s tím souhlasila, dokonce i Kuliš a Napoleon. Pištík byl pověřen, aby věc vysvětlil ostatním.

„Soudruzi,“ zvolal, „jistě si všichni uvědomujete, že my prasata to neděláme ze sobectví, či že to snad znamená nějaké privilegium. Mnoho z nás ve skutečnosti jablka ani mléko nesnáší. Já osobně je nesnáším. Jíme je jen proto, abychom si zachovali zdraví. Jablka, soudruzi, a to je dokázáno vědecky, obsahují látky naprosto potřebné pro vývoj prasete. My prasata pracujeme duševně. Celé zařízení této farmy závisí na nás. Ve dne v noci se staráme o vaše blaho. My ta jablka jíme a mléko pijeme pro „vás“! Víte, co by se stalo, kdybychom my, prasata, nebyla schopná dostát svým povinnostem? Jones by přišel zpátky! Ano – Jones by se vrátil! A soudruzi,“ ječel Pištík téměř plačky a poskakoval sem a tam mrskaje ocáskem, „jistě nikdo nechcete, aby se Jones vrátil!“

ORWELL, George. *Farma zvířat*. 2. vydání. Praha: nakladatelství Práce, 1991. str. 20 – 21. Dostupné online z: <http://www.sesity.net/elektronicka-knihovna/Farma-zvirat.pdf>

### Po čtení:

1. Co si myslíš o chování prasat?

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

2. Jak se asi postaví ostatní zvířata k tomu, jak se prasata zachovala, po projevu Pištíka? Čím by mohl text pokračovat?

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



## PRACOVNÍ LIST PRO ŽÁKY

.....  
.....  
.....  
3. Myslíš si, že bylo **porušeno** některé z oněch sedmi přikázání, která byla na začátku ukázky zvířaty ustanovena? Pokud ano, které a jak? Pokud ne, proč si to myslíš?

.....  
.....  
.....  
4. Připomíná ti příběh něco z tvého života, nebo něco, co znáš? Co?

.....  
.....  
.....  
5. Na co mohl George Orwell ve svém díle narážet? Co se tím asi snaží čtenáři říct?

.....  
.....  
.....  
6. Objevuje se v díle nějaké **varování**? Před čím nebo kým?

## PRACOVNÍ LIST PRO UČITELE

Třída: .....

Město (Kde se nachází vaše škola?): .....

*Chtěla bych Vás poprosit, zda byste se mohl/a vyjádřit ke vhodnosti otázek. Ke každé otázce stačí krátká poznámka o tom, jestli je vhodná pro tuto věkovou skupinu či nikoliv, případně pro tuto konkrétní třídu (zde by bylo vhodné napsat i zdůvodnění). Můžete přidat stručnou zmínku k tomu, co byste na otázkách změnil/a či jaký typ otázek v pracovním listu postrádáte. Na konci pracovního listu je vytvořen prostor pro Vaše další poznámky, kam můžete uvést mimo jiné i to, jestli žákům zabrala práce s textem celou vyučovací hodinu. Za Vaši zpětnou reakci mnohokrát děkuji, Vašeho názoru si velmi vážím.*

*U některých otázek se nacházejí poznámky pro vyučující/ho (odlišeny typem písma).  
Prosím přečtěte si je.*

### Před čtením:

*(U otázek před čtením je vhodné žáky nechat pracovat ve dvojicích, pokud budou chtít.)*

1. Existují různá psaná i nepsaná pravidla, normy a zákony. Mezi nejznámější patří asi **Desatero Božích přikázání**. Dokázal/a bys vyjmenovat, která přikázání zde patří? (Pokud si sám/sama nevíš rady, můžeš spolupracovat se spolužákem/spolužačkou v lavici.)

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

2. Jaká **jiná** pravidla, normy nebo zákony ještě znáš? Odkud ses o nich dozvěděl/a?

.....  
.....

## PRACOVNÍ LIST PRO UČITELE

*(Text můžete přečíst se všemi žáky najednou nahlas, nebo je nechat číst potichu každého svým tempem. Prosím napište zde potom zmínku, zda jste zvolil/a tiché či hlasité čtení.)*

George Orwell

### **Farma zvířat**

Prasata se nyní přiznala, že se během uplynulých tří měsíců naučila ze starého slabikáře, který kdysi náležel dětem pane Jonese a který objevila na smetišti, číst a psát. Napoleon poslal pro hrnce s černou a bílou barvou a zavedl shromážděné k vratům s pěti závory, jež oddělovala farmu od hlavní cesty. Pak Kuliš, který psal nejlépe, vzal mezi své dva paznehty štětec, zamazal nápis PANSKÁ FARMA a na jeho místo napsal FARMA ZVÍŘAT. Tak se ode dneška měl statek jmenovat. Potom se vrátili na dvůr. Kuliš s Napoleonem nechali přinést žebřík a opřeli jej o vrata stodoly. Vysvětlili zvířatům, že se jim po třech měsících intenzivního studia podařilo soustředit zásady animalismu do sedmi příkázání, která nyní napíšou na zeď. Tato příkázání jsou nezměnitelné zákony, jimiž se na farmě musí zvířata vždy řídit. S jistými potížemi (pro prase to není nic snadného) se Kuliš vyšplhal po žebříku a pustil se do práce, zatímco Pištík o pár příček níže držel plechovku s barvou. Příkázání psali na dehtovou zeď velkými bílými písmeny, která se dala přečíst ze vzdálenosti třiceti metrů, a zněla takto:

#### SEDM PŘIKÁZÁNÍ

1. Každý, kdo chodí po dvou nohách, je nepřítel.
2. Každý, kdo chodí po čtyřech nohách nebo má křídla, je přítel.
3. Žádné zvíře nebude chodit oblečené.
4. Žádné zvíře nebude spát v posteli.
5. Žádné zvíře nebude pít alkohol.
6. Žádné zvíře nezabije jiné zvíře.
7. Všechna zvířata jsou si rovna.

Nápis byl velmi úhledný, a až na to, že píť napsal Kuliš –pýt–, a jedno –s– bylo vzhůru nohama, nebyla v něm jediná chyba. Kuliš pak příkázání přečetl všem nahlas. Zvířata přikyvovala v naprostém souhlasu a některá chytřejší se jim začala ihned učit nazpaměť.

„A nyní soudruzi,“ volal Kuliš, odhazuje štětec, „vzhůru na senoseč! Učiňme otázkou cti mít sklizenou dřívě, než míval Jones a jeho lidé.“

V tom okamžiku začaly krávy, které vypadaly už nějakou dobu podivně, hlasitě bučet. Dvacet čtyři hodin je nikdo nepodojil a vemena jim téměř praskala. Po krátkém přemýšlení poslala prasata pro kýble a úspěšně krávy podojila – jejich kopyta na to byla jako stvořená. Před zvířaty se objevilo pět kýblů plných pěnivého hustého mléka a všichni si je se zájmem prohlíželi.

„Co se stane se vším tím mlékem?“ zeptal se někdo.

„Jones nám ho občas přidával do kaše,“ podotkla jedna slepice.

„Nestarejte se o mléko, soudruzi,“ vykřikl Napoleon a postavil se před kýble. „Něco s ním provedeme, ale senoseč je přednější. Soudruh Kuliš vás povede a já přijdu za chvíli. Vpřed soudruzi, seno čeká.“

A tak se zvířata vyhrnula na louku, aby začala se sklízni, a když se večer vrátila, všimla si, že mléko zmizelo.

ORWELL, George. *Farma zvířat*. 2. vydání. Praha: nakladatelství Práce, 1991. str. 14 – 16. Dostupné online z: <http://www.sesity.net/elektronicka-knihovna/Farma-zvirat.pdf>

## PRACOVNÍ LIST PRO UČITELE

Nyní na chvíli četbu přerušte a pokuste se odpovědět na otázky.

1. Jak na tebe ukázka působí? Připomíná ti něco? Pokud ano, co?

.....

.....

2. **Proti komu** se zvířata vzbouřila a z jakého důvodu? Co tomu asi předcházelo?

.....

.....

3. **Které** zvíře (zvířecí druh) velelo ostatním zvířatům na farmě? **Proč** myslíš, že to byl právě ono?

.....

.....

4. Zamlouvalo se zvířatům sedmero přikázání, které jim představil Kuliš?

.....

.....

5. Připomíná ti toto sedmero přikázání něco jiného? Pokud ano, co a čím?

.....

.....

6. **Kam** si myslíš, že zmizelo kravské mléko? Jak se bude děj vyvíjet dále?

.....

.....

7. Napadly tě při čtení ještě nějaké další otázky, na které bys chtěl/a znát odpověď?

.....

.....

## PRACOVNÍ LIST PRO UČITELE

Tajemství, kam mizí mléko, se brzy vysvětlilo. Každý den se přidávalo do krmení pro prasata. Právě dozrávala raná jablka a tráva v zahradě byla plná padavčat. Zvířata pokládala za samozřejmé, že si je spravedlivě rozdělí mezi sebe, ale jednoho dne přišel rozkaz, že všechna budou sebrána a odeslána na komandaturu, kde budou k dispozici prasatům. Některá zvířata reptala, ale nic tím nezměnila. Všechna prasata s tím souhlasila, dokonce i Kuliš a Napoleon. Pištík byl pověřen, aby věc vysvětlil ostatním.

„Soudruzi,“ zvolal, „jistě si všichni uvědomujete, že my prasata to neděláme ze sobectví, či že to snad znamená nějaké privilegium. Mnoho z nás ve skutečnosti jablka ani mléko nesnáší. Já osobně je nesnáším. Jíme je jen proto, abychom si zachovali zdraví. Jablka, soudruzi, a to je dokázáno vědecky, obsahují látky naprosto potřebné pro vývoj prasete. My prasata pracujeme duševně. Celé zařízení této farmy závisí na nás. Ve dne v noci se staráme o vaše blaho. My ta jablka jíme a mléko pijeme pro „vás“! Víte, co by se stalo, kdybychom my, prasata, nebyla schopná dostát svým povinnostem? Jones by přišel zpátky! Ano – Jones by se vrátil! A soudruzi,“ ječel Pištík téměř plačky a poskakoval sem a tam mrskaje ocáskem, „jistě nikdo nechcete, aby se Jones vrátil!“

ORWELL, George. *Farma zvířat*. 2. vydání. Praha: nakladatelství Práce, 1991. str. 20 – 21. Dostupné online z: <http://www.sesity.net/elektronicka-knihovna/Farma-zvirat.pdf>

### Po čtení:

1. Co si myslíš o chování prasat?

.....

.....

2. Jak se asi postaví ostatní zvířata k tomu, jak se prasata zachovala, po projevu Pištíka? Čím by mohl text pokračovat?

.....

.....

3. Myslíš si, že bylo **porušeno** některé z oněch sedmi přikázání, která byla na začátku ukázky zvířaty ustanovena? Pokud ano, které a jak? Pokud ne, proč si to myslíš?

.....

.....

4. Připomíná ti příběh něco z tvého života, nebo něco, co znáš? Co?

.....

.....

## PRACOVNÍ LIST PRO UČITELE

5. Na co mohl George Orwell ve svém díle narážet? Co se tím asi snaží čtenáři říct?

.....  
.....

6. Objevuje se v díle nějaké **varování**? Před čím nebo kým?

.....  
.....

*Prostor pro další poznámky k pracovnímu listu (jaký typ otázek v pracovním listu postrádáte, jestli zabrala práce žákům celou vyučovací hodinu atd.):*

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

Alchymista – Paolo Coelho

## PRACOVNÍ LIST PRO ŽÁKY

Jsi: kluk – holka (zakroužkuj)

Třída: .....

Město (Kde se nachází vaše škola?): .....

Před čtením:

Zkus napsat své asociace (cokoliv, co tě k tomu napadne) kolem pojmu **Osobní příběh**.

**Osobní příběh**



## PRACOVNÍ LIST PRO ŽÁKY

Paulo Coelho

### Alchymista

„Já jsem v Salémě král,“ řekl mu předtím stařec.

„Jak to, že si král povídá s pastýřem,“ zeptal se zahanbený a ohromený Santiago.

„Z různých příčin. Ale dejme tomu, že ta nejdůležitější je, že ty jsi schopen naplnit svůj Osobní příběh.“

Pastýř nevěděl, co je ten Osobní příběh.

„To je to, co jsi odjakživa chtěl dělat. Každý člověk z kraje mládí ví, jaký je jeho Osobní příběh.“

V té době je všechno jasné a možné a lidé se nebojí snít a přát si všechno to, co by v životě rádi dělali. Jak však čas plyne, jakási tajemná síla se snaží dokázat, že Osobní příběh uskutečnit nelze.“

Starcova slova nebyla pastýři příliš jasná. Chtěl se však dozvědět, co jsou to ty „tajemné síly“; kupcova dcera nebude chtít věřit svému sluchu, až jí to bude vyprávět.

„Jsou to síly, které se zdají zlé, ale v podstatě tě učí, jak máš uskutečnit svůj Osobní příběh. Přípravují tvého ducha a tvou vůli, protože na této planetě platí jedna veliká pravda: ať jsi kdokoli a děláš cokoli, když něco doopravdy chceš, je to proto, že se toto přání zrodilo v duši Vesmíru. Je to tvé poslání na Zemi.“

„I kdyby to bylo třeba jen chodit po světě? Nebo vzít si ceru obchodníka s látkami?“

„Nebo hledat poklad. Duše světa se živí štěstím lidí. Anebo naopak neštěstím, závistí, žárlivostí. Splnit svůj Osobní příběh je jedinou povinností člověka. Vše je jedno.“

A když něco chceš, celý Vesmír se spojí, abys své přání uskutečnil.“

Chvíli mlčeli a pozorovali lidi na náměstí. Potom se ozval stařec:

„Proč vlastně paseš ovce?“

„Protože rád chodím světem.“

Stařec ukázal na prodavače pražené kukuřice, který stál v rohu náměstí u svého červeného vozíku.

„Támhle ten si taky jako dítě přál chodit světem. Pak si ale raději pořídil tenhle vozík s praženou kukuřicí a teď celé roky šetří. Až bude starý, stráví měsíc v Africe. Nepochopil, že člověk má vždycky podmínky k tomu, aby udělal to, o čem sní.“

„Měl se raději stát pastýřem,“ uvažoval nahlas chlapec.

„Pomýšlel na to,“ řekl stařec. „Ale takový pouliční prodavač je něco víc než pastýř. Pouliční prodavač má střechu nad hlavou, kdežto pastýř spí pod širým nebem. Otcové dají svou dceru raději pouličnímu prodavači než pastýři.“

Santiago bodlo u srdce, když si vzpomněl na kupcovu dceru. Tam u nich v městečku jistě bude nějaký prodavač pražené kukuřice.

„Prostě to, co si lidé myslí o pouličních prodavačích a o pastýřích, se pro ně stalo důležitější než Osobní příběh.“

Stařec si pak listoval v knize a na jednom místě se začel. Pastýř chvíli čekal, a potom ho vyrušil stejně jako on jeho předtím.

„Proč se o těchhle věcech se mnou vůbec bavíte?“

„Protože ty se pokoušíš žít svůj Osobní příběh. A teď bys toho málem nechal.“

„To se pak vždycky objevíte vy?“

„Ne vždycky v téhle podobě, ale objevím se pokaždé. Někdy třeba v podobě východiska, dobrého nápadu. Jindy zase v kritickém okamžiku udělám věci snadnějšími. A tak dále; většina lidí si toho však ani nevšimne.“

## PRACOVNÍ LIST PRO ŽÁKY

### Po čtení:

1. Jaká je **nosná** (hlavní) **myšlenka** tohoto textu? Jak jsi porozuměl/a tomu, o čem se tady píše? Co se nám autor skrze text snaží sdělit?

.....

.....

.....

.....

.....

2. Co z toho má smysl pro tebe? Máš pocit, že si z ukázky můžeš něco odnést?

.....

.....

.....

.....

3. Pokus se vyplnit tuto tabulku:

Vypiš doslova pasáž (část textu), která na tebe zapůsobila (připomněla ti vlastní zážitek, představuje pro tebe záhadu, nemůžeš s ní souhlasit...)	Napiš souvislým textem komentář ke zvolené pasáži. (Proč sis zaznamenal právě ji, co ti připomněla, jaké otázky v tobě vyvolala, s čím nesouhlasíš...)

## PRACOVNÍ LIST PRO ŽÁKY

4. Jak rozumíš části: **Otcové dají svou dceru raději pouličnímu prodavači než pastýři?**

Co se nám tím autor snaží naznačit?

.....

.....

.....

5. Chovaly se podle tebe postavy **věrohodně**? Proč ano/proč ne?

.....

.....

.....

6. **Kde** se příběh nejspíše odehrává? Můžeme to vyčíst pomocí nějakých náznaků? Je prostředí důležité pro pochopení myšlenky tohoto konkrétního úryvku?

.....

.....

.....

7. Byl/a jsi někdy v podobné situaci? Rozhodoval/a ses podle toho, co si myslí ostatní, namísto aby sis šel/šla za tím, co jsi sám chtěl/a? Kdy?

.....

.....

.....

8. **Kdo** má na tebe největší vliv u rozhodování?

.....

.....

.....

8. Zaujal tě příběh? Chtěl/a by sis dočíst, jak to dopadlo?

.....

.....

.....

## PRACOVNÍ LIST PRO UČITELE

Třída: .....

Město (Kde se nachází vaše škola?): .....

*Chtěla bych Vás poprosit, zda byste se mohl/a vyjádřit ke vhodnosti otázek. Ke každé otázce stačí krátká poznámka o tom, jestli je vhodná pro tuto věkovou skupinu či nikoliv, případně pro tuto konkrétní třídu (zde by bylo vhodné napsat i zdůvodnění). Můžete přidat stručnou zmínku k tomu, co byste na otázkách změnil/a či jaký typ otázek v pracovním listu postrádáte. Na konci pracovního listu je vytvořen prostor pro Vaše další poznámky, kam můžete uvést mimo jiné i to, jestli žákům zabrala práce s textem celou vyučovací hodinu. Za Vaši zpětnou reakci mnohokrát děkuji, Vašeho názoru si velmi vážím.*

*U některých otázek se nacházejí poznámky pro vyučující/ho (odlišeny typem písma).  
Prosím přečtěte si je.*

### Před čtením:

*(Bylo by vhodné, aby úkol před čtením žáci vypracovali samostatně. Následně mohou své asociace porovnat s ostatními. Pokud necháte žáky sdílet své myšlenky, napište prosím krátkou zmínku o tom, jak to probíhalo.)*

Zkus napsat své asociace (cokoliv, co tě k tomu napadne) kolem pojmu **Osobní příběh**.

### Osobní příběh

.....

.....

.....

.....

## PRACOVNÍ LIST PRO UČITELE

Paulo Coelho

### Alchymista

„Já jsem v Salémě král,“ řekl mu předtím stařec.

„Jak to, že si král povídá s pastýřem,“ zeptal se zahanbený a ohromený Santiago.

„Z různých příčin. Ale dejme tomu, že ta nejdůležitější je, že ty jsi schopen naplnit svůj Osobní příběh.“

Pastýř nevěděl, co je ten Osobní příběh.

„To je to, co jsi odjakživa chtěl dělat. Každý člověk z kraje mládí ví, jaký je jeho Osobní příběh.“

V té době je všechno jasné a možné a lidé se nebojí snít a přát si všechno to, co by v životě rádi dělali. Jak však čas plyne, jakási tajemná síla se snaží dokázat, že Osobní příběh uskutečnit nelze.“

Starcova slova nebyla pastýři příliš jasná. Chtěl se však dozvědět, co jsou to ty „tajemné síly“; kupcova dcera nebude chtít věřit svému sluchu, až jí to bude vyprávět.

„Jsou to síly, které se zdají zlé, ale v podstatě tě učí, jak máš uskutečnit svůj Osobní příběh. Připravují tvého ducha a tvou vůli, protože na této planetě platí jedna veliká pravda: ať jsi kdokoli a děláš cokoli, když něco doopravdy chceš, je to proto, že se toto přání zrodilo v duši Vesmíru. Je to tvé poslání na Zemi.“

„I kdyby to bylo třeba jen chodit po světě? Nebo vzít si ceru obchodníka s látkami?“

„Nebo hledat poklad. Duše světa se živí štěstím lidí. Anebo naopak neštěstím, závistí, žárlivostí. Splnit svůj Osobní příběh je jedinou povinností člověka. Vše je jedno.“

A když něco chceš, celý Vesmír se spojí, abys své přání uskutečnil.“

Chvíli mlčeli a pozorovali lidi na náměstí. Potom se ozval stařec:

„Proč vlastně paseš ovce?“

„Protože rád chodím světem.“

Stařec ukázal na prodavače pražené kukuřice, který stál v rohu náměstí u svého červeného vozíku.

„Támhle ten si taky jako dítě přál chodit světem. Pak si ale raději pořídil tenhle vozík s praženou kukuřicí a teď celé roky šetří. Až bude starý, stráví měsíc v Africe. Nepochopil, že člověk má vždycky podmínky k tomu, aby udělal to, o čem sní.“

„Měl se raději stát pastýřem,“ uvažoval nahlas chlapec.

„Pomýšlel na to,“ řekl stařec. „Ale takový pouliční prodavač je něco víc než pastýř. Pouliční prodavač má střechu nad hlavou, kdežto pastýř spí pod širým nebem. Otcové dají svou dceru raději pouličnímu prodavači než pastýři.“

Santiago bodlo u srdce, když si vzpomněl na kupcovu dceru. Tam u nich v městečku jistě bude nějaký prodavač pražené kukuřice.

„Prostě to, co si lidé myslí o pouličních prodavačích a o pastýřích, se pro ně stalo důležitější než Osobní příběh.“

Stařec si pak listoval v knize a na jednom místě se začel. Pastýř chvíli čekal, a potom ho vyrušil stejně jako on jeho předtím.

„Proč se o těchhle věcech se mnou vůbec bavíte?“

„Protože ty se pokoušíš žít svůj Osobní příběh. A teď bys toho málem nechal.“

„To se pak vždycky objevíte vy?“

„Ne vždycky v téhle podobě, ale objevím se pokaždé. Někdy třeba v podobě východiska, dobrého nápadu. Jindy zase v kritickém okamžiku udělám věci snadnějšími. A tak dále; většina lidí si toho však ani nevšimne.“

## PRACOVNÍ LIST PRO UČITELE

### Po čtení:

(Také u otázek po čtení by bylo vhodné nechat žáky pracovat nejdříve samostatně, poté je můžete nechat jejich názory sdílet. Napište prosím krátkou zmínku o zvoleném průběhu práce.)

1. Jaká je **nosná** (hlavní) **myšlenka** tohoto textu? Jak jsi porozuměl/a tomu, o čem se tady píše? Co se nám autor skrze text snaží sdělit?

.....

.....

2. Co z toho má smysl pro tebe? Máš pocit, že si z ukázky můžeš něco odnést?

.....

.....

3. Pokus se vyplnit tuto tabulku:

Vypiš doslova pasáž (část textu), která na tebe zapůsobila (připomněla ti vlastní zážitek, představuje pro tebe záhadu, nemůžeš s ní souhlasit...)	Napiš souvislým textem komentář ke zvolené pasáži. (Proč sis zaznamenal právě ji, co ti připomněla, jaké otázky v tobě vyvolala, s čím nesouhlasíš...)

.....

.....

4. Jak rozumíš části: **Otcové dají svou dceru raději pouličnímu prodavači než pastýři?** Co se nám tím autor snaží naznačit?

.....

.....

5. Chovaly se podle tebe postavy **věrohodně**? Proč ano/proč ne?

.....

.....

## PRACOVNÍ LIST PRO UČITELE

6. **Kde** se příběh nejspíše odehrává? Můžeme to vyčíst pomocí nějakých náznaků? Je prostředí důležité pro pochopení myšlenky tohoto konkrétního úryvku?

.....

.....

7. Byl/a jsi někdy v podobné situaci? Rozhodoval/a ses podle toho, co si myslí ostatní, namísto aby sis šel/šla za tím, co jsi sám chtěl/a? Kdy?

.....

.....

.....

8. **Kdo** má na tebe největší vliv u rozhodování?

.....

.....

8. Zaujal tě příběh? Chtěl/a by sis dočíst, jak to dopadlo?

.....

.....

*Prostor pro další poznámky k pracovnímu listu (jaký typ otázek v pracovním listu postrádáte, jestli zabrala práce žákům celou vyučovací hodinu atd.):*

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Hra na smrt – David Almond



## PRACOVNÍ LIST PRO ŽÁKY

Jsi: kluk – holka (zakroužkuj)

Třída: .....

Město (Kde se nachází vaše škola?): .....

### Před čtením:

Pětílístek

1. řádek – námět (jednoslovný výraz, podstatné jméno) - **HRA**
2. řádek – dvouslovný popis námětu, odpověď na otázku „Jaký je námět?“ (2 přídavná jména)
3. řádek – dějová složka námětu, „Co námět dělá?“ (3 slovesa)
4. řádek – věta o 4 slovech k námětu (nemusí zde být sloveso)
5. řádek – jednoslovné synonymum k námětu (nemusí se jednat o podstatné jméno)

1. ....

2. ....

3. ....

4. ....

5. ....

Vyzkoušej si **čtení s předvídáním**. Společně si přečtete text ukázky, která je rozdělena na šest částí, po každé z nich následuje několik otázek. Přerušte tedy na chvíli čtení a zkus je zodpovědět.

Vžij se do role detektiva a pokus se v úryvku najít **indicie**, které by ti mohly pomoci s odpovědí na otázky typu: Co bude následovat?, Proč se asi postava X zachovala takto? atd. Nemusíš se obávat, žádná odpověď není špatná (jde o to si zkusit předvídat), proto ji **neškrtej**, ani když se v následující části dozvíš, že se příběh odehrával jinak.

# PRACOVNÍ LIST PRO ŽÁKY

David Almond

## Hra na smrt

a) O čem si myslíš, že příběh bude? Co můžeš usoudit z názvu?

.....

.....

.....

1

Obklopovaly nás kresby démonů, netvorů i andělských zjevení s velkými bílými křídly, bran nebeských i cvakajícího chřtánu pekel. Džbán s vodou dorazil až ke mně, a tak jsem z něj upil. Dorazila ke mně i cigareta, a tak jsem z ní potáhl. Podíval jsem se znovu na Allii. Tvářila se pořád netečně a vrátila mi další nepřítomný pohled. Viděl jsem v něm napsáno: *tady dole jste na všechno sám, pane Watsone*. Chtěl jsem na ni zavolat a uznat, že měla pravdu, že bychom z té party hulvátů a zkrachovalců měli vypadnout a zabývat se něčím jiným, ale místo toho jsem tam dřepěl, a čím déle jsem tam dřepěl, tím víc jsem se chvěl a děsil toho, že špička nože tentokrát ukáže na mě. A současně jsem si to hrozně přál. Ta zkušenost mě vábila stejně jako kdysi dědu temnota šachty. Chtěl jsem okusit něco z toho, co poznaly děti z pomníku, něco z toho, co nedávno poznala moje babička. Zíral jsem na nůž, který Askew položil na stěp uprostřed doupěte.

a) Co by asi chtěl „pan Watson“ zažít? Co by mohlo následovat po tom, kdyby na něj špička nože ukázala?

.....

.....

.....

b) Kolik má asi let „pan Watson“? Proč si to myslíš?

.....

.....

c) Kde se příběh odehrává? Z čeho tak soudíš?

.....

.....

d) Jaký vztah má podle tebe „pan Watson“ k Allii?

.....

.....

## PRACOVNÍ LIST PRO ŽÁKY

2

„Na kom je dneska řada, aby umřel?“ zeptal se šeptem.

„Smrt,“ skandovali jsme. „Smrt, Smrt, Smrt, Smrt...“

Nůž se blýskal a točil kolem dokola.

*Budu to já, pomyslel jsem si, když se otáčel směrem ke mně a pak zase pryč. Budu to já, nebudu, budu to já, nebudu...*

A pak nůž zpomalil a zastavil se.

Budu to já.

*Zatajil jsem dech a rozklepal jsem se ještě víc. Vrhil jsem pohled na Allii. Jsi na to sám, říkaly její oči. Na všechno budeš sám.*

a) Z čeho má „pan Watson“ největší strach?

.....

.....

b) Proč Askew použil zrovna nůž a neroztočil místo něj jiný předmět?

.....

.....

c) Proč všichni okolo začali skandovat?

.....

.....

d) Jak se bude příběh dále vyvíjet?

.....

.....

3

Askew se usmál a natáhl se ke mně. Chytil jsem ho za ruku. Vtáhl mě do středu a položil mi na chvíli ruku na temeno. Cítil jsem, že mám v očích slzy.

„Uklidni se, Kite,“ zašeptal mi do ucha, ale já nedokázal zabránit tomu, abych se nechvěl. „Jen klid, Kite Watsone.“

Slyšel jsem Louise: „Je to srab!“

Slyšel jsem, jak se ostatní hihňají.

„Pssst,“ sykl Askew. „Dnes někdo umře.“

Poklekl jsem, jak jsem to viděl u ostatních. Klesl jsem na všechny čtyři.

*Nic to není, říkal jsem si. Je to jen hra, nic než hra.*

„Dýchej pomalu a zhluboka, Kite,“ zašeptal.

Dýchal jsem pomalu a zhluboka.

„Dýchej čím dál rychleji.“

Dýchal jsem čím dál rychleji.

## PRACOVNÍ LIST PRO ŽÁKY

„Teď se mi podívej do očí.“

Podíval jsem se mu do očí. Bylo to jako hledět do nekonečného temného tunelu. Cítil jsem, že se můj pohled noří čím dál hloub. Vnímám jsem, jak mě ta temnota přitahuje.

a) Připomíná ti popisovaná situace něco? Pokud ano, co?

.....

.....

b) Jak na tebe působí postava Askewa? Jak bys ho popsal/a?

.....

.....

.....

c) Jde podle tebe skutečně jen o hru? Proč si to myslíš?

.....

.....

.....

4

*Je to jen hra, ubezpečoval jsem se. Nic než hra.*

Říkal jsem si, že to přece můžu předstírat stejně jako Allie.

Askew přede mnou přidržel lesklou čepel nože.

„Zříkáš se života?“ zeptal se.

„Zříkám se života.“

„Opravdu si přeješ zemřít?“

„Opravdu si přeju zemřít.“

Chytil mě za rameno a přitáhl si mě blíž. Nevnímám jsem nic než jeho oči, neslyšel jsem nic než jeho hlas.

„Tohle není hra,“ zašeptal lehounce. „Dopravdy zemřeš. Všechno kolem a všechno, co znáš, zmizí. Tohle je úplný konec. Už tu nebudeš.“

Palcem a ukazováčkem mi zatlačil oči.

„Přišla si pro tebe Smrt,“ prohlásil.

To už jsem o ničem nevěděl.

a) Co chce Kit Watson předstírat?

.....

.....

b) Proč Askew přesvědčuje Kita, že všechno je to skutečné? Co ho k tomu vede?

.....

## PRACOVNÍ LIST PRO ŽÁKY

.....  
c) Myslíš si, že se Kit „probudí“? Z čeho tak soudíš?  
.....  
.....  
.....

### 5

Přišel jsem k sobě na vlhké hliněné podlaze. Obličej jsem měl ledový. Ztuhlé nohy mě bolely. Jedna ze svíček dohořivala a vydávala poslední zbytky mdlého světla. Ze stěny na mě zíral jeden z démonů. Kolem mě panovalo hrobové ticho. Otřásl jsem se, sedl si, protřel jsem si oči a zavrtěl hlavou. Nepamatoval jsem si vůbec nic – jen temno a prázdnotu. Bolest a ztuhlost v celém těle. Ochablost ve svalech. Po čtyřech jsem se dovlékl ke schůdkům a vztáhl jsem ruku, abych odklopil dveře. Vtom jsem zaslechl hlasy: slaboučký šepot vysokými hlásky i tlumené hihňání. Zíral jsem do tmy, ale neviděl jsem kolem sebe nic než kosti, kresby a rytiny.

a) Jak dlouho byl asi Kit „mimo“? Proč si to myslíš?  
.....  
.....

b) Koho mohl Kit slyšet?  
.....  
.....

c) Co bude v ukázce následovat?  
.....  
.....  
.....

### 6

Promnul jsem si oči.  
„Kdo je tam?“ zašeptal jsem.  
Hihňání zesílilo.

Znovu jsem si protřel oči, přimhouřil jsem je a pak jsem je konečně uviděl. Hubená tělíčka v mihotavém světle. Shrbené postavičky v tmavých rozích. Rozplývaly se ve stěnách. Uhýbaly a bledly, když jsem na ně zkoušel zaostřit. Zahlédl jsem však jejich vyjevené oči i zčernalou pleť, slyšel jsem jejich pištivé chichotání a najednou jsem věděl, že tady dole ve tmě Askewova doupěte jsou se mnou ty nebohé děti ze šachty. Ale nezůstaly. Postupně mizely, až jsem nakonec zbyl dočista sám.

## PRACOVNÍ LIST PRO ŽÁKY

Odklopil jsem dveře. Čekal tam už jen Askew, schoulený u Jaxe a s tváří k řece, a opodál Allie ve vysoké trávě. Kousala si palec.

ALMOND, David. Hra na smrt. 1. vydání. Praha: Mladá fronta a.s., 2010. ISBN 978-80-204-2331-3. str. 40 – 42

a) Proč Kit věří, že viděl děti ze šachty?

.....  
.....

b) Proč na Kita čekali už jen Askew a Allie?

.....  
.....

c) Čím by mohl příběh v knize pokračovat?

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

### Po čtení:

1. Jaký máš pocit z ukázky? Jak rozumíš tomu, co se v ní stalo?

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

2. Je ti nějaká z postav blízká? Čím?

.....  
.....

3. Jak by mohl příběh vypadat **z pohledu Allie**?

.....

## PRACOVNÍ LIST PRO ŽÁKY

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

## PRACOVNÍ LIST PRO UČITELE

Třída: .....

Město (Kde se nachází vaše škola?): .....

*Chtěla bych Vás poprosit, zda byste se mohl/a vyjádřit ke vhodnosti otázek. Ke každé otázce stačí krátká poznámka o tom, jestli je vhodná pro tuto věkovou skupinu či nikoliv, případně pro tuto konkrétní třídu (zde by bylo vhodné napsat i zdůvodnění). Můžete přidat stručnou zmínku k tomu, co byste na otázkách změnil/a či jaký typ otázek v pracovním listu postrádáte. Na konci pracovního listu je vytvořen prostor pro Vaše další poznámky, kam můžete uvést mimo jiné i to, jestli žákům zabrala práce s textem celou vyučovací hodinu. Za Vaši zpětnou reakci mnohokrát děkuji, Vašeho názoru si velmi vážím.*

*U některých otázek se nacházejí poznámky pro vyučující/ho (odlišeny typem písma).  
Prosím přečtěte si je.*

### Před čtením:

*(Pětilístek je vhodné projít nahlas se žáky tak, aby měli možnost porovnat své nápady.)*

### Pětilístek

1. řádek – námět (jednoslovný výraz, podstatné jméno) - **HRA**
2. řádek – dvouslovný popis námětu, odpověď na otázku „Jaký je námět?“ (2 přídavná jména)
3. řádek – dějová složka námětu, „Co námět dělá?“ (3 slovesa)
4. řádek – věta o 4 slovech k námětu (nemusí zde být sloveso)
5. řádek – jednoslovné synonymum k námětu (nemusí se jednat o podstatné jméno)

1. ....

2. ....

3. ....

4. ....

5. ....

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



## PRACOVNÍ LIST PRO UČITELE

Vyzkoušej si **čtení s předvídáním**. Společně si přečtete text ukázky, která je rozdělena na šest částí, po každé z nich následuje několik otázek. Přerušete tedy na chvíli čtení a zkus je zodpovědět.

Vžij se do role detektiva a pokus se v úryvku najít **indicie**, které by ti mohly pomoci s odpovědí na otázky typu: Co bude následovat?, Proč se asi postava X zachovala takto? atd. Nemusíš se obávat, žádná odpověď není špatná (jde o to si zkusit předvídat), proto ji **neškrtej**, ani když se v následující části dozvíš, že se příběh odehrával jinak.

*(Samotný text ukázky můžete se žáky přečíst nahlas, nebo jim ho po částech předčítat. Další možnost, která se nabízí, je nechat žáky pracovat zcela samostatně. Prosím napište zmínku o tom, kterou z variant jste zvolil/a. Ponechte žákům dostatek času na zodpovězení otázek následujících za každou částí, následně s nimi jejich tipy opět můžete projít.)*

David Almond

### Hra na smrt

a) O čem si myslíš, že příběh bude? Co můžeš usoudit z názvu?

.....  
.....

1

Obklopovaly nás kresby démonů, netvorů i andělských zjevních s velkými bílými křídly, bran nebeských i cvakajícího chřtánu pekel. Džbán s vodou dorazil až ke mně, a tak jsem z něj upil. Dorazila ke mně i cigareta, a tak jsem z ní potáhl. Podíval jsem se znovu na Allii. Tvářila se pořád netečně a vrátila mi další nepřítomný pohled. Viděl jsem v něm napsáno: *tady dole jste na všechno sám, pane Watsone*. Chtěl jsem na ni zavolat a uznat, že měla pravdu, že bychom z té party hulvátů a zkrachovalců měli vypadnout a zabývat se něčím jiným, ale místo toho jsem tam dřepěl, a čím déle jsem tam dřepěl, tím víc jsem se chvěl a děsil toho, že špička nože tentokrát ukáže na mě. A současně jsem si to hrozně přál. Ta zkušenost mě vábila stejně jako kdysi dědu temnota šachty. Chtěl jsem okusit něco z toho, co poznaly děti z pomníku, něco z toho, co nedávno poznala moje babička. Zíral jsem na nůž, který Askew položil na střepech uprostřed doupěte.

a) Co by asi chtěl „pan Watson“ zažít? Co by mohlo následovat po tom, kdyby na něj špička nože ukázala?

.....  
.....

b) Kolik má asi let „pan Watson“? Proč si to myslíš?

.....

## PRACOVNÍ LIST PRO UČITELE

c) Kde se příběh odehrává? Z čeho tak soudíš?

.....

.....

d) Jaký vztah má podle tebe „pan Watson“ k Allii?

.....

.....

**2**

„Na kom je dneska řada, aby umřel?“ zeptal se šeptem.

„Smrt,“ skandovali jsme. „Smrt, Smrt, Smrt, Smrt...“

Nůž se blýskal a točil kolem dokola.

*Budu to já, pomyslel jsem si, když se otáčel směrem ke mně a pak zase pryč. Budu to já, nebudu, budu to já, nebudu...*

A pak nůž zpomalil a zastavil se.

Budu to já.

Zatajil jsem dech a rozklepal jsem se ještě víc. Vrhł jsem pohled na Allii. *Jsi na to sám, říkaly její oči. Na všechno budeš sám.*

a) Z čeho má „pan Watson“ největší strach?

.....

.....

b) Proč Askew použil zrovna nůž a neroztočil místo něj jiný předmět?

.....

.....

c) Proč všichni okolo začali skandovat?

.....

.....

d) Jak se bude příběh dále vyvíjet?

.....

.....

**3**

Askew se usmál a natáhl se ke mně. Chytil jsem ho za ruku. Vtáhl mě do středu a položil mi na chvíli ruku na temeno. Cítil jsem, že mám v očích slzy.

## PRACOVNÍ LIST PRO UČITELE

„Uklidni se, Kite,“ zašeptal mi do ucha, ale já nedokázal zabránit tomu, abych se nechvěl. „Jen klid, Kite Watsone.“

Slyšel jsem Louise: „Je to srab!“

Slyšel jsem, jak se ostatní hihňají.

„Pssst,“ sykl Askew. „Dnes někdo umře.“

Poklekl jsem, jak jsem to viděl u ostatních. Klesl jsem na všechny čtyři.

*Nic to není*, říkal jsem si. *Je to jen hra, nic než hra.*

„Dýchej pomalu a zhluboka, Kite,“ zašeptal.

Dýchal jsem pomalu a zhluboka.

„Dýchej čím dál rychleji.“

Dýchal jsem čím dál rychleji.

„Teď se mi podívej do očí.“

Podíval jsem se mu do očí. Bylo to jako hledět do nekonečného temného tunelu. Cítil jsem, že se můj pohled noří čím dál hloub. Vnímál jsem, jak mě ta temnota přitahuje.

a) Připomíná ti popisovaná situace něco? Pokud ano, co?

.....

.....

b) Jak na tebe působí postava Askewa? Jak bys ho popsal/a?

.....

.....

c) Jde podle tebe skutečně jen o hru? Proč si to myslíš?

.....

.....

4

*Je to jen hra*, ubezpečoval jsem se. *Nic než hra.*

Říkal jsem si, že to přece můžu předstírat stejně jako Allie.

Askew přede mnou přidržel lesklou čepel nože.

„Zříkáš se života?“ zeptal se.

„Zříkám se života.“

„Opravdu si přeješ zemřít?“

„Opravdu si přeju zemřít.“

Chytil mě za rameno a přitáhl si mě blíž. Nevnímál jsem nic než jeho oči, neslyšel jsem nic než jeho hlas.

„Tohle není hra,“ zašeptal lehounce. „Dooopravdy zemřeš. Všechno kolem a všechno, co znáš, zmizí. Tohle je úplný konec. Už tu nebudeš.“

Palcem a ukazováčkem mi zatlačil oči.

„Přišla si pro tebe Smrt,“ prohlásil.

To už jsem o ničem nevěděl.

## PRACOVNÍ LIST PRO UČITELE

a) Co chce Kit Watson předstírat?

.....

.....

b) Proč Askew přesvědčuje Kita, že všechno je to skutečné? Co ho k tomu vede?

.....

.....

c) Myslíš si, že se Kit „probudí“? Z čeho tak soudíš?

.....

.....

**5**

Přišel jsem k sobě na vlhké hliněné podlaze. Obličej jsem měl ledový. Ztuhlé nohy mě bolely. Jedna ze svíček dohořivala a vydávala poslední zbytky mdlého světla. Ze stěny na mě zíral jeden z démonů. Kolem mě panovalo hrobové ticho. Otřásl jsem se, sedl si, protřel jsem si oči a zavrtěl hlavou. Nepamatoval jsem si vůbec nic – jen temno a prázdnotu. Bolest a ztuhlost v celém těle. Ochablost ve svalech. Po čtyřech jsem se dovlekl ke schůdkům a vztáhl jsem ruku, abych odklopil dveře. Vtom jsem zaslechl hlasy: slaboučký šepot vysokými hlásky i tlumené hihňání. Zíral jsem do tmy, ale neviděl jsem kolem sebe nic než kosti, kresby a rytiny.

a) Jak dlouho byl asi Kit „mimo“? Proč si to myslíš?

.....

.....

b) Koho mohl Kit slyšet?

.....

.....

c) Co bude v ukázce následovat?

.....

.....

**6**

Promnul jsem si oči.  
„Kdo je tam?“ zašeptal jsem.  
Hihňání zesílilo.

## PRACOVNÍ LIST PRO UČITELE

Znovu jsem si protřel oči, přimhouřil jsem je a pak jsem je konečně uviděl. Hubená tělíčka v mihotavém světle. Shrbené postavičky v tmavých rozích. Rozplývaly se ve stěnách. Uhýbaly a bledly, když jsem na ně zkoušel zaostřit. Zahlédl jsem však jejich vyjevené oči i zčernalou pleť, slyšel jsem jejich pištivé chichotání a najednou jsem věděl, že tady dole ve tmě Askewova doupěte jsou se mnou ty nebohé děti ze šachty. Ale nezůstaly. Postupně mizely, až jsem nakonec zbyl dočista sám.

Odklopil jsem dveře. Čekal tam už jen Askew, schoulený u Jaxe a s tváří k řece, a opodál Allie ve vysoké trávě. Kousala si palec.

ALMOND, David. Hra na smrt. 1. vydání. Praha: Mladá fronta a.s., 2010. ISBN 978-80-204-2331-3. str. 40 – 42

a) Proč Kit věří, že viděl děti ze šachty?

.....

.....

b) Proč na Kita čekali už jen Askew a Allie?

.....

.....

c) Čím by mohl příběh v knize pokračovat?

.....

.....

Po čtení:

1. Jaký máš pocit z ukázky? Jak rozumíš tomu, co se v ní stalo?

.....

.....

2. Je ti nějaká z postav blízká? Čím?

.....

.....

3. Jak by mohl příběh vypadat **z pohledu Allie**?

.....

.....

## PRACOVNÍ LIST PRO UČITELE

*Prostor pro další poznámky k pracovnímu listu (jaký typ otázek v pracovním listu postrádáte, jestli zabrala práce žákům celou vyučovací hodinu atd.):*

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Až bude svítat – Václav Hrabě

## PRACOVNÍ LIST PRO ŽÁKY

Jsi: kluk – holka (zakroužkuj)

Třída: .....

Město (Kde se nachází vaše škola?): .....

### Před čtením:

1. Každý máme nějaké sny a touhy. Jaké je tvé velké přání?

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

2. Po čem asi touží tvůj nejlepší kamarád/kamarádka?

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

3. Jaké bylo tvé doposud nejbláznivější přání?

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

4. Přečtěte si společně nahlas báseň a rovnou se pusťte do psaní automatického textu. (Před tím, než začnete číst, si vysvětlete, co je to psaní automatického textu – popsáno v prvním úkolu po čtení).



## PRACOVNÍ LIST PRO ŽÁKY

Václav Hrabě

### **Až bude svítat**

V očích luceren se leskne  
vůně durmanu  
a tvoje dlaně  
svěží  
jak vítr po ránu  
se modlí s mými tu nejkrásnější  
súru z koránu

Jen ještě jeden polibek a potom  
na tvém střevíčku  
přepluji spoustu oceánů  
A třeba objevím  
nějakou novou neznámou Ameriku  
jenom pro tebe  
Může se stát  
že zemřu mezi lovci lebek  
a až ti pošlou mou vysušenou zmenšenou hlavu  
prodáš ji v bazaru  
protože nebudu k poznání  
Anebo se mi nepodaří sehnat  
ani jednoho lodníka  
a já ze vzteku propiju  
tvůj střevíček v nějaké lisabonské hospodě  
Mohu být souzen pro kacířství  
protože všichni rozumní lidé ví že Amerika  
je jen jedna a ta už byla objevena  
a možná i ty se přijdeš podívat  
jak upalují blázna

Ale také je docela možné  
že se mi to povede  
a jednoho dne ti přivezu  
ozdoby z peří tabák a gumové míčky  
ze země  
kterou jsem objevil

HRABĚ, Václav. *Blues: Blues pro bláznivou holku a jiné básně*. 2. vyd. Praha: Labyrint, 1999. 172 s. ISBN 80-85935-11-2, str. 43 – 44

# PRACOVNÍ LIST PRO ŽÁKY

## Po čtení:

1. Vyzkoušej si psaní automatického textu – je to všechno, co tě po přečtení básně napadne. Nepřemýšlej dlouze, neopravuj chyby, jen piš.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2. Nyní si přečti všechno, co jsi napsal/napsala. Čemu jsi věnoval/a svou pozornost (motiv, nálada, konkrétní předměty z básně, svůj názor na báseň,...)? Co jsi naopak vynechal/a?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

## PRACOVNÍ LIST PRO ŽÁKY

3. Porovnej své psaní automatického textu se spolužákem/spolužačkou v lavici. V čem jsou si tyto dva texty podobné? V čem se naopak liší?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

4. Co je podle tebe hlavní myšlenka básně?

.....

.....

.....

5. Vyskytlo se v básni něco, co tě zarazilo/překvapilo/u čeho jsi se musel/a pozastavit?

.....

.....

.....

6. Je ti báseň něčím blízká? Pokud ano, čím?

.....

.....

.....

## PRACOVNÍ LIST PRO UČITELE

Třída: .....

Město (Kde se nachází vaše škola?): .....

*Chtěla bych Vás poprosit, zda byste se mohl/a vyjádřit ke vhodnosti otázek. Ke každé otázce stačí krátká poznámka o tom, jestli je vhodná pro tuto věkovou skupinu či nikoliv, případně pro tuto konkrétní třídu (zde by bylo vhodné napsat i zdůvodnění). Můžete přidat stručnou zmínku k tomu, co byste na otázkách změnil/a či jaký typ otázek v pracovním listu postrádáte. Na konci pracovního listu je vytvořen prostor pro Vaše další poznámky, kam můžete uvést mimo jiné i to, jestli žákům zabrala práce s textem celou vyučovací hodinu. Za Vaši zpětnou reakci mnohokrát děkuji, Vašeho názoru si velmi vážím.*

*U některých otázek se nacházejí poznámky pro vyučující/ho (odlišeny typem písma).  
Prosím přečtěte si je.*

### Před čtením:

*(U otázek před čtením by bylo vhodné, aby žáci pracovali samostatně.)*

1. Každý máme nějaké sny a touhy. Jaké je tvé velké přání?

.....  
.....

2. Po čem asi touží tvůj nejlepší kamarád/kamarádka?

.....  
.....

3. Jaké bylo tvé doposud nejbláznivější přání?

.....  
.....

4. Přečtěte si společně nahlas báseň a rovnou se pusťte do psaní automatického textu. (Před tím, než začnete číst, si vysvětlete, co je to psaní automatického textu – popsáno v prvním úkolu po čtení).

Václav Hrabě

**Až bude svítat**

V očích luceren se leskne  
vůně durmanu  
a tvoje dlaně  
svěží  
jak vítr po ránu  
se modlí s mými tu nejkrásnější  
súru z koránu

Jen ještě jeden polibek a potom  
na tvém střevíčku  
přepluji spoustu oceánů  
A třeba objevím  
nějakou novou neznámou Ameriku  
jenom pro tebe  
Může se stát  
že zemřu mezi lovci lebek  
a až ti pošlou mou vysušenou zmenšenou hlavu  
prodáš ji v bazaru  
protože nebudu k poznání  
Anebo se mi nepodaří sehnat  
ani jednoho lodníka  
a já ze vzteku propiju  
tvůj střevíček v nějaké lisabonské hospodě  
Mohu být souzen pro kacířství  
protože všichni rozumní lidé ví že Amerika  
je jen jedna a ta už byla objevena  
a možná i ty se přijdeš podívat  
jak upalují blázna

Ale také je docela možné  
že se mi to povede  
a jednoho dne ti přivezu  
ozdoby z peří tabák a gumové míčky  
ze země  
kterou jsem objevil

HRABĚ, Václav. *Blues: Blues pro bláznivou holku a jiné básně*. 2. vyd. Praha: Labyrint, 1999. 172 s. ISBN 80-85935-11-2, str. 43 – 44

## PRACOVNÍ LIST PRO UČITELE

### Po čtení:

*(U psaní automatického textu je vhodné žákům nechat na práci alespoň pět minut, v případě, že budou potřebovat více času, dopřejte jim ho. Napište prosím k úkolu poznámku, kolik času jste zhruba žákům nechal/a.)*

1. Vyzkoušej si psaní automatického textu – je to všechno, co tě po přečtení básně napadne. Nepřemýšlej dlouze, neopravuj chyby, jen piš.

.....  
.....

2. Nyní si přečti všechno, co jsi napsal/napsala. Čemu jsi věnoval/a svou pozornost (motiv, nálada, konkrétní předměty z básně, svůj názor na báseň,...)? Co jsi naopak vynechal/a?

.....  
.....

*(U následujícího úkolu nechte žáky pracovat ve dvojicích.)*

3. Porovnej své psaní automatického textu se spolužákem/spolužačkou v lavici. V čem jsou si tyto dva texty podobné? V čem se naopak liší?

.....  
.....

4. Co je podle tebe hlavní myšlenka básně?

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

5. Vyskytlo se v básni něco, co tě zarazilo/překvapilo/u čeho jsi se musel/a pozastavit?

.....  
.....

## PRACOVNÍ LIST PRO UČITELE

6. Je ti báseň něčím blízká? Pokud ano, čím?

.....

.....

*Prostor pro další poznámky k pracovnímu listu (jaký typ otázek v pracovním listu postrádáte, jestli zabrala práce žákům celou vyučovací hodinu atd.):*

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Řím – Radek Malý



# PRACOVNÍ LIST PRO ŽÁKY

Jsi: kluk – holka (zakroužkuj)

Třída: .....

Město (Kde se nachází vaše škola?): .....

## Před čtením:

1. Zavři oči a zkus si něco představit, když uslyšíš slovo **anděl**. Představ si jak vypadá, jak se chová, kde se nachází, co se děje kolem něj. Představ si cokoli, co ti toto slovo připomíná. Svou představu zkus popsat slovy, poté se o ni můžeš podělit se spolužáky.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2. Víš, kdo jsou to **cherubíni** (j. č. cherub)? Pokud ne, zkus najít toto slovo ve slovníku. Stručně napiš, co ses o cherubínech dozvěděl/a.

.....

.....

## PRACOVNÍ LIST PRO ŽÁKY

Radek Malý

### **Řím**

Zas cherubíni táhnou ulicema  
dopitých Římů. Ničej výlohy,  
piercingy v křídlech. Plivou na rohy  
a demonstrují, že se něco nemá.

Pak nazí skáčou z fontány di Trevi  
a husy kejhaj, že jde o kejhák.  
Jeden mi žehná, místo dlaně hák.  
Svatoušci jsou to. Občas ňákej prevít.

Aj, andělové s plamennými meči,  
připálíte mi? Vezmem palác ztečí -  
jsme jeden dav!

Padneme spolu. Pod stůl. Pámbu s náma.  
Dál cherubové táhnou tunelama  
vypitých hlav.

MALÝ, Radek. *Malá tma*. 1. vydání. Brno: Host, 2008. ISBN 978-80-7294-278-7

### Po čtení:

1. Jaký pocit v tobě báseň vyvolala? Čím?

.....

.....

.....

.....

2. Jakými prostředky toho autor docílil (výběr konkrétních slov, využití určitého typu jazyka atd.)?

.....

.....

3. Shodovali se cherubíni popsaní v básni s tvou představou o andělech? V čem ano/ne?

.....

.....

## PRACOVNÍ LIST PRO ŽÁKY

4. Chtěl/a bys potkat takovéto cherubíny? Proč ano/ne?

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

5. Připomíná ti chování cherubínů někoho? Pokud ano, čím?

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

6. Proč asi autor napsal takovou báseň? Zamysli se nad tím, co tím mohl chtít sdělit a komu.

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

7. Jak by asi vypadal **policejní protokol**, ve kterém by byly sepsány prohřešky cherubínů z básně? Zkus se na chvíli vžít do role policisty a napsat ho.

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

8. Víš, co znamená slovo **ztec**? Pokud ne, dokážeš to odvodit z kontextu v básni?

.....  
.....

## PRACOVNÍ LIST PRO UČITELE

Třída: .....

Město (Kde se nachází vaše škola?): .....

*Chtěla bych Vás poprosit, zda byste se mohl/a vyjádřit ke vhodnosti otázek. Ke každé otázce stačí krátká poznámka o tom, jestli je vhodná pro tuto věkovou skupinu či nikoliv, případně pro tuto konkrétní třídu (zde by bylo vhodné napsat i zdůvodnění). Můžete přidat stručnou zmínku k tomu, co byste na otázkách změnil/a či jaký typ otázek v pracovním listu postrádáte. Na konci pracovního listu je vytvořen prostor pro Vaše další poznámky, kam můžete uvést mimo jiné i to, jestli žákům zabrala práce s textem celou vyučovací hodinu. Za Vaši zpětnou reakci mnohokrát děkuji, Vašeho názoru si velmi vážím.*

*U některých otázek se nacházejí poznámky pro vyučující/ho (odlišeny typem písma).  
Prosím přečtěte si je.*

### Před čtením:

*(Toto zadání by bylo vhodné žákům přečíst, aby si mohli vytvořit vlastní představu a nerušilo je u toho čtení textu.)*

1. Zavři oči a zkus si něco představit, když uslyšíš slovo **anděl**. Představ si jak vypadá, jak se chová, kde se nachází, co se děje kolem něj. Představ si cokoli, co ti toto slovo připomíná. Svou představu zkus popsat slovy, poté se o ni můžeš podělit se spolužáky.

.....  
.....

*(Pokud to podmínky školy umožňují, nechte žáky vyhledat zadané slovo samostatně nebo ve dvojicích. Pokud to není možné, přečtěte si význam slova společně. Zvolenou možnost prosím podtrhněte.)*

2. Víš, kdo jsou to **cherubíni** (j. č. cherub)? Pokud ne, zkus najít toto slovo ve slovníku. Stručně napiš, co ses o cherubínech dozvěděl/a.

.....  
.....

## PRACOVNÍ LIST PRO UČITELE

(Text básně můžete přečíst se všemi žáky najednou nahlas, nebo je nechat číst potichu každého svým tempem. Prosím napište zde potom zmínku, zda jste zvolil/a tiché či hlasité čtení.)

Radek Malý

### **Řím**

Zas cherubíni táhnou ulicema  
dopitých Římů. Ničej výlohy,  
piercingy v křídlech. Plivou na rohy  
a demonstrují, že se něco nemá.

Pak nazí skáčou z fontány di Trevi  
a husy kejhaj, že jde o kejhák.  
Jeden mi žehná, místo dlaně hák.  
Svatoušci jsou to. Občas ňákej prevít.

Aj, andělové s plamennými meči,  
připálíte mi? Vezmem palác ztečí -  
jsme jeden dav!

Padneme spolu. Pod stůl. Pámbu s náma.  
Dál cherubové táhnou tunelama  
vypitých hlav.

MALÝ, Radek. *Malá tma*. 1. vydání. Brno: Host, 2008. ISBN 978-80-7294-278-7

### Po čtení:

1. Jaký pocit v tobě báseň vyvolala? Čím?

.....  
.....

2. Jakými prostředky toho autor docílil (výběr konkrétních slov, využití určitého typu jazyka atd.)?

.....  
.....

3. Shodovali se cherubíni popsaní v básni s tvou představou o andělech? V čem ano/ne?

.....  
.....

## PRACOVNÍ LIST PRO UČITELE

4. Chtěl/a bys potkat takovéto cherubíny? Proč ano/ne?

.....  
.....

5. Připomíná ti chování cherubínů někoho? Pokud ano, čím?

.....  
.....

6. Proč asi autor napsal takovou báseň? Zamysli se nad tím, co tím mohl chtít sdělit a komu.

.....  
.....

7. Jak by asi vypadal **policejní protokol**, ve kterém by byly sepsány prohřešky cherubínů z básně? Zkus se na chvíli vžít do role policisty a napsat ho.

.....  
.....

8. Víš, co znamená slovo **ztec**? Pokud ne, dokážeš to odvodit z kontextu v básni?

.....  
.....

*Prostor pro další poznámky k pracovnímu listu (jaký typ otázek v pracovním listu postrádáte, jestli zabrala práce žákům celou vyučovací hodinu atd.):*

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

Chemie – Xindl X

## PRACOVNÍ LIST PRO ŽÁKY

Jsi: kluk – holka (zakroužkuj)

Třída: .....

Město (Kde se nachází vaše škola?): .....

### Před čtením:

1. Některé básně byly zhudebněny, jiné vznikaly rovnou jako písňové texty. Znáš nějakou, která byla zhudebněna až **dodatečně**, nebo někým jiným, než kdo ji napsal?

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

2. Spousta básní a písní proti něčemu protestuje, na něco naráží, něco ironizuje, nebo paroduje.

Co bývá jejich častým **námětem**? Proti čemu se bouří? Vzpomeneš si na nějakou?

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

3. Přečti si text, ve kterém chybí slova a zkus je **doplnit vlastními** tak, aby výsledek dával smysl. (Pokud znáš originální píseň, zkus doplnit něco jiného než to, co v ní je). Můžeš slova napsat rovnou do vynechaných mezer (případně vedle).



## PRACOVNÍ LIST PRO ŽÁKY

### Xindl X

#### **Chemie**

Mám se fajn, je mi skvěle  
Jsem zdravý duch ve ..... těle  
Jsem ranní ptáče, co zobe už od rána  
Ibalgin, Aspirin, Zyrtec a guarana  
To je ..... pro můj zobáček  
Tím dostávám svůj mozek do otáček  
Když jsem ....., můžu jít ven k lidem  
I v tomhle prostředí škodlivém  
A to s klidem  
Tak se bez rozpaků nakládám do .....  
Konzervuju svoje tělo, aby vydrželo  
Dokud ..... pár éček  
Tak se nezkazím a vydržím pár zim  
Říkám ti, ..... je pro nuly  
Chce to po nocích Morgany  
Po ránu Redbully, nebudem bulit  
Že nám ..... ulít  
A když máme splín, můžeme se zhulit  
A když máme splín, můžeme se zhulit

Vykašli se na to, zlato  
Ty nemůžeš za to, že mi je  
Tak jak mi je, nejsi to ty  
Je to jen chemie

Žijeme ..... světy  
Jsme věčně Paralenem sjetý  
A před ..... realitou  
Bráníme se chemickou ulitou  
Nejzdrogovanější přežívá  
Darwin je mrtvej, ať žije .....  
Pomůže mi od nemoci i od emocí  
A taky přemoct ten pocit

Že nemám život ve .....  
A hlavně se neptat na důvod tý bolesti  
Žít si dál svoje soukromý neřesti  
..... se k pelesti  
A přemoct osud pomocí lsti  
..... stejný hodnoty  
Jak všichni občané planety Země  
Hvězdný nebe .....  
A všechny ty účinný látky ve mně  
A všechny ty účinný látky ve mně

Vykašli se na to, zlato  
Ty nemůžeš za to, že mi je  
Tak jak mi je, nejsi to ty  
Je to jen chemie

Jsem plnej protilátek  
Co ve mně ..... zmatek  
Ale i přesto, že jsem veselej  
Vím, že jsem .....  
Jsem frajer, co nebulí  
A pomocí ..... si udržuje v kebuli  
Duševní zdraví, ale už mě to nebaví  
Vím, že ty stavy uvnitř můj hlavy .....  
Tohle není ....., tohle se nepočítá  
Je to jen jako, ty pako  
Je to jen .....  
Je to fešný, ale je to falešný  
Je to jen chemie, a já jsem .....!

Vykašli se na to, zlato  
Ty nemůžeš za to, že mi je  
Tak jak mi je, nejsi to ty  
Je to jen chemie

Písničky, Chemie. Xindlx.cz [online].  
[cit. 4. 6. 2017]. Dostupné z:  
<https://www.xindlx.cz/pisnicky/texty/chemie>

## PRACOVNÍ LIST PRO ŽÁKY

### Po čtení:

1. Nyní se podívej, jaká slova jsou v originálním textu písně. Porovnej oba texty mezi sebou. Podařilo se ti **změnit náladu** písně, nebo vytvořit nějaké **zajímavé slovní spojení**? Pokud ano, popiš jak (případně přepiš zajímavé slovní spojení).

- |               |               |                  |
|---------------|---------------|------------------|
| 1. zfetovaným | 8. paralelní  | 15. uklidňují    |
| 2. to pravý   | 9. krutou     | 16. necelej      |
| 3. pod vlivem | 10. Zentiva   | 17. ampulí       |
| 4. láku       | 11. svý moci  | 18. nejsou pravý |
| 5. mám v sobě | 12. Připoutat | 19. realita      |
| 6. spánek     | 13. A uznávat | 20. na oko       |
| 7. život      | 14. nade mnou | 21. mumie        |

.....

.....

.....

.....

.....

2. Co se autor snaží textem říct? Komu? Proč? Co ho k tomu vede?

.....

.....

.....

.....

3. Jak působí píseň na tebe? Můžeš si z ní něco odnést?

.....

.....

.....

.....

4. Která slova jsou podle tebe v básni **klíčová** (kdyby se vypustila, píseň by ztratila své poselství)?

.....

## PRACOVNÍ LIST PRO ŽÁKY

.....

.....

.....

.....

5. Dokázal/a bys obsah písně **zestručnit** tak, abys ji mohl/a poslat SMS zprávou (160 znaků)?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

6. Kdybys měl/a napsat píseň, která by proti něčemu protestovala/něco ironizovala, jaký námět by sis vybral/a? Na co bys chtěl/a upozornit? Proč?

.....

.....

.....

.....

.....

## PRACOVNÍ LIST PRO UČITELE

Třída: .....

Město (Kde se nachází vaše škola?): .....

*Chtěla bych Vás poprosit, zda byste se mohl/a vyjádřit ke vhodnosti otázek. Ke každé otázce stačí krátká poznámka o tom, jestli je vhodná pro tuto věkovou skupinu či nikoliv, případně pro tuto konkrétní třídu (zde by bylo vhodné napsat i zdůvodnění). Můžete přidat stručnou zmínku k tomu, co byste na otázkách změnil/a či jaký typ otázek v pracovním listu postrádáte. Na konci pracovního listu je vytvořen prostor pro Vaše další poznámky, kam můžete uvést mimo jiné i to, jestli žákům zabrala práce s textem celou vyučovací hodinu. Za Vaši zpětnou reakci mnohokrát děkuji, Vašeho názoru si velmi vážím.*

*U některých otázek se nacházejí poznámky pro vyučující/ho (odlišeny typem písma).  
Prosím přečtěte si je.*

### Před čtením:

*(Pokud si žáci nebudou vědět rady s otázkami před textem a Vy jim budete pomáhat, bylo by přínosné zmínit se o tom, např. žáci zvládali odpovídat na otázky s drobnou pomocí vyučující/ho.)*

1. Některé básně byly zhudebněny, jiné vznikaly rovnou jako písňové texty. Znáš nějakou, která byla zhudebněna až **dodatečně**, nebo někým jiným, než kdo ji napsal?

.....  
.....

2. Spousta básní a písní proti něčemu protestuje, na něco naráží, něco ironizuje, nebo paroduje.

Co bývá jejich častým **námětem**? Proti čemu se bouří? Vzpomeneš si na nějakou?

.....  
.....

3. Přečti si text, ve kterém chybí slova a zkus je **doplnit vlastními** tak, aby výsledek dával smysl. (Pokud znáš originální píseň, zkus doplnit něco jiného než to, co v ní je). Můžeš slova napsat rovnou do vynechaných mezer (případně vedle).

## PRACOVNÍ LIST PRO UČITELE

*(Text písně by bylo vhodné nechat žáky přečíst potichu samostatně, aby u čtení mohli doplňovat slova. U prvního úkolu následujícího po čtení můžete text s žáky přečíst společně nahlas se slovy, která do něj patří a u toho se ptát žáků, co do textu doplnili oni. V hodině můžete žákům pustit i nahrávku písně, pokud to podmínky školy umožní.)*

### Xindl X

#### **Chemie**

Mám se fajn, je mi skvěle  
Jsem zdravý duch ve ..... těle  
Jsem ranní ptáče, co zobe už od rána  
Ibalgin, Aspirin, Zyrtec a guarana  
To je ..... pro můj zobáček  
Tím dostávám svůj mozek do otáček  
Když jsem ....., můžu jít ven k lidem  
I v tomhle prostředí škodlivém  
A to s klidem  
Tak se bez rozpaků nakládám do .....  
Konzervuju svoje tělo, aby vydrželo  
Dokud ..... pár éček  
Tak se nezkazím a vydržím pár zim  
Říkám ti, ..... je pro nuly  
Chce to po nocích Morgany  
Po ránu Redbully, nebudem bulit  
Že nám ..... ulít  
A když máme splín, můžeme se zhulit  
A když máme splín, můžeme se zhulit

Vykašli se na to, zlato  
Ty nemůžeš za to, že mi je  
Tak jak mi je, nejsi to ty  
Je to jen chemie

Žijeme ..... světy  
Jsme věčně Paralenem sjetý  
A před ..... realitou  
Bráníme se chemickou ulitou  
Nejzdrogovanější přežívá  
Darwin je mrtvej, ať žije .....  
Pomůže mi od nemoci i od emocí  
A taky přemoct ten pocit

Že nemám život ve .....  
A hlavně se neptat na důvod tý bolesti  
Žít si dál svoje soukromý neřesti  
..... se k pelesti  
A přemoct osud pomocí lsti  
..... stejný hodnoty  
Jak všichni občané planety Země  
Hvězdný nebe .....  
A všechny ty účinný látky ve mně  
A všechny ty účinný látky ve mně

Vykašli se na to, zlato  
Ty nemůžeš za to, že mi je  
Tak jak mi je, nejsi to ty  
Je to jen chemie

Jsem plnej protilátek  
Co ve mně ..... zmatek  
Ale i přesto, že jsem veselej  
Vím, že jsem .....  
Jsem frajer, co nebulí  
A pomocí ..... si udržuje v kebuli  
Duševní zdraví, ale už mě to nebaví  
Vím, že ty stavy uvnitř mé hlavy .....  
Tohle není ....., tohle se nepočítá  
Je to jen jako, ty pako  
Je to jen .....  
Je to fešný, ale je to falešný  
Je to jen chemie, a já jsem .....!

Vykašli se na to, zlato  
Ty nemůžeš za to, že mi je  
Tak jak mi je, nejsi to ty  
Je to jen chemie

Písničky, Chemie. Xindlx.cz [online].  
[cit. 4. 6. 2017]. Dostupné z:  
<https://www.xindlx.cz/pisnicky/texty/chemie>

## PRACOVNÍ LIST PRO UČITELE

### Po čtení:

(Pokud text písně budete číst společně nahlas nebo žákům budete pouštět nahrávku, napište o tom prosím zmínku.)

1. Nyní se podívej, jaká slova jsou v originálním textu písně. Porovnej oba texty mezi sebou. Podařilo se ti **změnit náladu** písně, nebo vytvořit nějaké **zajímavé slovní spojení**? Pokud ano, popiš jak (případně přepiš zajímavé slovní spojení).

- |               |               |                  |
|---------------|---------------|------------------|
| 1. zfetovaným | 8. paralelní  | 15. uklidňují    |
| 2. to pravý   | 9. krutou     | 16. necelej      |
| 3. pod vlivem | 10. Zentiva   | 17. ampulí       |
| 4. láku       | 11. svý moci  | 18. nejsou pravý |
| 5. mám v sobě | 12. Připoutat | 19. realita      |
| 6. spánek     | 13. A uznávat | 20. na oko       |
| 7. život      | 14. nade mnou | 21. mumie        |

.....  
.....

2. Co se autor snaží textem říct? Komu? Proč? Co ho k tomu vede?

.....  
.....

3. Jak působí píseň na tebe? Můžeš si z ní něco odnést?

.....  
.....

4. Která slova jsou podle tebe v básni **klíčová** (kdyby se vypustila, píseň by ztratila své poselství)?

.....  
.....

5. Dokázal/a bys obsah písně **zestručnit** tak, abys ji mohl/a poslat SMS zprávou (160 znaků)?

.....  
.....

## PRACOVNÍ LIST PRO UČITELE

6. Kdybys měl/a napsat píseň, která by proti něčemu protestovala/něco ironizovala, jaký námět by sis vybral/a? Na co bys chtěl/a upozornit? Proč?

.....  
.....

*Prostor pro další poznámky k pracovnímu listu (jaký typ otázek v pracovním listu postrádáte, jestli zabrala práce žákům celou vyučovací hodinu atd.):*

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

Před čtením:

1. Existují různá psaná i nepsaná pravidla, normy a zákony. Mezi nejznámější patří asi **Desatero Božích přikázání**. Dokázal/a bys vyjmenovat, která přikázání zde patří? (Pokud si sám/sama nevíš rady, můžeš spolupracovat se spolužákem/spolužačkou v lavici.)

1. V Jedaoho Boha věřit budeš.
2. Niverneš Jneina Božího nadarmo.
3. Pomni abys den svatební světil.
4. Či otce i matku svou, abys dlouho s ním byl a dobře ti bylo na Zemi.
5. Nerabijes.
6. Neobcováš.
7. Neokradeš.
8. Nepronášáš křivého svědectví proti bližnímu svému.
9. Neprávidáš manželky bližního svého.
10. Ani státku jeho.

2. Jaká **jiná** pravidla, normy nebo zákony ještě znáš? Odkud ses o nich dozvěděl/a?

Ústava ČR - dozvěděl jsem se to na škole  
Tiskový řád - -11- na škole

obr. 1

Před čtením:

1. Existují různá psaná i nepsaná pravidla, normy a zákony. Mezi nejznámější patří asi **Desatero Božích přikázání**. Dokázal/a bys vyjmenovat, která přikázání zde patří? (Pokud si sám/sama nevíš rady, můžeš spolupracovat se spolužákem/spolužačkou v lavici.)

1. Žij a nech žít
2. Nech jiněmu, co jeho je (st)
3. Každ si svého otce a své matky.
4. Mluv a Bohu s úctou a opatrností.
5. Když mluvíš o někom v jeho nepřítomnosti, hovoř tak jako by ~~byl~~ byl přítomen, a vždy jen pravdu.

obr. 2

2. Jaká **jiná** pravidla, normy nebo zákony ještě znáš? Odkud ses o nich dozvěděl/a?

č. 361/2000 Zb. o provozu na pozemních komunikacích -  
dozvěděl jsem se o něm v autobusy.  
- Etický kodex

obr. 3



NAVÍC ANIMALISMUS MI PŘIPOMÍNÁ  
KOMUNISMUS

### PRACOVNÍ LIST PRO ŽÁKY

Nyní na chvíli četbu přerušte a pokuste se odpovědět na otázky.

1. Jak na tebe ukázka působí? Připomíná ti něco? Pokud ano, co?

1. ZACHÁZÍ TAK NA PVL

2. PŘIPOMÍNÁVO

3. <sup>1</sup> "OŠI TRŮDNÍ" BOU UKRAJINŮ, A <sup>2</sup> NEBO V DŮSE DĚLO V RUSKU  
PO VĚSK

2. Proti komu se zvířata vzbouřila a z jakého důvodu? Co tomu asi předcházelo?

1. LIDEM PROTI LIDEM. ONI CHTĚLI SI VLÁDNOUT SAMI

~~ALDI~~ A O CHTĚLI DOSAHNOUT VŤOPICKÉ BEZ TRŮDNÍ SPLE-  
ŮNOSTI

2. NEDOSTATEČNÉ ZACHÁZENÍ, NEDOSTATEK VÍDLA  
NA OKRAJI ZE STRANY LIDÍ

3. Které zvíře (zvířecí druh) velelo ostatním zvířatům na farmě? Proč myslíš, že to byl právě ono?

PRASE

BYLO VLOBLAVĚŠÍ A VMĚLO KVIBUOVAT DAVY  
A CELKOVĚ MAU PLOVAT S LIDMI

4. Zamlouvalo se zvířatům sedmero příkázání, které jim představil Kuliš?

AVO VĚTŠINĚ

5. Připomíná ti toto sedmero příkázání něco jiného? Pokud ano, co a čím?

10. BOŽÍCH PŘIKÁZAVÍ

6. Kam si myslíš, že zmizelo kravské mléko? Jak se bude děj vyvíjet dále?

1. "SOVDARŮH" KVBIŠ MLEKO ~~ČIŽE~~ UKRAJL

2. ZVÍŘATA TO ZVÍŠÍ A "SOVDARŮH" KVBIŠE ZLINĚDÍ

obr. 4

3. Které zvíře (zvířecí druh) velelo ostatním zvířatům na farmě? Proč myslíš, že to byl právě ono?

R velelo tam ~~comu~~ pes. Protože mají ~~lepší~~ instinkty takové ho typy, že...  
oblastí ~~svi~~ ~~ními~~ ~~plu~~ ~~vě~~ ~~ke~~ ~~am~~ ~~člověk~~ přemýšlel jako  
lidé. A že jsou vidět typ...

obr. 5

5. Pripomíná ti toto sedmero přikázání něco jiného? Pokud ano, co a čím?

ne, ale 1. a 2. přikázání se neshoduje, protože slepice mají 2 nohy  
i křídla. Jsou tedy přátelé nebo nepřítelé?

obr. 6

6. Kam si myslíš, že zmizelo kravské mléko? Jak se bude děj vyvíjet dále?

Myslím, že ho Napoleon vypil. Myslím, že ostatní zvířata  
budou dále poslouchat prasata.

obr. 7

6. Kam si myslíš, že zmizelo kravské mléko? Jak se bude děj vyvíjet dále?

prasata ho <sup>vypila</sup> ~~stejně~~ a odehrávají si revoluce

obr. 8

3. Myslíš si, že bylo porušeno některé z oněch sedmi přikázání, která byla na začátku ukázky zvířaty ustanovena? Pokud ano, které a jak? Pokud ne, proč si to myslíš?

Podle mě bylo porušeno poslední přikázání,  
jelikož "zvířata jsou si rovna", měli prasata  
být dostat stejnou porci jako ostatní.

4. Pripomíná ti příběh něco z tvého života, nebo něco, co znáš? Co?

ne při podmínkami to absolutně ne.

5. Na co mohl George Orwell ve svém díle narážet? Co se tím asi snaží čtenáři říct?

že dá si pozor, že je sám George Orwell snaží  
čtenáři říct, že někdy sobectví a také, není zas  
tak špatné. vidíte, prasata se zachovávali /sobečtě/,  
protože nechcovi, aby se Jones vrátil.

6. Objevuje se v díle nějaké varování? Před čím nebo kým?

Podle mě, varování tam je, ano. Varování, aby jsme někdy  
zase tak sobectví, ale rovní.

obr. 9

3. Myslíš si, že bylo **porušeno** některé z oněch sedmi přikázání, která byla na začátku ukázky zviřaty ustanovena? Pokud ano, které a jak? Pokud ne, proč si to myslíš?

7. PROTOŽE MĚNSINA PRASAT MÁ VĚTŠÍ  
"PRÁVA" A MOŽNOST DOSTAT SE KE ZOROVÍ KAPITÁLU  
V ~~PRÁVA~~ <sup>PRÁVA</sup> ALE PŘÍPADĚ VÍDLA. A VĚTŠINA ZVIŘAT TU MOŽNOST  
NEMÁ

4. Připomíná ti příběh něco z tvého života, nebo něco, co znáš? Co?

VLIV KSSSSU NA VLÁDU ČSSR, A CELKOVĚ  
VLIV KSSSSU NA VÝCHOVU BLOK,  
A KONFEDERACI KRY BYLI ČERNOSÍ POPŘAZENÍ BÍLÍM

5. Na co mohl George Orwell ve svém díle narážet? Co se tím asi snaží čtenáři říct?

NARÁŽEL NA PROBLEMY "KOMUNISTICKÉHO" SYSTÉMU  
MOŽNÁ VĚSTĚ PROBLEMY KAPITALISTICKÉ SPOLEČNOSTI  
A TAKÉ VAROVAL PŘED NEBEZPEČÍM NEVZDĚLANOSTI  
KTEŘOU SE NĚKDO MĚNĚ VZDĚLANÁ ČÁST OBYVATEL

6. Objevuje se v díle nějaké **varování**? Před čím nebo kým?

KOMUNISMEM A CELKOVĚ ŠÍŘENÍ KOMUNISTICKÉHO  
MORU, ČEB DÁLĚ PŘED POLITIKY STAVU SPOVE  
ZÁJMI PŘED ZÁJMI NÁRODA, SYSTÉMU, NABOŽENSTVÍ

~~DOVŮZ MAMINLOVAT KROUŽNÍ~~  
GANO

obr. 10

3. Myslíš si, že bylo **porušeno** některé z oněch sedmi přikázání, která byla na začátku ukázky zviřaty ustanovena? Pokud ano, které a jak? Pokud ne, proč si to myslíš?

Určitě byla. Takovým to způsobem mi nepříjde, že by  
si bylo všechna zvířata rovna, když někdo má víc a  
někdo méně.

4. Připomíná ti příběh něco z tvého života, nebo něco, co znáš? Co?

Tak by znám jednoho člověka, mně hodně blízkého, který  
dal vždy radši sobě než mně. Když stále tvrdil, že  
já mám vše a nic nepotřebuju.

5. Na co mohl George Orwell ve svém díle narážet? Co se tím asi snaží čtenáři říct?

Že by neměl hledět jen sám na sebe a nechtít  
něčím věci ostatním.

obr. 11

4. Připomíná ti příběh něco z tvého života, nebo něco, co znáš? Co?

Lidi odstavaj ty, co → Připomíná mi to chování v dnešním světě. ~~.....~~

jsou na lepší úrovni, než jsou oni. Přijde mi to odporu. Měli bychom si být všichni rovni. Nevím, zda

5. Na co mohl George Orwell ve svém díle narážet? Co se tím asi snaží čtenáři říct?

jsou to dobře  
vyvěřila  
snad mě  
pochopíte.  
Zasloužíme  
si všichni  
to stejně.

6. Objevuje se v díle nějaké varování? Před čím nebo kým?

obr. 12

Prostor pro další poznámky k pracovnímu listu (jaký typ otázek v pracovním listu postrádáte, jestli zabrala práce žákům celou vyučovací hodinu atd.):

VŠECHNY DALŠÍ OTÁZKY JSOU V PORÁDKU.  
ŽÁCI PRACOVALI TĚMĚŘ CELOU VYUČOVACÍ HODINU,  
PO VYPLNĚNÍ PR. LISTU A ODEVZDÁNÍ REAGOVALI  
NA TEXT, JEDEN ŽÁK BYL PŘEKVAPEN, ŽE TO  
NENÍ „JEN ČLÁNEK - UKÁZKA“, ALE KNIHA A  
HNED BY JI CHTĚL ČÍST.  
ZA SEBE HODNOTÍ VELMI POZITIVNĚ CELÝ  
PR. LIST, PRO ŽÁKY 9. ROČNÍKŮ IDEÁLNÍ

obr. 13

Před čtením:

Zkus napsat své asociace (cokoliv, co tě k tomu napadne) kolem pojmu **Osobní příběh**.

Smrt, kluci, zlomená smůla, ztráta, pomluvy,  
žádné štěstí, falešný úsměv, deprese, slzy,  
nešťastná láska, hádky, smutek, nervy, ~~malomyslnost~~  
bolest, sluchátka v uších, slzy v očích,  
crush, kamarádi s ušhodajna, urážky, problémy,  
špatní známky, černá barva, sociální sítě,  
nenávisť, ~~myšlenky~~ myšlenky, vzpomínky, závist

Osobní příběh

obr. 14

Před čtením:

Zkus napsat své asociace (cokoliv, co tě k tomu napadne) kolem pojmu **Osobní příběh**.

LÁSKA, TRÁHA, OZJETI, žluté košile, NÁSUPISŤE,  
KROKOV MOST, JIDLO, CHUT, VLAKE,  
ČTVRTEK, OVAŽNOST, NERVOLITA,  
den a u, STRACH, HUDBA, KECER

Osobní příběh

obr. 15

Před čtením:

Zkus napsat své asociace (cokoliv, co tě k tomu napadne) kolem pojmu **Osobní příběh**.



obr. 16

PRACOVNÍ LIST PRO ŽÁKY

Po čtení:

1. Jaká je **nosná** (hlavní) **myšlenka** tohoto textu? Jak jsi porozuměl/a tomu, o čem se tady píše? Co se nám autor skrze text snaží sdělit?

píše se Osobním příběhem. Vlastně až říze ten člověk, jak chce, neřesí názory druhých a je vše na něm. Snaží se sdělit to, že až si každý dělá, co chce, co ho baví a i když se to těžký. Musí si s tím poradit.

2. Co z toho má smysl pro tebe? Máš pocit, že si z ukázky můžeš něco odnést?

Asi to je, že v dnešní době je vše možné a svůj sen se může uskutečnit. Jak si to zařídíme my, tak to mít budem.

3. Pokus se vyplnit tuto tabulku:

Vypiš doslova pasáž (část textu), která na tebe zapůsobila (připomněla ti vlastní zážitek, představuje pro tebe záhadu, nemůžeš s ní souhlasit...)	Napiš souvislým textem komentář ke zvolené pasáži. (Proč sis zaznamenal právě ji, co ti připomněla, jaké otázky v tobě vyvolala, s čím nesouhlasíš...)
<p>„Jak však čas plyne, jakási tajemná síla se snaží dokázat, že Osobní příběh nelze uskutečnit“.</p>	<p>Že i když něco chce tak vše splnit nejd. Bud' to dá hodně síl nebo to třeba ani neexistuje.</p>

## PRACOVNÍ LIST PRO ŽÁKY

Po čtení:

1. Jaká je **nosná** (hlavní) **myšlenka** tohoto textu? Jak jsi porozuměl/a tomu, o čem se tady píše? Co se nám autor skrze text snaží sdělit?

Člověk by měl jít za svým "osobním příběhem" podle starce je to jediné poslání člověka.  
Text chápu jako motivaci k tomu splnit si své sny, nehlédět na okolnosti. Autor textu relativizuje, že když si něco opravdu přejeme a je to našim posláním splní se to.

2. Co z toho má smysl pro tebe? Máš pocit, že si z ukázky můžeš něco odnést?

Uvědomím motivující účinky textu. Zamýšlím se, co je můj "osobní příběh" a raději je motivuji ho splnit. Nevím, jestli si vyloženě něco přeji, ale přinejmenším se máš textem zamýšlet.

3. Pokus se vyplnit tuto tabulku:

Vypiš doslova pasáž (část textu), která na tebe zapůsobila (připomněla ti vlastní zážitek, představuje pro tebe záhadu, nemůžeš s ní souhlasit...)	Napiš souvislým textem komentář ke zvolené pasáži. (Proč sis zaznamenal právě ji, co ti připomněla, jaké otázky v tobě vyvolala, s čím nesouhlasíš...)
<p>"Duše světa se říví stěhlím lidé. Anebo naopak měřitelům, rávnost, řádnosti. Splnit svůj osobní příběh je jedinou povinností člověka. Tě je jedno. A když něco chceš, celý vesmír se spojí, abys své přání uskutečnil."</p>	<p>Paradoxně me přiměla přemýšlet nad tím co je vlastně duše světa? Nevím, jestli můžu souhlasit s poslední větou, když se člověku nespíní vše znamená to, že si "spatně" přeje, nebo že si to nepřaje dostatečně? A má se vůbec lidem splnit vše co chtějí?</p>



3. Pokus se vyplnit tuto tabulku:

<p>Vypiš doslova pasáž (část textu), která na tebe zapůsobila (připomněla ti vlastní zážitek, představuje pro tebe záhadu, nemůžeš s ní souhlasit...)</p>	<p>Napiš souvislým textem komentář ke zvolené pasáži. (Proč sis zaznamenal právě ji, co ti připomněla, jaké otázky v tobě vyvolala, s čím nesouhlasíš...)</p>
<p>"Pouliční prodávče má stochu nes klasu, kterto pasáži se pot sírgm nbeu"</p>	<p>Proč <del>je</del> je mezi pouhéním <del>prodávčím</del> a pasážířem <sup>talent</sup> vordit? Podle mě je o něm jiného třeba jest je o vnitř a ne co mě (majetek)</p>

obr. 19

2. Co z toho má smysl pro tebe? Máš pocit, že si z ukázky můžeš něco odnést?

Příběh ukazuje, že ne všechny příběhy jsou  
jako bychom si přáli, že člověk může  
být někdy nerovnoměrný a bojí se matou  
am.

3. Pokus se vyplnit tuto tabulku:

<p>Vypiš doslova pasáž (část textu), která na tebe zapůsobila (připomněla ti vlastní zážitek, představuje pro tebe záhadu, nemůžeš s ní souhlasit...)</p>	<p>Napiš souvislým textem komentář ke zvolené pasáži. (Proč sis zaznamenal právě ji, co ti připomněla, jaké otázky v tobě vyvolala, s čím nesouhlasíš...)</p>
<p>Všechno je všechno ještě a všechno se nebojí smít a přel si všechno, co by m tři nosí něčí dleci.</p>	<p>Připomíná mi mě elterni, kdy jsem se nechtěl smít a měla melkoně mnohospřítni. Vybrala jsem si si prosa, že má to dělati něco zapomínám.</p>

obr. 20

3. Pokus se vyplnit tuto tabulku:

Vypiš doslova pasáž (část textu), která na tebe zapůsobila (připomněla ti vlastní zážitek, představuje pro tebe záhadu, nemůžeš s ní souhlasit...)	Napiš souvislým textem komentář ke zvolené pasáži. (Proč sis zaznamenal právě ji, co ti připomněla, jaké otázky v tobě vyvolala, s čím nesouhlasíš...)
<p>"Sámbleton si taky jako dítě prál          dvojit rukou. Pak si ale raději          posíchl tenhle vonk s pravou          rukou a teď cel' nedy sítvá.          Ně bude stavy' stráiv', stráiv' miv'ic          v Abuce.          Myselopil, je človik má' vidyehy          podmiv'nyh k tomu, aby nelidil to,          o čim má'!"</p>	<p>Myslím si, že tahle pasáž mne          fascinuje a človik si uvědomí,          kolikrát v životě se rozhodoval          na vlastní nározu ostatních.          Připomněla mi například vyběh          strádání piloby a opět mi si říkám          jaksi jsem si vybrala správně a          jaksi je to opravdu to, co děti          po rlytel říkají dítěti</p>

obr. 21

4. Jak rozumíš části: **Otcové dají svou dceru raději pouličnímu prodáváči než pastýři?** Co se nám tím autor snaží naznačit?

Myslím, že je to o tom, jak človik chce své děti, a dceru, a  
 amik by jí' osobu mal, podle jist'ho "gustave' se společnosti" a u ko  
 truba, který má' si to, co dítě' ho, navzdil od soust'ny, havi a naplínij

obr. 22

## PRACOVNÍ LIST PRO ŽÁKY

4. Jak rozumíš částí: **Otcové dají svou dceru raději pouličnímu prodáváči než pastýři?** Co se nám tím autor snaží naznačit?

Autore naznačuje, že lidé mají rádi jídlo - peníze, dům, .....  
stálou práci a sex. Lidé spí na podlaze nepotřebných, ale  
i tak důležitých věcech.

5. Chovaly se podle tebe postavy **věrohodně**? Proč ano/proč ne?

Myslím, že ano. Pastýř pro mě představitel lidí, kteří na  
penězích plivou si smy. Prodáváči kukurice, masopak skupin  
těch, kteří si rozdělí jídlo. Ani jedno podle mě není špatné.

6. **Kde** se příběh nejspíše odehrává? Můžeme to vyčíst pomocí nějakých náznaků? Je prostředí důležité pro pochopení myšlenky tohoto konkrétního úryvku?

Příběh se odehrává ve starší době, středověku nebo podobně.  
Uvažují tak podle zmíněných společenských pravidel a pastýřů  
provdání. Měsí, své dceru musí nejprve. Prodáváči má ale nepřipadá  
rolast důležitě.

7. Byl/a jsi někdy v podobné situaci? Rozhodoval/a ses podle toho, co si myslí ostatní, namísto aby sis šel/šla za tím, co jsi sám chtěl/a? Kdy?

Ano, myslím, že každý člověk se chce rozvíjet společností  
neboe přitit vyznívat a podle se rozhoduje podle  
návrhů ostatních, i když to ne vždy splně chce.

8. **Kdo** má na tebe největší vliv u rozhodování?

Blíží lidé, jako přátelé a rodina.

8. Zaujal tě příběh? Chtěl/a by sis dočíst, jak to dopadlo?

Příběh mě celkem zaujal, obsahoval dost zajímavých  
myšlenek. Konec by měl zajímavě.

obr. 23

6. **Kde** se příběh nejspíše odehrává? Můžeme to vyčíst pomocí nějakých náznaků? Je prostředí důležité pro pochopení myšlenky tohoto konkrétního úryvku?

a ve městě a v horách  
b seno ale já jsem stachovský  
c ano to je

obr. 24

Před čtením:

Pětilístek

1. řádek – námět (jednoslovný výraz, podstatné jméno) - HRA
2. řádek – dvouslovný popis námětu, odpověď na otázku „Jaký je námět?“ (2 přídavná jména)
3. řádek – dějová složka námětu, „Co námět dělá?“ (3 slovesa)
4. řádek – věta o 4 slovech k námětu (nemusí zde být sloveso)
5. řádek – jednoslovné synonymum k námětu (nemusí se jednat o podstatné jméno)

1. HRA.....
2. naučná..... logická.....
3. mluví..... pívá..... přednáší.....
4. Je to dobrý mapad. Není vůbec zbytečná hra Hraje se s kostkami Je to zábavná hra
5. Messenger.

obr. 25

a) Z čeho má „pan Watson“ největší strach?

ŽE SE ACCIE MURÍKA BUDEŠKA TOU SAM  
BOJÍ SE SMRTI - MĚLÍŠTE KONZERVU RADI

b) Proč Askew použil zrovna nůž a neroztočil místo něj jiný předmět?

JE TO PŘEDMĚT KTERÝ SE POUŽÍVA NEJČASTĚJI  
PŘI RITUÁLECH

c) Proč všichni okolo začali skandovat?

MĚLSÍŠI ŽE JE TO JEDINÝ SPASENÍ

d) Jak se bude příběh dále vyvíjet?

SPUTNĚ A STRAČU VÍČ

obr. 26

3. Jak by mohl příběh vypadat z pohledu Allie?

Kit se na mě koukl a trávila jsem se  
netečně. Askew se zeptal šeptem: Na kom  
je dneska řada aby umřel? Kim že  
chtěl předstírat smrt, ale vím že  
nezemřel.

obr. 27

Prostor pro další poznámky k pracovnímu listu (jaký typ otázek v pracovním listu postrádáte, jestli zabrala práce žákům celou vyučovací hodinu atd.):

Pracovní list jsem přečetla a velmi pozitivně  
vím (asi 32 žáků). Text je velmi srozumitelný,  
byli schopni reagovat na otázky a formulovat  
svou práci. Celá hodina měla velmi  
společný spád, některé otázky by si  
zasloužily více času k diskusi.  
Jedná se o velmi zajímavý pracovní list  
s mnoha výzvy a úkoly.  
Autorka skutečně velmi dobře rozumí  
jak žákům, tak učitelce.  
Otázky mají žákům k smyslu nad  
textem a vzbudí čtení s porozuměním.

obr. 28

Před čtením:

1. Každý máme nějaké sny a touhy. Jaké je tvé velké přání?

Mít šťastný, pohodový život s lidmi, které mám rádi a pomáhají mi. Mít  
dobrého a hodného přítele, který mi bude vždy oporou a s kterým  
zažiji radost. Žít spokojeně s dobrou prací a zdravím.

2. Po čem asi touží tvůj nejlepší kamarád/kamarádka?

Po dobrém, krásném životě s partbnerem a rodinou.

obr. 29

Před čtením:

1. Každý máme nějaké sny a touhy. Jaké je tvé velké přání?

Mé velké přání je stát se policistkou. Mít zdravou rodinu, dům s bazénem a psa rasy Australský ovčák. A podívat se někdy na Antarktidu, na tucčálky.

2. Po čem asi touží tvůj nejlepší kamarád/kamarádka?

Myslím si, že moje nejlepší kamarádka touží po tom, být manažerkou. Touží cestovat po světě a užívat si života na plno.

3. Jaké bylo tvé doposud nejbáznivější přání?

Jet na Antarktidu podívat se z blízka na tucčálky.

obr. 30

Před čtením:

1. Každý máme nějaké sny a touhy. Jaké je tvé velké přání?

Mé přání je se stát manažerkou dobrého podniku. Chtěla bych se snažit o dobrý kolektiv a o dobrou firmu, jak podnikat, tak zaměstnavat. A potom, aby se vše doma ukládalo.

2. Po čem asi touží tvůj nejlepší kamarád/kamarádka?

Dejme tomu máme hodně společného, takže o bližším životě, dobré práci, vhodném studiu a dobrém příjmu. Prosím užít si svůj život, co nejvíce.

3. Jaké bylo tvé doposud nejbáznivější přání?

Bytlet se svou nejlepší kamarádkou ve vile a tak...  
Jet na Maldivy.

obr. 31

Před čtením:

1. Každý máme nějaké sny a touhy. Jaké je tvé velké přání?

Můj sen je mít vlastní bar, míchat nápoje alkoholické či nealko. A taky mít svoji vlastní značku alkoholu.

obr. 32

Před čtením:

1. Každý máme nějaké sny a touhy. Jaké je tvé velké přání?

Díky mnoha knihám bych chtěla cestovat, a pomáhat například dětem z Ugandy. Navrhnout interiéry a budovy, když nemám talent na kreslení. Vycestovat do vesmíru mimo naši zemi.

2. Po čem asi touží tvůj nejlepší kamarád/kamarádka?

Vycestovat za svým kamarádem do Ugandy, Nagaly. Otevřít si svoje květinářství a objevovat nové druhy rostlin.

3. Jaké bylo tvé doposud nejbližnější přání?

Cestovat časem a napravovat chyby, co jsem napáchala.

obr. 33

Před čtením:

1. Každý máme nějaké sny a touhy. Jaké je tvé velké přání?

NIC NEDEČAT A DÍKY TOMU SI VIDĚLÁVAT SPoustu PENĚZ.

2. Po čem asi touží tvůj nejlepší kamarád/kamarádka?

URČITĚ TAKY ASI CHCE RŮJ NEJ. KAMARÁD SI VIDĚLÁVAT PENÍZE.

obr. 34

Po čtení:

1. Vyzkoušej si psaní automatického textu – je to všechno, co tě po přečtení básně napadne.

Nepřemýšlej dlouze, neopravuj chyby, jen piš.

Někdo by měl být někdo na střední cestě připlaval oceán, aby ně-  
co objevil. Text mi přijde jako kdyby to psal někdo opilý.  
Něco měla být smysl a něco je divné. Kaciřem měřil někdo, kdo  
nosoch kři s cihlou, tak proč by byl kaciřem, kdyby objevil nějaký  
kontinent.

obr. 35

Po čtení:

1. Vyzkoušej si psaní automatického textu – je to všechno, co tě po přečtení básně napadne.

Nepřemýšlej dlouze, neopravuj chyby, jen piš.

Dojem naděje i neúspěchu, radosti i selhání. Při-  
pomnělo mi to písničku: Tisíc mil... Zda se povede vrátit  
k jeho milované, ba skončí v bazaru.

obr. 36

Po čtení:

1. Vyzkoušej si psaní automatického textu – je to všechno, co tě po přečtení básně napadne. Nepřemýšlej dlouze, neopravuj chyby, jen piš.

Přichází domů, hlava plná otázek, ONE SKA  
JE NADA, VĚDĚL SI OBRÁZEK ZAPÍMÁ POČTACĚ HLAVA  
PLNÝCH NÁPADŮ, MANUOVU OBRÁZEK, OBSAHUJÍCÍ DOTAZEK.  
PROČ A TOČ, POTŘEDUJE NA ZÁCHOD. OBRÁZEK SKONČU  
KOTOU, SKONČU ČEJ, JEN JÁ STRAVU ČAS NA ZÁCHO. OĚ.

obr. 37

Po čtení:

1. Vyzkoušej si psaní automatického textu – je to všechno, co tě po přečtení básně napadne. Nepřemýšlej dlouze, neopravuj chyby, jen piš.

láska, zlost, nenávisť, alkohol, zpěv, sůl, tanec, hudba, peněz,  
pouzdra, pen, guma, semel, modrá, los, láska, zlost, zlomená  
gumička, nehet, alkohol, drogy, černata, tma, ticho, klid, relax,  
stromy, free, volnost, výpění, deep, proto že, proto, štěstí, nebe,  
pěle, muslim, letská, miluji, oblazení, duhy, moře, chtit,  
znáš se, zachat, lid, umět dít, umět se odvracet,  
nůž, tušpány, kuračiny, mít, rad, umět zít, vedet se  
chtit, zapad, slunce, klid, falos, lidi, nevedomi, pozvedomi  
zakazuna, láska, zlomená, snece, bolest, nenávisť, radem  
fotbal, mozek, meil, m, noc, party, klub,

obr. 38



Po čtení:

1. Vyzkoušej si psaní automatického textu – je to všechno, co tě po přečtení básně napadne.

Nepřemýšlej dlouze, neopravuj chyby, jen piš.

Smutný příběh o kacířské básničce  
přísokl na mě krásně smutně a  
vzrušivě strážte jsem se rozesmútréta,  
když jsme se blížili ke konci. Připadala  
mi jako kolyby ten nádm, neměl žádný  
smysl pro život, jako kolyby se nevěřel,  
neměl žádný nezky myšterky: komu  
by měl dovést tu věci. Na mě to  
mělo smutný dů nemita jsem z te  
básničky dobrý pocit, nechtělo se mi  
poslouchat a nezlepšila mi náhdu.

obr. 39

Po čtení:

1. Vyzkoušej si psaní automatického textu – je to všechno, co tě po přečtení básně napadne. Nepřemýšlej dlouze, neopravuj chyby, jen piš.

Lovec objevoval Ameriku, nešťastně se zamiloval, jelikož  
láška je všemocná celý život po ní touží každý  
ale ne každý ji získá. Já ji dnes dostala od  
jednoho milovaného náasného kluka. Ten otevřel  
mým očím zcela jiný svět. Každé dny myslím  
jen na něho, chci být jenom s ním. Doufám  
že má láška k němu nikdy neskončí.  
Doufám že budu pořád jeho jediná  
jak mi to každý den opakuje. Mám  
však strach, že mi mé city a srdce  
pošlape, že mě nechá samotnou, že už  
nikdy nebudu milovat nikoho tak moc  
jako jeho. Mám strach, že mi mé ~~sa~~ srdce  
roztrhá na milion kousků i když tvrdí  
že by mi nikdy neublížil. V tomhle mě to  
všechno děsí.

2. Nyní si přečti všechno, co jsi napsal/napsala. Čemu jsi věnoval/a svou pozornost (motiv, nálada, konkrétní předměty z básně, svůj názor na báseň,...)? Co jsi naopak vynechal/a?

Myslím si, že jsem se trochu tématu blížila,  
ale spíš se ze mě začali vypouštět  
mé city, které teď prožívám.

Po čtení:

1. Vyzkoušej si psaní automatického textu – je to všechno, co tě po přečtení básně napadne. Nepřemýšlej dlouze, neopravuj chyby, jen piš.

Báseň se mi celkem líbila, myslím že to byla  
za milovaná básně nebo slyš. že pro tu osobu  
báje něco nového za její jeden stříček  
ale i tak se bojí, že to nesplní protože  
nebude mít, jak se dostat od toho starého  
světa, aby našel něco nového a dal  
ji to. Bojí se že by dřív zasílí  
protože nebude dost silný. Chce ji  
udělat šťastnou ale bojí se že to  
nedokáže.

obr. 41

2. Nyní si přečti všechno, co jsi napsal/napsala. Čemu jsi věnoval/a svou pozornost (motiv, nálada, konkrétní předměty z básně, svůj názor na báseň,...)? Co jsi naopak vynechal/a?

Věnovala jsem pozornost svému názoru na báseň.  
Vynechala jsem spasty věci protože nevím co bych k  
tomu měla napsat. Báseň ve mě nic nenabírala a ni  
nezanechala.

obr. 42

2. Nyní si přečti všechno, co jsi napsal/napsala. Čemu jsi věnoval/a svou pozornost (motiv, nálada, konkrétní předměty z básně, svůj názor na báseň,...)? Co jsi naopak vynechal/a?

Svou pozornost jsem ~~věnovala~~ <sup>věnovala</sup> na celý obsah básně a  
na to jaký jsem z toho měla pocit a jestli mě básně  
zajímala nebo naopak ne.  
Ale naopak jsem vynechával určité předměty.

obr. 43

Po čtení:

1. Vyzkoušej si psaní automatického textu – je to všechno, co tě po přečtení básně napadne. Nepřemýšlej dlouze, neopravuj chyby, jen piš.

Člověk co to psal musel hodně milovat. Udělal by cokoli aby získal svou vyvolenou. Básnička ve mě probouzí pocit že můj je mladý a lehkoučká. Myslím si že bych říkala a psala to samé kdybych byla zamítaná, je to zajímavé ale já bych udělala i víc. Bosení je troška nesmyslná ale hodně pravdivá jak může láska zblbnout člověka. Vím jak sem na tom byla blbě já před rokem kluk co mě okouzli byl krásný. udělala bych cokoli aby o mě nepřestal jevit zájem, ale byla jsem mu hodně lhostejná.

2. Nyní si přečti všechno, co jsi napsal/napsala. Čemu jsi věnoval/a svou pozornost (motiv, nálada, konkrétní předměty z básně, svůj názor na báseň,...)? Co jsi naopak vynechal/a?

Pozornost se upjala na to co vše by on udělal a já to bylo jedno. U mě to bylo naopak ale princip stejný.

obr. 44

Před čtením:

1. Zavři oči a zkus si něco představit, když uslyšíš slovo **anděl**. Představ si jak vypadá, jak se chová, kde se nachází, co se děje kolem něj. Představ si cokoli, co ti toto slovo připomíná. Svou představu zkus popsat slovy, poté se o ni můžeš podělit se spolužáky.

Tím způsobem jak umíou lidé tak takový i zůstanou anděli (třeba když se objeví tak mu pod křem zůstanou obtisk.) jinak moc nevěřím na anděli i po smrti zůstanou zlymi - ničt, kouč, pijou atd.

obr. 45

Před čtením:

1. Zavři oči a zkus si něco představit, když uslyšíš slovo **anděl**. Představ si jak vypadá, jak se chová, kde se nachází, co se děje kolem něj. Představ si cokoli, co ti toto slovo připomíná. Svou představu zkus popsat slovy, poté se o ni můžeš podělit se spolužáky.

Anděl by měl být hodný a hlavně anděl strážný...  
 když se řekne "anděl" tak si představím třeba  
 autonehodu u které by někdo normálně zemřel ale  
 objeví se tam anděl a pomůže jim tudíž nikdo  
 neumře = nemyslím jako člověk převlečený andělem nejsou  
 vidět protože kdyby byli tak by je lidé začali chytat  
 a dělali by z nich atrakce " lidé jsou zlí  
 měli vše co jim přijde pod ruce... já osobně na anděly věřím.

2. Víš, kdo jsou to **cherubini** (j. č. cherub)? Pokud ne, zkus najít toto slovo ve slovníku. Stručně napiš, co ses o cherubínech dozvěděl/a.

a nebo: Duch andělů v starém zákoně - rod mužský, z hebrejštiny  
 anděl druhý v pořadí po serafimovi (= anděl nejvyššího řádu)

obr. 46

Před čtením:

1. Zavři oči a zkus si něco představit, když uslyšíš slovo **anděl**. Představ si jak vypadá, jak se chová, kde se nachází, co se děje kolem něj. Představ si cokoli, co ti toto slovo připomíná. Svou představu zkus popsat slovy, poté se o ni můžeš podělit se spolužáky.

anděl: má bílou jakozuku a bílé křídlo...  
 chodí lidem v křídle dole ve městě u dolu...  
 je všechno spíš než járo normálně...  
 jeden a jeden anděl nemá sínci...  
 se děje ať už je sebelepší a sebehorší...  
 na světě je toho spíš lidí...  
 rozuměl

obr. 47

Před čtením:

1. Zavři oči a zkus si něco představit, když uslyšíš slovo **anděl**. Představ si jak vypadá, jak se chová, kde se nachází, co se děje kolem něj. Představ si cokoli, co ti toto slovo připomíná. Svou představu zkus popsat slovy, poté se o ni můžeš podělit se spolužáky.

Vypadá: Má dvě křídla je...  
 má zrak...  
 Chová se...  
 Pochází...  
 Pripomíná...

obr. 48

Před čtením:

1. Zavři oči a zkus si něco představit, když uslyšíš slovo **anděl**. Představ si jak vypadá, jak se chová, kde se nachází, co se děje kolem něj. Představ si cokoli, co ti toto slovo připomíná. Svou představu zkus popsat slovy, poté se o ni můžeš podělit se spolužáky.

Člověk v bílém obleku, který chrání smetlíky před hrozbami. Nikdo a lidi ho nemůže vidět. Má normalní oči, barvy více do modra, ale mohou se najít i hnědí nebo zelené. Po oblečení mají na zádech stříbrný nebo stříbrný výpl. Masy přirozené barvy. Jejich domovem je nebe. Když člověk je v křivce má nemoci nebo úraz, problémy a často úplný dna nebo smrt. Strávní anděl mu pomůže.

obr. 49

Před čtením:

1. Zavři oči a zkus si něco představit, když uslyšíš slovo **anděl**. Představ si jak vypadá, jak se chová, kde se nachází, co se děje kolem něj. Představ si cokoli, co ti toto slovo připomíná. Svou představu zkus popsat slovy, poté se o ni můžeš podělit se spolužáky.

pod slovem anděl si představím postavu v bílém šatě sedí v oblacích a...  
...advokát...  
...anděl...  
...vař...  
...soudce...

obr. 50

Po čtení:

1. Jaký pocit v tobě báseň vyvolala? Čím?

Zmatek a pocit že cherubové nejsou hodní  
Zmatek - protože prvně se něco nicí a pak zase  
ke jha  
hury. Cherubové - Nevím co si mám teď myslet ale  
ve slovníku jsou tyto postavy nazvány hezky ale zde se  
projevují jako vytržníci.

2. Jakými prostředky toho autor docílil (výběr konkrétních slov, využití určitého typu jazyka atd.)?

1) Tím že z jednoho místa se ihned dostáváme k dalšímu,  
2) A tím že zde nepíše nějak moc hezké věci o cherubech

2. Shodovali se cherubíni popsaní v básni s tvou představou o andělech? V čem ano/ne?

Ne, nenášla jsem žádnou shodu se slovníkem

obr. 51, původní list byl chybně číslovaný

Po čtení:

1. Jaký pocit v tobě báseň vyvolala? Čím?

Báseň mi připomíná dnešní kluky - snaží se všude mluvit o drogách, o tom kolik holek už podvádí...  
Moc se mi tohle nelíbí, jako něco málo je ale tahle je už moc přehnaná, tady vidíte, kam spěje svět...

2. Jakými prostředky toho autor docílil (výběr konkrétních slov, využití určitého typu jazyka atd.)?

• mes. p. sovná čeština  
• „háček“ je už (namě třeba) moc přehnaný

2. Shodovali se cherubini popsaní v básni s tvou představou o andělech? V čem ano/ne?

Jak už jsem řekla: radši mám ty anděly, kteří chrání lidi a pomáhají malým dětem s nemocemi, než dnešní, moderní.

obr. 52, původní list byl chybně číslovaný

2. Jakými prostředky toho autor docílil (výběr konkrétních slov, využití určitého typu jazyka atd.)?

Docílil tím, že lidé nemohou posuzovat knihu podle obalu a zaujmout studenty, kteří nemají zájem o čtení knih.

obr. 53

3. Chtěl/a bys potkat takového cherubíny? Proč ano/ne?

Stačí se rozhlédnout - kdybych všem přilepila křídla tak máme Zemi cherubínů (z samozřejmě ne všichni jsou takoví ale myslím si, že v budoucnu budou).

4. Připomíná ti chování cherubínů někoho? Pokud ano, čím?

Zase jak jsem již zmínila - dnešní mládež

5. Proč asi autor napsal takovou báseň? Zamysli se nad tím, co tím mohl chtít sdělit a komu.

Asi mu dochází, kam spěje svět a chce lidi varovat, ale myslím si, že je to marné protože lidi jsou nepoučitelní a i když třeba v televizi říkájí, že chtějí lepší živ. prostředí tak stejně nic neudělají.

obr. 54, původní list byl chybně číslovaný

3. Chtěl/a bys potkat takovéto cherubíny? Proč ano/ne?

Kdyby ten cherubín byl podle mé představy tak  
Ano ale pokud podle té básně tak ne, protože si  
nemyslím že by to byla dobrá parta.

4. Připomíná ti chování cherubínů někoho? Pokud ano, čím?

Polovinu Havířova. Všude je vše zničené od našeho  
obyvatelstva ale nemohu říci že všichni z Havířova  
zde ničí okolí ale taková polovina ano.

5. Proč asi autor napsal takovou báseň? Zamysli se nad tím, co tím mohl chtít sdělit a komu.

Mohl tím říci že neexistují jen hodné bytosti ale i  
ty zlé. A to jak se chovají lidé.

obr. 55, původní list byl chybně číslovaný

4. Připomíná ti chování cherubínů někoho? Pokud ano, čím?

Druhá generace mladých lidí  
Někteří neposlouchají rodiče a dělájí  
Ale jsou tam i hodní jedinci.

5. Proč asi autor napsal takovou báseň? Zamysli se nad tím, co tím mohl chtít sdělit a komu.

Abych dal lidem signál a dřeš na světě aby se takhle  
chtěl nám sdělit ať se na sebe podíváme a jestli už někdo chce  
aby se na naší svět díval tak jak bych se chováme.

obr. 56, původní list byl chybně číslovaný

5. Proč asi autor napsal takovou báseň? Zamysli se nad tím, co tím mohl chtít sdělit a komu.

Napsal autou takovou báseň protože jak Římské vojáky  
bojovaly tak ty cherubíny odšly a pak si vzaly jejich  
duše.

6. Jak by asi vypadal **policejní protokol**, ve kterém by byly sepsány prohršky cherubínů z básně? Zkus se na chvíli vžít do role policisty a napsat ho.

- táhrou vlceni dopité Římany
- níče výtok
- piencingy v kážděch
- plivou na Pohy a domastuajou
- skáda napsa z Fontány do Thovi

obr. 57, původní list byl chybně číslovaný



Prostor pro další poznámky k pracovnímu listu (jaký typ otázek v pracovním listu postrádáte, jestli zabrala práce žákům celou vyučovací hodinu atd.):

uvolněný režim textu. Měly pravděpodobně  
tak, aby se daly rozšířit pro odpovědi  
řádků. Anotace obsahují více řádků  
při práci s básní, mělník by mohl  
mít instrukce učitele (metody práce,  
struktury, jak pracovat dál s odpověďmi...)  
Zdravím pro list, který má dávat  
výzvy.

3

obr. 58

2. Spousta básní a písní proti něčemu protestuje, na něco naráží, něco ironizuje, nebo paroduje.

Co bývá jejich častým námětem? Proti čemu se bouří? Vzpomeneš si na nějakou?

Většinou jsou to písně o reakcích lidí. Hodně rapperů  
zpívá o tom co si o nich lidé myslí. Takže lidské  
předsudky, názory, reakce... Nebo třeba parodie na  
politiku (Zeman, Babiš, Trump, Putin...). Určitě  
dávát.

obr. 59

2. Spousta básní a písní proti něčemu protestuje, na něco naráží, něco ironizuje, nebo paroduje.

Co bývá jejich častým námětem? Proti čemu se bouří? Vzpomeneš si na nějakou?

Znám hodně námětů s protesty, ať už je to rasismus, sexismus, politika a  
nebo to jde i jiným směrem, jako nevěra, násilné vztahy, atd.  
Hodně písniček, které znám a nebo slyším je o lásce, to je zase od začátku vztahu,  
ale i rozchod, přijde mi že o tom je většina písní.  
Ale nepamatuji si jména určitých písní.

obr. 60

## Xindl X

### Chemie

Mám se fajn, je mi skvěle  
Jsem zdravý duch ve *světě* těle  
Jsem ranní ptáče, co zobe už od rána  
Ibalgin, Aspirin, Zyrtec a guarana  
To je *zob...* pro můj zobáček  
Tím dostávám svůj mozek do otáček  
Když jsem *das...*, můžu jít ven k lidem  
I v tomhle prostředí škodlivém  
A to s klidem  
Tak se bez rozpaků nakládám do *peleob...*  
Konzervuju svoje tělo, aby vydrželo  
Dokud *zubkám* pár éček  
Tak se nezkazím a vydržím pár zim  
Říkám ti, *cah...* je pro nuly  
Chce to po nocích Morgany  
Po ránu Redbully, nebudem bulit  
Že nám *mus...* ulít  
A když máme splín, můžeme se zhulit  
A když máme splín, můžeme se zhulit

Vykašli se na to, zlato  
Ty nemůžeš za to, že mi je  
Tak jak mi je, nejsi to ty  
Je to jen chemie

Žijeme *dua...* světy  
Jsme věčně Paralenem sjetý  
A před *krak...* realitou  
Bráníme se chemickou ulitou  
Nejzdrogovanější přežívá  
Darwin je mrtvej, ať žije *Herzmelin*  
Pomůže mi od nemoci i od emocí  
A taky přemoc ten pocit

Že nemám život ve *světě, moc!*  
A hlavně se neptat na důvod tý bolesti  
Žít si dál svoje soukromý neřesti  
*Pepe...* se k pelesti  
A přemoc osud pomocí Isti  
*Mama...* stejný hodnoty  
Jak všichni občané planety Země  
Hvězdný nebe *tic...*  
A všechny ty účinný látky ve mně  
A všechny ty účinný látky ve mně

Vykašli se na to, zlato  
Ty nemůžeš za to, že mi je  
Tak jak mi je, nejsi to ty  
Je to jen chemie

Jsem plnej protilátek  
Co ve mně *děláji...* zmatek  
Ale i přesto, že jsem veselej  
Vím, že jsem *frajer*  
Jsem frajer, co nebulí  
A pomocí *felu...* si udržuje v kebuli  
Duševní zdraví, ale už mě to nebaví  
Vím, že ty stavy uvnitř můj hlavy *zra...*  
Tohle není *felu...*, tohle se nepočítá  
Je to jen jako, ty pako  
Je to jen *bla...*  
Je to fešný, ale je to falešný  
Je to jen chemie, a já jsem *ja'...*!

Vykašli se na to, zlato  
Ty nemůžeš za to, že mi je  
Tak jak mi je, nejsi to ty  
Je to jen chemie

Písničky, Chemie. Xindlx.cz [online].  
[cit. 4. 6. 2017]. Dostupné z:  
<https://www.xindlx.cz/pisnicky/texty/chemie>

## Xindl X

### Chemie

Mám se fajn, je mi skvěle  
Jsem zdravý duch ve ~~svém~~ těle  
Jsem ranní ptáče, co zobe už od rána  
Ibalgin, Aspirin, Zyrtec a guarana  
To je ~~je~~ pro můj zobáček  
Tím dostávám svůj mozek do otáček  
Když jsem ~~zobáček~~, můžu jít ven k lidem  
I v tomhle prostředí škodlivém  
A to s klidem  
Tak se bez rozpaků nakládám do .....  
Konzervuju svoje tělo, aby vydrželo  
Dokud ~~nesmím~~ pár éček  
Tak se nezkazím a vydržím pár zim  
Říkám ti, ~~sebe~~ je pro nuly  
Chce to po nocích Morgany  
Po ránu Redbully, nebudem bulit  
Že nám ~~chce~~ ulít  
A když máme splín, můžeme se zhulit  
A když máme splín, můžeme se zhulit

Vykašli se na to, zlato  
Ty nemůžeš za to, že mi je  
Tak jak mi je, nejsi to ty  
Je to jen chemie

Žijeme ~~papalelní~~ světy  
Jsme věčně Paralenem sjetý  
A před ~~hroznot~~ realitou  
Bráníme se chemickou ulitou  
Nejzdrogovanější přežívá  
Darwin je mrtvej, ať žije ~~přiroda~~  
Pomůže mi od nemoci i od emocí  
A taky přemocť ten pocit

Že nemám život ve ~~svojí~~ moci  
A hlavně se neptat na důvod tý bolesti  
Žít si dál svoje soukromý neřesti  
~~Bláznit~~ se k pelesti  
A přemocť osud pomocí lsti  
~~Jako~~ stejný hodnoty  
Jak všichni občané planety Země  
Hvězdný nebe ~~usmálo~~ se na mě  
A všechny ty účinný látky ve mně  
A všechny ty účinný látky ve mně

Vykašli se na to, zlato  
Ty nemůžeš za to, že mi je  
Tak jak mi je, nejsi to ty  
Je to jen chemie

Jsem plnej protilátek  
Co ve mně ~~skřivák~~ zmatek  
Ale i přesto, že jsem veselej  
Vím, že jsem ~~opilej~~..  
Jsem frajer, co nebulí  
A pomocí ~~školu~~ si udržuje v kebuli  
Duševní zdraví, ale už mě to nebaví  
Vím, že ty stavy uvnitř mý hlavy ~~stále bolí~~  
Tohle není ~~...to...~~, tohle se nepočítá  
Je to jen jako, ty pako  
Je to jen ~~cherové~~  
Je to fešný, ale je to falešný  
Je to jen chemie, a já jsem ~~nume!~~

Vykašli se na to, zlato  
Ty nemůžeš za to, že mi je  
Tak jak mi je, nejsi to ty  
Je to jen chemie

Písničky, Chemie. Xindlx.cz [online].  
[cit. 4. 6. 2017]. Dostupné z:  
<https://www.xindlx.cz/pisnicky/texty/chemie>

## Xindl X

### Chemie

Mám se fajn, je mi skvěle  
Jsem zdravý duch ve ~~svém~~ těle  
Jsem ranní ptáče, co zobe už od rána  
Ibalgín, Aspirin, Zyrtec a guarana  
To je ~~pro~~ pro můj zobáček  
Tím dostávám svůj mozek do otáček  
Když jsem ~~šťastný~~, můžu jít ven k lidem  
I v tomhle prostředí škodlivém  
A to s klidem  
Tak se bez rozpaků nakládám do ~~skříně~~ <sup>šuplíku</sup> ~~skříně~~ <sup>šuplíku</sup>  
Konzervuju svoje tělo, aby vydrželo  
Dokud ~~mám~~ <sup>sebe</sup> pár éček  
Tak se nezkazím a vydržím pár zim  
Říkám ti, ~~trvá~~ je pro nuly  
Chce to po nocích Morgany  
Po ránu Redbully, nebudem bulit  
Že nám ~~ptáček~~ ulít  
A když máme splín, můžeme se zhulit  
A když máme splín, můžeme se zhulit

Vykašli se na to, zlato  
Ty nemůžeš za to, že mi je  
Tak jak mi je, nejsi to ty  
Je to jen chemie

Žijeme ~~z~~ <sup>z</sup> světa  
Jsme věčně Paralenem sjetý  
A před ~~reality~~ <sup>reality</sup> realitou  
Bráníme se chemickou ulitou  
Nejzdrogovanější přežívá  
Darwin je mrtvej, ať žije ~~...~~ <sup>Pohodilka</sup>  
Pomůže mi od nemoci i od emocí  
A taky přemoc ten pocit

Že nemám život ve ~~...~~ <sup>světě</sup> ~~...~~ <sup>moci</sup>  
A hlavně se neptat na důvod tý bolesti  
Žít si dál svoje soukromý neřesti  
~~...~~ <sup>...</sup> se k pelesti  
A přemoc osud pomocí lsti  
~~...~~ <sup>...</sup> stejný hodnoty  
Jak všichni občané planety Země  
Hvězdný nebe ~~...~~ <sup>...</sup> život zobrazí  
A všechny ty účinný látky ve mně  
A všechny ty účinný látky ve mně

Vykašli se na to, zlato  
Ty nemůžeš za to, že mi je  
Tak jak mi je, nejsi to ty  
Je to jen chemie

Jsem plnej protilátek  
Co ve mně ~~...~~ <sup>...</sup> zmatek  
Ale i přesto, že jsem veselej  
Vím, že jsem ~~...~~ <sup>...</sup> zhuštěnej  
Jsem frajer, co nebulí  
A pomocí ~~...~~ <sup>...</sup> si udržuje v kebuli  
Duševní zdraví, ale už mě to nebaví  
Vím, že ty stavy uvnitř můj hlavy ~~...~~ <sup>...</sup>  
Tohle není ~~...~~ <sup>...</sup>, tohle se nepočítá  
Je to jen jako, ty pako  
Je to jen ~~...~~ <sup>...</sup>  
Je to fešný, ale je to falešný <sup>zhulený</sup>  
Je to jen chemie, a já jsem ~~...~~ <sup>...</sup>

Vykašli se na to, zlato  
Ty nemůžeš za to, že mi je  
Tak jak mi je, nejsi to ty  
Je to jen chemie

Písničky, Chemie. Xindlx.cz [online].  
[cit. 4. 6. 2017]. Dostupné z:  
<https://www.xindlx.cz/pisnicky/texty/chemie>

## Xindl X

### Chemie

Mám se fajn, je mi skvěle  
Jsem zdravý duch ve ~~světě~~ <sup>světa</sup>  
Jsem ranní ptáče, co zobe už od rána  
Ibalgin, Aspirin, Zyrtec a guarana  
<sup>komponent</sup> To je ~~pro~~ <sup>pro</sup> můj zobáček  
Tím dostávám svůj mozek do otáček  
Když jsem ~~klidný~~ <sup>klidný</sup>, můžu jít ven k lidem  
I v tomhle prostředí škodlivém  
A to s klidem  
Tak se bez rozpaků nakládám do ~~skříně~~ <sup>skříně</sup>  
Konzervuju svoje tělo, aby vydrželo  
Dokud ~~nebudu~~ <sup>nebudu</sup> pár čček  
Tak se nezkazím a vydržím pár zim  
Říkám ti, ~~že~~ <sup>že</sup> je pro nuly  
Chce to po nocích Morgany  
Po ránu Redbully, nebudem bulit  
Že nám ~~brak~~ <sup>brak</sup> ulít  
A když máme splín, můžeme se zhulit  
A když máme splín, můžeme se zhulit

Vykašli se na to, zlato  
Ty nemůžeš za to, že mi je  
Tak jak mi je, nejsi to ty  
Je to jen chemie

Žijeme ~~svě~~ <sup>svě</sup> světy  
Jsme věčně Paralenem sjetý  
A před ~~reality~~ <sup>reality</sup> realitou  
Bráníme se chemickou ulitou  
Nejzdrogovanější přežívá  
Darwin je mrtvej, ať žije ~~Redbullin~~ <sup>Redbullin</sup>  
Pomůže mi od nemoci i od emocí  
A taky přemocť ten pocit

Že nemám život ve ~~hlavě~~ <sup>hlavě</sup>  
A hlavně se neptat na důvod tý bolesti  
Žít si dál svoje soukromý neřesti  
..... se k pelesti  
A přemocť osud pomocí lsti  
~~stejný~~ <sup>stejný</sup> hodnoty  
Jak všichni občané planety Země  
Hvězdný nebe ~~nebo~~ <sup>nebo</sup>  
A všechny ty účinný látky ve mně  
A všechny ty účinný látky ve mně

Vykašli se na to, zlato  
Ty nemůžeš za to, že mi je  
Tak jak mi je, nejsi to ty  
Je to jen chemie

Jsem plnej protilátek  
Co ve mně ~~buď~~ <sup>buď</sup> zmátek  
Ale i přesto, že jsem veselej  
Vím, že jsem ~~bojn~~ <sup>bojn</sup>  
Jsem frajer, co nebulí  
A pomocí ~~si~~ <sup>si</sup> udržuje v kebuli  
Duševní zdraví, ale už mě to nebaví  
Vím, že ty stavy uvnitř můj hlavy ~~nejsou~~ <sup>nejsou</sup>  
Tohle není ~~malice~~ <sup>malice</sup> tohle se nepočítá  
Je to jen jako, ty pako  
Je to jen ~~stěna~~ <sup>stěna</sup>  
Je to fešný, ale je to falešný ~~stěna~~ <sup>stěna</sup>  
Je to jen chemie, a já jsem ~~stěna~~ <sup>stěna</sup>

Vykašli se na to, zlato  
Ty nemůžeš za to, že mi je  
Tak jak mi je, nejsi to ty  
Je to jen chemie

Pisničky, Chemie. Xindlx.cz [online].  
[cit. 4. 6. 2017]. Dostupné z:  
<https://www.xindlx.cz/pisnickyy/texty/chemie>

Po čtení:

1. Nyní se podívej, jaká slova jsou v originálním textu písně. Porovnej oba texty mezi sebou. Podařilo se ti **změnit náladu** písně, nebo vytvořit nějaké **zajímavé slovní spojení**? Pokud ano, popiš jak (případně přepiš zajímavé slovní spojení).

- |               |               |                  |
|---------------|---------------|------------------|
| 1. zfetovaným | 8. paralelní  | 15. uklidňují    |
| 2. to pravý   | 9. krutou     | 16. necelej      |
| 3. pod vlivem | 10. Zentiva   | 17. ampulí       |
| 4. láku       | 11. svý moci  | 18. nejsou pravý |
| 5. mám v sobě | 12. Připoutat | 19. realita      |
| 6. spánek     | 13. A uznávat | 20. na oko       |
| 7. život      | 14. nade mnou | 21. mumie        |

Ano podařilo se mi z písničky udělat negativní chaos.  
Nevím zda-li v textu dává pár slov smysl.  
Zajímavé slovní spojení: Darwin je mrtvej, ať žije příroda

2. Co se autor snaží textem říct? Komu? Proč? Co ho k tomu vede?

Autor písně mluví k tomu jak jsou ve všem chemikálie a škodlivé látky, které nás jednou zabijou. Myslím, že to chtěl vzkázat světu ve smyslu potravinářského a ostatního průmyslu.

3. Jak působí píseň na tebe? Můžeš si z ní něco odnést?

Na mě nepůsobí nijak. Žádné emoce, nic takového.

Po čtení:

1. Nyní se podívej, jaká slova jsou v originálním textu písně. Porovnej oba texty mezi sebou. Podařilo se ti **změnit náladu** písně, nebo vytvořit nějaké **zajímavé slovní spojení**? Pokud ano, popiš jak (případně přepiš zajímavé slovní spojení).

- |               |               |                  |
|---------------|---------------|------------------|
| 1. zfetovaným | 8. paralelní  | 15. uklidňující  |
| 2. to pravý   | 9. krutou     | 16. necelej      |
| 3. pod vlivem | 10. Zentiva   | 17. ampulí       |
| 4. láku       | 11. svý moci  | 18. nejsou pravý |
| 5. mám v sobě | 12. Připoutat | 19. realita      |
| 6. spánek     | 13. A uznávat | 20. na oko       |
| 7. život      | 14. nade mnou | 21. mumie        |

Ah, ke spís jsem udělal text možná víc depresejší  
možná jsem tím, čím jsem pochopil, nebo tím že jsem  
posloučím. Možná a jsem jí pohlcen, ale po druhé  
tome proti dialoge a já chemické reakce, je jen  
jehožová džístik, protože věšička dialog končí proserenou  
hlavu pomocí blokovnice a žilou curen cobelica

2. Co se autor snaží textem říct? Komu? Proč? Co ho k tomu vede?

A je to xihá hřobu v tomu hevede ičo končící pane  
co se mají říct, že dialog jsou zlo ale xihá se hevedí  
jen mála hřobu a ta je stejne srovnání  
zuvřené

3. Jak působí píseň na tebe? Můžeš si z ní něco odnést?

Jak by mě heza jímavě píseň o starých jsou  
dost často stačí hledat odhodu su jen co  
že jáp heko kdo rozloučá xihá

obr. 66

5. Dokázal/a bys obsah písně **zestručnit** tak, abys ji mohl/a poslat SMS zprávou (160 znaků)?

Ahoj Viki, mám se fajru a je mi  
skvěle, potřebuji to pravý pro můj  
kobáček. Vím, že jsem zfetovanej,  
ale ty starý jsou vonití můj  
klavý. Vykašli se na to, slalo  
ty nemůžeš na to, že mi je Tak jak  
mi je, mějsi to ty je to jen chemie.

6. Kdybys měl/a napsat píseň, která by proti něčemu protestovala/něco ironizovala, jaký námět by sis vybral/a? Na co bys chtěl/a upozornit? Proč?

Proti lidem, kt. nemají rádi přírodu.

obr. 67

5. Dokázal/a bys obsah písně **zestručnit** tak, abys ji mohl/a poslat SMS zprávou (160 znaků)?

..nhoj...chtěla by se ti s naším...svěřit...vše...nějakou...dobu...se...nechová...  
..tak...něk...brch...měla...a...dával...mi...Prosím...te...vysvětlit...Jednou...mi...kous  
..dobře...kam...návidl...Happy...Pills...a...já...vdělal...chce...Poslední...dobou  
..Je...mi...chill...ale...skralil...jsem...časné...osebr...sako...si...te...omlouvám  
..se...za...to...jsi...živema...z...jiné...světě...

6. Kdybys měl/a napsat píseň, která by proti něčemu protestovala/něco ironizovala, jaký námět by sis vybral/a? Na co bys chtěl/a upozornit? Proč?

..Proti...Homosexualite...a...Proti...Ideálu...kváse

**obr. 68**

5. Dokázal/a bys obsah písně **zestručnit** tak, abys ji mohl/a poslat SMS zprávou (160 znaků)?

..Ahoj...Mami,  
..chtěla bych ti říct...že...tě...mám...vádat...ale...světila...bych  
..se...ti...znám...Bern...drog...a...je...mi...eochně...spatně...ale  
..eochně...spím...a...bary...přítelky...má...utěšně...Mám...tě  
..vádat...mami  
..S...přítelkem...Tvá...dívka

6. Kdybys měl/a napsat píseň, která by proti něčemu protestovala/něco ironizovala, jaký námět by sis vybral/a? Na co bys chtěl/a upozornit? Proč?

..Rasismus.../...eochně...eich...mami...vádat...Bony...podle...mě  
..musí...eich...pozorní...a...mě...je...eoch...odsoudit.

**obr. 69**



## Anotace

<b>Jméno a příjmení</b>	Bc. Lenka Paučková
<b>Katedra</b>	Českého jazyka a literatury
<b>Vedoucí práce</b>	Doc. Mgr. Jaroslav Vala, Ph.D.
<b>Rok obhajoby</b>	2018

<b>Název práce</b>	Možnosti práce s literárním textem a využití jeho potenciálu na 2. stupni ZŠ
<b>Název v angličtině</b>	The possibilities of the work with the literary text and the use of its potential at lower-secondary school
<b>Anotace práce</b>	Práce se zabývá současným stavem čtenářství českých žáků, podobou literární výchovy na základních školách a faktory, které ji ovlivňují. Dále se orientuje na výběr uměleckých textů využívaných ve výuce a didaktický aparát, jenž se k nim vztahuje. Hlavní důraz je kladen především na tvorbu funkčních pracovních listů, jež by bylo možné využít ve výuce literární výchovy, a jejich ověření v praxi.
<b>Klíčová slova</b>	literární výchova, pracovní listy, kurikulum, četba žáků, práce s uměleckým textem, interpretace textu
<b>Anotace v angličtině</b>	This paper deals with the present state of reading literacy of the Czech pupils, with the form of literature lessons in lower-secondary schools and factors influencing the literary education. There is discussed the choice of literary texts used in literature lessons and connected devices of methodology. The main space in the work is dedicated to the creation of the work sheets which can be used in literature education and findings of their verification in real practice.
<b>Klíčová slova v angličtině</b>	literature lessons, work sheets, curriculum, reading literacy of pupil, work with literary text, interpretation of literary text
<b>Rozsah práce</b>	146 stran + 95 stran příloh
<b>Jazyk práce</b>	Český jazyk