

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

magisterské kombinované studium
2010 – 2012

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Marcela Buchtová

Poezie v rozvoji osobnosti dítěte předškolního a mladšího
školního věku (s využitím básnické tvorby autorů pro děti)

Praha 2012

Vedoucí diplomové práce: PaedDr. Vladislava Kohoutová

JAN AMOS KOMENSKÝ UNIVERSITY PRAGUE

Master Combined (Part-time) Studies
2010 – 2012

DIPLOMA THESIS

Marcela Buchtová

The Influence of Poetry on Personality Development of
Preschool- and Early school-age Children (Using Poetry for
Children)

Prague 2012

The Diploma Thesis Work Supervisor:
PaedDr. Vladislava Kohoutová

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená diplomová práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použité literatury.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne 1.2.2012

Marcela Buchtová

Poděkování

Chtěla bych poděkovat PaedDr. Vladislavě Kohoutové za odborné vedení, za laskavou pomoc a cenné rady při zpracování této diplomové práce.

Anotace

Diplomová práce se zabývá vlivem poezie na rozvoj osobnosti dítěte předškolního a mladšího školního věku. Rozebírá její místo v literárně výchovném procesu, vztah k cílovým skupinám, žánrovou strukturu a metody práce s poezií v předškolním a školním období. Údaje o výběru autorů a textů v čítankách pro 2. – 5. ročník základní školy byly získány na základě autorkou provedeného porovnání učebnic nakladatelství ALTER a Fortuna. Jejich rozboru je věnována jedna z kapitol, souhrnně jsou uvedeny také v Závěru práce.

Klíčové pojmy

Artikulace, asociace, báseň, citovost, čítanka, čtenář, dětství, dítě, dospělý, emoce, fantazie, intonace, jazyk, komunikace, literatura, literárně výchovný proces, melodičnost, metafora, mladší školní věk, námět, nonsens, obrazotvornost, osobnost, paměť, personifikace, poezie, představivost, předškolní věk, recitace, rým, rodina, rozvoj, rytmus, řeč, slovo, socializace, škola, učitel, text, tvorba, vyjadřování, vývoj, výuka, žánry.

Annotation

The diploma thesis deals with the influence of poetry on the development of pre school- and early school-age children's personality. It analyses the place of poetry in the literary educational process, its relationship to the target groups, genre structure and methods of working with poetry in kindergarten and primary school. The author analysed textbooks published by ALTER and Fortuna publishing houses – the results of the analysis (focused on selection of authors and texts in readers for grades 2 to 5 of primary school) are presented both in a specialised chapter and in the concluding chapter of the thesis.

Key words

Adult, articulation, association, child, childhood, communication, development, early school age, emotionality, emotions, expression, family, genres, imagination, influence, intonation, language, literary educational process, literature, melodiousness, memory, metaphor, motif, nonsense, personality, personification, poetry, poem, pre-school age, production, reader (book), reader (person), recitation, rhyme, rhythm, saying, school, socialisation, speech, teacher, teaching, theme, text, word.

OBSAH

ÚVOD.....	9
1. Obecná východiska	11
1.1 Vymezení základních pojmů	11
1.1.1 Literatura pro děti a mládež	11
1.1.2 Poezie pro děti a mládež	13
1.1.3 Rým.....	17
1.1.4 Epika, lyrika.....	19
1.1.5 Poetika	21
1.1.6 Předškolní věk.....	21
1.1.7 Mladší školní věk.....	22
1.1.8 Řeč	24
1.1.9 Komunikace	26
1.2 Specifika vývoje dítěte předškolního a mladšího školního věku.....	28
1.2.1 Dítě předškolního věku.....	28
1.2.2 Dítě mladšího školního věku	30
1.3 Rozvoj jazyka a komunikace u dětí předškolního a mladšího školního věku	33
1.3.1 Jazyk a komunikace dětí předškolního věku	34
1.3.2 Jazyk a komunikace dětí mladšího školního věku.....	36
2. Básnické slovesné žánry uplatnitelné v předškolním a mladším školním věku a jeho autoři	39
2.1 Počátky české poezie pro děti a mládež.....	39
2.2 Poezie klasická – „triáda“ Sládek – Rais - Kožíšek.....	43
2.2.1 Josef Václav Sládek	44
2.2.2 Josef Kožíšek	46
2.2.3 Karel Václav Rais	47
2.3 Poezie 20. století – její významní představitelé.....	48
2.3.1 Vítězslav Nezval.....	51
2.3.2 František Hrubín	53
2.3.3 Jan Čarek.....	54
2.4 Poezie současná – výběr nejvýznamnějších autorů	56
2.4.1 Jiří Žáček.....	63
2.4.2 Emanuel Frynta.....	64
2.4.3 Pavel Šrut.....	66
3. Literárně výchovný proces a jeho uplatnění při práci s dětskou poezií – v předškolním a mladším školním věku	69
3.1 Literárně výchovný proces - jeho definice, vztahy, zákonitosti a stadia	70
3.1.1 Zákonitosti EI	71
3.1.2 Vztahy EI	72
3.1.3 Stadia EI.....	73
3.2 Poezie v předškolním vzdělávání – volba vhodných textů, jejich literárně didaktická interpretace	75
3.3 Poezie v učebnicích – čítankách, její literárně didaktická interpretace	78
3.3.1 Literárně didaktická interpretace poezie v učebnicích.....	78
3.3.2 Poezie v čítankách - srovnání učebnic nakladatelství ALTER a Fortuna.....	82
3.4 Vytváření vztahu k poezii (přednes poezie, recitační dovednosti)	85
ZÁVĚR.....	89

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	93
SEZNAM PŘÍLOH.....	98

ÚVOD

Motto: *„Když narodí se maličký,
dar vidění má pod víčky,
dar slyšení má v něžném oušku,
dar doteku má v prstíčkách,
dar chuti pozná v prvním doušku,
dar vůně v jarních kytíčkách.*

*Maminko, ty k těm darům vkrátku,
dar řeči přidáš nemluvnátku.“*

František Hrubín, Maminčin dar

Důvodem k výběru tématu diplomové práce byl autorčin dlouhodobý a hluboký zájem o poezii a osobní zkušenosti s jejím přednesem.

Práce je rozdělena do tří kapitol. První část je obecná a je věnována jednak vymezení základních pojmů, jednak specifikuje vývoj dítěte předškolního a mladšího školního věku. Následně se věnuje rozvoji jazyka a komunikace u této věkové kategorie. Druhá kapitola se zaměřuje na chronologické uspořádání poezie v předškolním a mladším školním věku. Je členěna na 4 části (počátky české poezie pro děti, poezie klasická, poezie 20. století a poezie současná). Obsahuje přehled nejvýznamnějších autorů jednotlivých období a ukázky jejich prací. Třetí kapitola se zabývá literárně výchovným procesem a jeho uplatněním při práci s dětskou poezií v předškolním a mladším školním věku. Pojednává o volbě vhodných textů pro předškolní věk, výběru poezie v čítankách, o její literárně didaktická interpretaci, o vytváření vztahu k poezii, o přednesu poezie a recitačních dovednostech.

Podkladem k napsání diplomové práce byly odborné publikace týkající se dané problematiky. Oddíl 1.1 se opírá o *Slovník literární teorie* (Štěpán Vlašín a kol.), *Teorii literatury pro střední školy* (Milan Zeman), *Vybrané kapitoly z teorie dětské literatury* (Jaroslav Toman), *Vývoj literatury pro děti a mládež a její žánrové struktury* (Jana

Čeňková) a *Vybrané kapitoly z dětské literatury III* (Otakar Chaloupka, Vladimír Nezkusil). Části Specifika vývoje dětí předškolního a mladšího školního věku (1.2) a Rozvoj jazyka a komunikace u dětí předškolního a mladšího školního věku (1.3) vycházejí z *Vývojové psychologie* (Josef Langmeier a Dana Krejčířová), *Základů psychologie* (Milan Nakonečný) a *Základů sociální psychologie* (Milan Kohoutek a kol.). Použity zde byly též informace z odborného článku „Psycholingvistická charakteristika řeči dětí mladšího školního věku“ umístěného na webových stránkách nakladatelství Portál, s. r. o. (<http://www.portal.cz/scripts/detail.php?id=16144> [cit. 2012-1-27]). Dalšími zdroji byly publikace *Prvních 6 let ve výchově dítěte* (Zdeněk Matějček), *Výchova dětí krok za krokem* (Jan – Uwe Rogge), *Vývoj dětské řeči krok za krokem* (Dana Kutálková), *Logopedie* (Jiřina Klenková), *Úvod do sociální a masové komunikace* (Miroslav Hladílek) a *Dětská řeč a komunikace - Poznatky vývojové psycholingvistiky* (Jan Průcha).

Oblast básnických žánrů se opírá o *Vybrané kapitoly z teorie dětské literatury* (Otakar Chaloupka, Vladimír Nezkusil), o *Teorii literatury pro střední školy* (Milan Zeman), o *Vývoj literatury pro děti a mládež a její žánrové struktury* (Jana Čeňková a kol.), *Slovník českých spisovatelů* (kolektiv autorů) a konkrétní díla jednotlivých autorů (uvedeny v seznamu literatury). Ve třetí kapitole (Literárně výchovný proces) bylo čerpáno z řady metodických příruček, např.: *Metodika literární výchovy v mateřské škole* (Božena Kádnerová), *Ve škole je bezva* (Ladislava Horová), *Jak a co číst dětem v MŠ* (Vladimíra Gebhartová), *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávání* (Eva Svobodová), *Metodická příručka k čítankám pro 2. -5. ročník základní školy* (Jaroslav Toman), *Dětský přednes a rozvoj kulturních aktivit dítěte* (Vratislav Kubálek), *Dětský přednes a dramatický projev* (Miloslav Disman, Vratislav Kubálek), *Cesta k přednesu aneb průvodce pro pedagogy a mladé recitátory* (Emilie Zámečnicková) či *Základy teorie výchovy slovesným uměním* (Jaromír Plch). V kapitole 3.3. (Poezie v učebnicích – čítankách, její literárně didaktická interpretace) byly ke srovnání textů použity *Čítanky pro 2. – 5. ročník základní školy* z nakladatelství ALTER a Fortuna.

Cílem práce je ukázat, že poezie má v rozvoji osobnosti dítěte předškolního a mladšího školního věku nezastupitelné místo, hraje důležitou roli.

1. OBECNÁ VÝCHODISKA

1.1 Vymezení základních pojmů

V této kapitole budou vymezeny jednak důležité pojmy, s nimiž práce operuje (*předškolní věk, mladší školní věk, komunikace a řeč*), jednak základní literárněvědní pojmy, které se vztahují k literární výchově ve sledovaném vývojovém období (*literatura pro děti a mládež; poezie pro děti a mládež - stopa, bezvýznamová slova, nonsens, tropy, metafora, figura, personifikace; rým; epika a lyrika; poetika*). Cílem tohoto výčtu je shrnutí některých důležitých literárněvědních znalostí učitele na daném stupni škol (tj. mateřská škola, první stupeň základní školy).

1.1.1 Literatura pro děti a mládež

Literatura pro děti a mládež (dále LPDM) představuje součást umělecké literatury, která je díky své specifčnosti, vycházející z vývoje psychiky dítěte, určena čtenářům ve věku 3 – 15 let. Vedle termínu literatura pro děti a mládež bývá používáno označení *dětská literatura*. LPDM má specifický komunikační okruh. Je bezprostředně závislá na potřebách svého příjemce, proto se snaží být přístupná, přitažlivá a podnětná ve vztahu k určitému věku dítěte. Je velmi pestrá, ale také transparentnější a emotivnější než literatura pro dospělé. Směřuje k pozitivním hodnotám. Častou tematikou LPMD je dětství, dospívání, rodina, přátelství, první láska, příroda nebo poetizovaná minulost. Charakteristická je pro ni ilustrace.

LPDM rozlišuje podle Čeňkové (2006) **intencionální** a **neintencionální** díla. **Intencionální** literatura je adresována dětem a mládeži. Je určena vnějšími atributy (podtitul, edice, nakladatelství). Charakteristickými znaky jsou ilustrace a údaje o věkové kategorii čtenáře. **Neintencionální** četba představuje veškerou literaturu pro děti a mládež, v níž se ocitají slovesné projevy (literární, časopisecké, divadelní, filmové texty, školní četba – slabikáře a čítanky), které si LPDM přisvojuje z literatury pro dospělé a které se podílejí na jejím kvantitativním růstu. Jedná se o díla, která byla původně určena dospělým, ale díky své kvalitě se stala druhotně součástí četby pro děti (Erbenova Kytice, Babička B. Němcové apod.). Za první **intencionální** dílo ve

světovém kontextu je považována ilustrovaná encyklopedie *Orbis sensualium pictus* Jana Amose Komenského. První vydání pochází z r. 1658. Vedle biblických textů šlo o nejrozšířenější knihu pro děti v 17. a 18. století. V LPDM převažuje od druhé poloviny 20. století tvorba **intencionální**.

Literatura má tři obecné funkce, a to funkci **estetickou**, **formativní (didaktickou)** a **poznávací (kognitivní)**. Plní i funkce specifické, tzv. **estetické priority**. Mluvíme o funkci **socializační** (podporuje schopnost vyvíjet se, být sám sebou, začleňovat se do společnosti a žít s druhými lidmi), **vzdělávací** (získávání nových poznatků), **relaxační** a **imaginativní** (obrazotvornost, která akcentuje volnou fantazii, humor, nonsens – hravost, tvořivost, nesmysl, tajemství). „Výraznější zastoupení má funkce didaktická, která se podílí na rozvoji a upevňování hodnotové orientace, emocionality, sociálních a jazykových dovedností“ (Čeňková, 2006, s. 12). V dětské literatuře hrají důležitou roli další **mimoestetické** funkce, jimiž jsou podle J. Tomana (1992) funkce **magická** (výrazný rytmus, zaklínací formule, motivy symbolizující přírodní síly, fantastické bytosti a kouzelné věci), funkce **fyzilogická** (zvládnutí výslovnosti obtížných hlásek nebo jejich skupin, jazyková kultivace), funkce **etická** (poukazuje na normy společenského chování, povinnosti dítěte, fixuje představy o hodnotách dobra, zla, pravdivosti a krásy) a funkce **společenská** (ovlivňuje vědomí dítěte, jeho postoje k sociální realitě apod.)

Hlavním posláním LPDM je probouzet aktivní vztah k jazyku, tj. zafixovat výslovnost hlásek, probudit vědomí rytmické organizace pohybu, přispět k osvojení významu slov i jejich významové mnohotvárnosti. K dalším úkolům LPDM patří podněcování dětské spontánnosti a fantazie, vyvolávání podnětů k poznávání nových realit a nenásilné vytváření kritérií mravního a estetického hodnocení.

LPDM je členěna podle vývojových stupňů a vhodnosti četby (**ontogenetické hledisko**) na (Slovník literární teorie, 1977):

- předškolní věk (3 – 6 let),
- mladší školní věk (6 – 11 let),
- starší školní věk (11 – 15 let).

Pro každý stupeň je charakteristická jiná žánrová skladba. U předškolního věku dominují leporela, omalovánky, jednoduché příběhy ze života, povídky se zvířecím hrdinou, říkadla a hádanky, loutkové divadlo. V mladším školním věku patří

k nejoblíbenějším pohádky, rytmické verše s účinnou pointou, krátké povídky ze života dětí, pověsti a povídky z přírody, historie i ze současnosti. Starší školní věk se zaměřuje na dobrodružnou literaturu, na četbu s dívčí hrdinkou a na naučnou literaturu. Ze žánrů převládá v prvním období říkadlo, ve druhém pohádka a ve třetím dobrodružná literatura.

Z hlediska genologického (lineárně druhového, v literárních statích) členíme LPDM na *lyriku, epiku a drama*.

Podle jazykové formy (z obecného hlediska, které se uplatňuje v učitelské praxi, v knihovnách apod.) členíme LPDM na *prózu, poezii a drama*.

Podle Slovníku literární teorie (1977) je od antiky po středověk i dále (La Fontaine) součástí LPDM bajka se svým výchovným významem. V období renesance se objevují didaktická díla J. A. Komenského (*Orbis Pictus*). Součástí dětské literatury v období romantismu se stala lidová píseň, říkadlo, pověst a pohádka, jak v podobě lidové (B. Němcová, K. J. Erben), tak umělé (J. Karafiát, O. Sekora, V. Čtvrtek) a historická tematika. Průmyslové revoluce přináší dětskému čtenáři literaturu dobrodružnou (D. Defoe, K. May, L. Stevenson) a fantastickou (J. Verne). Spolu s realismem se objevuje na scéně LPDM realistická povídka a román s dětským hrdinou (M. Twain), význam získává uměleckonaučná literatura využívající fantastických a dobrodružných postupů (E. Štorch). Literatura 20. století představuje dítě v přátelském vztahu k lidem a okolnímu světu (B. Říha, F. Hrubín, J. Kainar).

1.1.2 Poezie pro děti a mládež

Poezie zaujímá v LPDM důležité místo. Spolu s pohádkou a příběhovou prózou ze života dětí se řadí k základním žánrům LPDM. Její význam spočívá především v tom, že pomáhá dětem rozvíjet fantazii a představivost, umožňuje jim poznávat svět, je zdrojem zábavy. Poezie je literární druh, který je zpravidla chápán jako protiklad prózy, tzn. že od prózy se odlišuje veršovaným uspořádáním textu. Podle Zemana je poezie „básnictví, literatura psaná veršem, to znamená řečí vázanou, organizovanou především rytmicky a melodicky“ (1992, s. 111). Její základní stavební jednotkou je **verš**, což je jeden řádek, založený na výrazně rytmickém uspořádání těžkých a lehkých

dob. Těžká doba je nositelkou metrického impulsu, lehká doba impuls nemá. Tomuto uspořádání se říká **stopa**. Rozlišujeme **trochej, daktyl a jamb**.

Trochej je dvojslabičná metrická stopa sestupná, po přízvučné slabice následuje nepřízvučná (v sylabotónickém verši) nebo po dlouhé slabice následuje krátká (v časoměrném verši). Jde o nejobvyklejší slabičnou metrickou stopu českého verše.

*Ne-chod', Vaš-ku s pá-ny na led,
mno-hý pří-klad zná-me,
že pán sklouz-ne a sed-lák si
za něj no-hy zlá-me.*

Karel Havlíček Borovský, Demokratický

Daktyl je trojslabičná stopa, po jedné přízvučné (dlouhé) slabice následují dvě nepřízvučné (krátké).

*Pře-žil jsem mat-ku svou, ži-ju jen pa-mát-ce,
pře-žil jsem lás-ku svou, měl ji tak na-krát-ce –
vše-chno jsem o-pla-kal, za-se se o-svě-žil –
Te-be bych ná-ro-de, Te-be bych ne-pře-žil!*

Jan Neruda, Láska

Jamb je dvojslabičná stopa vzestupná, po nepřízvučné slabice následuje přízvučná (v sylabotónickém systému) nebo po krátké dlouhá (v časoměrném systému).

*Znám křiš-ťá-lo-vou stu-dán-ku,
kde nej-hlub-ší je les.*

Josef Václav Sládek, Lesní studánka

Ideální schéma verše se označuje **metrum**. Jde o pravidelné opakování stejného počtu slabik podle rytmické normy. Záměrné opakování zvukových prvků ve verši je **rytmus**. Jeho činitelem je **rým**, neboli zvuková shoda dvou slabik na konci veršů či

poloveršů. Spojením jednotlivých veršů vzniká **strofa** (sloka), která představuje myšlenkový celek (rytmický, intonační a významový).

Poezie pro děti je realizována množstvím žánrů a žánrových forem, které si v průběhu svého vývoje buď přisvojila, nebo nově vytvořila. Kromě klasických lyrických forem se v poezii pro děti setkáváme i s postupy a žánrovými formami lyrickoepickými a epickými. Najdeme zde veršované bajky, pohádky či krátké příběhy. Folklórní žánr se projevuje ve formě ukolébavky, říkadla, hádanky, koledy, přísloví, pořekadla nebo písňových útvarů navozujících pohybovou akci. V raném věku se dětská komunikace s básnickým textem odehrává především v rovině zvuku a rytmu, významová složka ustupuje do pozadí. „První texty jsou dvoudobé, rytmus má povahu pravidelného střídání těžkých a lehkých dob“ (Chaloupka, Nezkusil, 1979, s. 62). Spolu s vývojem dětské psychiky dochází k využití básnických obrazů, které stimulují imaginativní dispozice jedince.

Kromě klasických básnických prostředků se používají v poezii pro děti **bezvýznamová slova**, jejichž užití je inspirováno řečovým projevem dítěte. Tvořena jsou seskupením hlásek, které připomínají některé morfémy (nejmenší, nedělitelná významová jednotka slova – např. předpona, přípona) mateřského jazyka nebo výrazy napodobující cizí jazyky (např. enyky/benyky, ábr/fábr, ene/bene).

Produktivním básnickým prostředkem je podle Slovníku literární teorie (Vlašín, 1977) **nonsens** (z angl. nonsense – nesmysl). Označuje žánr lyrické poezie blízký grotesce, v němž je estetického účinku dosahováno zdánlivě nesmyslným (nelogickým, paradoxním, absurdním) spojováním slov nebo představ. Hlavní roli mívá nejčastěji rytmicky výrazná hra se zvuky slov. Poetika proto často připomíná dětská říkadla. Hojně je používána v básnických textech pro děti buď v podobě slovní hříčky, kdy autor využívá zvukové podobnosti dvou odlišných pojmenování, nebo jako dvojsmysl, kdy je uvedeno jedno mnohoznačné slovo v různých kontextech. Nonsens vede k pochopení netotožnosti (rozdílnosti) jazyka a skutečnosti. Za klasika nonsensu bývá označován L. Carroll (Alenka v říši divů), blízko k němu měla též část českého poetismu (V. Nezval, P. Šrut).

Výše uvedené prostředky připravují dítě na setkání s **tropy**. Jedná se o nejvyšší a nejsložitější pojmenování, založená na přenášení významu slova. Dětská poezie používá nejčastěji **přirovnání a metaforu**. **Přirovnání** je tropus, který pojmenovává předměty

nebo jevy na základě porovnání s jinými, podobnými, ale známějšími nebo bližšími, a to na základě společných znaků, na něž takto upozorňuje. V tropech básník zohledňuje dětské chápání světa a jeho životní zkušenost. Do souvislosti uvádí věci, s nimiž se dítě setkává ve svém životě. Pro přirovnání je charakteristická spojka **jak** nebo **jako**:

*Jak lvové bijem o mříže,
jak lvové v kleci jatí...*

Jan Neruda, Písně kosmické

Metafora je přenesení významu z jednoho předmětu nebo jevu na druhý, a to na základě podobnosti. Jde o pojmenování slovem či slovy, která poukazují na druhotné, vedlejší, zpravidla neobvyklé a překvapivé významy.

*Jdou světem polní lilie,
s nevinnou duší apoštolů.*

Karel Toman, Tuláci

Nejobvyklejším typem metafory v dětské poezii je **personifikace** (z lat. persona – osoba, facere – dělat, konat). Spočívá v tom, že neživé věci (popř. abstraktní pojmy) mluví a jednají jako živé osoby, lidské bytosti, tzn. jde o připisování lidských vlastností a činů zvířatům, rostlinám, neživým předmětům či jevům.

Se zvukovou podobou verše je spojeno časté využívání básnických **figur** (tvarů). To je založeno na opakování hlásek a hláskových skupin, tzv. **hláskové instrumentaci** a opakování morfémů, popř. celých lexikálních jednotek (**vlastní básnické figury**). **Hlásková instrumentace** plní v poezii pro děti jednak funkci **didaktickou** (obtížněji vyslovitelné hlásky a hláskové skupiny, které na sebe navazují, jsou dítěti prezentovány formou hry), jednak funkci **expresivní**, neboť je důležitým prostředkem zvukomalby. „Nahromaděním zvukově expresivních, nelibozvučných souhlásek a souhláskových skupin nebo naopak seskupením zvuků, jež znějí uchu dítěte příjemně, se podtrhuje negativní, resp. pozitivní vztah k určité skutečnosti.“ (Chaloupka, Nezkusil, 1979, s. 68). Z výše uvedeného plyne, že hlásková instrumentace plní rovněž funkci **důležitého**

rytmického činitele a má vztah k významové stránce verše (představuje dítěti vztah mezi zvukovou skladbou slova a jeho významem). Mezi hláskovou instrumentací a vlastními básnickými figurami stojí *paronomázie* (diafora) – opakování slov se stejným počátečním morfémem. *Vlastní básnické figury* jsou v poezii pro děti hojně používány. Jejich smysl spočívá v tom, že hromadí ve verši různá slova s obdobnými významy nebo slova stejná, a to za účelem obohacení textu. Umožňují dítěti uvědomit si podstatu konkrétních skutečností, jejich vztahy a souvislosti (Chaloupka, Nezkusil, 1979).

1.1.3 Rým

V dětské poezii zaujímá obzvláště důležité místo rým. Rým je zvuková shoda hlásek na konci veršů – samohlásky a alespoň jedné souhlásky. Rým se zpravidla dělí na *mužský* a *ženský* podle toho, zda poslední slabika připadá na těžkou (přízvučnou) nebo lehkou (nepřízvučnou) dobu stopy. Oba dva druhy se mohou střídát. Rým zdůrazňuje rytmický charakter básně, což je důležité zejména v poezii pro děti předškolního věku, neboť v jejich světě hraje rytmus mimořádnou roli. Činnosti jazykové i mimojazykové (pohyb při hrách) mají od prvopočátku výraznou tendenci k rytmickému uspořádání. Rým se podílí významnou měrou na eufonické (libozvučné) charakteristice verše. Tím, že je založen na opakování konkrétních hláskových skupin a že je umístěn na exponovaných místech básně, lze rýmováním onomatopoických slov posílit zvukomalebnost verše. Rým plní funkci rýmotvornou a významotvornou. Přijmout rým jako specifický jazykový prostředek, jenž vyvolává spojením slov další představy a významy, je dítě schopno až v určité fázi svého vývoje. Předpokladem toho je vědomí o rozdílnosti jazykového systému a skutečnosti, kterou vyjadřuje.

Podle základních rýmových schémat rozeznáváme **rým sdružený (aabb)**, **střídavý (abab)**, **postupný (abc)**, **přerývaný (abcb)** a **obkročný (abba)**. Dále rozlišujeme rým **úplný** (shodují se v něm dvě samohlásky a jedna souhláska), rým **gramatický** (shodují se gramatické koncovky sloves, podstatných jmen, číslovek) nebo rým **štěpný** (kromě konce slova se shoduje také část slovního kmene).

Rým sdružený

Velké, širé, rodné lány, A
jak jste krásné na vše strany, A
od souvratě ku souvratí, B
jak vás dnes to slunko zlatí. B

Josef Václav Sládek, Velké, širé, rodné lány

Rým střídavý

Mateřidouško vlasti naší milé, A
vy prosté naše pověsti, B
natrhal jsem tě na dávné mohyle - A
komu mám tobě přinéstí? B

Karel Jaromír Erben, Kytice

Rým obkročný

Král Karel s Buškem z Vilhartic, A
ted' zasedli si k dubovému stolu, B
ti dva už pili mnohou číši spolu B
a zapěli si z plných plic. A

Jan Neruda, Romance o Karlu IV.

Rým přerývaný

Jak lvové bijem o mříže, A
jak lvové v kleci jatí, B
my bychom výše k nebesům C
a jsme zde zemí spjatí. B

Jan Neruda, Jak lvové bijem o mříže

Rým štěpný

Už dobíhají moje staré síly,
chléb pro rodinu žádá velkou pili.
A pracoval jsem, jak jen otec může,

vždyť ruka má, hle, mozol, kost a kůže.

Jan Neruda, Před fortnou milosrdných

V poezii určené dětem předškolního věku dominuje *rým sdružený*. Důvodem je regresivní povaha rýmu, která předpokládá, že „vnímatel uchová v paměti předchozí verš až do okamžiku uvedení konce následujícího verše“ (Chaloupka, Nezkusil, 1979, s. 65). V poezii pro starší děti se objevuje i *rým střídavý a přerývaný*, což podtrhuje celistvost strofy. Méně často se vyskytují *rým obkročný a postupný*. Silně aktualizující účinek (někdy komický) může mít vynechání očekávaného rýmujícího se slova nebo jeho náhrada slovem jiným. Umělá poezie pro děti se snaží zachovat zvučnost rýmu, zároveň hledá nové a méně obvyklé rýmové spoje. *Rým neúplný* často používají básníci – novátoři. Nejčastěji se jedná o *jednoslabičné rýmy* ve víceslabičných slovech a o tzv. *useknuté rýmy*, tzn. rýmy se souhláskovým přesahem u jednoho z rýmujících se slov („*velký vůz jede pomalu a skřípe... Pod ním však září pevné, pěticipé/ruce, jež podal člověk člověku*“).

1.1.4 Epika, lyrika

Podle Slovníku literární teorie (Vlašín, 1977) je **epika** (z řec. epikos – výpravný, dějový, od epos – slovo vyprávění) jedním ze tří základních literárních druhů (vedle lyriky a dramatu), který zahrnuje celou oblast literatury výpravné (vypravující), a to jak veršované, tak prozaické. Hlavními znaky epiky, které ji odlišují od lyriky a dramatu jsou:

- dějovost jako hlavní kompoziční princip (obraz dění podaný v příčinných, časových i prostorových souvislostech) – je společná epice a dramatu, ale chybí v lyrice;
- monologičnost jako hlavní jazyková rovina (promluva jediného subjektu) – společná epice a lyrice, odlišná od dialogičnosti dramatu;
- gramatická forma vyprávění (3. osoba minulého času) – odlišná jak od lyriky, tak od dramatu.

K epickým žánrům patří epos, román, pověst, pohádka, legenda, novela, povídka, bajka, balada, anekdota atd. Předmětem epického díla je vždy určitá událost, tzn. vnější (fyzické) a vnitřní (psychické) dění probíhající v čase, které má svůj začátek a konec, mezi nimiž existuje příčinná souvislost. Epika má objektivizační charakter, neboť jejím cílem je vyvolat představu skutečnosti, ač zpravidla popisuje fiktivní událost. Autor používá k vytvoření epického díla následující prostředky:

- fabuli jako vyprávěnou událost, příběh;
- syžet (námět, téma), jako konstrukci postav, děje, času a prostoru, tzn. způsob uspořádání tematických složek;
- vypravěče jako fiktivní ústřední subjekt díla, jehož úkolem je zprostředkovat posluchači nebo čtenáři vyprávěné.

Lyrika (z řec. lyrika melé – lyrou doprovázené verše) představuje (kromě epiky a dramatu) základní zpravidla veršovaný básnický druh. Od epiky a dramatu se liší nedějovým základem, který umožňuje subjektivní pohled na skutečnost. Zaměřuje se na osobní prožitky, na předměty, popř. fragmenty a symptomy (Slovník literární teorie, 1977).

V lyrice bývá nápadně aktualizován jazyk. Pomáhá k sepětí vnitřně málo soudržného tématu básně, vytváří za tím účelem grafické, zvukové, morfologické, syntaktické a slovně významové systémy (verš, rytmus, intonace, rým, eufonie, figury), které jsou vnímány jako navzájem srovnatelné. K upoutání čtenářovy pozornosti slouží opakování stejných výrazů nebo významových celků v různých kontextech (leitmotiv, refrén). Autoprezentační i apelační funkci lyriky podtrhává využití obrazných prostředků, emocionálních a expresivních prvků jazyka. Lyrika nemá oporu v ději, a proto vytváří krátké, rozmanité a detailně vypracované básnické formy, které nezřídka určují i obsah. Patří k nim např. elegie, epigram, epitaf, hymnus, óda apod. Často dochází k prolínání žánrů lyrických a epických (romantická poéma, balada, romance, pastorela apod.), lyrických a dramatických (Slovník literární teorie, 1977).

1.1.5 Poetika

Poetika (z řec. techné poiétiké – umění básnické) je hlavní částí teorie literatury, která se zabývá prostředky a postupy literárního díla, jeho vnitřní výstavbou, konstrukcí, literárními útvary a žánry. Pojem poetika označuje někdy též to, co je předmětem zájmu poetiky jako oboru literární vědy – tj. *poetiku literárního díla*. Jako součást literární vědy je poetika v úzkém vztahu s ostatními literárněvědnými disciplínami, především s teorií literatury, jejíž významnou oblast tvoří, ale i s literární historií. Poetika souvisí také s **lingvistikou**, a zejména pak se **stylistikou** uměleckého jazyka, která se stala jednou z jejích důležitých složek. Předmětem poetiky je jazyk uměleckého díla, tj. jeho zvuková stránka, slovník, syntax, kompozice literárních děl atd. (Slovník literární teorie, 1977).

1.1.6 Předškolní věk

Předškolní věk zahrnuje zhruba 3. – 6. rok věku dítěte. Pro toto období je charakteristické ohraničení: na jeho počátku sledujeme první tzv. „společenskou emancipaci“, tzn. schopnost opustit ochranné prostředí rodiny a aktivní zapojení do společnosti druhých dětí, na jeho konci očekáváme nástup do školy. Dochází k intenzivnímu vývoji a výrazným kvalitativním změnám v kratších časových intervalech než později, kdy se vývoj naopak zpomaluje (Langmeier, Krejčířová, 1998).

Dítě vspívá po všech stránkách – tělesné, intelektové, citové i společenské. Je aktivní a samostatné – většinu podnětů si opatří samo podle vlastního zájmu. Přijímá kulturní návyky společnosti, v níž žije. Dokáže použít příbor a jiné „nástroje“, ale také tužku a papír. Výslovnost ještě není dokonalá, ale od prvních básniček a písniček vývoj pokročí natolik, že před vstupem do školy jsou už přítomny prakticky všechny formy větné skladby - dokáže vyjádřit myšlenky. Dítě předškolního věku má rádo pohádky a jeho hra je plná fantazie. Vytvářejí se tzv. prosociální vlastnosti (souhra a spolupráce, soucit a soustrast, společná zábava, první přátelství). V tomto věku je dítě velmi sugestibilní, celkem lehce si osvojuje hygienické, pracovní a společenské návyky prostředí, v němž vyrůstá. Děti předškolního věku přijímají také velmi dobře zvláštnosti a odlišnosti druhých dětí.

V předškolním období dochází k rozvoji nejen intelektuálních aktivit, ale také dalších složek a předpokladů (emocionálních, estetických a etických). Nedílnou součástí celkové péče o dítě tvoří estetická výchova a s ní související možnost uplatnění slovesného umění. Potřebám rozvoje vyjadřovacích schopností dítěte předškolního věku vyhovují některé slovesné útvary, především pak **říkadla** a **rozpočítadla**, která se často pojí s aktivitou dítěte při hře. Fungují vlastně jako slovní (zvukový) doprovod, regulují určité její úkony a pohyby, její začátek a průběh. Uplatňuje se jednak jejich rytmus, který nabývá na pravidelnosti a podřizuje si ostatní složky projevu, jednak jeho gramatická a sémantická struktura (Plch, 1984). Základní funkcí říkadla je tedy zvukový doprovod hry, který je spojený s pohybem. Může mít však i další funkce – např. cvičení výslovnosti (*Tři sta třiatřicet stříbrných stříkaček...*). Formou hry lze cvičit také **paměť** dítěte. Dospělý uvede pouze první slova říkadla a dítě pokračuje, jindy je možné evokovat říkadlo obrázkem (např. Ladovým). Rytmus říkadla děti rády zdůrazňují potleskem nebo vyťukáváním, pohyby rukou nebo těla. Jeho uplatnění ve výchově je mnohostranné. Radostný a optimistický pohled na svět, který je v říkadlech a rozpočítadlech obsažen, se významnou měrou podílí na **formování osobnosti** dítěte a jeho **vztahu ke světu**. **Hádanky** „rozvíjejí pozorovací, rozlišovací a kombinační schopnosti dětí, jejich postřeh a obrazotvornost i vyjadřovací schopnosti“ (Plch, 1984, s. 243). Podněcují také **samostatné pozorování** a **myšlení** dětí, působí na **rozvoj dětské fantazie a tvořivosti**. **Přísloví** a **pořekadla** vedou k rozvoji **poznávacích aktivit** a dalších schopností (např. **schopnosti výstižného vyjádření**). Na vnitřní svět dítěte působí hluboce a mnohostranně **básnický obraz**. Pokud je jasný, srozumitelný, přiměřený a esteticky působivý přispívá k **rozvoji poznání** dítěte, prohlubuje jeho **emocionální aktivity**, rozvíjí **estetické předpoklady**, ovlivňuje jeho **vyjadřovací schopnosti a fantazii**.

1.1.7 Mladší školní věk

Mladší školní věk (prepuberta) se dělí na dvě kratší etapy (Matějček, 2005):

- **první etapa** (6 – 8 let) – přechodné obdobím mezi druhým dětstvím a lety před dospíváním,
- **druhá etapa** (8 – 11) – základ mladšího školního věku, trvá do nástupu puberty.

Na počátku období dítě vstupuje do školy, což znamená zásah do jeho dosud hravého způsobu života. Na konci období se objevují prepubertální a pubertální změny. K úspěšnému zvládnutí školních povinností musí být dosaženo určitého stupně biologického, psychologického a sociálního vývoje. Šestileté dítě ovládá hlavní úkony sebeobsluhy, orientuje se v nejbližším okolí, začleňuje se do společenského prostředí. Mezi šestým a sedmým rokem končí rozvoj řeči. Její funkce se upevňují a stabilizují. Dítě umí vyjádřit v krátkých větách to, co má na mysli. Významným způsobem se průběžně zlepšuje hrubá i jemná motorika. Dochází k rozvoji smyslového vnímání, nejvýznamněji se změny projevují v oblasti vnímání zrakového a sluchového. Dítě vše důkladně zkoumá, je vytrvalejší, pozornější a pečlivější. Má velkou představivost, tj. schopnost vybavit si v paměti dřívější vjemy. Počátek školního období je přechodem od názorného (intuitivního) myšlení do stadia konkrétních operací. Současně s rychlým vývojem řeči dochází k rozvoji paměti. Krátkodobá i dlouhodobá paměť jsou stabilnější. Dítě dovede bez problémů zaměřit pozornost, soustředit se na dobu 20 – 30 minut. Vstupem do školy dochází také k rozvoji složek socializačního procesu, rychle narůstá emoční vývoj a schopnost seberegulace, morální normy se postupně stabilizují. Rozvíjí se osvojování sociálních rolí, zvláště významné pro budoucnost je upevnění sexuálních rolí (Langmeier, Krejčířová, 1998).

Z hlediska výchovy slovesným uměním dělí Plch (1984) mladší školní věk na dvě fáze. *První fáze (tzv. počáteční)* zahrnuje první a druhý rok školní docházky. *Druhá fáze* se týká třetího a čtvrtého roku docházky. V první fázi mladšího školního věku jsou vybírána taková díla, která „pomáhají vytvářet radostný vztah ke světu, k novému prostředí, k novým úkolům i k novým vztahům v životě dítěte“ (Plch, 1984, s. 265). Slovesné umění navazuje na díla, která děti znají - především na říkadla, rozpočítadla, krátké básničky s motivem dětského světa, pohádky apod. Jeho prostřednictvím se rozvíjí paměť žáka, je posilována jeho schopnost učit se. Od počátku vstupu dítěte do školního výchovně-vzdělávacího procesu roste jeho myšlenková činnost a poznávací schopnosti. V tomto období dominují kratší slovesné útvary spojené s rýmem, se zvukomalbou, s výraznými zvukovými kvalitami apod. Po obsahové stránce převládají pohádky, krátké příběhy z dětského světa, dětský folklór atp. Ve druhé fázi mladšího školního věku navazuje výchova slovesným uměním na období předcházející. Jejím úkolem je posilovat kladný vztah žáků k světu a k úkolům výchovně-vzdělávacího

procesu. K tomu využívá mezipředmětové vztahy, zejména hudební a výtvarnou výchovu.

1.1.8 Řeč

Důležitou složkou sociálního chování člověka je dorozumívání, tzn. vzájemné sdělování informací prostřednictvím řeči (sdělovacích/komunikativních kanálů). Řeč je prostředkem i formou myšlení. Lze ji chápat jako soustavu znaků a symbolů, v nichž je zakódované jakési sdělení. Znaky zastupují informace – mohou mít formu mluveného či psaného slova, gesta nebo jiných způsobů chování. Člověk má možnost sdělovat ve slovech, dohodnutých značkách a symbolech své myšlenky druhému člověku. Toto sdělování označujeme jako *interindividuální signalizaci* (Kohoutek, 1998).

Řeč je specificky lidskou schopností. Používá se ke sdělování pocitů, přání a myšlenek. Není vrozená, rozvíjí se působením určitých vlivů. Řeč souvisí úzce s kognitivními procesy a myšlením. Není pouhou záležitostí mluvních orgánů, ale především mozku a jeho hemisfér. *Vnější řeč* vyjadřuje schopnost člověka užívat sdělovacích prostředků vytvářených mluvidly – realizuje se mluvením. *Vnitřní řeči* rozumíme chápání, uchovávání a vyjadřování myšlenek pomocí slov, a to verbálně (četba) i graficky (písmo). Má dvě složky: motorickou (výrazovou, expresivní) a symbolickou (vnímavou, percepční). Řeč je společensky podmíněným výkonem individuální povahy (Klenková, 2006).

Vývoj řeči neprobíhá jako samostatný proces. Naopak je ovlivňován vývojem senzomotorického vnímání, motoriky, myšlení a též socializací dítěte. Vývoj řeči se obecně rozděluje na dvě po sobě jdoucí a navazující stadia. Jedná se o stadium *přípravné* (předřečové) a stadium *vlastního vývoje řeči*. Předřečové stadium zahrnuje podle Klenkové (2006) 3 období:

- **období křiku,**
- **období žvatlání,**
- **období rozumění řeči.**

Křik je první zvukový projev při příchodu dítěte na svět. Je považován za „reflex, vyvolaný podrážděním dýchacího centra přechodem placentárního zásobování

kyslíkem na plicní dýchání“ (Klenková, 2006, s. 35). Přibližně od šestého týdne života se charakter křiku začíná měnit, dostává citové zabarvení. Tvrdý hlasový začátek je signálem nelibosti, bolesti, odporu, nespokojenosti. Výrazný zvukový projev s tvrdými začátky lze tedy jednoznačně nazvat pláčem. Měkký hlasový začátek pak signalizuje spokojenost. Další hlasové projevy tohoto období označujeme jako **broukání**. Objevuje se mezi 2. a 3. měsícem života. Broukání, pudové hry s mluidly a další pokusy dítěte o různé zvuky, začínají přecházet v **pudové žvatlání**, kdy jsou vytvářeny tzv. prahlásky, prefonémy. Nejedná se ještě o hlásky mateřského jazyka, ale o tzv. **dětské zvuky**. Období **napodobujícího žvatlání** začíná přibližně v 6. - 8. měsíci života dítěte. Dítě se snaží napodobit shluky hlásek a slova, a zároveň využívá modulační faktory řeči (melodie, výška, síla, rytmus řeči). Všimá si pohybu mluidel, zapojuje do činnosti sluch a zrak. Od 10. měsíce se projevuje období **porozumění řeči**, které má mimořádný význam. Dítě zatím nechápe obsah slov, která slyší, ale tyto zvuky asociuje s vjemem či představou konkrétní situace. Porozumění se projevuje motorickou reakcí.

Vlastní vývoj řeči začíná kolem 1. roku věku dítě a dělí se na 4 postupná, na sebe navazující stadia (Klenková, 2006):

- **stadium emocionálně – volní,**
- **stadium asociačně – reprodukční,**
- **stadium logických pojmů,**
- **stadium intelektualizace řeči.**

Stadium **emocionálně – volní** (1. až 2. rok) je typické tím, že dítě vyjadřuje své emoce, pocity, přání a touhy. Používá k tomu verbální projev - jednoslovné věty (např. „pá“). První dětská slova jsou jednoslabičná i víceslabičná, slovní označení spojuje s konkrétními osobami i věcmi. Dítě jednak napodobuje dospělé, jednak si samo opakuje slova. Navíc objevuje mluvení jako činnost. Hovoříme o **egocentrickém stadiu** vývoje řeči.

Mezi druhým a třetím rokem dítěte se objevuje stadium **asociačně – reprodukční**, v němž dostávají první slůvka batolete pojmenovávací funkci. Výrazy, které dítě zaznamenalo ve spojitosti s konkrétními jevy, přenáší na jevy podobné a vytváří tak jednoduché asociace. V tomto období dochází k prudkému rozvoji řeči. Dítě se s její pomocí učí dosahovat drobných cílů.

Kolem třetího roku se dítě nachází ve stadiu **logických pojmů**. Nastává přechod z první do druhé signální soustavy. Dítě dokáže pracovat s abstrakcí a zevšeobecnováním. Dochází k náročným myšlenkovým operacím, s nimiž souvisí výskyt vývojových obtíží v řeči (opakování hlásek, slabik, slov, zarážky v řeči apod.).

Na rozmezí třetího a čtvrtého roku vyjadřuje dítě své myšlenky s dostatečnou obsahovou i formální přesností. Nachází se ve stadiu **intelektualizace řeči**, které pokračuje až do dospělosti (rozšiřování slovní zásoby, zpřesňování gramatických forem atd.).

1.1.9 Komunikace

Komunikace (z lat. *communicatio* = spojování, sdělování n. přenos, společenství, participace) označuje „lidskou schopnost užívat výrazové prostředky k vytváření, udržování a pěstování mezilidských vztahů“ (Klenková, 2006, s. 25). V nejširším slova smyslu ji lze chápat jako výraz pro interakci, tj. vzájemné a oboustranné ovlivňování mezi dvěma nebo více systémy. Současně jde o přenos informací v rámci sociálního kontaktu. Komunikace je nutnou podmínkou existence společnosti. Umožňuje přenos společenských norem, hodnot a ideálů. Podílí se na rozvoji vzdělanosti a kultury. Probíhá formou komunikačních aktů a komunikačních procesů. Komunikační akt je tvořen základními prvky, které se navzájem ovlivňují. Jsou to podle Klenkové (2006):

- *komunikátor* (osoba sdělující něco nového, zdroj informace),
- *komunikant* (příjemce informace, který na ni reaguje),
- *komuniké* (nová informace, obsah sdělení),
- *komunikační kanál* (cesta sloužící k předávání informací).

Komunikační schopnost řadíme mezi nejdůležitější lidské schopnosti. Jde o schopnost vědomě používat jazyk jako složitý komunikační systém znaků a symbolů ve všech jeho formách. U komunikace rozlišuje Klenková (2006) šest fází:

- *ideová geneze* – vznik myšlenky, nápadu komunikátora,
- *zakódování* – vyjádření myšlenky v symbolech, slovech či znacích,
- *přenos* – pohyb symbolů od vysílajícího k příjemci,

- *příjem* – okamžik příchodu informace k příjemci,
- *dekódování* – interpretace přijatých symbolů,
- *akce* – činnost příjemce vyvolaná přijatou zprávou (adaptivní, expresivní či opoziční chování).

Přijímání, dekódování sdělení a jejich převádění je nazýváno **repcí** (Klenková, 2006). Ta představuje aktivní proces vyznačující se výběrovostí, tempem (rychlostí), investicí energie, intencionalitou, zkrácením, stereotypy apod. Jev, který repci předchází a provází ji, označujeme jako **perpcí** (vnímání).

Verbální i neverbální komunikace jsou druhy komunikace sociální (Klenková, 2006). Do skupiny **verbální** (slovní) komunikace řadíme všechny komunikační procesy, které se uskutečňují pomocí mluvené nebo psané řeči. **Neverbální** (neslovní, mimoslovní) komunikace v sobě zahrnuje veškeré dorozumívací prostředky neslovní povahy. Její výpovědní hodnota je vysoká. Neverbální komunikační kódy a systémy tvoří jednak samostatné jazykové jednotky (např. piktogramy), jednak doprovázejí mluvenou řeč. Neverbálně komunikujeme gesty – Hladílek (2006, s. 18) uvádí:

- sdělování pohledy - tzv. **řeč očí**,
- sdělování různými výrazy obličeje, tzv. řeč mimickými pohyby – **mimika**,
- sdělování kulturně vázanými pohyby a postoji – **gestika**,
- sdělování fyzickými postoji, konfigurací všech částí těla – **posturologie**,
- sdělování pohyby všech částí těla, jejichž význam není předepsán – **kinezika**,
- sdělování dotekem a bezprostředním kontaktem – **haptika**,
- sdělování přiblížením a oddálením, přístupem či odstupem v mezilidském styku – **proxemika**,
- sdělování úpravou zevnějšku.

1.2 Specifika vývoje dítěte předškolního a mladšího školního věku

1.2.1 Dítě předškolního věku

Předškolní období zahrnuje tříleté období před vstupem do školy. Podle Langmeiera a Krejčířové (1998) umí tříleté dítě chodit a pohybovat se – chodí a běhá po rovině i po nerovném terénu, zvládá chůzi do i ze schodů bez držení. V rámci **motorického vývoje** dochází ke stálému zdokonalování, zlepšuje se pohybová koordinace, zvětšuje se hbitost a elegance pohybu. Pětileté dítě umí rychle utíkat, seběhne hbitě ze schodů, skáče, leze po žebříku, seskočí z nízké lavičky, stojí na jedné noze, umí házet míčem jako dospělí. Větší zručnost ovlivňuje soběstačnost: dítě se samostatně nají, oblékne a svlékne (s malou dopomocí), obuje si boty a zkouší zavazovat tkaničky. Při toaletě potřebuje pomoc, ale zvládne si umýt ruce a pod dohledem se může samo koupat. Zručnost cvičí pomocí hry (s kostkami, s plastelínou, s pískem), ale především kresbou. Tříleté dítě umí napodobit vertikální, horizontální i kruhové čáry podle předlohy. Ve čtyřech letech dokáže nakreslit křížek, v pátém roce je schopno napodobit čtverec a cca v šestém roce trojúhelník. Zároveň se prohlubuje jeho schopnost vyjádřit kresbou vlastní představu. Kresba pětiletého dítěte odpovídá představě, je mnohem detailnější a ukazuje na lepší motorickou koordinaci. Postava má hlavu, trup, nohy, ruce, ústa, oči, nos. Paže jsou však stále znázorňovány pouhými čarami a proporce jsou víceméně nahodilé. Výtvar šestiletého dítěte, zralého pro školu, je už po všech stránkách vyspělejší. Dítě zřetelně přerůstá **rámec rodiny**. Domov mu nestačí, navazuje nové vztahy mimo rodinné prostředí. S tím souvisí rozšiřování jeho časové perspektivy, zpočátku pouze na krátkodobé anticipace (očekávání, předjímání) – „až večer“, „zítra“, „musíš počkat“. Velkým pokrokem je potřeba **práce**, i když zatím pouze v náznacích. Čtyřleté dítě rádo pomáhá s drobnými domácími pracemi a plní drobné uložené úkoly.

Langmeier, Krejčířová (1998) uvádějí, že kolem čtyř let se **kognitivní vývoj** dostává z úrovně **předpojmové** (symbolické) na vyšší úroveň **názorného** (intuitivního) **myšlení**. Dítě již uvažuje v celostních pojmech. Usuzování je však stále vázáno na vnímané a představované. Umí vyvozovat závěry (např. usuzovat čeho je více a čeho je méně), ale tyto úsudky jsou naprosto závislé na názoru, zpravidla na vizuálním tvaru.

Vzhledem k tomu, že myšlení nepostupuje podle logických operací, mluvíme o myšlení předoperačním, *prelogickém*. Stejně jako symbolické myšlení je předoperační myšlení **tropomorfní** (vše polidšťuje), **magické** (umožňuje měnit fakta podle vlastních přání) a **artificialistické** (všechno se „dělá“).

I v předškolním období zastává rodina nejvýznamnější roli. Zajišťuje primární **socializaci** dítěte, tedy uvádí jej do společenství lidí. Socializace zahrnuje tři vývojové aspekty (Langmeier, Krejčířová, 1998):

- vývoj **sociální reaktivity**, tj. vývoj bohatě diferencovaných emočních vztahů k lidem v bližším i vzdálenějším okolí,
- vývoj **sociálních kontrol** a hodnotových orientací – týká se vývoje norem, které si jedinec postupně vytváří na základě příkazů a zákazů udělovaných dospělými - tyto normy přijímá za své;
- osvojování **sociálních rolí**, tedy takových vzorců chování a postojů, které od jedince očekávají ostatní členové společnosti (s přihlédnutím k jeho věku, pohlaví, společenskému uplatnění atd.).

Socializace probíhá po celý život. V předškolním období se týká zvláště oblasti osvojování sociálních kontrol a sociálních rolí. Vývoj vnitřních sociálních kontrol neboli **svědomí** je závislý především na vztahu dítěte k rodičům. Jde zejména o socializaci *vnitřního prožívání dítěte*, tzn. vytváření a rozvoj předpokladů pro jeho emoční vývoj. Těsně souvisí s rozvojem jeho vlastního **sebepojetí**. Základy **sebepojetí** jsou vytvořeny již v batolecím období. V předškolním věku dítě již umí popsat, byť nepřesně, své fyzické charakteristiky, své vlastnictví a své preference (co má a nemá rádo). Na psychologické vlastnosti, schopnosti a emoce je schopno se zaměřit teprve dítě školního věku. Důležitou složkou emočního vývoje je též diferenciací vlastního emočního prožívání, vyjadřování emocí a vývoj emočního porozumění druhým. Mezi druhým a třetím rokem děti dobře chápou emoce druhých a umí je označit slovy. Navíc na negativní emoce svých blízkých reagují prosociálním chováním (snahou utěšit nebo pomoci). Během předškolního období se rychle zvětšuje schopnost porozumět myšlení a citění druhých lidí. To se projevuje v rozvoji symbolických her, v nichž si dítě cvičí schopnost vidět svět očima druhých, v zájmech o pohádky a příběhy, ale též ve schopnosti žertovat a rozumět humoru (Langmeier, Krejčířová, 1998).

Významnou roli v socializačním procesu má **hra**. Je jednou nejzákladnějších potřeb dítěte v každém věku. Představuje nezbytnou součást psychického vývoje dítěte. Formy dětské hry mohou být různé – od **funkční či činností** hry (procvičování tělesných funkcí), přes **konstrukční či realistické** hry (konstrukce nových věcí ze specifického materiálu – stavění z kostek, stavby z písku, kreslení) až po hry **úkolové** (sociální role – hra na maminku a tatínka, na listonoše, na princeznu). V předškolním období začíná převažovat hra **společná – asociativní** (děti si hrají společně, půjčují si hračky – asi od 2,5 roku) a hra **kooperativní** (organizovaná spolupráce, při které jsou role ke hře rozděleny) nad hrou **souběžnou - paralelní** (děti po sobě pokukují, hrají si podobným způsobem, i když každé samo). Největší význam má v předškolním období diferenciaci **mužské a ženské role**.

„V posledních letech předškolního období poskytuje mnohostranné a nezastupitelné možnosti rozvoje dětské tvořivosti dětský kolektiv“ (Plch, 1984, s. 259). Dítě získává díky nim řadu podnětů k rozvoji svých myšlenkových a vyjadřovacích schopností, k výměně zkušeností. To vše je posilováno komunikativní funkcí jazyka, pomocí níž si dítě vytváří vztah k členům rodiny, kolektivu dětí, k prostředí svého bydliště a společnosti vůbec, čímž dochází ke vzniku sociálních vztahů. V předškolním období si dítě během několika let osvojuje základy mateřského jazyka a otevírá si cestu k poznávání světa.

1.2.2 Dítě mladšího školního věku

Věk školní je tradičně dělen na *mladší a starší*. Mladší školní věk zahrnuje zpravidla období od 6 – 7 let, kdy dítě vstupuje do školy, do 11 – 12 let, kdy se objevují první známky pohlavního dospívání. Podle Matějčka (2005) je vhodnější dělit „věk školní“ na období tři: „ Krátká přechodná doba *mladšího školního věku* zahrnuje přibližně 7. a 8. rok, následuje velká epocha *středního školního věku* zhruba od 9 do 12 let s řadou výrazných typických znaků, načež přichází *starší školní věk*, který se v podstatě kryje s pubertou“ (Matějček, 2005. s. 138). Vývoj pohybových i dalších schopností je závislý na **tělesném růstu**. Ten je v průběhu tohoto období rovnoměrně plynulý, přestože na jeho počátku a konci můžeme pozorovat růstové zrychlení ve větším či menším měřítku.

Významným způsobem se průběžně zlepšuje **hrubá i jemná motorika** – pohyby jsou rychlejší, svalová síla je větší, výrazné je zlepšení koordinace pohybů celého těla. S tím souvisí zlepšený výkon při psaní a kreslení. Motorické výkony nejsou závislé pouze na věku, ale také na vnějších podmínkách. Vhodná stimulace vede k jejich rychlejšímu a diferencovanějšímu vzestupu.

V tomto období se soustavně vyvíjí také **smyslové vnímání**. Ve školním věku pozorujeme značné pokroky ve všech oblastech vnímání. K nejvýznamnějšímu rozvoji dochází v oblasti zrakového a sluchového vnímání. Dítě vše důkladně zkoumá, je vytrvalejší, pozornější a pečlivější. Nevnímá věci vcelku, zkoumá je po částech, detailně. Vnímání se stává cílevědomou činností – pozorováním.

Dochází tak k oddělení teoretické poznávací činnosti od praktické jednacích aktivity. Ve školním věku se dítěti významně rozšiřuje svět v prostoru a čase – slova jako „*brzy*“, „*později*“, „*zítra*“, „*daleko*“ nabývají nyní konkrétního významu. Abstraktní význam pojmů „*konečno*“ – „*nekonečno*“, „*život*“ – „*smrt*“ dosud nechápe. Dítě mladšího školního věku má velkou představivost, tj. schopnost vybavit si v paměti dřívější vjemy.

Na počátku školního věku je dítě schopno skutečných logických „operací“. Jeho logické usuzování se však týká pouze konkrétních věcí, jevů a obsahů, které si může názorně představit. Vyvozovat formální závěry bez konkrétní představy je schopno dítě až na počátku dospívání, kolem jedenácti let. Počátek školního období je přechodem od názorného (intuitivního) myšlení do stadia konkrétních operací, jehož podstata spočívá v tom, že dítě je schopno různých transformací v mysli současně. Může chápat **identitu**, **zvratnost** (reverzibilitu), vzájemné **spojení různých myšlenkových procesů** do jedné sekvence apod.

Rychlý vývoj řeči podporuje rozvoj **paměti**, která se v mladším školním věku opírá o systém slovních výpovědí. Oba typy paměti (krátkodobá i dlouhodobá) jsou stabilnější. Bez větších obtíží dovede zaměřit pozornost na dobu 20 – 30 minut.

K zlepšování paměti dochází v důsledku větší bohatosti osvojených znalostí a díky využívání záměrných paměťových stop. Okolo 6. – 7. roku věku děti začínají používat strategii opakování, tzn. že materiál určený k zapamatování si dítě pro sebe opakuje stále dokola. S přibývajícím věkem se zvyšuje počet strategií (např. logická organizace materiálu, užívání mnemotechnických pomůcek). Ty se zdokonalují a

doladují i v dospělosti. Proces **učení** se ve školním věku zkvalitňuje, neboť se opírá o řeč, je daleko častěji plánovitý. S plánovitostí a záměrností souvisí též skutečnost, že si dítě osvojuje v širším měřítku obecnější postupy učení, tzn. „učí se, jak se učit“.

Vstupem do školy dochází k rozvoji všech složek **socializačního** procesu. Skupina dává dítěti příležitost k četným různorodým interakcím. Ve skupině vrstevníků se dítě učí takovým sociálním reakcím, jako je pomoc slabším, spolupráce či soutěživost. V průběhu školních let rychle narůstá **emoční vývoj** a schopnost **seberegulace**, což se projevuje schopností potlačit vlastní vůli své pocity nebo se naopak jasně vyjádřit. To je dáno tím, že již rozumí vlastním pocitům v dané situaci, zároveň však bere ohled na očekávání, požadavky a postoje sociálního okolí. Emoční kompetence má vliv na úspěšnost dítěte i při zvládnání školních nároků. Ve školním věku se zvyšuje schopnost emočního porozumění. Koncem mladšího školního věku (kolem deseti let) chápe dítě též možnost ambivalentních prožitků, tj. připouští existenci současné přítomnosti několika emocí (i protikladných).

Vnitřní kontroly a **hodnoty** jsou na začátku školní docházky ještě velmi nepevné a nahodilé. Je nutné podporovat je z vnějšího prostředí. **Morální normy** se postupně stabilizují v průběhu školního věku. Na základě **rozvoje logického myšlení** a rozšíření časové perspektivy je dítě schopno pochopit na obecné rovině určité věci a jevy jako trvalé hodnotné cíle vlastního jednání. Abstraktní hodnoty (např. spravedlnost) budou pochopeny až na následujícím vývojovém stupni.

Ve školním věku se rozvíjí zásadním způsobem i třetí složka socializačního procesu, a to **osvojování sociálních rolí**, tj. vzorců chování očekávaných od určitého jedince v určité situaci. Ve škole se dítě dostává do nových rolí žáka a spolužáka. Také poznává komplementární roli učitele.

Zvláště významné pro budoucí život je upevnění **sexuálních rolí**. K plnému pochopení sexuální identity patří správné rozpoznání pohlaví, její stability (co z tebe bude, až vyrostěš – maminka nebo tatínek?) a konsistence (kdyby sis hrál/a s panenkou/autíčkem, byl bys chlapeček nebo holčička?).

Na základě přijatých rolí a postavení ve skupině vrstevníků si dítě osvojuje i uvědomělejší **sebepojetí** a **sebehodnocení**. Dítě mladšího školního věku se při popisu sama sebe zaměřuje nejen na své objektivní charakteristiky (vzhled, vlastnictví), ale věnuje pozornost též svým psychologickým vlastnostem a schopnostem. Úroveň

sebehodnocení bývá celkem stabilní u osmiletého dítěte. Výkyvy se dostaví na počátku dospívání (kolem dvanácti let), kdy dochází k jeho výraznému poklesu, i když obvykle pouze dočasně. Podstatnou součástí sebehodnocení je také posuzování vlastní školní úspěšnosti. Vývoj sebehodnocení je významně ovlivňován rodiči, učitelem a skupinou vrstevníků (formální i neformální).

Hra a práce jsou odlišné činnosti se zvláštním zaměřením, které stojí vedle sebe. **Práce** je kromě hry nejdůležitější činností pro poznávání světa věcí a začlenění do společnosti. Dítě si nepřestává hrát, i když pracuje. **Hra** ve školním věku je pro zdravý vývoj dítěte nezbytnou podmínkou. Forma hry dítěte mladšího školního věku se příliš neliší od předškolního období, její projevy jsou však bohatší a diferencovanější. Výrazně se projevuje snaha o dosažení úspěchu (např. ve společenských hrách), přednost dává dítě hrám se složitějšími pravidly (dáma, šachy). Dítě by mělo mít od počátku školní docházky přesně stanovený režim, v němž je jasně vymezen čas na práci a čas na hraní (Langmeier, Krejčířová, 2006).

1.3 Rozvoj jazyka a komunikace u dětí předškolního a mladšího školního věku

Nakonečný (1998) uvádí, že zvláštním druhem lidské řeči je **jazyk**. Jde o soustavu zvukových a druhotných dorozumívacích prostředků znakové povahy, která je schopná vyjádřit jednak veškeré představy a vědění člověka o světě, jednak jeho vlastní vnitřní prožitky. „Teorie jazykového instinktu předpokládá, že podobně jako mají zvířata různé instinkty (vrozené reakce na vnější podněty), také člověk je vybaven vrozeným instinktem pro „nabývání“ jazyka“ (Průcha, 2011, s. 27). Jazyk je jevem a procesem společenským. Je nutné rozlišit ho, jako schopnost ovládat a používat určitý symbolický vyjadřovací systém, od řeči, promluvy jako skutečného použití. Existuje mezi tím úzká souvislost – aby mohl člověk česky promluvit (řeč), musí česky umět (jazyk). Rozlišujeme jazyk **přirozený** (národní jazyky jako čeština, němčina apod.) a **umělý** (používání odborné terminologie či symboliky v přírodních vědách – matematika, chemie, fyzika). Jazyk můžeme definovat jako systém znaků. **Jazykový znak** má stránku fyzickou (mluvené a psané slovo reprezentuje zvukovou a zrakovou stránku) a obsahovou (význam slova). Používání jazyka je formou interakce se

sociálním prostředím. Jazyk má dvojí funkci: **sdělovací** a **myšlenkovou** (je nástrojem myšlení). Jazykem se zabývá lingvistika, psychologickými aspekty jazyka se zabývá psycholinguistika (Nakonečný, 1998). „Základem jazykového učení je to, že dítě slyší výpověď dospělého, rozpoznává komunikační intenci zakotvenou v určité výpovědi, segmentuje ji na skladebné komponenty a zapamatuje si výpověď, kterou pochopilo, a její komponenty“ (Průcha, 2011, s. 30). Porozumění řeči předchází jejímu produkování (mluvení).

Osvojování jazyka dětmi nelze podle Průchy (2011) objasnit bez důsledného chápání role komunikace v tomto procesu. Počáteční vývoj dětské řeči a komunikace probíhá v rámci sociální interakce mezi dítětem a dospělým. **Komunikace** (z lat. communicatio = spojování, sdělování nebo přenos, společenství, participace) označuje „lidskou schopnost užívat výrazové prostředky k vytváření, udržování a pěstování mezilidských vztahů“ (Klenková, 2006, s. 25). Komunikační schopnost řadíme mezi nejdůležitější lidské schopnosti. Jde o vědomé používání jazyka jako složitého komunikačního systému znaků a symbolů ve všech jeho formách. Soubor znalostí a dovedností, které se mají děti naučit ovládat, a to v souvislosti s působením určitých elementů školní výuky, nazýváme **komunikační kompetencí**. Podle Průchy (2011) se jedná o soubor mentálních předpokladů, které dítěti dává schopnost komunikovat, tzn. uskutečňovat komunikační akty, účastnit se komunikačních událostí a hodnotit také účast druhých.

1.3.1 Jazyk a komunikace dětí předškolního věku

Vývoj řeči je složitým individuálním procesem. První slova se mohou u dítěte individuálně objevit mezi 12. až 18. měsícem. Jedná se o slova jednoslabičná a dvouslabičná, jejichž prostřednictvím dítě vědomě označuje některé osoby a předměty ve svém okolí. Ve věku kolem dvou let děti obvykle ovládají asi 200 – 300 slov (Průcha, 2011). Následně se rozsah aktivní slovní zásoby prudce zvyšuje. Stupeň kognitivní vyspělosti dítěte a sociokulturní faktory rodinného prostředí vyvolávají individuální rozdíly mezi dětmi. V prvních dvou letech života se jazykový vývoj dítěte soustřeďuje především na osvojování fonologického aparátu mateřského jazyka. Dítě se musí naučit rozlišovat a produkovat různé zvukové jednotky, a to jak elementární

(hlásky), tak různé prostředky celkové zvukové výstavby řeči (např. slovní přízvuk, intonace). Zároveň s tím si osvojuje primární slovní zásobu. U dětí předškolního věku dochází ke změně v osvojování jazyka – zaměřují se na gramatickou složku jazyka, jeho morfologický a syntaktický systém. Současně dochází k prudkému rozvoji slovní zásoby a k osvojování pragmalingvistických funkcí jazyka, což vede k širšímu repertoáru komunikace. Dítě je schopno analyzovat zvukovou stránku slov tak, že může rozpoznávat jednotlivé fonémy a jednotlivé morfémy, které nesou určitý význam (gramatický nebo sémantický).

Řeč se v průběhu předškolního období značně zdokonaluje. Výslovnost tříletého dítěte je ještě hodně nedokonalá, mnohé hlásky nahrazuje jinými nebo je vyslovuje nepřesně. Kutálková (2010) uvádí, že nejčastěji se jako první objevují hlásky tvořené pomocí rtů (P, B, M). Problémy dětem nedělají zpravidla ani hlásky T, D, N, kdy se špička jazyka opírá o hrbol nad horními zuby. Hlásky T a D často nahrazují souhlásky K, G (kamínek – tamínet). Do tří let děti často neumějí vyslovit sykavky C, S, Z, proto bývají nahrazovány hláskou T (husa – huta). Během čtvrtého a pátého roku je rozvoj řeči tak rychlý, že „dětská patlavost“ vymizí před začátkem školní docházky buď zcela, nebo zůstává v takové míře, která se během prvního roku školní docházky spontánně či s malou logopedickou pomocí upraví. Pokroky v řeči se projevují i ve větné stavbě. Vedle souřadných souvětí se zpravidla před ukončením třetího roku začínají objevovat souvětí hypotaktická (podřadná). Tří a čtyřleté dítě vydrží delší dobu poslouchat krátké povídky, a to i v malých dětských skupinách. Tříleté dítě již často zná nazpaměť nějakou říkanku. Dítě v tomto věku rádo a hodně povídá, ač je často samo sobě jediným posluchačem. Mnoho dětí dokáže také zazpívat písničku. Vývoj řeči má vliv na rozvoj poznatků o sobě a okolním světě. Ve třech letech zná dítě většinou celé své jméno a umí stanovit pohlaví. Správně určuje hlavní barvy.

Období otázek „a proč?“ střídá v době mezi třetím a čtvrtým rokem období otázek „co je to?“. Vzhledem k tomu, že se dítě chce něco dozvědět, je ochotné ptát se na totéž stokrát za sebou. Často klade i takové otázky, na něž zná předem odpověď.

Slovní zásoba se spontánně zvětšuje i po čtvrtém roce věku, zároveň dochází k rozšiřování okruhu zájmů. Dítě přiměřeně a rádo kreslí, má zájem o básničky a písničky. Mechanická paměť je na dobré úrovni, proto se snadno učí z paměti. Líbí se mu rytmus a rým. Básničku si rytmizuje, doprovází ji tleskáním, poskakováním nebo

jiným pohybem. Vylepšuje si rým a rytmus tak, aby byl pravidelný. Někdy rytmizuje a veršuje náhodně zaslechnutá slova. Do rytmizovaného skandování, doprovázeného poskakováním a tleskáním, dokáží děti převést i běžná sdělení. Po čtvrtém roce se ustaluje výslovnost řady hlásek – s výjimkou hlásek L, R, Ř většinou umí dítě vyslovit všechny.

V pěti letech je schopno jednoduše definovat známé věci. Základní vyjadřovací návyky se upevňují. Důležitým aspektem vývoje v předškolním období je schopnost **dítěte užívat řeč k regulaci svého chování**, tzn. řídit své chování podle slovní instrukce. Zpočátku tento proces probíhá tak, že dítě instrukci nahlas opakuje, postupně však přechází na „vnitřní řeč“, bez hlasitého vyjadřování svých záměrů (asi od čtyř - pěti let).

Bez větších obtíží tvoří jednoduché věty, v nichž se objevuje podmět, přísudek a předmět. Proces učení (tedy poznávání struktury jazyka) se dá považovat za ukončený asi ve čtyřech letech. Dítě již velmi dobře rozumí řeči dospělých a tvoří srozumitelné odpovědi.

Jak vyplývá z odborného článku „*Psycholingvistická charakteristika řeči dětí mladšího školního věku*“ přístupného na webových stránkách nakladatelství Portál s.r.o., (<http://www.portal.cz/scripts/detail.php?id=16144> [cit. 2012-1-27]), má pětileté dítě schopnost své myšlenky vyjádřit obsahově i formálně dostatečně přesně. Složitost syntaktické struktury použitých vět se stále zvětšuje. Řeč dětí se od řeči dospělých liší pouze stylem.

Další jazykový vývoj se již více týká osvojování nových slov, upřesňování jejich významu, schopnosti dalších projevů a odstraňování nedostatků ve výslovnosti. Porozumění slyšené řeči je na výborné úrovni.

1.3.2 Jazyk a komunikace dětí mladšího školního věku

Raný dětský věk a následně první stupeň základní školy představují nejdůležitější období pro vývoj jazyka a rozšiřování dorozumívacích prostředků. Mezi šestým a sedmým rokem končí rozvoj řeči. Funkce se upevňuje a stabilizuje. Dítě vstupuje do školy, což znamená značný zásah do jeho dosud hravého způsobu života. K úspěšnému zvládnutí školních povinností musí být dosaženo určitého stupně

biologického, psychologického a sociálního vývoje. U dětí mladšího školního věku se **řeč** vyvíjí výrazně (Langmeier, Krejčířová, 2006). Je základním předpokladem úspěšného školního učení, neboť pomáhá si zapamatovat. Vstupem do školy se mění vztah dítěte k jazyku - stává se z něj vyučovací předmět. Pozornost je věnována řeči - je analyzována na slova, slabiky, hlásky, dítě se seznamuje s písemným projevem a spisovným jazykem.

V článku „*Psycholingvistická charakteristika řeči dětí mladšího školního věku*“ se uvádí, že šestileté dítě dokáže vyjádřit vše, co má na mysli. Výrazně se rozšiřuje jeho slovní zásoba (cca 2500 –3000 slov), objevují se delší a složitější věty a souvětí. Vlivem formálního školního učení se celá větná stavba, včetně užití gramatiky, dostává na vyšší úroveň. Počet slov, které dítě užívá nebo jim pasivně rozumí, v průběhu školní docházky stále roste. Dítě si osvojuje nová slova, poznává nové významy týchž slov, užívá je s větším porozuměním a v přiměřenějších souvislostech. Významný je pokrok v artikulaci. V jedenácti letech je slovní zásoba dítěte trojnásobná, roste však nejen kvantitativně, ale i kvalitativně.

Dítě umí tvořit synonyma, homonyma, rozumí slovním hrám a žertům. Postupně si osvojuje a ovládá různé slovní druhy. Dítě nejvíce používá v řeči ukazovací a osobní **zájmena**. Výrazně převládají také dynamická **slovesa** nad statickými, neboť činnosti probíhající v čase zajímá dítě více než stavy, vztahy a vlastnosti.

V tomto období se plně rozvíjí i větná struktura. Věta se prodlužuje, dítě bez problémů tvoří souvětí, užívá hlavně přívlastkové a příčinné věty vedlejší. Řeč je stále lepším nástrojem společenské komunikace. V průběhu tzv. středního dětství, tj. do začátku adolescence, získá dítě úplnou jazykovou a komunikační kompetenci.

Dalším důležitým faktorem vývoje dětské řeči je **prostředí**. Nezastupitelnou roli zde mají rodiče. Dítě napodobuje jejich výslovnost, opakuje slova, slovní spojení nebo celé věty. Mimo to kopíruje i komunikační zvyky rodičů a učí se tím, co je vhodné a co ne. Děti z řečově podnětného prostředí mají výhodu oproti dětem z prostředí řečově chudého. V prvním případě rodiče s dětmi hovoří, povzbuzují je, pojmenovávají předměty, s nimiž si děti hrají, věty opakují a názorně ukazují, o čem mluví. Tato komunikace urychluje růst slovní zásoby dítěte. Děti, s nimiž rodiče do deseti let věku dostatečně nemluví, mohou zůstat řečově zaostalé. Jde zejména o děti ze sociálně slabších rodin, jež mají omezené možnosti sociální interakce.

Řeč dítěte, které je ve stálém kontaktu s dospělými, se vyvíjí rychleji. Existuje množství různých činitelů, které mají vliv na vývoj řeči. Největší autoritou a vzorem pro děti se stává po nástupem do školy učitel. Děti napodobují jeho chování, písmo a způsob komunikace, přebírají jeho názory. Mohou tak činit úmyslně nebo neúmyslně, což může souviset se skutečností, že období mladšího školního věku nevyniká fantazií ani tvůrčí inteligencí.

2. BÁSNICKÉ SLOVESNÉ ŽÁNRY UPLATNITELNÉ V PŘEDŠKOLNÍM A MLADŠÍM ŠKOLNÍM VĚKU A JEHO AUTOŘI

2.1 Počátky české poezie pro děti a mládež

Poezie pro děti je realizována množstvím žánrů a žánrových forem, které si v průběhu svého vývoje buď přisvojila, nebo nově vytvořila (Čeňková, 2006). Vedle klasických lyrických forem nalezneme v poezii pro děti též lyrickoepické a epické postupy a žánrové formy. Najdeme zde veršované bajky, pohádky či krátké příběhy. V předškolním věku se děti seznamují nejčastěji s lidovou poezií (folklórem). Folklorní žánr se v dětské poezii projevuje ve formě ukolébavky, říkadla, rozpočítadla, škádlivky, hádanky, koledy, přísloví, pořekadla nebo písňových útvarů navozujících pohybovou akci. Důležitou roli v poezii pro děti hraje rytmus. Složka zvuková převládá nad složkou významovou, a to až do chvíle, kdy se dítě naučí číst. Největší význam v poezii pro děti má říkadlo. Podle Tomana (1992) jde o jednoduchý veršovaný útvar, v němž převládá složka rytmická nad složkou významovou. V říkadle se objevuje personifikace, apostrofa, dialog, eufonie a jazyková hra. Charakteristický je pro něj pravidelný rytmus, zvučný rým a melodické vyznění. Rozlišujeme říkadla **pragmatická, zábavná a nonsensová**. *Pragmatická říkadla* mají výchovný charakter, pomáhají dětem při manuální činnosti nebo zlepšují artikulaci (jazykolamy). Dětské hry jsou doprovázeny *zábavnými říkadly*. *Nonsensová říkadla* mají pro změnu charakter pragmatický a výchovný. Jejich podstata spočívá v absurdních a paradoxních významových spojeních, v komické hře s myšlenkami, slovy a představami.

Prostřednictvím útvarů lidové slovesnosti dítě navazuje kontakt s okolím, začíná oslovovat spoluhráče, aktivně se podílí na životě společnosti. Lidová slovesnost má proto nezastupitelné místo v životě dítěte.

Lidová ústní slovesnost ovlivnila mnohé české autory 19. a 20. století (např. Františka Ladislava Čelakovského, Josefa Václava Sládka, Vítězslava Nezvala, Jaroslava Seiferta, Jana Skácela a další).

Čeňková (2006) uvádí, že systematický zájem o dětský folklór projevil **Karel Jaromír Erben** (1811 – 1870). Jeho cílem bylo podkrýt lidové pověsti, písně a obyčeje, neboť v nich spatřoval svědectví o charakteru a duchu českého národa. Požadoval, aby se česká literatura osvobodila od cizích vlivů. I když si osvojil celou řadu prostředků lidové slovesnosti, hlavní cíle své tvorby viděl v psaní umělecky původních textů. Pomocné práce pro Františka Palackého ve venkovských archivech mu umožnily sbírat lidovou slovesnost. Tato oblast se stala hlavním inspiračním zdrojem jeho básnické tvorby. Lidovou slovesnost vysvětloval jednak prostřednictvím mytologické teorie bratří Grimmů, jednak s pomocí dobových romantických pojetí, podle kterých lidová slovesnost vystihovala „duši národa“ a uchovávala v neporušené podobě původní obraz starých mravních a společenských zákonů. První sbírka *Písně národní v Čechách* vyšla ve třech svazcích (1841 – 1845). Druhé vydání doplnil Erben o říkadla, dětské hry a popěvky, nově je utřídil a nazval *Prostonárodní české písně a říkadla* (1864). V roce 1973 vyšel pod názvem *Mateřídouška vlasti naší milé* v nakladatelství Albatros výběr z říkadel a pohádek K. J. Erbena. Tvoří jej Prostonárodní české písně a říkadla, České pohádky a Slovenské pohádky.

Rozhodující vliv na Erbenovu básnickou tvorbu měl odklon od lyriky směrem k epice (zvláště k lidové baladě). Jeho básnické dílo je shrnuto ve sbírce *Kytice z básní K. J. Erbena*. Jádrem této sbírky je soubor *Kytice pověstí národních* (1853), který se často vydává samostatně. Vedle pohádek patří k nejvýznamnějším počínům K. J. Erbena.

Významnou roli ve vývoji folklórní poezie pro děti hraje také dílo **Františka Bartoše**. Od počátku své tvorby měl vyhraněný zájem o výchovu dětí ve vlasteneckém duchu. Využíval k tomu lidovou kulturu, literaturu i své jazykovědné, čítankové a učebnicové práce (*Malá slovesnost, Obrázky lidopisné*). Je autorem etnografické studie *Naše děti* (1888), v níž popisuje dětský život v rámci lidového kolektivu, a souboru *Kytice z lidového básnictva* (1906). Studii *Naše děti* lze považovat za metodiku slovesné, hudební a pohybové výchovy dětí. *Kytice z lidového básnictva* představuje komponovaný soubor lidových říkánek, pohádek, hádanek a vyprávění pro děti a mládež. Bartoš vyloučil výchovně negativní texty a dílo upravil v souladu s jazykovými normami.

V poezii určené dětem mladšího školního věku se vyskytuje častěji obrazné pojmenování. „Spolu s vývojem dětských psychických předpokladů se otevírá cesta využívající básnické obrazy, které stimulují imaginativní dispozici čtenáře“ (Čeňková, 2006, s. 49). Nejvíce používaným vyjadřovacím postupem je personifikace.

Vývoj umělé poezie je podle Čeňkové (2006) v evropském měřítku spojován s básněmi **scholastickými**, které představují především tzv. *alfabetické akrostichy*. Ty v 15. a 16. století podporovaly vzdělanost a postupně do nich pronikaly náboženské a moralistní motivy. Didakticko výchovný charakter a formální jednoduchost si české intencionální (určené dětem) básnictví zachovalo až do konce 18. století.

Veršovaná tvorba s uměleckými ambicemi, která byla určena pouze dětem, se v českém prostředí objevuje až v tzv. **Puchmajerových almanaších**. Jako písně pro děti jsou označovány některé básně **Jana Zábranského** (*Šťastní žáci a Odkládání*) a básně **Josefa Františka Miloslava Rautenkrance** (*Píseň dítěte veselého, Písnička o dobrém Karlíčku*), které byly publikované v roce 1807 ve sborníku *Hlasatel český*. Obsahují motivy povinnosti, pokory, odříkání, trestu a zásluh. Vznikaly s cílem stát se vhodnými výchovnými pomůckami. Mravoučná poezie byla vědomým protipólem kramářských a lidových písní, jež byly považovány za demoralizující, a také protipólem písní čistě náboženských. V díle *Kancionálek Jana Jakuba Ryby* (1765 – 1815) se objevují nové motivy, a to motiv dětské hry, školy jako místa duševní práce, motiv vlastenectví nebo motiv osvíceného učitele.

Epická linie se v dětské poezii počátku obrození vyskytuje v bajkách **Jana Zábranského** (1764 – 1842) a **Antonína Jaroslava Puchmajera** (1769 – 1820). Zábranského bajky byly alegorické, těžkopádné a vycházely z potřeb školní mravouky (*Trest neposlušnosti, Přemnožená žádost pomsty*). Bajky A. J. Puchmajera měly „lafontainovský“ nádech a objevovaly se v celé řadě čítanek (*Vrána a liška*).

Česká umělá poezie se pomalu zbavovala nánosů „výchovnosti“. Ve 40. a 50. letech 19. století se začíná tematicky přiklánět k *venkovskému dětství, k vyjádření dětské hravosti a přijímání vzorů lidové poezie* (Čeňková, 2006). K prvním autorům tohoto typu dětské poezie patřili stoupenci tzv. „ohlasové školy“ Karel Vinařický, Boleslav Jablonský a František Doucha.

Karel Vinařický (1803 – 1869) dal první teoretické podněty dětské literatuře. Poukázal na lidové zdroje poezie pro děti a naznačil její vývojové možnosti. Byl jedním z prvních českých autorů, který formuloval teoretické názory o četbě mládeže a dětské literatuře. Požadoval, aby tvorba pro mládež byla psána srozumitelným mateřským jazykem a aby měla hodnotu mravní a náboženskou. Vytvořil českou čítanku pro národní školy (*Abeceda česká*), která dbala na základní slovesnou podobu zařazených textů, včetně zařazování textů lidové slovesnosti. Tato čítanka byla překonána až novým pojetím učebnic ve smyslu základních čtenářských antologií, spojených se jménem J. Kožíška. Autorův význam v oblasti tvorby pro děti spočívá v nasměrování dětského čtenáře ke skutečnému životu. Básně mu začaly vycházet od druhé poloviny třicátých let 19. století v časopisech. Následně byl vydán jejich souhrn v několika svazcích „**Kytek**“ (*Kytka, dárek malým čtenářům* – 1842, *Druhá kytka básní, bajek, písní a pohádek* – 1845, *Kytka básniček* – 1852). Básně K. Vinařického jsou optimistické a prosté nadměrného mentorování, obsahují motivy vlastenectví, venkovských dětí, přírody, pracovních úkonů, fyzikálních a přírodních jevů. Některé z jeho básní jsou naukově výchovné, neboť vyjadřují účelnost věcí a jejich vlastnosti i smysl v lidském životě (*Hodiny*). Pokud jde o intonační a zvukovou složku veršů, jejich rytmické a rýmové zakončení či jazykovou srozumitelnost, inspiroval se z básnické praxe F. L. Čelakovského a z lidové poezie. Verše K. Vinařického respektovaly specifickou básnických druhů a forem. Žánrově je Vinařického poezie pro děti velmi pestrá, zahrnuje deklamovánky, říkadla, písně, rozpočítadla, popěvky, veršované bajky, zpěvohry, drama apod. Mnohé jeho texty zlidověly a můžeme se s nimi setkat i dnes – např. ***Hra na vojáky*** (*Tluče Bubeníček, tluče na buben...*) nebo ***Ivánku, náš*** (*Ivánku náš, copak děláš...*)

K. Vinařický je zakladatelem poezie pro děti. Jeho přínos lze spatřit za prvé v tom, že upozornil na problematiku dětské literatury a na její význam pro život dítěte, za druhé v tom, že respektoval potřeby dítěte.

František Doucha (1810 – 1884), překladatel ze slovanských a románských literatur, byl velmi plodným autorem veršovaných a prozaických knih pro děti a mládež. Přispíval do všech základních dobových časopisů pro děti i dospělé. Byl též jedním z prvních kritiků tvorby literatury pro děti a mládež. Přestože ve své poezii uplatňuje

prostředky a formy lidové poezie, přísloví, úsloví, pořekadla a anekdoty, vyznačuje se jeho básnická tvorba sklonem k didaktismu, moralismu a náboženskému obsahu. Je autorem několika obrázkových knih pro malé děti (*Mlsálek, Bodláčky, Nápravy na dobrou cestu, Hájení ptáčků, milých zpěváků*), které měly, i přes svůj výchovný ráz, pozitivní ohlas u veřejnosti. Po vzoru J. A. Komenského vytvořil obrázkovou knihu s textem, předchůdkyni moderního leporela. Pro Douchovu literaturu pro děti byl charakteristický respekt ke všem věkovým vrstvám čtenářů, tedy včetně dětí a mládeže. Respektoval svět, věk, psychologii a rozumové schopnosti dětských čtenářů, jeho tvorba byla diferencovaná a námětově pestrá. Pod vlivem rostoucího významu přírodovědných disciplin proniká do Douchova díla, stejně jako do tvorby jiných tehdejších autorů, složka naučná (*Květný sádek, Klasné pole*). Životnost Douchovy tvorby byla sice omezená, nelze mu však upřít, že jako jeden z prvních usiloval o zařazení četby do života dětí, v čemž tkví jeho význam.

2.2 Poezie klasická – „triáda“ Sládek – Rais - Kožíšek

Pojem klasik, klasický (z lat. classicus) je ve Slovníku literární teorie (1977) definován jako „nejpřednější, nejlepší“. Klasickou literaturou označujeme:

- vynikající a význačná umělecká nebo vědecká díla nebo autory určité národní literatury, jimž se dostalo všeobecného národního uznání a lásky; charakteristická je pro ně vysoká umělecká hodnota, představují základní fond národní kultury a jsou přínosem pro kulturu světovou;
- v zjednodušeném významu náznak velikosti, stálosti a důležitosti u děl reprezentujících a umělecky nejvýstižněji zobecňujících podstatné rysy konkrétního tematického okruhu literatury (např. klasickým dílem literatury s přírodní a loveckou tematikou je Liška Bystrouška od R. Těsnohlídka).

Za představitele klasické poezie pro děti je považována „triáda“ básníků z přelomu 19. a 20. století, kterou tvoří J. V. Sládek, J. Kožíšek a K. V. Rais.

2.2.1 Josef Václav Sládek

V poezii pro děti a mládež dospěl k mistrovství a k pochopení dětské duše zakladatel novodobé moderní české poezie pro děti **Josef Václav Sládek** (1845 – 1912). Jeho poezie obsahuje fantazijní náboj, nové tematické oblasti, je básníkem nové poetiky. Sládek se přibližuje dětské fantazii a zobrazuje přístup dítěte k okolnímu světu, rodině, životu dospělých, jejich práci a přírodě. Motivy dětství a prostředí rodiny tvoří tematický základ jeho tvorby. Sládkova poezie je nenásilná, humorná, zbavená didaktičnosti. Čeňková (2006) uvádí, že se Sládkova ochota čerpat ze zdrojů dětské psychiky označuje termínem „vcítit se do dítěte“.

Impulzem pro vznik Sládkovy poezie byly v první řadě vzpomínky na dětství a narození vlastního dítěte, v druhé řadě též společenské a sociální podmínky života, nevalná úroveň soudobé literatury pro děti, obavy před germanizací českého nižšího školství a hluboký zájem o národní a občanskou výchovu dětí. Ještě dříve než osamostatnil poezii pro děti ve speciálních sbírkách, dospěl k modernímu typu dětské poezie v tvorbě pro dospělé. Sbíрка *Na prahu ráje* (1883) obsahuje cyklus znělek *O dětech a s dětmi*, v němž využívá dialogu dospělého a dítěte ke konfrontaci dvou myšlenkových světů s důrazem na idealizovaný obraz dětství. Ve sbírce *Sluncem a stínem* (1887) již vidí dítě reálněji s ohledem na prožitky z vlastního mládí (*Mezi květy*), nevyhýbá se ani tragickým okolnostem svého života (*Kde je máma*). Motivy dětství můžeme najít i v pozdních sbírkách pro dospělé (*Nové selské písně* – 1909, *V zimním slunci* - 1897). Sládek začleňuje poezii pro děti do svého programu, který realizuje třemi sbírkami – **Zlatý máj** (1887), **Skřiváncí písně** (1888) a **Zvony a zvonky** (1894).

Ve sbírce **Zlatý máj** se pokouší najít přístup k nejmenším dětem pomocí básní náladových, momentálních a s přírodními motivy (*Babička, Vánoce, Jablíčka*). Z témat převažují obrazy venkova, dětství a přírody. Sbíрка je založena na optimistickém pojetí dětství a jeho vyjádření vzpomínkovou formou, dále na aktualizaci drobných folklórních forem (zvláště říkadel a popěveků) a na využití humorné pointy. Dětskému světu se přibližuje pohádkovou představivostí, vyjádřením jeho hravosti a naivně důvěřivého pohledu na realitu, který zesiluje emotivnost veršů.

*Pacholátko
boubelaté,
očka modrá,
vlásky zlaté.*

*To jsme rádi,
že je máme,
nikomu je
neprodáme!*

Josef Václav Sládek, Pacholátko (úryvek)

Ve sbírkách *Skřivánčí písně* a *Zvony a zvonky* se přibližuje Sládek výrazovými prostředky lidové slovesnosti. Ta ovlivnila jeho práci se zvukovou stránkou jazyka (figury vznikají z hromadění různých prvků) a s rýmem (rým sdružený). Projevuje se i častým oslovováním čtenáře nebo používáním krátkého rozsahu slok.

Sbírka *Skřivánčí písně* je koncepčnější a formálně pestřejší než Zlatý máj. Je považována za vrchol Sládkova uměleckého projevu. Zobrazuje specifický svět českého venkovského dítěte obklopený přírodou a s ní spjatý. Kromě přírodní lyriky je použita nápodoba balady (*Kalina*). V menších epických básních je zobrazeno okolí domova (*Ten náš pes*) nebo hlubší subjektivní prožitek (*Lesní studánka*).

Ve sbírce *Zvony a zvonky* se objevují převážně pohádkové motivy (*Paleček*), nápodoba bajky (*Osel a vůl*), najdeme zde básně groteskní (*Chudý psík*) a verše popisující drobné venkovské postavičky. Sládek se v této sbírce snaží překonat folklórní koncepci poezie verši národně výchovnými a etického charakteru, což má za následek její didaktismus.

Opora v lidové poezii a zároveň její nové přehodnocení a maximální využití představuje ve vývoji Sládkovy tvorby pro děti vyvrcholení uměleckých a výchovných možností. Říkadlo a píseň žánrově převažují nad veršovanou pohádkou, bajkou, legendou a baladou. Pro bezprostřední, oproštěný, přirozený a jasně srozumitelný vztah k světu dětí a k dětství využívá Sládek nejen folklóru, ale i četných formálních prostředků lidové lyriky, prostředků jazykových, intonace, rytmu, melodičnosti či obnovy žánrových forem. Jeho spojitost mezi lidovým a umělým básnictvím je

nenásilná, hravá, optimistická a tvořivá. Sládkovy sbírky pro děti se staly kritériem umělecké kvality básnické tvorby pro děti zejména díky autorově jedinečné schopnosti přiblížit se dětskému pohledu na svět a zobrazit jej přitom pravdivě také v sociálních souvislostech a psychologických zvláštностech, pojmout jej živě, a tak aktivně básnickými prostředky a obrazy formovat a ovlivňovat morální, vlastenecké a společenské vědomí dětí. Pro českou poezii měly Sládkovy sbírky pro děti zakladatelský význam proto, že působily na nastupující generace básníků přelomu 19. a 20. století, především na tvorbu Kožíškovu a Raisovu. Ovlivnily také autory pozdější doby, především tzv. hrubínovskou generaci. Svou estetickou funkci plní Sládkova poezie dodnes (Chaloupka, 1985).

2.2.2 Josef Kožíšek

Výhradně pro dětského čtenáře psal na přelomu 19. a 20. století učitel **Josef Kožíšek** (1861 – 1993). Důležitý je jeho přínos pro literární výchovu dětí prostřednictvím nově pojatých čítanek. Je autorem řady pedagogických článků zaměřených především na výuku čtení. Publikoval v časopisech pro děti (Budečská zahrada, Česká mládež, Malý čtenář, Květy mládeže, Zlaté mládí, Lístky a poupata aj.). Odbornými statemi přispíval do Pedagogických listů, Listů z Budče a Úhoru. V jeho poezii se projevuje vliv dětského folkloru (říkadla, popěvky, rytmizace, výrazný rým) i návaznost na poezii J. V. Sládka. Používal jednoduchý jazyk i větnou stavbu básní, které byly přizpůsobované dětským pohybovým aktivitám. Drobné prózy a básničky, určené většinou začínajícímu čtenáři, jsou zasazeny do horizontu dětského světa. Objevuje se téma přírody, prostředí domova, dětských her apod. Kožíšek usiloval o to, aby verše zněly dítěti svou fonetickou, rytmickou i obrazovou skladbou, současně aby mu byly blízké tématicky.

J. Kožíšek celkem vydal 12 knih (např. sbírky *Oku a srdéčku*, *Doma i na sluníčku*, *Jiskry a plamínky*, *Pozdravy domů a z domova*, *Chudobky u cest* a *Na výsluní*). Zásadní tvůrčí princip v Kožíškově tvorbě představuje sepětí básnického obrazu a jeho výchozí motivace s reálným světem dítěte, s jeho zájmy, představami, s jeho zkušeností a vlastní reflexí světa. Do jeho literární tvorby se promítly i předchozí pedagogické zkušenosti. Největší význam měl ve své době Kožíškův slabikář pro počáteční

vyučování *Poupata* (1913), který se používal k výuce čtení ještě po roce 1945, čítanka *Ráno* (s J. Tůmovou - 1919) a čítanka pro obecnou školu *Studánka* (1924). Poupata byla prvním skutečně moderním slabikářem, který přizpůsoboval metodiku počátečního vyučování technice čtení. Ve Studánce navázal Kožíšek na českou tradici čítanek pro nižší školství. Jako první do nich vnesl aspekt čtenářské antologie, v níž výběr a řazení ukázek jsou dány literárními zřeteli.

Nejznámější z jeho děl je sbírka epických básní *Na výsluní* (1921) a veršovaná povídka *Polámal se mraveneček*, která je vydávána i dnes samostatně ve formě leporela.

*Polámal se mraveneček -
ví to celá obora.
O půlnoci zavolali,
mravenčího doktora.*

*Doktor klepe na srdíčko,
potom píše receptis:
Tříkrát denně prášek cukru,
bude chlapík jako rys.*

Josef Kožíšek, Polámal se mraveneček (úryvek)

J. Kožíšek do poezie pro děti vnášel skutečné umělecké hodnoty spojené s dítětem a jeho životem. Na jeho tvorbu volně navázala koncem třicátých a počátkem čtyřicátých let nová básnická generace – F. Hrubín, J. Čarek a F. Branislav. Značná část Kožíškových básnických textů zůstává stále živá, uchovává si čtenářskou platnost (Chaloupka, 1985).

2.2.3 Karel Václav Rais

Triádu básníků přelomu století doplňuje osobnost učitele **Karla Václava Raise** (1859 – 1926). Je kritikem a popularizátorem dětské literatury, vystupuje proti překladům neumělecké německé literatury a kritizuje neživotnost soudobé beletrie

s historickými náměty. Jeho poezie pro děti prokazuje hlubokou spoluúčast na sociálním životě dětí, láskyplné porozumění jejich mentalitě a vlasteneckou tendenci. Raisovy verše pro děti s náměty současnými, přírodními i historickými jsou verši prostými, hluboce procítěnými a jako takové si zachovaly svěžest až do dnešní doby. Často se vyskytovaly na stránkách čítanek pro národní a měšťanské školy společně s básněmi J. Kožíška a J. V. Sládka. Psal pro děti verše o jistotách domova, přírody a lidské pospolitosti. V Raisově básnické tvorbě převládají epické skladby, své verše zaměřuje více na národní otázku a vlastenectví. Zdůrazňuje lásku k domovu, k historii českého národa, úctu k významným osobnostem českých dějin. Inspiruje se zážitky venkovského dětství a opírá se o melodiku lidového říkadla a popěvku. Díky učitelské zkušenosti jsou zajímavé, srozumitelné dětskému čtenáři a nezakrývají výchovný akcent. Typická pro Raisovy sbírky je kombinace veršovaných útvarů s drobnými prózami či lyrickoepickými básničkami. Z jeho tvorby pro děti jsou nejznámější sbírky *Když sluncečko svítí*, *Veselý svět*, *Cesta k domovu*, *Zlaté chvílky*, *Dětský ráj*, *Dárek maličkým*, *První květy*, *Doma*, *Obrázky od nás*, *V záři minulosti*. Mnohé texty jsou dodnes používané – např. báseň ***Cestička k domovu*** (*Cestička k domovu, známě se vine, hezčí je, krásnější než všechny jiné...*).

Většina Raisových básniček vyniká vroucností, upřímností, láskou k dětem a hlubokým pochopením jejich světa her, nápadů a fantazie. Mnohé Raisovy verše si z tohoto důvodu uchovaly svou uměleckou svěžest a hodnotu. Jeho dílo náleží k literárnímu směru, který významně rozvíjel realistickou tvorbu, který dal podněty k vývoji nových žánrů a prosazoval estetickou jednotu umění pro děti a mládež, četby mládeže i umění pro dospělé (Chaloupka, 1985).

2.3 Poezie 20. století – její významní představitelé

Na **počátku dvacátého století** byla situace v oblasti dětské poezie rozporuplná – v tvorbě Sládka, Kožíška a Raise se formulovala kvalitní dětská literatura, zároveň do ní však pronikala komerce, prosadit se v ní snažili i autoři bez hlubších uměleckých a společenských záměrů (Chaloupka, 1985). Tvorba Sládka, Kožíška a Raise proto vévodí veršům pro děti až do 30. let dvacátého století.

Koncem **30. let** se objevuje nový přístup k poezii pro děti u **Vítězslava Nezvala** (1900 – 1958) a **Františka Halase** (1901 – 1949). Šlo o „plné procítění nosnosti básnického obrazu a docenění vztahu básnické představivosti k fantazii dítěte“ (Chaloupka, 1985, s. 17). *Nezvalovi* byla blízká „bezprostřednost dětského vnímání světa, dětská obrazotvornost, alogičnost představ“ (Čeňková, 1996, s. 57). Projevy dětského vyjadřování Nezvala přivedly ke hře se slovy a zvuky, či k vytváření slovních hříček a neologismů (*Zulukapřící*).

Základem tvorby **Františka Halase** bylo dětské vidění světa s důrazem na logickou stránku dětského vyjadřování. Jeho básně byly výsledkem rozumového zamýšlení básníka nad dětstvím a jeho slovním vyjadřováním. Vychází z předpokladu konkrétních dětských myšlenek, které si ověřuje vlastním jazykovým projevem.

Tvorba **Františka Hrubína** (1910 – 1971) navazovala na klasickou Sládkovu poezii, ovlivnila poezii pro děti po r. 1945 a zbavila dětskou literaturu „plytkého veršování“ (Chaloupka, 1985, s. 17). **Jan Čarek** (1898 – 1966) rozvíjel Hrubínův lyrický tón. Ve svých básních se zaměřuje na přírodu a domov. Příroda byla inspirací též pro **Františka Branislava** (1900 – 1968).

Ve **čtyřicátých letech** 20. století se objevují básně **Ivana Blatného** (1919 – 1990), člena Skupiny 42. „Poetická hravost s říkadlovým a písňovým pozadím, nečekané zcivilnění běžných básnických motivů, motivická i formální příbuznost s básněmi pro dospělé je staví dílem do kontextu (návaznost na lidové říkadlo, na žánr veršované pohádky), dílem do opozice k soudobé tvorbě Františka Hrubína“ (Čeňková, 2006, s. 61). Sbíрка pro děti *Na kopané* byla vydána v roce 1946, sbírka básní a veršovaných pohádek *Jedna, dvě, tři, čtyři, pět* vyšla v roce 1947. Po autorově emigraci (o rok později) se stala nadlouho nedostupnou. Veršovaná *Perníková chaloupka* (1944) **Václava Renče** (1911 – 1973) se realizuje nejen v rovině pohádkové, ale též v alegorické podobě (ztráta svobody dětí představuje ztrátu svobody vlasti). Básně I. Blatného, V. Renče a J. Zahradníčka byly oficiálně zařazeny do dětské poezie až po roce 1990 (Čeňková, 2006).

Jaroslav Seifert (1901 – 1986) zaujímal v dětské poezii padesátých let výjimečné místo - v tomto období vycházejí jeho nejvýznamnější sbírky pro děti (*Maminka* – 1955, *Chlapec a hvězdy* – 1956, *Šel malíř chudě do světa* – 1961, *Píseň*

domova – 1954). Básně pro děti obsahovaly „lyrizované vzpomínky na dětství, provázela je písňová zpěvnost i uvolněná spontánnost jeho poetické obraznosti, střídaná nostalgickým nadhledem dospělého a moudrou lidovostí“ (Čeňková, 2006, s. 64). Jeho verše se opírají o všední vzpomínky na vlastní dětství, na rodinu, na osoby, s nimiž se setkával, věci, které ho obklopovaly, na dětské sny, přání a touhy.

V padesátých letech minulého století byla zachována „estetická potencialita dětské perspektivy v nejlepších dílech tehdejší dětské poezie, a to zásluhou *Františka Hrubína, Jana Čarka, Kamila Bednáře, Josefa Hiršala a Jindřicha Hilčra*“ (Urbanová, 1999, s. 27). K výraznější změně v poezii pro děti došlo teprve v druhé polovině 50. let, kdy se v literatuře pro děti objevují básníci střední a mladší generace *Zdeněk Kriebel, Lumír Čivrný, Karel Šiktanc, Josef Brukner, Ladislav Dvořák a Jana Štroblová*. Do dětské tvorby přinášejí nové hodnoty, nové pohledy. Dětský čtenář si díky nim začíná uvědomovat sebe skrze slovo, jazyk, rozumí podvědomě vlastnímu myšlení, poznává komunikativní stránku řeči a chápe nonsensovou nadsázku, rozumí kalambúru a metafoře. Dětská hravost měla vliv na komunikativní, hodnotovou a výrazovou stránku tvorby. Dětství se stalo respektovaným subjektem. V dětské poezii padesátých let se věk dětského hrdiny zvýšil, rozšířil se okruh zájmu o děti z města. Poezie měla v tomto období jednak charakter zábavný, jednak sémanticko-kognitivní (Urbanová, 1999).

„Zejména **šedesátá léta** přinesla do poezie pro děti novou moderní obraznost a tematické oživení“ (Čeňková, 2006, s. 65). Objevuje se poezie založená na nonsensových prostředcích, které umožňují zesílit smyslové prožitky, podněcují představivost čtenáře a zkouší jeho intelekt.

Významnými představiteli padesátých a šedesátých let 20. století byli **Josef Kainar** (1917 – 1971) a **Zdeněk Kriebel** (1911 – 1989). Počátky jejich tvorby jsou spojeny s lidovou slovesností, kterou obohacují o nové výrazy a tvary. Charakteristická pro jejich tvorbu je hravost s jazykem. Typickým příkladem toho jsou Kainarova *Říkadla* (1948) a Krieblova *Píšťalička* (1955). V šedesátých letech do jejich tvorby proniká nonsens – např. *Nevídáno, neslyháno* (1964) Josefa Kainara a *Co dělá v parku sluníčko* (1963) Zdeňka Kriebla. Oba autoři očekávají od čtenářů intelektuální spolupráci, bez níž by nemohlo dojít k pochopení a přijetí jejich básní. Ty obsahují

např. nelogická spojování a zaměňování předmětů a jevů (*na duby žaludy, na klice bukvice*), nečekané a netradiční personifikace, alogická přirovnání, metafory apod.

Chaloupka (1985) uvádí, že verše *Hrubínovy, Čarkovy, Branislavovy*, sbírky *J. Seiferta, J. Kainara, Z. Kriebla, M. Floriana* a dalších tvořily návazný proud až do 60. let dvacátého století, kdy se v dětské poezii projevila určitá stagnace, způsobená nedostatkem mladých autorů (následovníků hrubínovské generace).

Novou vlnou v dětské poezii šedesátých let byla tvorba mladší a střední generace básníků (*Josef Hanzlík, Josef Brukner, Karel Šiktanc*). „Do básnictví pro děti zasáhl v šedesátých letech autor civilistní poetiky Skupiny 42 **Jiří Kolář** (1914 – 2002) sbírkou *V sedmém nebi* (1964) a významní představitelé experimentální poezie **Josef Hiršal** (1920 – 2003) a **Bohumila Grögrová** (1921) společnou knihou *Co se slovy všechno poví* (1965)“ (Čeňková, 2006, s. 69).

V průběhu 20. století věnoval dětské poezii soustavnou pozornost **M. Florian** (1931- 1996), jiní autoři spíše ojediněle. Teprve koncem 70. let začíná nový rozmach básnické tvorby pro děti v dílech *J. Žáčka, M. Černíka, J. Hanzlíka* či *M. Lukešové*.

2.3.1 Vítězslav Nezval

Vítězslav Nezval (1900 - 1958) byl vůdčím představitelem avantgardní a společensky angažované poezie, dramatikem a prozaikem. Je považován za hlavního tvůrce poetismu, který pro něj představoval nejen básnický směr, ale i životní styl. Prostřednictvím lyriismu a emocionality měl přispívat k rovnováze a harmonii člověka v přetechnizovaném 20. století.

K tvorbě pro děti Nezvala přivedla schopnost dětského vidění světa („všemi smysly“), umění pochopit kouzlo a hodnotu dětské logiky a umění proniknout k principům dětského způsobu vyjadřování. „Hrajícímu se dítěti se může stát zámek dřevěné polínko, princeznou židle, slonem šicí stroj. Společný znak zámku a dřevěného polínka lze těžko najít logickým myšlením, avšak dětská fantazie si jej najde bleskurychle bez přemýšlení, jsouc poslušna oné utajené touhy, která v člověku od narození do smrti tuto fantazii rozehrává a řídí“ (Nezval, 1984, s. 15).

Nezval nikdy nevydal samostatnou sbírku dětských veršů. Některé texty vyšly v knihách pro dospělé (*Říkadla* – 1932), nedokončené zůstalo leporelo *Pražská domovní znamení* (1944), jiné básně pro děti provázely prozaické vyprávění *Aničky Skřítka a Slaměného Huberta* (1936). Nezvalovy dětské texty byly tvořeny z představ, vyvolávajících „intenzivní pocit hmotné skutečnosti, smyslové okouzlení ze světa věcí a uspokojení z volné hry představivosti“ (Chaloupka, 1985, s. 280). Způsobem, kterým dával dohromady neslučitelné jevy, docházel k originálním metaforám, které na první pohled připomínaly dětský způsob myšlení. Nezval využíval při stavbě básní pro děti charakteristické postupy dětského slohu, kterými jsou výrazný monotónní rytmus, básnické figury a expresivní rým. Nezanedbával však ani významovou stránku veršů a přistupoval k básni jako „k harmonickému organismu, v němž zvuková exprese podporuje fascinaci představ a významových spojů“ (Chaloupka, 1985, s. 281).

Znalosti dětské logiky a dětského slohu rozvinul Nezval ve své nejrozsáhlejší dětské prozaicko-básnické knize se silným poetickým nábojem, kterou byla *Anička Skřítek a Slaměný Hubert* (1936). Konfrontuje zde myšlení venkovského a městského dítěte, popisuje jejich rozdílné rozumové založení a odlišné životné zkušenosti. K tomu používá bohatou stupnici „stylových postupů, v níž střídá samoučelnou hru zvukových a významových jazykových obrazů s ozvláštňenými záběry městského a venkovského života, fantazijské úniky aktuální skutečnosti s takřka otrockými otisky dětského chápání běžných reálií, parodijně odlehčené ohlasy lidové slovesnosti s jejich zasvěceným básnickým umocněním“ (Chaloupka, 1985, s. 281). Spojení rytmických říkadlových textů s prozaickým vyprávěním toto dílo odlišovalo od všech, do té doby vytvořených, dětských knih. Jeho základem byly bohaté metafory, dipólovost postav (hoch – dívka), a nepřeborná fantazie.

*Hurá, hurá, skončil den,
zapalme si pochodeň!
Seřadme se v husté šiky,
pojdme všichni lovit štiky,
pojdme lovit velryby!
Komu se to nelíbí,
Toho natřem bílou hlinkou*

A pošlem ho za maminkou.“

Vítězslav Nezval, Anička Skřítek a Slaměný Hubert

Součástí prózy *Věci, květiny, zvířátka a lidé pro děti* (1953) je kniha krátkých básní, v nichž se Nezval vrací k poetistickým začátkům. Prostřednictvím asociací přibližuje dětem atmosféru venkova, snaží se v nich vzbudit pocit jistoty založený na sepětí člověka s přírodou.

„Nezval ve velké míře propojil tvorbu pro děti a dospělé, přestal „bloudit kolem dětství“ a postavil poezii pro děti do kontextu celé své vlastní tvorby a tím i do kontextu národní literatury“ (Čeňková, 2006, s. 57). Z Nezvalových básní pro dospělé bylo později sestaveno několik výborů určených jak mladším dětem (např. *Šípková Růženka* - 1958 nebo *Zlatý věk* -1957), tak starším čtenářům (*Pražská domovní znamení* – 1965, *Vyzvání na cestu* – 1976, *Zpívám zpěv míru* – 1980 atd.).

2.3.2 František Hrubín

František Hrubín (1910 – 1971), jeden z nejvýznamnějších básníků své doby, autor lyrických próz a básnických dramát, zakončil sládkovskou linii české poezie pro děti. Je považován za tvůrce rozsáhlého díla, jež tvoří páteř poválečného vývoje dětské literatury. Redigoval dětské časopisy *Mateřídouška* (1945 – 1947) a *Malý čtenář* (1940 – 1941). Hrubínova tvorba určená dětem je žánrově, tematicky i motivově různorodá, neboť vznikala v rozpětí 25 let. Od říkadel, rozpočítadel, humorných veršů a písniček přešel brzy k pohádce. Tvořil nejen pohádky veršované a psané prózou, ale pokusil se i o drama. Zpravidla si vybíral známé příběhy, které obměňoval, zkracoval nebo prodlužoval, často měnil jejich význam. Hrubínovy adaptace staré pohádky zjemňovaly, zejména pokud šlo o tvorbu pro nejmenší. Po jeho zásahu v nich převažuje radost, odvaha a chytrost malých pohádkových hrdinů, kterým se snažil autor vtisknout povahové rysy dítěte (Chaloupka, 1985).

Své básnické a prozaické texty pro děti rozdělil Hrubín (Čeňková, 2006) do několika skupin. Sbírkou *Měsíce* (1946), *Říkejte si abecedu* (1948), *Hrajeme si celý den* (1955), *Dívej se a povídej* (1955), *Školákův rok* (1955) obsahují básně **didaktické povahy**. Na základě **výtvarné inspirace** vznikla díla *Modré nebe* (ke kresbám Josefa

Čapka -1948), *Ladův veselý přírodopis* (1950), *Mánesův orloj* (k malbám Josefa Mánesa - 1953), *Pasáček a sluníčko* (ke kresbám Maxe Švabinského - 1954), *Zimní pohádka o Smolíčkovi* (ke kresbám Jiřího Trnky - 1954) a *Kytička z náčrtníku* (ke kresbám Adolfa Zábranského - 1958). *Vztah k dětství*, obohacený citlivostí pro dětskou fantazii, je vyjádřen v básnických knihách o soudobých dětech: *Říkejte si se mnou* (1943), *To je jízda, to je let* (1949) a *Je nám dobře na světě* (1951). *Epický děj* tvoří základ veršovaných a prozaických pohádkových knih (*Říkejte si pohádky* – 1946, *Kuřátko a obilí* – 1953, *Pohádka o Květušce a její zahrádce* – 1955, *Pohádky tisíce a jedné noci* – 1956, *Špalíček pohádek* – 1957, *Dvakrát sedm pohádek* - 1958, aj.).

Jak to bylo, pohádko?

Zabloudilo kuřátko

Za zahradou mezi poli,

Pípá, pípá, nožky bolí.

Ve vysokém obilí, bude večer za chvíli.

František Hrubín, *Kuřátko v obilí* (úryvek)

Hrubín byl podle Chaloupky (1985) poután ke světu dětí zejména pro jejich čistotu a něhu citu, měl k němu vztah především pro laskavou harmonii jejich vnitřního světa a pro idylu srdce, které není dosud stavěno před neřešitelná dilemata. Stejně jako Josef Václav Sládek naplnil i František Hrubín poezii pro děti opravdovým životem. Hrubínova role ve vývoji poezie pro děti byla analyzována již v roce 1960 ve sborníku *Čtyři studie a František Hrubín*. Dlouhou dobu byl jeho hlas nejsilnějším hlasem české poezie pro děti.

2.3.3 Jan Čarek

Tvorba Jana Čarka (1898 – 1966) stála na konci čtyřicátých a padesátých let 20. století nejbližše poetice Františka Hrubína, rozvíjela jeho lyrický tón. Po roce 1948 napsal dvě desítky knih pro děti. Založeny byly na konkrétních obrazech a námětově čerpaly ze světa přírody. Prvním Čarkovým dílem pro děti byla knížka veršů *Ráj domova* (1948), v níž autor často používá zdobněliny (dětský aspekt), obrazy letní

venkovské přírody (asociace ráje) nebo motivy idylického vztahu člověka a „němého tvora“ (rajská nevinnost).

*Položili maličkou
na vyhřátou mez
a nad její hlavičkou
šumí, šumí les,
není to les jako jiný,
jsou to samé kopretiny.*

Jan Čarek, Ráj domova (úryvek)

Základem Čarkovy poezie je svět přírody. Nalézá v ní jednak prameny svého lidského obrození a útěchu pro své bolavé srdce, jednak v ní spatřuje moudrost a krásu života. Příroda pro něj zároveň představuje měřítko lidské dobroty a dětské nevinnosti. Čarkovy verše vyvolávají „citově vroucí a malé děti upoutávající klima slunné rodinné pohody i vzácného souladu čistého dětského světa a venkovské přírody, představu klidné harmonie životního řádu, jehož nejbezpečnějším útočištěm je domov a sluníčkem je mateřská láska“ (Chaloupka, 1985, s. 67).

Čarkův rejstřík námětů je rozsáhlý. Píše o zvířátkách a ptácích, vodní havěti, o stromech, květinách, motýlech a včelách, všímá si věcí, které děti obklopují (např. vodovod, lžička, žárovka, postýlka). Skládá jednoduché verše o situacích z dětského života. O proměnách přírody v jednotlivých ročních obdobích pojednává leporelo *Náš jeden rok* (1954). Originální jsou jeho verše o květinách, stromech a ovoci (*Veselý věneček* – 1958, *Ovoce, ovoce na naší zahrádce* – 1957), které vedle přesné, realistické podoby přinášejí i pro dítě srozumitelné přírodopisné informace. Poznávací charakter mají i verše o zvířátkách (*Co zvířátka dovedou* – 1957), jimž autor připisuje lidské vlastnosti a tím přibližuje přírodu dítěti. Dětské čtenáře však nepoučuje, nýbrž s nimi sdílí své nabyté zkušenosti. Práce se stává základním motivem Čarkovy poezie (lidská práce a její řád v přírodě; dovednost, s jakou člověk zachází se stroji a nástroji; práce v rodinných a společenských vztazích). Ve sbírce *Bylo – nebylo* (1957) konfrontuje zmizelý svět a život svého mládí (včerejšek) s aktivní přítomností (dnešek). K dalším lyrickým sbírkám patří *Radost nad radost* (1954), *Veselý věneček* (1958), *Srdce*

potěšení (1958), *Kolo radovánek* (1961). Vlastní tematický okruh si Čarek našel ve světě moderní techniky (*Bajky o nástrojích* - 1953, *O velikých maličkostech* – 1955, *Co si povídaly stroje* – 1955, *Od jehly k mašinkám* – 1960, *O veselé mašince* – 1961).

Čarkův svět veršů pro děti je veselý a plný optimismu. Jan Čarek je i dnes považován za mistra básní o přírodě. V r. 1971 byl vydán výběr z jeho dětských veršů s ilustracemi A. Zábranského pod názvem *Čarokruh* (Chaloupka, 1985).

2.4 Poezie současná – výběr nejvýznamnějších autorů

V sedmdesátých letech 20. století vycházely podle Čeňkové (2006, s. 71) „především reedice tzv. nezávadných autorů“. Poezie pro malé děti se objevovala ve větším rozsahu v časopisech *Sluníčko* a *Mateřídouška*. Tvorba některých básníků (např. Jana Vodňanského a Emanuela Frynty) byla opomíjena. V říjnu 1970 byl podle Urbanové (1999) vydán seznam zakázaných knih a autorů, celé řadě z nich bylo znemožněno publikovat. Po r. 1972 se na jedné straně vyčlenili „profesionálové“, kteří se sice aktivně nepodíleli na politickém dění, ale byli ochotni dělat drobné ústupky za cenu dalšího publikování. Na straně druhé stáli autoři z literatury pro děti vykázání, kteří publikovali pod krycími jmény (např. Hermína Franková vystupovala jako Josef Vinař či Jarmila Černíková). Mnoho autorů, zejména iniciátoři a signatáři Charty 77, však odmítalo přistoupit na jakýkoli kompromis (Ivan Klíma, Václav Havel, Pavel Kohout, Jan Skácel). Někteří z těchto autorů vedli nerovný zápas s režimem, jiní emigrovali do zahraničí. Nezávislou literaturu posledních dvaceti let 20. století tak zastupuje knižní produkce českých exilových nakladatelství a aktivita československých umělců žijících v zahraničí. Exilová a samizdatová literatura se stala pojmem, který má v literárním systému své nezastupitelné místo.

Urbanová uvádí (1999), že ohlas doma i v zahraničí vzbudila mezi mládeží poezie folkových písničkářů. Na západě vycházely od r. 1969 dlouhohrající desky **Karla Kryla** (*Rakovina* – 1969, *Maškary* – 1970, *Bratříčku, zavírej vrátka* – 1971). Nejlepší texty byly následně vydány pod názvem *Knížka Karla Kryla* (1972, Index Kolín nad Rýnem), *17 kryptogramů na dívčí jména* (1978, Poezie mimo Domov), *Zpod stolu* (1978, Toronto) a *Slovička* (1980, Toronto). Pozornosti se těšily *Dvorky* (1980, Toronto) písničkáře **Jaroslava Hutky**, které obsahují mj. výběr jeho písňových textů.

Samizdat představoval proud paralelní literatury, který vytvářel svébytné hodnoty s vlastní filozofií a vlastním hodnotovým systémem. Díky němu se mezi čtenáře dostávala díla, která se nechtěla přizpůsobovat vládnoucí ideologii. V poměrně krátkém čase vzniklo několik samizdatových edic (Petlice, Popelnice, JUST), časopisů a periodik. Tvorbě pro děti byla věnována např. odborná pozornost v samizdatovém časopisu *Kritický sborník 2* (1982). V roce 1986 vyšel v edici **JUST** (Ještě umím sám tvořit) sborník pohádek a básniček dvaceti autorů s názvem *Čert má kopyto*, který obsahoval příspěvky známých básníků a písničkářů (*Ivana Martina Jirouse, Egona Bondyho, Jiřího Hutky*).

Edice **Popelnice** je spojena se jménem **Ivana Martina Jirouse** (zvaného Magor). V r. 1991 vyšel soubor jeho pohádkových vyprávění a básniček pro dcery Františku a Martu, který vznikl za doby jeho posledního věznění (1982 – 1985) ve Valdčicích u Jičína, pod názvem *Magor dětem*. Verše jsou plné něžnosti, starostlivosti, náboženské pokory a laskavosti. Jedná se v mnoha případech o veršované vzkazy - aby děvčata byla hodná, klidně spala, obsahují ujištění, že na ně tatínek myslí. Jirous se dětem snaží zprostředkovaně sdělit, že svět je založen na kontrastu veselého a smutného, mimořádného a všedního, prchavého a věčného, a že každý z nich představuje individuální, neopakovatelný a zvláštní prožitek.

Ptala se Františky Marta:

„Máme zavřené vrata?

Nepolezou sem strašidla?

Venku je tma jak povidla.“

„Vrata jsou samý železo,

tudy k nám strašidla nevezou.

Viděli by je kohouti,

co sedí v jívě na proutí,

a jak by na ně kokrhali,

strašidla by se hrozně bály.“

Ivan Magor Jirous, Ptala se Františky Marta (úryvek)

Oficiálním dětským básníkem **sedmdesátých a osmdesátých let** byl podle Čeňkové (2006) **Miroslav Florian** (1931 – 1996), který ve své tvorbě nebyl omezován. Čtenáře dokázal oslovit lehkostí a dovedností svých veršů, čímž navodil atmosféru přijatelnou pro dětské vnímání. Básnické sbírky *Třesky plesky* (1972) a *Jaro napověz* (1977) mají lyrický charakter. Jsou plné vzpomínek na vlastní dětství a vlastenectví. Obsahují však nečekaně i básně s proměnlivým počtem veršů a s přesahy („*velký vůz jede pomalu a skřípe... Pod ním však září pevné, pěticipé/ruce, jež podal člověk člověku...*“), aluze (narážky) i náročnější metafory. Podobný charakter má i pozdější Florianova sbírka *Letokruh* (1986).

Mladou generaci básníků zastupuje v **sedmdesátých letech** **Michal Černík** (1943). Inspiraci pro své lyrické a příběhové miniatury našel u J. Čarka, v základních lidských hodnotách. Ve svých dílech popisuje svět jako místo harmonie, upřímného citu a pevného řádu. Sbírkou veršů *Kdy má pampeliška svátek* (1978) a *Kocouří knížka* (1982) obsahují motivy dětství, domova a přírody. Ve sbírce *Neplašte nám švestky* (1984) najdeme jednak asociace, jednak smyslovou konkrétnost (Čeňková, 2006).

Na konci 60. let dvacátého století se začíná prosazovat **Milena Lukešová** (1922 - 2008), která novátorsky ovlivnila řadu oblastí literatury pro děti a mládež, včetně poezie. Objevila nové možnosti stylizace dětského pohledu na svět. M. Lukešová přispívala do časopisů *Mateřídouška*, *Sluníčko*, *Ohníček*, *Zlatý máj* aj. Působila jako redaktorka a později vedoucí redaktorka oddělení literatury pro menší čtenáře v nakladatelství Albatros. Sbírkou *Jak je bosé noze v rose* (1981), *Kde dávají sloni dobrou noc* (1985) a *Klára a skorodům* (1986) navazují na její prvotinu z let šedesátých *Bačkůrky z mechu* (1968). Všechny sbírky mají pevnou kompozici, autorka se v nich snaží navodit „pocit neklidu variabilitou výrazových prostředků a obrazů“ (Čeňková, 2006, s. 73). V průběhu tvorby se však její autorská strategie mění – konfrontuje často vidění a prožitky dítěte s realitou soudobého světa ve všech jeho podobách. Přírodní element z počátku tvorby („bačkůrky“ z mechu) je postupně nahrazován představou města s velkými stavbami („jako sloni“). Autorčino experimentátorství má vliv také na změnu pohlaví a věk jejího dětského lyrického hrdiny (např. ve sbírce *Nahej v trní /1985/ je jím dvanáctiletý chlapec*).

M. Lukešová pomáhala utvářet českou školu obrazové knížky pro nejmenší (leporelo), je spoluautorkou nového typu uměleckonaučné literatury, která spojuje věcně naučnou stránku knihy se stránkou estetickou (encyklopedie). Její leporela (*Pozor, volám všechny hračky* - 1965, *Kdo chce koťátko* – 1966, *Paví očko, dobrý den!* – 1968) se lišila výrazným uplatněním lyriky, těsnějším propojením textové a obrazové složky a pokusem o vtažení dítěte do tohoto obrazově slovesného sdělení. V rozsáhlejších publikacích encyklopedického charakteru využívá autorka bohatých možností propojení obrazu se slovem k formování poznávacích a emociálních schopností dítěte (*Knížka pro Lucinku* – 1973, *Velká obrázková knížka pro malé děti* – 1976, *Velká obrázková knížka o zvířatech* – 1981).

*I lesní tůň to šeptá do ouška,
když láká nohatého kolouška:
„Obuj si mé bačkůrky z mechu.
Jsou tiché jako já,
a možná ještě tišší.
Tvá kopytka v nich nikdo neuslyší.“*

Milena Lukešová, Bačkůrky z mechu (úryvek)

K rozvoji poezie pro děti a mládež dochází v osmdesátých letech dvacátého století. Ve sbírkách *Obrazárna* (1982) a *Pojďte s námi za obrazy aneb Malování zvířat* (1995) přinesl ve svých verších napětí a dynamiku **Josef Brukner** (1932). *Obrazárna* je tvořena verši a třiceti osmi obrazy (od jeskynních maleb po moderní malířství). Jde o básnickou interpretaci slavných malířských děl, která však obsahuje i prvek věcné informace. Ve druhé sbírce (*Pojďte s námi za obrazy aneb Malování zvířat*) pak dochází k propojování vizuálního a slovesného umění, ke kontrastu lyrického verše, obrazu a autorského komentáře (Čeňková, 2006).

Za významné zástupce dětské poezie byli v **osmdesátých letech** považováni také **Jiří Žáček** (1945) a **Jan Skácel** (1922 – 1989).

Žáček ovládá umění básnické improvizace, má smysl pro humor a komično, schopnost oslovit věkově různorodý okruh čtenářů. Jeho básně jsou plné humoru a melodičnosti, pozitivního vztahu k životu, obsahují ale též nespisovné výrazy a ironii.

Skácel se v dětské tvorbě vrací tématicky k jistotám dětství. Sbírkové verše pro děti (*Uspávanky* – 1983, *Kam odešly laně* – 1985, *Proč ten ptáček z větve nespadne* – 1988, *O pejskovi Ťapovi, výru Výrovi, slavičku Slavíkovi a kočičce, která se moc styděla* – 1998, z pozůstalosti) jsou členité po formální i obsahové stránce. „Skácelovu poezii pro děti charakterizují časté **nonsensově zabarvené etymologické a zvukové hříčky**, autor využívá k docílení humorného efektu hláskových posunů, homonymie a bezděčné improvizace“ (Čenková, 2006, s. 76). Jeho básně jsou plné hravého optimismu a metafor. Autor se snaží probudit čtenářovu představivost a nápaditost používáním nelogických motivů:

*Nebudeš tomu věřit, ale jednou jsem šel
z práce a potkal jsem cestou letadlo.
Šlo po chodníku, rozhlíželo se po lidech
a zpívalo si písničku. Jestli se dobře
pamatují, tak asi takovou:
Já jsem malé letadlo, které nikdy nespadlo.*

Jan Skácel, *Uspávanka s letadlem* (úryvek)

Devadesátá léta dvacátého století podle Čenkové (2006) do poezie pro děti mnoho nového nepřinesla. Vydávány byly například knihy do té doby „zakázaných“ autorů (např. *Václava Renče, Ivana Blatného a Jana Zahradníčka*) a samizdatových děl. Vycházely reedice a výběry z děl klasiků, preferováno je intermediální zpracování (slovesný text je prokládán komiksovými pasážemi nebo notovými záznamy písní). Objevují se „gamebooky“, v nichž se čtenář pomocí vlastní fantazie, kostky, tužky a gumy stává hlavním hrdinou. Významnějším počinem tohoto období bylo vydání souboru básní a pohádek **Ivana Martina Jirouse** s názvem *Magor dětem* (1991) a undergroundového sborníku *Čert má kopyto* (1990). Základ dětské poezie i nadále tvořili autoři 60. a 70. let (*Jiří Žáček, Pavel Šrut, Josef Brukner, Michal Černík, Jan Vodňanský* a další).

Výrazná je zejména tvorba **Pavla Šruta**, pro jehož dílo (*V Pantaticích na návsi* – 1995, *Veliký túdle* – 2003) jsou charakteristické dynamické obraty, vtip a nápaditost.

K tvorbě pro děti se vrátil v devadesátých letech také **Jan Vodňanský** (*Slůně stůně* – 1993, *Když jde malý bobr spát* – 1994, *Kampak chodí labutě* – 1999). Vodňanský (1941) spolupracoval s hudebním skladatelem Petrem Skoumalem, s nímž v letech 1969 – 1974 vystupoval v pražském Činoherním klubu a v letech 1974 – 1977 v Ateliéru. Od konce 60. let psal do dětských časopisů *Mateřídouška*, *Sluníčko*, *Ohníček*. V 90. letech vystupoval v televizním vysílání pro děti. Jeho sbírky pro děti *Šlo povídlo na vandr* (1975) a *Hádala se paraplata* (1985) obsahují verše s prvky nonsensového humoru. Vodňanský je mj. autorem řady leporel a omalovánek.

*Mám já čtyři kapsy
Jsou to kapsy na psy
První není veliká
Nosívám v ní ratlíka
Ve druhé dva pinčly mám
Vždycky jeden vyčnívá
Ve třetí mám knírače
Pořád je mu do pláče
Ve čtvrté je jezevčík
Ten je ze všech nejhezčí.*

Jan Vodňanský, Čtyři kapsy

Do povědomí dětí a mládeže vstoupili v devadesátých letech též folkoví písničkáři **Jaromír Nohavica** (*Tři čuníci* – 1995), dvojice **Jan Vodňanský a Petr Skoumal** či **Zdeněk Svěrák a Jaroslav Uhlíř**, kteří navázali na oblibu písňových textů šedesátých let (**Jiří Suchý**).

Mladším dětem byly určeny nonsensové *Písničky bez muziky* (1988), jejichž autorem je **Emanuel Frynta** (1923 – 1975) a humorné básně – písně *Dělání všechny smutky zahání* (1996) **Zdeňka Svěráka** (1936). Svěrákova sbírka obsahuje texty vytvořené během dlouhého časového úseku. Některé z nich získali popularitu díky

filmu či televizi (*Severní vítr, Dělání* apod.). Nejdůležitější vlastností je jejich písňovost – té se podřizuje rytmus i rým.

Přes veškeré novátorské snažení nebylo možné v devadesátých letech a na přelomu 20. a 21. století zabránit dětské poezii v návratu „k imaginaci založené na principu nonsensu“ (Čeňková, 2006, s. 79). Objevuje se a zároveň prosazuje rozmanitost v oblasti jazyka, témat a žánrů, což vede k různorodosti a barevnosti textů. Tímto způsobem je čtenáři předkládán svět jako místo plné protikladů, má možnost volby – buď bude přijímat informace prvoplánově, nebo může předkládané indicie objasňovat s využitím vlastní představivosti.

Ve výčtu nejvýznamnějších autorů novodobé poezie pro děti nesmí chybět **Jiří Weinberger** (1943), autor *experimentální poezie*. Ve sbírkách *Povídá pondělí úterku* (1995) a *Ach ty plachty, kde je mám?* (1996) jsou rušeny hranice mezi vážným a veselým, hrou a realitou, uměleckým a neuměleckým. Jeho verše jsou založeny na invenci, humoru, experimentu, jazykové hře a melodii. Charakteristickými znaky Weinbergerových básní jsou *intertextualita* (efektivní/smysluplná přítomnost jednoho textu v textu jiném), užití aluzí na lidové písně, rčení, frazeologismy a literární díla, říkadlová forma měnící se na baladu, šanson apod. (Čeňková, 2006). Sám autor označuje své knihy jako „game books“, tzn. že čtenář si s nimi může vyhrát podle vlastního uvážení (např. může básně číst, poslouchat, zpívat, prohlížet si ilustrace i graficky vyvedený text).

Povídá pondělí úterku:

Vítr mi odnesl utěrku.

Povídá úterý středě:

Snědlo jsem omylem sledě.

Povídá středa čtvrtku:

Někdo mi počmáral čtvrtku.

Jiří Weinberger, *Povídá pondělí úterku* (úryvek)

Pohádka o Rybitince (2001) **Petra Nikla** (1960) „je psaná v próze i ve verších, působí jako výtvarný artefakt a je snovým poeticko-výtvarným experimentem“

(Čeňková, 2006, s. 82). *Rybitinka* stejně jako kniha *O Rybabě a mořské duši* aneb *Prasklá pohádka* (1998) probouzejí fantazii a ovlivňují myšlenkové pochody.

„Básnická tvorba od počátku devadesátých let neprokázala objevnost podobnou zrodu uměleckosti generace J. V. Sládka na konci 19. století ani objevnost poetiky šedesátých let minulého století. Současná česká poezie pro děti a mládež se jen velmi pomalu snaží o druhovou kombinatoriku a recepční vrstevnatost“ (Čeňková, 2006, s. 82).

2.4.1 Jiří Žáček

Jiří Žáček (1945) je podle Slovníku české literatury po r. 1945 (www.slovníkceskeliteratury.cz, [cit. 2012-2-18]) významným představitelem básnické generace, která vstoupila do české literatury na počátku 70. let. Již od poloviny 60. let publikoval v časopisech *Divoké víno*, *Plamen*, *Host do domu*, *Květy*, později též v *Literárním měsíčníku*, *Mateřídoušce*, *Sluníčku* apod. První Žáčkovou sbírkou pro děti byla *Aprílová škola* (1978). Autor se v ní snažit probudit zájem a zapojit dětskou fantazii a myšlenkovou aktivitu, chce udivit malého čtenáře kontrasty, které vnáší do jeho světa. Jeho verše jsou rytmické, používá metaforu, nonsens, lyrickou měkkost i epické miniatury. Žáček svými metaforami rozvíjí dětskou obrazotvornost, staví na ní své zvukové *hříčky* („*Je šála máma od šálku?*“), kalambúry (slovní hříčky – např. „*tulipán a tulipani*“, „*kapr a kapradí*“), vícenásobné a barvitě personifikace provázející čtenáře od počátku až do konce textu. Básně J. Žáčka jsou nápadité, nepostrádají dynamiku ani lehkost, najdeme v nich vážnost i ironickou sebereflexi. Díky tomu má čtenář možnost odhalovat vícevýznamové hříčky nebo realizovat text metodou tvořivé dramatiky. V průběhu osmdesátých let vyšly sbírky *Ahoj, moře* (1980), *Dobrý den, Praho* (1981), *Kdo si se mnou bude hrát* (1981), *Kolik má Praha věží* (1984), *Dvakrát dvě je někdy pět* (1987), *Máme rádi zvířata* (1988) atd. Velký ohlas měly také sbírky parodijního a písňového charakteru *Okurková sezona* (1981), *Rýmy pro kočku* (1984) a *Rýmy pro psa a kočku* (1987). K jejich úspěch přispívá humor a melodičnost textů, střídání spisovného a nespisovného jazyka, pozitivní vztah k životu a okolnímu světu v kontrastu s ironizací uznávaných životních hodnot. Poezie pro děti přivedla Žáčka k psaní osobitých učebnic pro 1. stupeň základní školy (*Slabikář* - 1992, *Moje*

první čítanka -1993, Malý čtenář - 1994). Podílí se i na tvorbě dalších učebnic pro základní školy – jsou to *Čítanky pro 2., 3., 4. a 5. ročník základní školy* (1995 – 1998, s A. Měchurovou a K. Horáčkovou), *Český jazyk pro 5. ročník základní školy* (1996, s A. Měchurovou a K. Horáčkovou) a *Čítanky pro 6., 7., 8. a 9. ročník základní školy* (1997 – 2000, s A. Měchurovou a M. Hanzovou). V Žáčkově tvorbě po r. 2000 nalezneme i encyklopedie - *Žáčkova encyklopedie pro Žáčky* (2002) a publikace *Já a můj svět* (2005).

*Slyšte, slyšte – zrovna dnes
přišel ke mně kočkopes.
Vypil mlíčko, schroustal kost,
pořád ještě neměl dost.
Spásl trávu, vypil tuň –
A je z něho KRÁVOKŮŇ!*

Jiří Žáček, Kočkopes

2.4.2 Emanuel Frynta

Emanuel Frynta (1923 – 1975) vstoupil do dětské literatury v r. 1964 knihou s názvem *Nová knížka pro děti o chvástavém štěněti*. Následně ve spolupráci s F. Hrubínem a E. Petiškou uspořádal antologii pohádek z 19. století pod názvem *Zlatý věnec* (1961), společně s V. Hulpachem a V. Cibulkou připravil adaptaci pověstí *Meč a píseň* (1970). V Edici světových autorů Klubu mladých čtenářů nakladatelství Albatros vyšla v r. 1973 jeho čítanka českého a světového humoru *Moudří blázni*. Pro Fryntu byl charakteristický specifický smysl pro humor, jeho krédem bylo heslo „smát se značí žít“. O Fryntově původní básnické tvorbě se dlouho nevědělo. Jeho básničky byly poprvé uspořádány ve sbírce pro děti s názvem *Písničky bez muziky* (1988), která obsahovala 64 textů (např. *Strejda a netopyři, Óda na lelky, Profesor, Život je pes, Krtek, Otázky*). Některé z nich byly vybrány a následně zařazeny také do souboru krátkých povídek a básnických textů *Závratné pomyšlení* (1993), v němž se objevily i básně dosud nepublikované (*Želva, Sysel, Pověra, Kapr na stromě* aj.). Jak z jednotlivých názvů vyplývá, hrají zvířecí motivy významnou roli ve Fryntově díle. „Zvířata vystupují hned v 46 titulech básní, stávají se výrazným tematickým prvkem,

sehrávají významnou úlohu v příměrech a metaforách“ (Urbanová, 1999, s. 86). Jednotlivé básně spolu vnitřně nesouvisejí. Fryntova fantazie (žába znalá mluvnické krávy vyučená na holubici) počítá se schopností příjemce překračovat hranice všední reality. Autorova tvorba vyniká nápaditostí, tvůrčí invencí a vysokou jazykovou kompetencí. Díky použitým básnickým prostředkům (asociace, zvířecí rozhovory připomínající místy promluvy lidí, vztahy mezi člověkem a zvířaty) se nevytvářejí alegorie, které míří k obecně platnému poučení, ale analogie založené na slovní hříčce.

Fryntův smysl pro humor a hravost citlivě doplňuje jazykový humor. Slova, výrazy, rčení a frazeologismy někdy vyplývají ze zvukové struktury básně, jindy jsou motivovány potřebou nového významu (zvuková podoba slov vznikajících nachlazením, šlapání si na jazyk a šišlání).

*Přinesli jsme domů sysla,
ale on tak trochu sislá.
Má ten zatracený zvyk,
ze si slape na jazyk.*

*Strejda Běda, jak ho slyšel,
povídá mu: „To jši šyšel?
Čopak jši to za šyšla?
Šprávný šyšel nešyšlá.“*

Emanuel Frynta, Sysel

Frynta často a dobře používá rozmanité řečové aktivity, mezi něž patří i rýmová echa (v *suchu – uchu, s červotočem – o čem, zvědaví – věda ví*), asimilace znělosti (*lvi – lfi*) nebo aliterace (náslovný rým - „*a vypije-li pět piv páv/je z toho celý/ svět pif paf*“).

Autor se v některých případech přímo účastní děje, jindy vystupuje v pozici pozorovatele. Vícehlasu dosahuje posunutím stejné výpovědi ze spisovné češtiny do hovorového jazyka. „Dětský aspekt“ chápe Frynta jako schopnost ptát se bez obav a zábran, všimnout si, pojmenovávat věci, jevy a souvislosti bez ohledu na společenské konvence a fráze. Dospělý, který ustrnul na určitém bodě, může být směšný pro svůj úhel pohledu a stereotyp v kladení otázek (Urbanová, 1999).

Fryntovy básničky mají podobu přátelského rozhovoru o každodenních záležitostech. Autor dokáže vytvořit atmosféru skutečnosti - že je něčeho svědkem, něco slyší. Střídá prostředky jazyka spisovného a nespisovného (slang, obecná čeština), pro ozvláštňení textu používá i zvláštní stylistické prostředky (archaismy) nebo méně používané slovní druhy (Jelikož, Tudiž, Budiž, Pakli, Leč, Byť v básničce *Jelikož a Tudiž* aj.). Znovuobjevená slova (dí, skorem, neomaleně), která znějí nově a neobvykle, se v textu proměňují na neologismy (novotvary) a poetismy (slova zastaralá). Fryntovy básně jsou psány většinou pravidelným veršem, uplatňuje se v nich motivace zvukovostí (tj. „kvůli rýmu“). Jazyk je podle něj prostředkem dorozumívání mezi lidmi, proto používá slova pestrá a hravá. Prostřednictvím hry s jazykem, s jeho lexikální sémantikou vytváří „estetické napětí“. Jeho texty obsahují slovní hříčky, kalambúry, různé zvukosledy, onomatopoeie (zvukomalbu), paronomázie (záměna písmen), hraje si se synonymy a homonymy. Jeho obrovskou devizou je schopnost udržet kontakt mezi vypravěčem a adresátem. Základem Fryntovy poezie je „hravý, radostný přístup ke slovům, slovním významům a slovní zásobě“ (Urbanová, 1999, s. 93). Hraje si se slovy a frázemi, dává jim komický výraz. Vytváří nová slova jako pepitomec (k pepitu), velbloudí dvouhrb (ale i pětihrb, či sedmihrb), polokabát, polokravata a polospodky (k polobotkám), k vyjmenovanému slovu babyka objevil zdobnělinu „babyčka“ apod. Veršů, které odkazují na dítě a dětský svět, však podle Urbanové (1999) ve Fryntově tvorbě mnoho nenajdeme. V popředí jeho zájmu byla především interakce dětí a dospělých, kontrast zvědavých dětských otázek a dospěláckého mentorování, nekonvenčnost dětského pohledu na svět.

2.4.3 Pavel Šrut

Pavel Šrut (1940) je lyrickým básníkem, autorem písňových textů a knížek pro děti, překladatelem, kritikem a fejetonistou. První báseň byla P. Šrutovi uveřejněna v roce 1960 v *Kulturní tvorbě*. Další verše, básnické překlady a texty pro děti publikoval v novinách a časopisech (např. Plamen, Host do domu, Literární noviny, Mateřídouška, Sluníčko). Šrutovou básnickou prvotinou je sbírka *Noc plná křídel* (1964), která obsahuje verše zaměřené na návraty k dětskému pohledu na svět i autentický prožitek mladého muže hledajícího lásku, víru a jistotu. V letech 1969 –

1988 vycházela jeho vlastní básnická tvorba pouze v samizdatu. Publikována byla jen zčásti a se značným zpožděním v souborech *Malá domů* (1989, Mnichov) a *Přestupný duben* (1989). Kompletně byla Šrutova poezie vytvořená před rokem 1989 vydána pod titulem *Brožované básně až v roce 2000*.

Od 60. let se Šrut věnoval psaní veršů pro děti. Jeho texty jsou nonsensově zabarvené, nepostrádají černý humor a ironii (*Šišatý švec a myšut* - 2007). Základem Šrutových sbírek pro děti je epická konstrukce (oslík Tvrdohlávek jako průvodce po snových říších ve sbírce *Petrklíče a petrklíky* – 1966), představující pevný bod příběhu, nabitého autorovým jazykovým experimentátorstvím a novátorskými sémantickými postupy (www.slovníkceskeliteratury.cz, [cit. 2012-2-18]).

Šrut se v 70. a 80. letech zaměřil na psaní písňových textů pro divadelní hry (Enšpígl - 1977), pro hudebníky a zpěváky (Petr Skoumal, Vladimír Mišík, Luboš Pospíšil, Michal Prokop). V této době psal také knížky pro děti (leporela, pohádky), které někdy uveřejňoval pod pseudonymem (P. Karmín). K nejznámějším patří *Motýlek do tanečních* (1969), *Kočičiny* (1972), *Projdeme se Prahou* (1976), *Veselé obrázky Josefa Lady* (1977), *Povídej pohádku* (1977), *Před hradem za hradem* (1978), *Kočka leze dírou* (1981), *Hádala se kachna s husou* (1982), *Pro slepičí kvoč* (1985), *Příhody pana Klauna* (1987), *Richard – sloní srdce a myška Mája* (1988), *Jaro jde k létu a zima je tu!* (1989). Zabýval se také adaptací knih a převyprávěním klasických a soudobých textů pro děti a mládež - jeho pozornosti neunikly mj. anglické a britské pohádky (*Janek a kouzelná fazole* – 1982, *Tři prasátka* – 1986, *Kočičí král* – 1989). Úzce spolupracoval s rozhlasem a televizí v oblasti tvorby pro děti (rozhlasové pohádky a muzikály, libreta hudebních pohádek, scénáře animovaných večerníčků – např. Bob a Bobek, a pohádkových filmů).

V poetické sbírce pro děti *V Pantaticích na návsi, kde zvedají nožku psi* (1995) zůstává věrný nonsensovému charakteru básní. Použitím náročnějších efektních rýmů, kalambúrů, asociativních obrazů však vytváří pointy, které vyžadují od příjemce větší fantazii a invenci. Podle Šrutových scénářů byly natočeny pohádkové filmy *O třech rytířích, krásné panně a lněné kytli* (1996, režie V. Drha) a *O perlové panně* (1997, režie V. Drha). V průběhu devadesátých let byly jeho parafrázované a básnické texty, převyprávěné pohádky a překlady využívány pro divadelní a loutkové adaptace (např. *Prcek Tom a Dlouhán Tom*, *Tři veselá prasátka* apod.). Završením současné autorovy

básnické tvorby pro děti je soubor již v minulosti publikovaných básní, který vyšel pod názvem *Veliký tůdle* v r. 2003. Šrut v něm uvažuje o smyslu života, odklání se od nonsensu k racionalitě, a tím rozšiřuje okruh adresátů i na dospělé.

Od 90. let do současnosti se Šrut podílí na tvorbě učebnic pro 1. a 2. stupeň základních škol. Uspořádal a vydal *Český slabikář pro 1. ročník 1, 2* (1993, s H. Mikulenkovou), *Otíkovu čítanku pro 1. a 2. ročník* (1994, s H. Mikulenkovou), *Prvouku pro 2. ročník* (1997, s H. Danihelkovou), *Čítanku 5, 6* (1998, s B. Lukešovou), *Čítanku 7* (2000, s B. Lukešovou a J. Slavíkovou), *Čítanku 8* (2001, s B. Lukešovou a J. Slavíkovou) a *Čítanku 9* (2003, s B. Lukešovou a J. Slavíkovou).

*Včela bodla vosu,
srp posekal kosu,
hřebík tloukl kladivo,
víno si šlo pro pivo,
vrána klovla havrana,
ovce trkla berana,
komára štíp mravenec,
milou zmydlil milenec,
pes pokousal blechu...*

*A já zatím spal a spal
jako hříbek v mechu.*

Pavel Šrut, Siesta

3. LITERÁRNĚ VÝCHOVNÝ PROCES A JEHO UPLATNĚNÍ PŘI PRÁCI S DĚTSKOU POEZIÍ – V PŘEDŠKOLNÍM A MLADŠÍM ŠKOLNÍM VĚKU

„Výchova – a tedy i literární výchova – je objektivní jev, v jehož podmínkách, průběhu, výsledcích se uplatňují objektivní zákonitosti. K jejich zkoumání a poznání musí být především zaměřena příslušná vědní disciplína“ (Plch, 1984, s. 51). Literární výchova je součástí rámcových vzdělávacích programů pro předškolní a základní vzdělávání (dále RVP PV a RVP ZV), které vycházejí z *Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice*.

V souladu s principy kurikulární politiky, které byly zformulovány v Národním programu rozvoje vzdělávání v České republice (tzv. Bílé knize) a zakotveny v *Zákoně o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání* (dále jen školský zákon) byl do vzdělávací soustavy zaveden nový systém kurikulárních dokumentů pro vzdělávání žáků od 3 do 19 let. Tyto dokumenty jsou vytvářeny na státní (*Národní program vzdělávání a rámcové vzdělávací programy* - dále RVP), a školní úrovni (*školní vzdělávací programy*). RVP kladou důraz na **klíčové kompetence**, jejich provázanost s obsahem vzdělávání a uplatnění získaných vědomostí a dovedností v praktickém životě. **Klíčové kompetence** představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. V rámci předškolního vzdělávání (dále PV) jsou za klíčové považovány **kompetence**: k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, činnostní a občanské. V etapě základního vzdělávání (dále ZV) jsou to **kompetence**: k učení; k řešení problémů; komunikativní; sociální a personální; občanské a pracovní.

Vzdělávací obsah je v **RVP PV** uspořádán do **pěti** vzdělávacích oblastí (biologické, psychologické, interpersonální, sociálně – kulturní a enviromentální) s názvy: *Dítě a jeho tělo*, *Dítě a jeho psychika*, *Dítě a ten druhý*, *Dítě a společnost*, *Dítě a svět*. Největší význam pro vývoj dítěte má vzdělávací **oblast psychologická** (*Dítě a jeho psychika*). Jejím cílem je podpora duševní pohody, psychické odolnosti dítěte, rozvoj intelektu, řeči a jazyka, poznávacích procesů a funkcí, citů a vůle dítěte, jeho

sebepojetí, sebehodnocení, kreativity a sebevyjádření, stimulace osvojování a rozvoje vzdělávacích dovedností a podpora v jeho dalším rozvoji, poznávání a učení. Tato oblast zahrnuje tři podoblasti: *Jazyk a řeč, Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace a Sebepojetí, city a vůle.*

Vzdělávací obsah v **RVP ZV** je orientačně rozdělen do devíti vzdělávacích oblastí, které jsou tvořeny jedním nebo více obsahově blízkými obory: *Jazyk a jazyková komunikace, Matematika a její aplikace, Informační a komunikační technologie, Člověk a jeho svět, Člověk a společnost, Člověk a příroda, Umění a výchova, Člověk a zdraví, Člověk a svět práce.* Nejvýznamnější postavení má ve výchovně vzdělávacím procesu ZV oblast **Jazyk a jazyková komunikace**. Výsledkem jazykového vyučování je osvojení takových znalostí a dovedností, které umožňují správně vnímat různá jazyková sdělení, rozumět jim a vhodně se vyjadřovat. Vzdělávací obor **Český jazyk a literatura** je rozdělen pro přehlednost do tří složek: *Komunikační a slohová výchova, Jazyková výchova, Literární výchova.* Verbální i neverbální komunikace se mohou rozvíjet také prostřednictvím *Dramatické výchovy*, která je zařazována do RVP ZV jako doplňující obor (www.vupp.cz, [cit. 2012-2-23]).

3.1 Literárně výchovný proces - jeho definice, vztahy, zákonitosti a stadia

Literární výchova je složitým a dynamickým procesem, v němž se obecně uplatňují tři hlavní činitelé: učitel - učivo- žák (Plch, 1984). V tomto procesu výchovy slovesným uměním existují dva kvalitativně odlišné vztahy založené na interakci.

Mezi učitelem a žákem vzniká v rámci **výchovně vzdělávacího procesu** tzv. **didaktická interakce** (dále DI), v níž se projevuje rozdílná aktivita obou živých subjektů - učitel vyučuje a žák se učí. Plch (1984) uvádí, že DI lze vymezit jako *způsob rozvíjení a řízení* výchovně vzdělávacího procesu, prostřednictvím něžž je činnost žáka zaměřena na splnění daného úkolu a dosažení stanoveného cíle. Jejím úkolem je rozvoj a řízení výchovně vzdělávacího procesu. Projevuje se jako interpersonální vztah učitele a žáka v prostředí třídy. V průběhu DI dochází k vnitřní a vnější aktivitě obou činitelů. Zvláště vnější průběh a výsledky jsou zřetelné pro ostatní žáky třídy. Má tedy objektivní charakter.

Výchovně-vzdělávací proces specifikuje učivo. V estetickovýchovných předmětech je jeho obsahem umělecké dílo. Vztah mezi žákem, učitelem (vnímajícími subjekty) a uměleckým dílem je nazýván *interakcí estetickou* (dále EI). EI je prvotní a nezastupitelná. Je možné ji chápat jako „proces mezi vnímajícím subjektem a jevem objektivní reality, v němž jev poskytuje aktivně vnímajícímu subjektu takové podmínky a informace, jež vytvářejí estetický vztah vnímajícího subjektu ke skutečnosti a mnohostranně rozvíjejí jeho osobnost“ (Plch, 1984, s. 59). Podmínkou vzniku EI je vědomá a záměrná aktivita vnímajícího subjektu k uměleckému dílu nebo jeho hodnotám. EI má subjektivní charakter, neboť k jejímu vzniku dochází především ve vnitřním světě vnímajícího subjektu. Vnitřní průběh i vnější projev nejsou navenek postřehnutelné.

Přes odlišnosti existují mezi DI a EI vzájemné souvislosti (Plch, 1984):

- v obou případech se jedná o vztah interakce,
- DI by měla obsahovat estetickou složku;
- EI působí na rozvoj osobnosti, podílí se na jejím formování a tím na výchovném působení;
- EI by mj. měla být uplatňována v ostatních předmětech vyučovacího procesu jako doplňující složka (využití beletrie v dějepisu, v projevu a činnosti učitele apod.).

3.1.1 Zákonitosti EI

EI nemůže nahradit žádná jiná lidská aktivita. Nemůže být suplována ani DI, neboť její složitý proces „nelze nahradit rozvíjením jednostranných aktivit, např. poznávacích, které jsou jen jednou její složkou a mohou být přiměřeně rozvíjeny především na základě mnohostranného průběhu EI“ (Plch, 1984, s. 79).

K zákonitostem výchovy slovesným uměním řadí Plch (1984):

- nezastupitelnost EI – není vždy dodržována; zejména ve výchově slovesným uměním bývá nahrazována DI (slovním výkladem učitele) – mnohostrannost EI se tak zužuje na intelektuální aktivity, což narušuje průběh a výsledek procesu výchovy uměním;

- prioritu EI v celém esteticko výchovném procesu– tj. její prvořadou úlohu; konkrétní umělecké dílo (obraz, báseň apod.) dokáže člověka zaujmout i bez předběžného výkladu, tedy bez DI;
- optimální realizaci EI za podpory DI k pochopení díla – hovoříme o závislosti vzniku a rozvoje EI na pomoci a podpoře DI;
- řídicí úlohu DI v esteticko výchovném procesu – dojde k ní, pokud se zaměří na vznik a rozvoj EI a na plnění dalších úkolů esteticko výchovného procesu;
- jednotu esteticko výchovného procesu a jeho úspěšnost na základě respektování předcházejících zákonitostí – přestože mají EI a DI rozdílné a specifické úlohy, může proces výchovy uměním dosáhnout svého cíle, pokud obě interakce na základě uvedených zákonitostí vytvoří jednotu celého procesu.

3.1.2 Vztahy EI

Vztahy mezi činiteli EI (Plch, 1984):

- vědomá a záměrná aktivita vnímajícího subjektu k uměleckému dílu jako nezbytný předpoklad pro vznik a rozvoj EI – lze ji vyvolat např. probuzením zájmu o umělecké dílo (otázka motivace);
- osobitost a mnohotvárnost uměleckého díla poskytují dítěti specifické a rozmanité podněty, hodnoty a aktivity v rámci EI;
- potencialita EI a jejího optimálního rozvoje je jednou ze závažných zákonitostí vztahu mezi jejími činiteli – jde o individuální záležitost; ovlivňována je množstvím faktorů (společenskými faktory, individuálními dispozicemi jedince - tj. intelektovou a citovou úrovní dítěte, aktuální situací vnímajícího subjektu ve chvíli setkání s uměním); pro vznik EI je nutné vytvoření oboustranného vztahu, vyžaduje existenci vzájemných předpokladů u obou činitelů;
- průběh a výsledky interakce jednoho díla s více subjekty jsou rozdílné, neboť vnímající subjekty se liší osobními předpoklady; každý z nich vkládá do EI individuální prvky na základě osobních předpokladů, schopností a zkušeností;
- nároky na kvalitu a kvantitu aktivity vnímajícího subjektu (jak je dítě přístupné, kolik snese) mohou být splněny pouze za předpokladu, že DI udržuje aktivitu

žáků v co nejužším vztahu s uměním a respektuje-li osobité kvality uměleckého díla i schopnosti a dovednosti žáků;

- časový průběh estetické interakce ovlivňuje výrazně druh umění i rozsah díla; rozdíly v časovém průběhu EI souvisí jednak s druhem uměleckého díla, jednak se na něm podílí individualita vnímajícího subjektu; jedná se o neopakovatelný proces, který v průběhu trvání působí na celý vnitřní svět dítěte, čím dosahuje stále nových kvalit.

Estetická interakce má dvě fáze, které spolu navzájem souvisejí (Plch, 1984):

- **přímou** – jde o setkání vnímajícího subjektu a uměleckého díla; má vliv na vytváření estetických dovedností;
- **nepřímou** – doznívání a působení díla po ukončení setkání (probíhá ve vnitřním světě dítěte); vytváří předpoklady pro úspěšný rozvoj další přímé fáze EI s uměleckými díly; během ní dochází k rozvoji **estetických dovedností**; příprava předpokladů pro kvalitní realizaci další přímé fáze EI je úkolem DI.

Rozvoj estetických dovedností úzce souvisí s přímou fází EI, tzn. s receptivní stránkou výchovy uměním. „Jejich sepětí přispívá nejen k plné realizaci estetické interakce v celém jejím rozsahu, ale prohlubuje výsledky procesu výchovy uměním“ (Plch, 1984, 76).

3.1.3 Stadia EI

K rozvoji esteticko výchovného procesu dochází prostřednictvím jeho článků a stádií. Předpokladem k jejich realizaci je vznik a rozvoj EI a jejího výsledku. Jde vlastně o vznik nové kvality, kterou nazýváme **estetickým zážitkem (stopou)**. Ten je základním článkem esteticko výchovného procesu. Bez něj nelze EI realizovat. „Estetický zážitek lze proto charakterizovat jako proces rozvíjený ve vnitřním světě vnímajícího subjektu jeho mnohostrannou, aktivní účastí v estetické interakci na přijetí hodnot uměleckého díla, který v průběhu estetické interakce v korelaci s ostatními vlivy objektivní reality vyvolává ve struktuře jeho vnitřního světa jako celku změny různé kvantity a kvality i trvání“ (Plch, 1984, s. 86). K jeho vzniku a rozvoji dochází v přímé

fázi EI. V nepřímé fázi je posilován, aktualizován nebo oslabován působením různých vlivů.

Nové EI s jinými uměleckými díly přináší nové estetické zážitky, které ve vnitřním světě dítěte v návaznosti na jeho životní zkušenosti posilují, zeslabují nebo jinak mění výsledky předcházejících zážitků. Opakováním estetických zážitků a působením dalších vlivů (např. životních prožitků) vznikají **estetické zkušenosti**. Ty dovolují srovnávat a uvádět do vzájemných vztahů nové zážitky.

Estetické zkušenosti jsou předpokladem ke vzniku **estetického soudu**. V počátečních fázích esteticko výchovného procesu má estetický soud prosté formy – líbí se mi, nelíbí se mi. Rozvíjející se estetická zkušenost a hodnotná umělecká díla jsou předpokladem ke zvyšování kvality estetického soudu. Ve vyšších stádiích procesu se na jeho rozvoji podílejí výrazněji „intelektuální aktivity ve spojení s osvojováním teoretických poznatků“ (Plch, 1984, s.88). Dochází-li k jejich vyvozování z estetické zkušenosti dítěte, rozvíjejí jednak jeho intelekt, jednak zesilují podíl ostatních složek jeho vnitřního světa v EI. Jedná se o složky emocionální, etické atp., které prohlubují výsledek EI.

Kontinuální osvojování teoretických poznatků vede k vytváření kritérií, podle nichž vnímající subjekt třídí kvality uměleckých děl, dochází k jejich **estetickému hodnocení**. To může mít v závislosti na průběhu celého esteticko výchovného procesu odlišnou úroveň, kvalitu a zaměření. Estetické hodnocení působí na utváření vkusu jednotlivců, skupin a společnosti. Proces EI se podle Plcha (1984) rozvíjí ve vnitřním světě dítěte v souvislosti s jeho komunikací s okolním světem a v kontextu s jeho životními zkušenostmi, které ovlivňují jeho seberealizaci včetně vztahu k umění. Umělecké dílo dává dítěti příležitost pochopit mnohotvárnost a podstatu objektivní reality v něm zobrazené.

Estetickovýchovný proces „rozvíjí a formuje osobnost vnímajícího subjektu, prohlubuje jeho potřebu estetických zážitků jako stálé složky jeho duševního života a vytváří tak **estetický vztah ke skutečnosti**, který mu umožňuje poznávat krásno v životě a který může ovlivnit vývoj jeho vztahu k objektivní realitě až po jeho aktivní účast na jejím dění“ (Plch, 1984, s. 90).

Stadia EI mohou být realizována na různém stupni – na nejnižším stupni rozvoje EI můžeme najít nejen estetický zážitek a estetickou zkušenost, ale i jednoduchou formu

estetického soudu a estetického hodnocení. Dosažení přiměřené úrovně, která umožní hlubší pochopení významu, ideje a smyslu díla, je úkolem DI. Od estetického zážitku k hlubšímu pochopení významu a smyslu díla se zvyšuje účast poznávacích aktivit. Pokud DI rozvíjí pouze tyto aktivity, pak dochází k deformaci průběhu estetickovýchovného procesu, k zániku prostoru pro vlastní aktivitu žáka a rozvíjení samostatného přístupu k dílu. K hlubšímu estetickému hodnocení dospívají žáci většinou až v období puberty.

3.2 Poezie v předškolním vzdělávání – volba vhodných textů, jejich literárně didaktická interpretace

Literární text může přispět k rozvoji všech klíčových kompetencí dítěte předškolního věku. Jak uvádí Gebhartová (2011), uplatňuje se prostřednictvím svého emočního náboje a jazykové vybavenosti ve všech vzdělávacích oblastech, zejména v oblasti *Dítě a jeho psychika*. Pomocí osvojení řeči, chápání významu slov a mluvního projevu druhého, nabytím předpokladů k čtenářské dovednosti vstupuje dítě do světa kultury.

Literární výchovu tvoří podle Kádnerové (1982) dvě složky: výchova k literatuře a výchova literaturou. Úkolem výchovy k literatuře je povzbuzování a prohlubování přirozeného smyslu pro rytmus a zvukové kvality mluveného slova. Výchova literaturou souvisí s výchovou rozumovou (především jazykovou), mravní, hudební, výtvarnou a pracovní. V předškolním období se obě prolínají a v praxi jsou neoddělitelné. Jejich cílem je rozvoj osobnosti dítěte a jeho socializace, posilování schopnosti dítěte přijímat, prožívat a chápat umělecký literární projev, rozvoj estetické aktivity dítěte (zejména v oblasti výtvarné, hudební a literární), vytvoření estetického kritéria. Všechny metodické formy výchovy literaturou by měly být v souladu s cíli literární výchovy i s jejím estetickým působením.

Jedním ze základních východisek dětské literatury je lidová tvořivost, z níž je nutno vybírat texty promyšleně (Kádnerová, 1984). Vhodný výběr uspokojuje potřeby dítěte (zejména potřebu smíchu) a posiluje smysl pro humor. Zaměřen by měl být na „ty projevy lidové slovesnosti, jejichž hrdinové bojují za spravedlnost, dobro a svobodu. Takoví hrdinové vyvolávají u dětí živou aktivní sympatii, dítě s nimi prožívá příběh,

případně se s nimi ztotožňuje“ (Kádnerová, 1984, s. 12). Vhodnými texty jsou lidová říkadla, hádanky, přísloví a rozpočítadla, neboť jejich rytmický důraz a spád rozvíjejí smysl pro rytmus i rým. Obsahují vtip, situační a slovní komiku a uvolněnou obrazotvornost, které jsou vlastní dítěti předškolního věku. Vybraná díla mají za úkol „rozvíjet přirozenou dětskou fantazii, bez které by se všechny naše vědomosti z přírody zjednodušily na pouhou klasifikaci fakt“ (Kádnerová, 1984, s.12). Bezpodmínečně nutné je přihlížet důsledně k věkovým zvláštnostem dětí v mateřské škole (dále MŠ).

Báseň a říkadlo patří do dětské lyriky. Rozdíl mezi nimi spočívá v tom, že říkadlo se říká a básnička se přednáší. „Oba útvary jsou dětskou lyrickou výpovědí, ale první žije z okamžitého nápadu a řazení veršů, v něm je někdy až bláznivě nelogické, zatímco báseň má smysluplnou výpověď, ústřední motiv, vzájemnou vazbu“ (Gebhartová, 2011, s. 14). Říkadlo mohou děti skandovat, nejdůležitější je v něm přízvuk. Báseň je možné i říkat, ale je nutné pochopení jejího obsahu. Oba útvary pomáhají ve cvičení paměti.

Jazykolamy jsou speciální slovní seskupení, jejichž úkolem je rozcvičení mluvidel. Používány bývají pro oživení výuky. Ke hře se slovy se častěji využívá **říkadel**, která obsahují pravidelný verš a rýmy, což se dětem líbí. Jazykově hravá říkadla najdeme jak v lidové, tak v autorské poezii. **Kalambúry** (slovní hříčky) využívají kontrastu nonsensu s dějovými prvky (situační humor). **Rozpočítadla** jsou účelově zaměřená říkadla, většinou používaná před pohybovými hrami. **Hádanky** podporují jednak rozvoj řečových schopností a dovednost správné výslovnosti, jednak zvědavost, logické myšlení a radost z objevu.

Řekni, řekni, řekl táta,
řeka plyne, řeka chvátá.
Řekni, řekni řeřicha,
řeka plyne do ticha.
Řekni, řekni Řehoři:
řekou plynou úhoři.

František Hrubín, Říkadla pro celý den

Předpokladem pro správnou metodickou práci s dětskou poezií v MŠ je porozumění textu. Učitelka MŠ by vedle vlastní znalosti poezie měla zvládat literární rozbor a kvalitní reprodukci textu z paměti. Měla by mít také snahu se průběžně zdokonalovat a nepodléhat rutině. Důležitou podmínkou je, aby děti před zapamatováním textu, pochopily jeho význam (Gebhartová, 2011). Pokud chceme, aby si dítě zapamatovalo báseň, je nutné vybrat obsahem i rozsahem přiměřený text a vzbudit zájem dítěte.

Je nutné mít na paměti, že:

- v poezii pro děti mizí hranice mezi lyrikou a epikou;
- většině dětí se líbí rým a souzvučná slova, o čemž svědčí obliba škádlivek;
- dítě sice ještě není čtenářem literatury, přesto se u něj vytvářejí **rytmické normy** - protiklad doby lehké a těžké je základem rytmu; pro většinu říkadel je charakteristický rytmus plynulého trocheje.

Verše by měly být pro děti zážitkem, který zapadne do konkrétní situace, jež probudí jejich citovou vnímavost a poznávací aktivitu. Učitelka by jich proto měla mít dostatečné množství. Tematicky by měly být zastoupeny okruhy jako *rok v přírodě; svět dětí; svět rostlin a zvířat; maminka, rodina, domov; svět dospělých a jejich vztahy* apod. Učitelce nesmí chybět ani vlastní hlubší vztah k poezii (Kádnerová, 1984).

V souladu s celkovou estetickou výchovou dětí předškolního věku je vhodné spojovat jejich aktivity s návyky společenského vystupování a veřejného slovesného projevu při vhodných příležitostech (např. školní besídky).

Při výběru poezie se mohou učitelky MŠ opřít o publikaci **Jak a co číst dětem v mateřské škole** (Gebhartová, 2011), která obsahuje komentovaný výběr literárních textů na základě RVP PV. Autorka zvolila „ze současné literatury pro děti texty vhodné a tematicky zajímavé, ale i jazykově a literárně kvalitní, aby mohly být využity především v nabídkové škále k rozvoji řečových schopností dítěte a jeho jazykových dovedností“ (Gebhartová, 2011, s. 8). Kniha je členěna do šesti kapitol. Stěžejní je čtvrtá kapitola (*Didakticky komentovaný výběr literárních textů*), která obsahuje **říkadla a básně** (říkadla ke hrám s jazykem, rozpočítadla, hádanky, básničky a scénky k zapamatování) a **monotematická pásma literárních textů**. Najdeme zde jednak definici jednotlivých pojmů, jednak doporučené texty vybraných autorů (Jiří Žáček,

František Hrubín, Milena Lukešová, Michal Černík, Josef Kainar atd.). Kniha obsahuje také ukázky zahraniční poezie pro děti, a to básničku *Telefonní rozhovor* Kornélije Čukovského a dramatický text Christiana Morgensterna (Výlet vlakem – viz příloha A).

Recitace má být v předškolním věku radostným projevem aktivity dítěte a jeho zážitku vyvolaného poezií. Při přednesu veršů je nutné dbát na přirozenou výslovnost a intonaci, která odráží pochopení a zážitek dítěte.

3.3 Poezie v učebnicích – čítankách, její literárně didaktická interpretace

Tento oddíl obsahuje jednak pojednání o literárně didaktické interpretaci poezie v učebnicích – čítankách, jednak výsledky provedeného srovnání básnických textů ve dvou řadách čítanek pro 2. – 5. ročník základní školy (dále ZŠ). Autorka se při srovnávání textů zaměřila na výběr básníků, četnost jejich příspěvků v jednotlivých učebnicích a volbu textů. K porovnání byly použity učebnice z nakladatelství Fortuna a ALTER.

3.3.1 Literárně didaktická interpretace poezie v učebnicích

Literární výchova je součástí předmětu Český jazyk (dále Čj). Navazuje na styl a zkušenosti dětských posluchačů v předškolním období v rodině a v MŠ. Jejím cílem je rozvíjet vnímání, prožívání, chápání a jednoduché hodnocení přiměřených literárních textů. Nejprve na základě poslechu, postupně i z vlastního čtení žáků. Péče o spisovné vyjadřování a o rozvoj slovní zásoby, kultura mluveného projevu, dechová cvičení a artikulace spadá do *jazykové a komunikační výchovy*, která je druhou součástí předmětu Čj. Literární výchova vede ke schopnosti vnímat, naslouchat, číst, interpretovat a hodnotit, předčítat a přednášet, dramatizovat, vytvářet vlastní slovesnou, dramatickou, výtvarnou a hudební produkci, samostatně řešit problémové otázky a úkoly. Do problematiky literární výchovy patří průběžné vytváření *estetických dovedností*, které se podle Plcha (1984) dělí na dovednosti **čtenářské**, **přednesové** (reprodukční), **vyjadřovací** a **tvořivé**. Ty se navzájem spojují a vytvářejí estetické dovednosti smíšené (např. při dramatizaci se spojují dovednosti přednesové,

vyjadřovací a tvořivé s estetickými dovednostmi z jiných oblastí umělecké výchovy). Jednotlivé estetické dovednosti se rozvíjejí, zlepšuje se jejich kvalita. Základní estetické dovednosti žáků, a to předčítání a přednes, jsou rozvíjeny v hodinách čtení a literární výchovy. **Předčítání** můžeme definovat jako výrazné čtení textu zaměřené na posluchače s cílem vyvolat u nich estetický a citový zážitek. **Přednes** je navíc věrnou reprodukcí textu osvojovaného z paměti. „V literárně výchovné praxi rozlišujeme **přednes výrazný**, který je završením nácviku této dovednosti u většiny žáků v podmínkách školní výuky, a **přednes umělecký**, který předpokládá určité vlohy podmíněné individualitou dítěte, projevuje se jistou osobitostí v užití změn, v tempu, barvě, síle a výšce hlasu a zpravidla se omezuje na dětské zájmové aktivity v recitačních nebo literárnědramatických kroužcích, spojené s účastí v soutěžích a na veřejných vystoupeních“ (Toman, 2000, s. 54). Žáci při předčítání a přednesu čítankového textu prokazují hlubší prožitek a pochopení i subjektivní vztah k němu, procvičují si mechanickou a logickou paměť pomocí představivosti a porozumění, zdokonalují si mluvený projev a vystupování jako takové s použitím mimiky a gestiky (tj. neverbálních prostředků). Důležité je, že si zároveň osvojují vybrané ukázky umělecky hodnotné poezie.

„Literární vědomosti si děti osvojují na základě čtenářských, poslechových nebo vizuálních zážitků, zkušeností a soudů, nejčastěji při vlastní četbě čítankových ukázek“ (Toman, 2000, s. 18). Vyjadřovací dovednosti se opírají o jazykové a estetické kvality díla. Výběr čítankových textů umožňuje vyučujícímu spojovat v hodinách výchovu k literatuře a literaturou s nácvikem čtení, s kultivací mluvené řeči a s osvojováním literárních pojmů a poznatků. Žákům předkládá možnosti k rozvíjení čtenářských, jazykově stylistických, literárně estetických a komunikačních dovedností. V čítankách se vyskytují ukázky, které umožňují využití mezipředmětových vztahů (Toman, 2000). Moderní básnická tvorba pro děti má objektivizující charakter s lyrickoepickými, epickými a dramatickými prvky (miniaturní příběh, dialog, zřetelný hrdina, situační a jazyková komika, nonsens, slovní hříčka, rytmizovaný písňový útvar navozující pohybovou aktivitu apod.).

Pedagog by měl být schopen posoudit srozumitelnost a poutavost textů pro děti. Měl by mít cit pro rytmus a melodii řeči. Měl by znát teoreticky i prakticky alespoň základy mluvních dovedností a dokázat použít verbální i neverbální prostředky

komunikace (Zámečnicková, 2009). Aby byla literárně didaktická činnost učitele efektivní, je nutná důkladná příprava. Rozlišujeme přípravu *literárněvědnou*, *psychologickou* a *pedagogicko-didaktickou*, která se prolíná do metodické struktury hodiny. Nesmírně důležitá je *literárněvědná analýza a interpretace textu*, jejichž prostřednictvím zjišťujeme jeho význam a podstatné myšlenkové a umělecké hodnoty, které se odrážejí v charakteristice postav, ději, prostředí, kompoziční výstavbě a jazykových prostředcích (Toman, 2000). Příprava na práci s čítankovým textem by měla obsahovat vedle tématu také *čtenářský*, *literárněestetický*, a *výchovně-vzdělávací* cíl. Vlastní práce s čítankovým textem je realizována v *přípravné, interpretační, realizační a závěrečné* fázi. *Přípravná fáze* zahrnuje motivaci a seznámení žáků s textem, dochází také ke vzniku citového a estetického zážitku dětského čtenáře nebo posluchače. Ve fázi *interpretační* si žáci osvojují text s použitím analytických, srovnávacích a hodnotících operací. V *realizační* fázi je nacvičován přednes, recitace, reprodukce či dramatizace (tj. literárněestetická činnost a dovednost). *Závěrečná fáze* shrnuje, zobecňuje, hodnotí a aktualizuje práci žáků s textem ve vyučovací hodině (Toman, 2000). V literárněvýchovném procesu je důležitá *motivace* žáků.

Interpretace čítankového textu je založena na zvukovém rozboru, který navazuje na poslech nebo hlasité čtení žáků. Mezi jeho úkoly patří: *nácvik* vhodného použití zvukových modulací a prvků výrazného čtení (frázování, intonace) vybraného úseku textu; *příprava* na správné uplatňování zvukových prostředků při reprodukci, předčítání, přednesu a dramatizaci; *poznávání* rytmu, rýmu a zvukosledu (hláskové instrumentace). Při poslechu veršů se prosazuje tzv. *metrický impulz*, tzn. „očekávání, že po prvním verši bude následovat verš obdobně uspořádaný, že se bude zvuková organizace veršů, dvojverší a slok víceméně pravidelně opakovat“ (Toman, 2000, s. 44). Součástí rozboru básnického textu je práce žáků se zvukovou shodou hlásek (slabik) na konci slova (práce s rýmem). Nejjednodušší na zapamatování je rým sdružený (aabb), proto je žáky nejlépe přijímán. V nižších ročnících se děti seznamují s *rytmickou* (rytmický impulz) a *eufonickou* (zvuková shoda) funkcí rýmu, a to prostřednictvím vyhledávání rýmujících se slov, hry na ozvěnu, doplňování nebo vymýšlení rýmových dvojic. Od třetího ročníku je pozornost zaměřena i na funkci *významotvornou*, tzn. na odhalování vztahů a souvislostí mezi rýmujícími se slovy. Učitel tak aktivizuje představivost, asociativní myšlení žáků a fantazii. „Při zvukovém rozboru básně si žáci uvědomují

nápadného *opakování hlásek* nebo *hláskových skupin* ve veršovém slovosledu (hlásková instrumentace), případně slov napodobujících přírodní a zvířecí zvuky (např. *ví-ví-vítr mrazivý/hví-hví-hvízdá v lese...*)“ (Toman, 2000, s. 45). Poznávání zvukových shod mezi sousedními slovy dětem odhalí i jejich významové vazby. Při práci s rytmem a rýmem učitel upozorňuje žáky na *neobvyklé uspořádání slov* ve verších (inverze), *opakování a hromadění stejných slov* na začátku za sebou následujících veršů (*anafora*) nebo v jediném verši (*epizeuxis*). Při zvukovém rozboru textu, který je spojen s vysvětlováním a odůvodňováním, si žáci nacvičují pečlivou výslovnost a učí se text výrazně číst.

Při práci s čítankovým textem se žáci setkávají s obrazným pojmenováním. Jde o *básnický přívlastek, přirovnání a jednoduchou metaforu*. Metafora se objevuje v čítankách ve formě personifikace (zosobnění) nebo antropomorfizace (zlidštění). Podněcuje představivost a fantazii dítěte. Přibližuje svět věcí, zvířat, rostlin a přírodních jevů. Přípravou žáků k porozumění obraznosti literárního textu je *nonsense*, jehož podstata spočívá v nesmyslném, nelogickém a absurdním spojování významově neslučitelných slov, myšlenek a představ. V čítankách se nonsense vyskytuje jako *slovní hříčka* nebo jako *dvojsmysl*. Je sice zdrojem zábavy, ale současně vypovídá o dosažených znalostech a zkušenostech, nutí děti uvědomit si logické vazby, řád a zákonitosti reálného života. Bez pomoci učitele nejsou děti schopny čtený text ani pochopit, ani esteticky prožít (Toman, 2000).

Aby žáci porozuměli obsahu a smyslu čteného textu objasňuje učitel význam neznámých slov a reálií, které se vztahují k recitované ukázce, a snaží se vyvolat v dětech prožitky, zkušenosti a poznatky korespondující s motivy a informacemi textu. Učitel rozvíjí obrazné myšlení žáků a tříbí jejich úsudek pomocí lidových a autorských kvízů a hádanek založených na metafoře, personifikaci, přirovnání nebo nonsensové hříčce. Konfrontací s neuměleckým textem se podle Tomana (2000) zviditelňují zvláštnosti obrazného vyjádření – umělecké postupy, jazykové prostředky, nepřímé pojmenování, nevšednost, originalita a působivost. Učitel by měl v rámci interpretace básnického textu podněcovat smyslovost, cit, představivost, fantazii a asociativní myšlení žáků tak, aby dokázali odhalovat jeho skryté a hlubší významy. Pamětné zvládnutí jednoduchého textu by mělo navazovat na jeho interpretaci a zvukový rozbor v téže vyučovací hodině.

3.3.2 Poezie v čítankách - srovnání učebnic nakladatelství ALTER a Fortuna

V prvním ročníku je k procvičování čtení používána hlavně trojdílná učebnice počátečního čtení **Jiřího Žáčka**: *Slabikář, Moje první čtení a Malý čtenář*. Na ně navazují jednotlivé čítanky.

Čítanka pro **druhý ročník** z nakladatelství **ALTER** je dvoudílná. První část tvoří z větší části články spisovatelky **Zuzany Novákové – Renčové** napsané pro tuto publikaci. Texty jsou krátké a obsahově přiměřené věku žáků druhého ročníku. Autorčiny texty doplňuje výběr ukázek z klasické dětské literatury. Po obsahové stránce jsou texty rozčleněny tematicky podle ročních období. Na první díl ČÍTANKY navazuje díl druhý, který obsahuje ukázky z moderní české i světové poezie. V obou částech najdeme v součtu 90 básnických a 94 prozaických textů. Mezi 21 autory české dětské poezie jednoznačně převažuje dílo **Františka Hrubína** (13 textů – *Pohádka, Už je podzim, Paleček a jeho kamarádi, Červená Karkulka, Smolíček a jeskyňky* atd.), následované ukázkami **lidové poezie** (8) a texty **Jiřího Žáčka, Jiřího Havla, Josefa Václava Sládka a Zdeňka Svěráka** (6). Větší zastoupení mají také verše **Františka Halase, Jiřího Dědečka a Josefa Kožíška** (5), **Pavla Šruta, Jana Čarka** (4) a dalších. Učebnice představuje i dvě ukázky zahraniční poezie (Arnold Lobel a D'Arcy Wentworth Thompson). Čítanka nakladatelství ALTER obsahuje mj. i metodické poznámky k realizaci cílů a kompetencí RVP ZV, k nácviku čtení a rozvoji čtenářských dovedností.

Čítanka pro **druhý ročník** z nakladatelství **Fortuna** má podtitul **Čtení pro radost**. Rozčleněna je do kapitol po měsících (schéma školního roku – září až červen a ročních období) a obsahuje 82 poetických a 73 prozaických textů od 33 českých autorů. Největší četnost textů vykazuje **lidová poezie** (18), za níž se řadí **Jiří Žáček** (8 – *Tati, kup mi pejska, Ohryzaná básnička, Eskymácká abeceda*) a **Milena Lukešová** (6). Do první pětičky patří také **Jiří Havel** (5) a **Václav Fischer** (4). Dále zde najdeme texty Františka Hrubína, Josefa Křešničky, Pavla Šruta, Františka Halase atd. Opět jsou zde dvě ukázky zahraniční poezie (Giani Rodari, Irina Tokmakovová).

Přehledné zpracování zastoupení autorů dětské poezie v čítankách pro 2. ročník podle četnosti výskytu textu (prvních pět nejčastějších) obsahuje příloha B.

Čítanka 3 (pro 3. ročník) z nakladatelství **ALTER** je obsahově uspořádána podle ročních období a rozšiřuje mj. poznání dětí o tvorbě ilustrátorů pro děti. Jejím

cílem je prohloubit znalosti v oblasti teorie literatury. Získala nejvyšší ocenění v soutěži *Nejkrásnější česká kniha roku* (1995) v kategorii učebnic. Obsahuje 36 poetických a 37 prozaických textů. Mezi nimi převažuje **lidová poezie** (6), následovaná ukázkami z děl **Jaroslava Seiferta** (5), **Vítězslava Holana** (4), **Mileny Lukešové** (3) a **Jiřího Žáčka** (3). Další ukázky se týkají prací Zdeňka Bruknera, Emanuela Frynty, Miloše Kratochvíla, Jana Skácela a dalších.

Čítanka **pro třetí ročník – Čteme pro potěšení** z nakladatelství **Fortuna** je obsahově rozčleněna do jednotlivých měsíců podle ročních období provázejících školní rok. Každý z deseti měsíců obsahuje tři tematické okruhy, které vypovídají o charakteristických přírodních jevech, společenském dění a o činnostech dětí s nimi spjatých. Žáci se blíže seznamují s žánrem pověsti, bajky, uměleckonaučné prózy a moderní poezie, v níž převažují prvky nonsensu a komiky. Rozdílný způsob zpracování jednotlivých témat umožňuje žákům porovnávat při práci s textem odlišné umělecké přístupy a chápat jejich žánrovou specifikou. Výběr ukázek reprezentuje kvalitní slovesnou tvorbu současných autorů našich i cizích (Toman, Vondruš, 2006). Žánrově je 47x zastoupena poezie a 82 ukázek je prozaických. Nejčastěji se vyskytují texty **Jiřího Havla** (9 - *Co dělají ježci v noci, Nejchytřejší kluk, Před koncertem, April, Sláva* atd.), **Jiřího Žáčka** (5 - *Vodník, Sněžný muž, Aprilová škola* atd.), **Jindřicha Balíka** (4), **Mileny Lukešové** (3) a **Václava Fischera** (3). Z ostatních autorů se jedním nebo dvěma texty prezentují např. Pavel Šrut, Zdeněk Brukner nebo Emanuel Frynta. Lidová poezie je zastoupena pouze 2x.

Přehledné zpracování zastoupení autorů dětské poezie v čítankách pro 3. ročník podle četnosti výskytu textu (prvních pět nejčastějších) obsahuje příloha C.

Ve 4. ročníku je v nakladatelství **ALTER Čítanka 4** navazuje na čítanky pro 2. a 3. ročník a poskytuje přehled o dalších významných dílech pro mládež. Jejím cílem je rozvoj techniky čtení s porozuměním a se zaměřením na umělecký přednes. Prohlubuje znalost poezie, přináší ukázky tvorby předních českých malířů a ilustrátorů. Učebnice získala ocenění *Zlatá stuha 1996*. Žánrově převládá próza (43 textů) nad poezií (32 textů). Nejčastěji se zde vyskytují ukázky z tvorby **Jaroslava Seiferta** (7 - *Píseň o rodné zemi, Podzimní chvíle, První dopis mamince* atd.), **Karla Jaromíra Erbena** (3 - *Hoj, ty Štědrý večere, Vodník, Zlatý kolovrat*) a **lidové poezie** (3). Z dalších autorů

jmenujme E. Fryntu, J. Skácela, J. Kainara, Z. Kriebela atd. Najdeme zde i ukázkou zahraniční poezie (Carl Sandburg).

Čítanka **Já čtenář a můj svět** (nakladatelství **Fortuna**) je určena žákům 4. ročníku. Navazuje na učebnice Čtení pro radost a Čteme pro potěšení. „Čítanka má vyváženou a jednotnou kompoziční stavbu. Je rozčleněna do 26 tematicko – žánrových okruhů volně sledujících průběh školního roku a plynule na sebe navazujících“ (Toman, Vondru, 1994, s. 175). Obsahuje jednak díla soudobých českých autorů, jednak našich klasiků. Žánrově je nejvíce zastoupen dobrodružný příběh, příběh z dětského života, próza s přírodní tematikou, populárně naučné texty, novodobé básnické a písňové texty a moderní pohádka, v níž se prolíná svět reality se světem fantazie. Učebnici tvoří 26 textů poetických a 84 prozaických. Ukázky poezie pocházejí od 19 autorů (včetně dvou zahraničních ukázek). Jednotliví autoři mají v učebnici jeden až tři texty. Najdeme zde např. ukázkou z tvorby **J. Žáčka, J. Hiršala, E. Frynty, M. Černíka, J. Suchého, L. Středy, J. Seiferta** a dalších.

Přehledné zpracování zastoupení autorů dětské poezie v čítankách pro 4. ročník podle četnosti výskytu textu (první tři nejčastější) obsahuje příloha D.

Čítanka **ALTER pro 5. ročník** přináší ukázky z klasické české i světové literatury. Doplněna je krásnými ilustracemi. Výběr ukázek má za úkol rozvíjet zájem o četbu knih a tím rozšiřovat obecné kulturní povědomí dětí tohoto věku. Poezie a próza jsou zastoupeny v poměru 1:1, resp. 36:36. Nejčastěji se objevují texty **J. Seiferta** (6 – *Les, Kytička fialek, Rozhovor* atd.), **J. Skácela** (5 – *Kam odešly laně, Modrá dědina, Rybník* atd.), **lidové poezie** (4x) a **J. Bruknera** (3). Ostatních autoři mají v učebnici jeden až dva texty (např. J. K. Tyl, E. Frynta, K. Havlíček Borovský). Čítanka obsahuje také sedm ukázek ze zahraniční poezie (B. Cendrars, R. Desnos, Ezop, R. Frost).

Čítanka **Dobrodružství s četbou** (nakladatelství **Fortuna**) je určena žákům 5. ročníku ZŠ. Učebnice je rozdělena do tematických a žánrových bloků. Ukázky a okruhy jsou vzájemně propojeny. Žánrově je zastoupena dobrodružná próza, příběh se soudobým dětským hrdinou, fantastické vyprávění, próza s přírodní tematikou, pověst, báje, umělecká a populárně naučná literatura, novodobá poezie nonsensového a písňového typu, dramatická hra, próza s dívčí hrdinkou, klasická bajka, detektivka a další (Toman, Vondru, 2000). V čítance najdeme převahu prozaických textů (66). Z 19

autorů dětské poezie (včetně dvou zahraničních – J. de La Fontaine, Ch. Morgenstern) má největší zastoupení tvorba **Jiřího Žáčka** (3 – *Dopis v lahvi, Kdo nevěří, ať tam běží* atd.) a **Michala Černíka** (3 – *Píseň o námořním kapitánovi, Vzpomínka na pravěké doby* atd.). Zbývající autoři mají v čítance jeden nebo dva texty (např. E. Frynta, J. Suchý, P. Šrut, M. Lukešová).

Přehledné zpracování zastoupení autorů dětské poezie v čítankách pro 5. ročník podle četnosti výskytu textu (první tři nejčastější) obsahuje příloha E.

Z provedeného srovnání lze dovodit následující závěry: nejvíce básnických textů nalezneme v čítankách pro druhý ročník (ALTER – 90, Fortuna – 82), stejně tak největší výběr autorů (ALTER - 21, Fortuna - 33). Vyskytují se jednak díla soudobých českých básníků, jednak našich klasiků. TOP 10 (z celkového počtu 48 českých básníků) v učebnicích napříč prvním stupněm (bez ohledu na nakladatelství) tvoří texty **Jiřího Žáčka, Jaroslava Seiferta, Jiřího Havla, Františka Hrubína, Mileny Lukešové, Zdeňka Bruknera, Emanuela Frynty, Jana Skácela, Pavla Šruta a Františka Halase**. Žánrově je zastoupena novodobá poezie nonsensového a písňového typu (*Hop, hop; Koště, Jaro dělá pokusy, Bílá paní, Upír*), verše s tematikou přírody (*Září, Les, Stromy, Podzim je tu zpátky, Básnička o létu*), s motivy zvířátek (*Čáp, Vážka, Zajíček, Hříbátko*), domova (*Slabikář po mámě, Rozhovor s maminkou, Děťátko spí, Kde jsem doma*), ze života dětí (*Konec prázdnin, Po naší ulici, Skončily nám prázdniny*), pohádkové příběhy (*Pohádka o Květušce, Červená Karkulka, Princezna, Drak*), motivy svátků (*Vánoční koleda, Velikonoční, Koleda, koleda do lega*). S přibývajícím věkem dětí poezie ubývá. Poměrné zastoupení poezie a prózy v učebnicích pro 2. – 5. ročník je v řadě nakladatelství ALTER vyvážené, v řadě nakladatelství Fortuna se objevují od 3. ročníku disproporce ve vztahu k poezii (průměrně 36% poezie, 64% prózy). Tabulka četnosti a grafické znázornění jsou k nahlédnutí v příloze F.

3.4 Vytváření vztahu k poezii (přednes poezie, recitační dovednosti)

„Dítě má svůj svět, svou hru, svou fantazii, má i svůj hravý vztah k jazyku, k rytmu a eufonii mluveného slova. Máme tedy z čeho vyjít, na čem stavět, odkud začít

spoluvytvářet vztah dítěte k poezii a odkud rozvíjet přirozený a prožívaný dětský přednes“ (Disman, Kubálek, 1968, s. 40). Přednesem rozumíme tvůrčí hlasovou realizaci literárního textu. Recitátor sděluje prostřednictvím slov autora svá osobní stanoviska k recitovanému textu, k jeho tématu a k okolnímu světu. Přednes je tedy jakýmsi komunikačním aktem (Zámečnicková, 2009), který má hluboký vztah k formování osobnosti dítěte, k jeho estetické výchově, k prohlubování jeho vztahu k literatuře, k umění, k mateřskému jazyku. Jinak působí verše na malé děti, jinak na dítě větší. U předškolních dětí hraje roli melodičnost, rytmičnost, snadná zapamatovatelnost a možnost opakování. Dítě mladšího školního věku již (třeba i nevědomky) „dokáže procítit krásu jazyka, přednesené slovo mnohem vzrušivěji podnítlí jeho fantazii a emotivní prožitky, a tím vlastně plněji přiblíží i myšlenkovou stavbu básně“ (Kubálek, 1983, s. 25).

Přednes je dlouhodobý tvořivý proces, jehož začátek tvoří rozhodnutí „budu recitovat“. Má 4 fáze, a to: **výběr textu** (dramaturgie), **porozumění textu** (rozbor), **realizace textu** (interpretace) a **reflexe** (zhodnocení). Dětský přednes by měl být vnímán jako dlouhodobé, cílevědomé a systematické výchovné působení (Zámečnicková, 2009).

Než začneme „recitovat“, musíme umět mluvit. Náviku recitace by měla předcházet dechová, hlasová a artikulační cvičení. Děti by se měly naučit hospodařit s dechem. Procvičovat by se měly nejen prohloubené vdechy a ekonomické vydechování, ale i různé stupně přidechů. Hlasová cvičení jsou také cvičeními sluchovými. Velkou pozornost je nutné věnovat vytvoření a návyku měkkého hlasového začátku promluvy. Všechna cvičení (hlasová, dechová i artikulační) by měla být přizpůsobena věkovému stupni dětí. Pro práci s nejmenšími dětmi se používají říkanky a hry, s dětmi mladšího školního věku jsou dynamická cvičení spojována s procvičováním rytmu. Cvičení artikulační navazuje na cvičení dechová a hlasová, anebo probíhají souběžně. Předpokladem správné výslovnosti žáků je pečlivá výslovnost učitele. K artikulačním cvičením se používají dětské lidové říkanky, jazykolamy a jiné slovní hříčky. S dětmi předškolního věku jsou využívány také drobné hry a dramatizace, školním dětem učitel vysvětlí, proč to či ono říkadlo zvolil, co se na něm naučí (Disman, Kubálek, 1968).

Z mateřské školky si dítě přináší zásobu říkanek, rozpočítadel i hádanek. Dítě si rádo hraje se slovy, rýmem, rytmem a onomatopoickými zvuky živé přírody i techniky, zejména dopravní. Je ochotno naslouchat vyprávění, rychle se naučí krátké básni, se zájmem vyslechne pohádku, sleduje i její televizní inscenaci. Z divadelního představení si pamatuje celé dialogy, obzvláště ty rytmizované nebo veršované. Vliv slova na tvořivou fantazii podle Dismana a Kubálka (1968) lze spatřit ve schopnosti dítěte sehrát bezprostředně po divadelním představení nebo po poslechu pohádky scény, které jej zaujaly, a to buď s loutkami nebo vlastní dramatickou improvizací. Tohoto rychlého zapamatování by mělo být vědomě využíváno při tzv. memorování v období, kdy dítě plyně nečte. „Recitace veršů má přirozeně vyplývat ze zájmů dítěte, ze zážitku, který v něm vyvolaly“ (Plch, 1984, s. 255). První seznámení žáka s básničkou nebo říkankou poslechem učitelova přednesu musí děti zaujmout. Na základě toho by v 1. ročníku měl žák, vedle plynulého čtení jednoduchého textu s porozuměním, umět recitovat kratší báseň, znát některá rozpočítadla a říkanky. Ve vyšších ročnících by se měla jeho recitace zdokonalovat, měl by rozumět literárním pojmům (báseň, verš, rým, rytmus, přízvuk, přednes, přirovnání, zosobnění).

V dětském přednesu platí zásada přiměřenosti výběru veršů věku dítěte. Nejde jen o přiměřenost čtenářskou, ale také interpretační. Přístup k poezii je založen na existenci a posilování estetického prožitku. Učitel usiluje o to, aby v dětech probudil zájem o poezii a naučil je nejen vnímat, ale také hodnotit (Disman, Kubálek, 1968). Podle Kubálka (1983) není vhodné zůstávat pouze u čítankových básníků a veršů, naopak je potřeba zpřístupnit dětem i jiná díla a autory. Každý učitel by měl mít svůj osobní vztah k poezii, kterou s dětmi pročítá a prožívá. Výklad básně by měl být „hledáním a objevováním tak citlivým, aby nebyla narušena celistvost díla a jednota ideového obsahu a formy, aby však rozvířením fantazie tvořivé atmosféře dětské spolupráce byl podstatně prohlouben prožitek dětského čtenáře, přednašeče i posluchače poezie i jeho estetický vztah k umění a k životu“ (Disman, Kubálek, 1968, s. 45).

Velmi důležitá pro správný přednes je volba výrazových prostředků a frázování. Recitátor a jeho pedagog hledají a volí výrazové prostředky přiměřené stylu daného textu. Frázováním rozumíme rytmické a významové členění promluvy na logické celky. Důležitým prostředkem frázování je pauza, větný přízvuk, intonace a mluvní tempo. Pomocí pauzy se dá naznačit i to, čeho nelze dosáhnout ani nejsilnějším slovem.

Promyšlené umístění větného přízvuku hraje důležitou roli, neboť upozorňuje na podtext (skrytý smysl textu). Používání intonace v přednesu zbavuje projev monotónnosti. „Veršovaná intonace je výsledkem napětí mezi větnou intonací a intonačním průběhem veršů“ (Zámečnicková, 2009, s. 67). Mluvní tempo je nutné volit s citem.

V repertoáru recitátorů by neměla chybět lidová poezie, zejména s ohledem na její rytmus, obraznost a hravost. Stejně důležité je pro dětské recitátory i seznámení s klasiky (Sládek – Kožíšek - Rais). Pro dětský přednes je podle Tomana (2000) vhodnější lyrická a lyrickoepická poezie, neboť mu poskytuje více možností. Moderní poezie si vyžádá důkladnější přípravu, neboť v ní dochází k častějšímu narušování rytmické, rýmové a veršové pravidelnosti. Pro kolektivní přednes nevystačí učitel s jednou básní, ale sestavuje pásmo. Nejjednodušším typem je podle Kubálka (1983) pásmo z tvorby jednoho autora. Dalším typem je pásmo sestavené tématicky z tvorby několika básníků (básně o sluníčku, o přírodě apod.) nebo tzv. montáž, v níž se vedle poezie používají i prozaické texty. Vděčnými texty k dramatizaci jsou Hrubínovy veršované *Pohádky*, neboť mají velmi blízko k hrám, v nichž si děti opakují zážitky z vyprávěné pohádky. Důvodem jsou výrazné, příjemně znějící verše a přesná a spádná dialogizace. Miloš Disman ve svém souboru (Dismanův rozhlasový dětský soubor - DRDS) použil k dramatizaci několik Hrubínových textů. Sestavil např. **Pásmo veršovaných pohádek *Na poli, v lese a také v domečku***, které obsahuje pohádky *Kuřátko v obilí* (příloha G), *Budulínek smlouvá*, *Červená Karkulka*, *Perníková chaloupka*, *Smolíček a jeskyňky*, *O nezvedených kůzlatech*, *Paleček a jeho kamarádi* a *Malá pohádka o řepě*. První vážnější báseň vystoupení dětí uvádí (*Kuřátko a obilí*) a druhá, veselejší (*Malá pohádka o řepě*) je končí. Cílem dramatizace je obohacení estetické a literární výchovy dětí. Vede k intenzivnějšímu poznávání uměleckého díla a vytváří předpoklad k přijímání další tvorby.

ZÁVĚR

Poezie pro děti, její místo v rozvoji osobnosti dítěte, vytváření vztahu k poezii a samotný literárnědidaktický proces představují velmi obsáhlé téma, které by vydalo na několik odborných prací. Přestože je diplomová práce značně rozsáhlá, daly by se některé kapitoly ještě detailněji rozpracovat. Cílem práce bylo poukázat na skutečnost, že poezie má své místo v rozvoji osobnosti dítěte předškolního a mladšího školního věku, což se na základě teoretických poznatků a s využitím praktických zkušeností podařilo. Na tomto místě si můžeme jasně a srozumitelně shrnout nejdůležitější získané poznatky.

Jak ze samotného vymezení poezie pro děti vyplývá, její význam spočívá v tom, že pomáhá dětem rozvíjet fantazii a představivost, umožňuje jim poznávat svět, v neposlední řadě je zdrojem zábavy. Díky používání srozumitelného jazyka, který je inspirován řečovým projevem dítěte, je dětem blízká a pro ně uchopitelná. Dětská komunikace s básnickým textem se odehrává v rovině zvuku a rytmu, významová složka se přidává až v období školní docházky. Moderní básnická tvorba pro děti má objektivizující charakter s lyrickoepickými, epickými a dramatickými prvky (slovní hříčka, nonsens, situační a jazyková komika apod.). V předškolním období se ke kultivaci dítěte používá především lidová poezie (folklór) ve formě říkadla, hádanky, koledy, přísloví apod. Prostřednictvím folklóru dítě navazuje vztah k okolí, oslovuje vrstevníky, okolní věci, aktivně se podílí na životě. V mladším školním věku dominují kratší slovesné žánry, které se vyznačují rýmem, rytmem a zvukomalbou. Převládají pohádky, krátké příběhy ze života dětí, dětský folklór apod. S vývojem dětské psychiky dochází k využití básnických obrazů, které stimulují imaginativní dispozice jedince. Přidávají se nonsensové básničky, které jsou zdrojem zábavy, ale současně vypovídají o dosažených znalostech a zkušenostech, nutí děti uvědomit si logické vazby, řád a zákonitosti reálného života.

Na základě vývoje dětské poezie vidíme, že česká poezie pro děti se datuje od 19. století. Zpočátku šlo o poezii mravoučnou, výchovnou (motivy povinnosti, pokory, odříkání apod.). Základy dětské poezii položil Karel Vinařický. Významnými představiteli přelomu 19. a 20. století byli autoři klasické poezie pro děti J. V. Sládek, J. Kožíšek a K. V. Rais. Jejich tvorba obsahuje fantazii a nová témata (rodina, dětství,

příroda). Na Sládkovu klasiku navázal F. Hrubín. Tato vůdčí osobnost dětské poezie od třicátých let 20. století se ve svých básních tématicky zaměřuje na přírodu a domov. Vlastní námětový okruh si našel J. Čarek ve světě moderní techniky (Bajky o nástrojích). V padesátých letech přichází na scénu mladší básnická generace (Z. Kriebel, J. Brukner). Poezie pro děti dostává charakter zábavný a sémanticko-kognitivní. Šedesátá léta přináší novou moderní obraznost a tématické oživení, zároveň však stagnaci pro nedostatek mladých autorů. Objevuje se poezie založená na nonsensových prostředcích, které umožňují zesílit smyslové prožitky, podněcují představivost čtenáře a zkouší jeho intelekt (Z. Kriebel, J. Kainar). Výraznou osobností dětské poezie je od konce sedmdesátých let Jiří Žáček, jehož verše obsahují humor, melodičnost, ironii a nonsensové hříčky. Devadesátá léta mnoho nového nepřinesla. Výrazná je pouze tvorba P. Šruta a E. Frynty. Bohužel je nutné konstatovat, že v současné době se poezie pro děti nerozvíjí, spíše můžeme hovořit o její stagnaci, neboť chybí tvorba mladých autorů. Zajímavým básnickým počinem je básnická kniha *Zahádky* (2007, Meander), jejímž autorem je **Petr Nikl** (představitel starší generace autorů dětské poezie). Magnesia Litera, resp. její odborná porota, mu za toto dílo udělila cenu ***Knihy roku 2008***. Na úspěšný titul Petr Nikl volně navázal souborem básní a próz, který byl vydán pod názvem *Přeshádky* v roce 2010 opět pražským nakladatelstvím Meander.

Literárnědidaktický proces má za úkol vzbudit u dětí zájem o poezii. Uplatňování slovesného umění (tedy i poezie) souvisí s estetickou výchovou. V rámci literárně výchovného procesu musíme zmínit estetickou a didaktickou interakci, které vznikají vzájemným působením učitele, učiva a žáka. V rámci tohoto procesu dochází k vzniku estetického zážitku, estetické zkušenosti, estetického soudu, estetického hodnocení, k vytvoření estetického vztahu ke skutečnosti. Všechny metodické formy výchovy literaturou by měly být v souladu s cíli literární výchovy i s jejím estetickým působením. Na prvním stupni základní školy je Literární výchova součástí předmětu Český jazyk. Souvisí s výchovou rozumovou, mravní, hudební, výtvarnou a pracovní. Jejím cílem je rozvoj osobnosti dítěte, jeho socializace, posilování schopnosti dítěte přijímat, prožívat a chápat umělecky literární pojetí a rozvoj estetické aktivity dítěte. Měla by vést ke schopnosti vnímat, naslouchat, číst, interpretovat a hodnotit, předčítat a přednášet a dramatizovat. Vlastní práce s čítankovým textem je realizována v přípravné

(motivace žáků a seznámení s textem), interpretační (osvojování textu), realizační (nacvičování práce s textem) a závěrečné fázi (hodnocení). Učitel by měl v rámci interpretace básnického textu podněcovat smyslovost, cit, představivost, fantazii a asociativní myšlení žáků. Výklad básně by měl být citlivým hledáním a objevováním, měl by také vést žáky k pochopení jeho obsahu.

Pokud jde o vytváření vztahu k poezii je zřejmé, že stěžejní roli hraje učitel. První seznámení žáka s básničkou nebo říkankou poslechem učitelova přednesu by proto mělo děti zaujmout. Každý učitel by měl mít k poezii, kterou s dětmi pročítá a prožívá, svůj osobní vztah. Výběr veršů by měl být přiměřený věku dítěte. Pro dětský přednes je vhodná lyrická a lyrickoepická poezie, nesmí chybět poezie lidová (pro její rytmus, obraznost a hravost), ani výběr z klasické poezie (Sládek – Kožíšek - Rais). Moderní poezie vyžaduje důkladnější přípravu, neboť v ní dochází k častějšímu narušování rytmické, rýmové a veršové pravidelnosti. Přístup k poezii je založen na existenci a posilování estetického zážitku. Učitel by měl usilovat o to, aby v dětech probudil zájem o poezii, aby je naučil verše nejen vnímat, ale také hodnotit. Prostřednictvím dětského přednesu dochází k formování osobnosti dítěte, k jeho estetické výchově, k prohlubování jeho vztahu k literatuře, k umění, a k mateřskému jazyku.

V rámci získání informací o výběru textů v čítankách pro 2. – 5. ročník bylo provedeno srovnání básnických textů ve dvou řadách učebnic, a to knih z nakladatelství ALTER a Fortuna. Vyplývá z něj, že čítanky obsahují jednak texty soudobých českých básníků, jednak našich klasiků. Největší výskyt poezie najdeme v čítankách pro 2. ročník, s rostoucím věkem dětí množství poezie ubývá. TOP 10 (z celkového počtu 48 českých básníků) v učebnicích napříč prvním stupněm (bez ohledu na nakladatelství) tvoří texty Jiřího Žáčka, Jaroslava Seiferta, Jiřího Havla, Františka Hrubína, Mileny Lukešové, Zdeňka Bruknera, Emanuela Frynty, Jana Skácela, Pavla Šruta a Františka Halase. Žánrově je zastoupena novodobá poezie nonsensového a písňového typu, verše s tematikou přírody, s motivy zvířátek a svátků, ze života dětí, pohádkové příběhy. Většina čítanek je obsahově rozčleněna do jednotlivých měsíců podle ročních období provázejících školní rok. Výběr autorů více méně koresponduje s členěním druhé kapitoly, která se zabývá vývojem poezie pro děti.

V dětské literatuře, potažmo v poezii jako jejím stěžejním žánru, hrají důležitou roli tzv. estetické priority a mimoestetické funkce. Jejich prostřednictvím dochází k získávání nových poznatků (vzdělávací funkce), k rozvoji fantazie, obrazotvornosti, humoru, kreativity (imaginativní funkce), dítě se vyvíjí, učí se být samo sebou, začleňuje se do společnosti (socializační funkce). Fyziologická funkce pomáhá zvládnout výslovnost obtížných hlásek a jejich skupin, díky funkci etické si dítě osvojuje společenské normy chování, uvědomuje si své povinnosti, fixuje představy o hodnotách dobra a zla. Společenská funkce poezie ovlivňuje vědomí dítěte a formuje jeho postoje k sociální realitě. Můžeme tedy říci, že poezie pro děti přispívá k rozvoji poznání, prohlubuje emocionální aktivity, rozvíjí estetické předpoklady a dovednosti, ovlivňuje další schopnosti (např. schopnost výstižného vyjádření). V předškolním věku pomáhá zafixovat výslovnost hlásek, probudit vědomí rytmické organizace pohybu, osvojení významu slov, podněcuje fantazii, spontánnost, napomáhá poznávání nových reálií a vytváření kritérií mravního a estetického hodnocení. Poezie plní též funkci zvukovou, upevňuje správnou výslovnost, přispívá k osvojení významu slov, prohlubuje slovní zásobu a rozvíjí paměť dítěte. Kolem dvou let dítě ovládá 200 – 300 slov, slovní zásoba šestiletého dítěte činí 2500 – 3000 slov a v jedenácti letech je trojnásobná. Roste její kvantita i kvalita. Obsahová stránka poezie se podílí na formování osobnosti dítěte (emoční vývoj, sebepojetí, sebehodnocení, seberegulace) a jeho vztahu k okolnímu světu (socializace). S využitím poezie se dítě učí vidět svět očima druhých. Poezie rozvíjí pozorovací, rozlišovací a kombinační schopnosti dětí, jejich postřeh a vyjadřovací schopnosti, zvědavost, představivost (tj. schopnost vybavit si v paměti dřívější poznatky), logické myšlení a radost z objevu. Podněcuje samostatné pozorování a myšlení, působí na rozvoj dětské tvořivosti. Vede k rozvoji poznávacích aktivit. Jejím prostřednictvím se rozvíjí paměť žáků, je posilována schopnost učit se.

Na základě výše uvedených poznatků můžeme konstatovat, že poezie má v rozvoji dětské osobnosti své důležité místo a nezastupitelnou úlohu. Proto by neměla být opomíjena, ale naopak by jí měla být věnována náležitá pozornost, měla by být rozvíjena a podporována.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Balajka, B. *Přehledné dějiny literatury I.* 1. vyd. Praha: Fortuna, 1995. 242 s. ISBN 80-7168-198-9.
- Blahynka, M., et al. *Čeští spisovatelé 20. století.* 1. vyd. Praha: Československý spisovatel, 1985. 832 s.
- Bradáčová, L., et al. *Čítanka pro 3. ročník.* 2. vyd. Všeň: Alter, 2002. 115 s. ISBN 80-7245-027-1.
- Čeňková, J. *Vývoj literatury pro děti a mládež a její žánrové struktury.* 1. vyd. Praha: Portál, s.r.o., 2006. 171 s. ISBN 80-7367-095-X.
- Černík, M. *Knižka pro děti od dvou do pěti.* 1. vyd. Praha: Euromedia Group k.s., 2003. 96 s. ISBN 80-242-1031-2.
- Disman, M., Kubálek, V. *Dětský přednes a dramatický projev.* 1. vyd. Praha: SPN, 1968. 159 s.
- Erben, K. J. *Mateřídouška vlasti naší milé.* 2. vyd. Praha: Albatros, nakladatelství pro děti a mládež, 1973. 230 s.
- Gebhartová, V. *Jak a co číst dětem v MŠ.* 1. vyd. Praha: Portál, s.r.o., 2011. 160 s. ISBN 978-80-7367-854-8.
- Hladílek, M. *Úvod do sociální a pedagogické komunikace.* 1. vyd. Praha: VSJAK, 2006. 66 s. ISBN 80-86723-16-X.
- Horová, L. *Ve školce je bezva.* 1. vyd. Praha: Portál, s.r.o., 2010. 136 s. ISBN 978-80-7367-694-0.
- Hrubín, F. *Modré nebe.* 2. vyd. Praha: Státní nakladatelství, odd. Komenium, 1950. 30 s.
- Hrubín, F. *Sviť, sluníčko, sviť.* 2. vyd. Praha: Albatros, nakladatelství pro děti a mládež, 1976. 70 s.
- Hrubín, F. *Špalíček veršů a pohádek.* 1. vyd. Praha: Státní nakladatelství dětské literatury, n.p., 1960. 360 s.

Chaloupka, O., et al. *Čeští spisovatelé literatury pro děti a mládež*. 1. vyd. Praha: Albatros, nakladatelství pro děti a mládež, 1985. 480 s.

Chaloupka, O., Nezkusil, V. *Vybrané kapitoly z dětské literatury III*. 1. vyd. Praha: Albatros, nakladatelství pro děti a mládež, 1979. 149 s.

Kábele, F., Vimr, L. *Brousek pro tvůj jazýček*. 10. vyd. Praha: Albatros nakladatelství, s.r.o., 2004. 31 s. ISBN 80-00-01257-X.

Kádnerová, B. *Metodika literární výchovy v mateřské škole*. 3. vyd. Praha: SPN, 1982. 112 s.

Klenková, J. *Logopedie*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2006. 228 s. ISBN 80-247-1110-9.

Klugerová, J., Prázová, I., et al. *Jak vypracovat bakalářskou, diplomovou, rigorózní a disertační práci*. 3. vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2010. 48 s. ISBN 978-80-7452-004-4.

Kohoutek, R., et al. *Základy sociální psychologie*. 1. vyd. Brno: CERM, s.r.o., 1998. 181 s. ISBN 80-7204-067-2.

Kubálek, V. *Dětský přednes a rozvoj kulturních aktivit dítěte*. 1. vyd. Praha: Albatros, nakladatelství pro děti a mládež, 1983. 146 s.

Kutálková, D. *Vývoj dětské řeči krok za krokem*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2010. 136 s. ISBN 978-80-247-3080-6.

Lada, J. *Dětem*. 8. vyd. Praha: Albatros, nakladatelství pro děti a mládež, 1969. 272 s.

Langmeier, J., Krejčířová, D. *Vývojová psychologie*. 3. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 1998. 344 s. ISBN 80-7169-195-X.

Matějček, Z. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2005. 184 s. ISBN 80-247-0870-1.

Menclová, V., et al. *Slovník českých spisovatelů*. 1. vyd. Praha: Libri, 2000. 743 s. ISBN 80-7277-007-1.

Nakonečný, M. *Základy psychologie*. 1. vyd. Praha: Academia, 1998. 590 s. ISBN 80-200-1290-7.

- Nezval, V. *Moderní básnické směry*. 6. vyd. Praha: Československý spisovatel, 1984. 264 s.
- Nováková, Z. *Čítanka 2 pro druhý ročník 1. díl*. Všeň: Alter, 2006. 139 s. ISBN 80-7245-079-4.
- Plech, J. *Základy teorie výchovy slovesným uměním*. 1. vyd. Praha: SPN, 1984. 392 s.
- Prokop, V. *Literatura 19. a počátku 20. století (od romantiků po buřiče)*. 1. vyd. Sokolov: O.K.-Soft, 2008. 72 s.
- Prokop, V. *Přehled české literatury 20. století*. 1. vyd. Sokolov: O.K.-Soft, 2008. 80 s.
- Průcha, J. *Dětská řeč a komunikace. Poznatky vývojové psycholingvistiky*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2011. 200 s. ISBN 978-80-247-3181-0.
- Psycholingvistická charakteristika řeči dětí mladšího školního věku*. [online]. Praha: Portál, s.r.o., 2005 – 2012, [cit. 2012-1-27]. Dostupné na WWW: <<http://www.portal.cz/scripts/detail.php?id=16144>> .
- Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. [online]. Praha: VUP, 2010, [cit. 2012-2-23]. Dostupné na WWW: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf> .
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Pomůcka na pomoc učitelům*. [online]. Praha: VUP, 2010, [cit. 2012-2-23]. Dostupné na WWW: <<http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV-pomucka-ucitelum.pdf>> .
- Renč, V. *Perníková chaloupka*. 2. vyd. Praha: Vyšehrad, 1990. 40 s. ISBN 80-7021-046-X.
- Rezutková, H. *Čítanka pro 4. ročník*. 1. vyd. Všeň: Alter, 1999. 155 s. ISBN 80-85775-69-7.
- Rezutková, H. *Čítanka pro 5. ročník*. 1. vyd. Všeň: Alter, 1998. 181 s. ISBN 80-85775-95-6.
- Rogge, J.-U. *Výchova dětí krok za krokem*. 1. vyd. Praha: Portál, s.r.o., 2007. 263 s. ISBN 978-80-7367-249-2.

Slovník české literatury po r. 1945. Jiří Žáček. [online]. Praha: ÚČL AV ČR, 2006 – 2011, [cit. 2012-2-18]. Dostupné na WWW:
<<http://www.slovníkceskeliteratury.cz/showContent.jsp?docId=1176>>

Slovník české literatury po r. 1945. Pavel Šrut. [online]. Praha: ÚČL AV ČR, 2006 – 2011, [cit. 2012-2-18]. Dostupné na WWW:
<<http://www.slovníkceskeliteratury.cz/showContent.jsp?docId=1140>>

Staudková, H. *Čítanka pro druhý ročník 2. díl.* 1. vyd. Všeň: Alter, 2005. 115 s. ISBN 80-7245-068-9.

Svobodová, E., et al. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program.* 1. vyd. Praha: Portál, s.r.o., 2010. 168 s. ISBN 978-80-7367-774-9.

Šrámek, P. *Nebe, peklo, ráj. Tyglík české poezie pro děti 20. století.* 1. vyd. Praha: Albatros, 2009. 289 s. ISBN 978-80-00-02439-4.

Toman, J. *Vybrané kapitoly z teorie dětské literatury.* 1. vyd. České Budějovice: Pedagogická fakulta v Českých Budějovicích, 1992. 98 s. ISBN 80-7040-055-2

Toman, J., Maršíková, J. *Čítanka pro 2. ročník základní školy. Čtení pro radost.* 3. vyd. Praha: Fortuna, 2002. 184 s. ISBN 80-7168-809-6.

Toman, J., Vondrů, M. *Čítanka pro 3. ročník základní školy. Čtení pro potěšení.* 3. vyd. Praha: Fortuna, 2006. 192 s. ISBN 80-7168-821-5.

Toman, J., Vondrů, M. *Dobrodružství s četbou. Čítanka pro 5. ročník základní školy.* 2. vyd. Praha: Fortuna, 2000. 160 s. ISBN 80-7168-696-4.

Toman, J., Vondrů, M. *Já čtenář a můj svět. Čítanka pro 4. ročník základní školy.* 1. vyd. Praha: Fortuna, 1994. 176 s. ISBN 80-7168-123-7.

Toman, J. *Metodická příručka k čítankám pro 2.- 5. ročník základní školy.* Praha: Fortuna, 2000. 112 s. ISBN 80-7168-682-4.

Urbanová, S. *Metamorfózy dětské literatury.* Olomouc: Votobia, 1999. 191 s. ISBN 80-7198-379-9.

Vlašín, Š., et al. *Slovník literární teorie.* 1. vyd. Praha: Československý spisovatel, 1977. 472 s.

Vodňanský, J. *Kampak chodí labutě*. 1. vyd. Praha: ŠEL, 1999. 71 s. ISBN 80-902460-2-8.

Zámečnicková, E. *Cesta k přednesu aneb Průvodce pro pedagogy a mladé recitátory*. 1. vyd. Praha: Národní informační a poradenské středisko pro kulturu, 2009. 143 s. ISBN 978-80-7068-236-4.

Zeman, M. *Teorie literatury pro střední školy*. 2. vyd. Praha: Fortuna, 1992. 156 s. ISBN 80-8298-79-1.

Žáček, J. *Abeceda*. 4. vyd. Praha: Šulc – Švarc, s.r.o., 2005. 64 s. ISBN 80-7244-171-X.

Žáček, J. *Moje první čítanka*. 2. vyd. Všeň: Alter, 1993. 68 s. ISBN 80-85775-20-4.

Žáček, J. *V Tramtárii, tam je hej*. 1. vyd. Praha: Albatros nakladatelství, s.r.o., 2004. 79 s. ISBN 80-00-01382-7.

SEZNAM PŘÍLOH

PŘÍLOHA A – UKÁZKA VHODNÉHO TEXTU PRO PŘEDŠKOLNÍ DĚTI	I
PŘÍLOHA B – ČÍTANKA PRO 2. ROČNÍK – SROVNÁNÍ	II
PŘÍLOHA C – ČÍTANKA PRO 3. ROČNÍK - SROVNÁNÍ	III
PŘÍLOHA D – ČÍTANKA PRO 4. ROČNÍK - SROVNÁNÍ	IV
PŘÍLOHA E – ČÍTANKA PRO 5. ROČNÍK - SROVNÁNÍ	V
PŘÍLOHA F – ZASTOUPENÍ POEZIE A PRÓZY V ČÍTANKÁCH PRO 2. – 5. ROČNÍK	VI
PŘÍLOHA G – UKÁZKA TEXTU VHODNÉHO PRO MLADŠÍ ŠKOLNÍ VĚK	VII

PŘÍLOHY

Příloha A – Ukázka vhodného textu pro předškolní děti

Výlet vlakem

(Scénka pro skupinku dětí)

Jiskry srší od komína	vypravěč (učitelka?) – ukazuje na skupinku
šš, šš, jedem do Lučina.	všichni
Lučín! Tady přece bydlí	chlapec – výpravčí, dále 3. a 4. verš holčička
motýl s blankytnými křídly!	
Kdepak? Inu, v modrém zvonku. Kdepak?	jiný chlapec, dále 5., 6. a 7. verš jiná holčička
Na vysokém štíhlém stonku,	
co se kývá sem a tam.	
Neslyšíte? Bam, bim, bam.	8. verš třetí chlapec

Modrásek i s manželkou	1., 2. a 3. verš druhé sloky první holčička
mají radost převelkou,	
veselí se, veselí,	
že jsme zdrávi dojeli.	4. verš všichni
Vláček ale jede dále,	5. verš vypravěč
Lučínu jsme dali vale.	6. a 7. verš všichni
Šš, šš, šš, šš, dál a dál.	
Pozor! Pozor na signál!	8. verš jiný chlapec

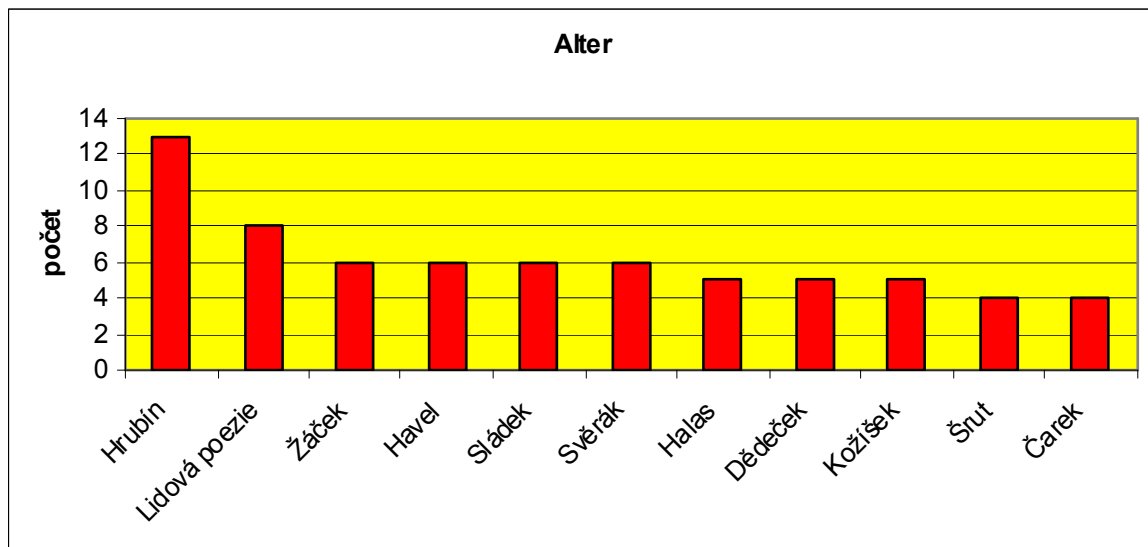
Přijíždíme do stanice	1. a 2. verš všichni
Rybníčkov u Rákosnice.	
Starý žabák – KVAK, KVAK, KVAK.	3. až 6. verš vypravěčka, kromě KVAK, to chlapec
Vláček ale jede dále,	
Rybníčkovu dal už vale.	

Jede, jede dál a dál,	1. a 2. verš holčička, pískají všichni
teď si nahlas zapískal.	
Puf, puf, komín pokařuje,	Puf, puf všichni, dále 3. a 4. verš chlapec
jak si vláček odfukuje.	
Jede, jede, víte kam?	5. a 6. verš všichni
Podívejte, přímo k vám!	

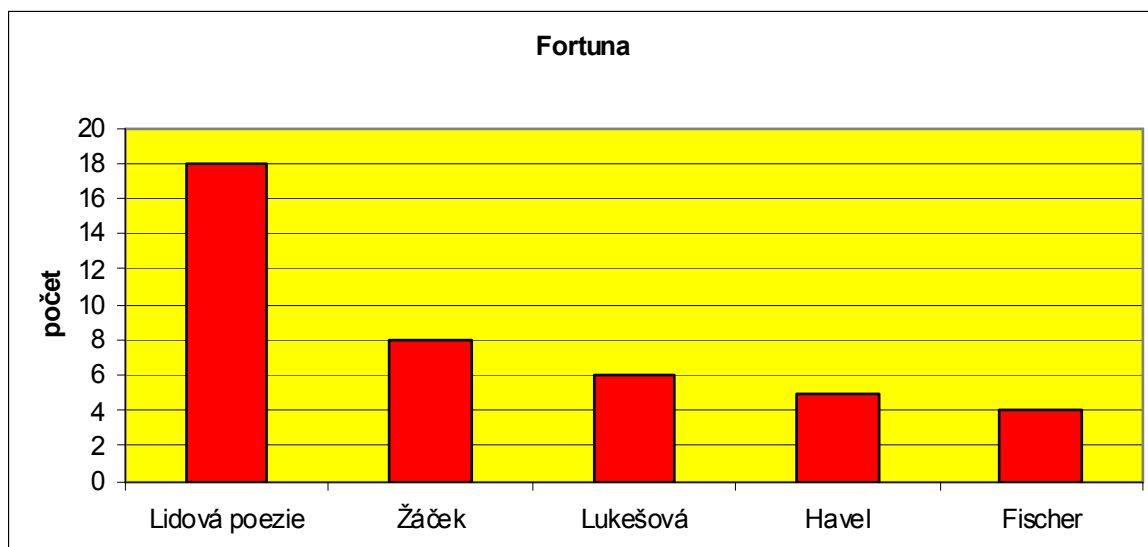
Christian Morgenstern – *Ferda páv a všelijaká zvířata*,
z němčiny přeložil Josef Hiršal

Příloha B – Čítanka pro 2. ročník – srovnání

Graf 1: Nakladatelství Alter – zastoupení autorů poezie pro děti (největší výskyt)

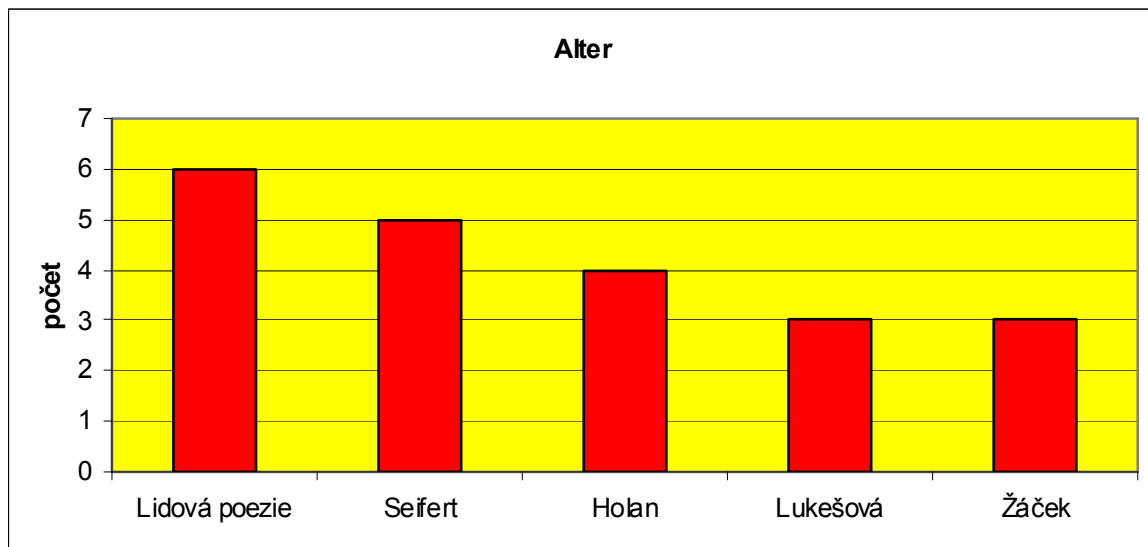


Graf 2: Nakladatelství Fortuna – zastoupení autorů poezie pro děti (největší výskyt)

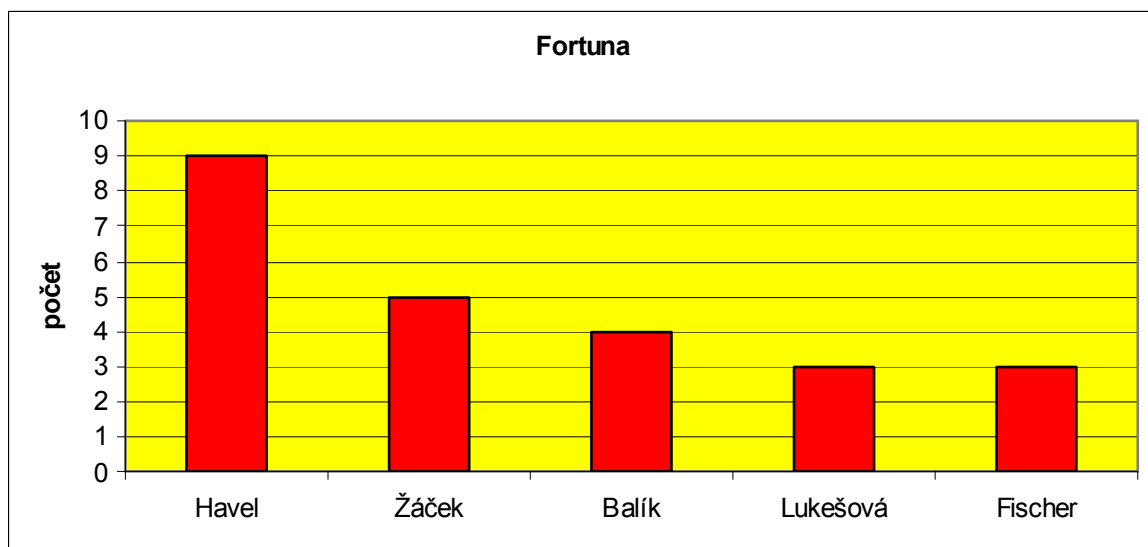


Příloha C – Čítanka pro 3. ročník - srovnání

Graf. 3: Nakladatelství Alter – zastoupení autorů poezie pro děti (největší výskyt)

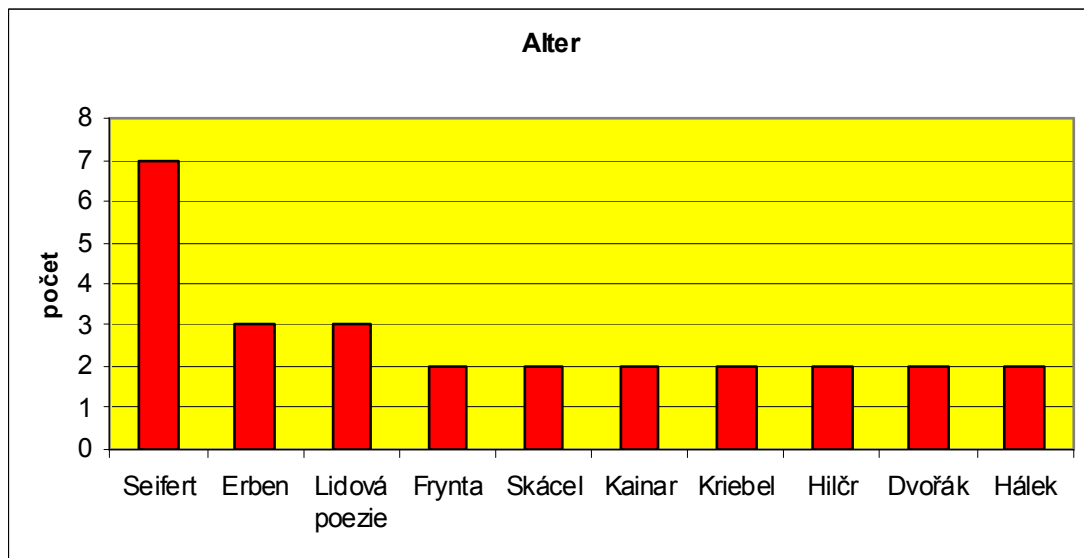


Graf. 4: Nakladatelství Fortuna – zastoupení autorů poezie pro děti (největší výskyt)

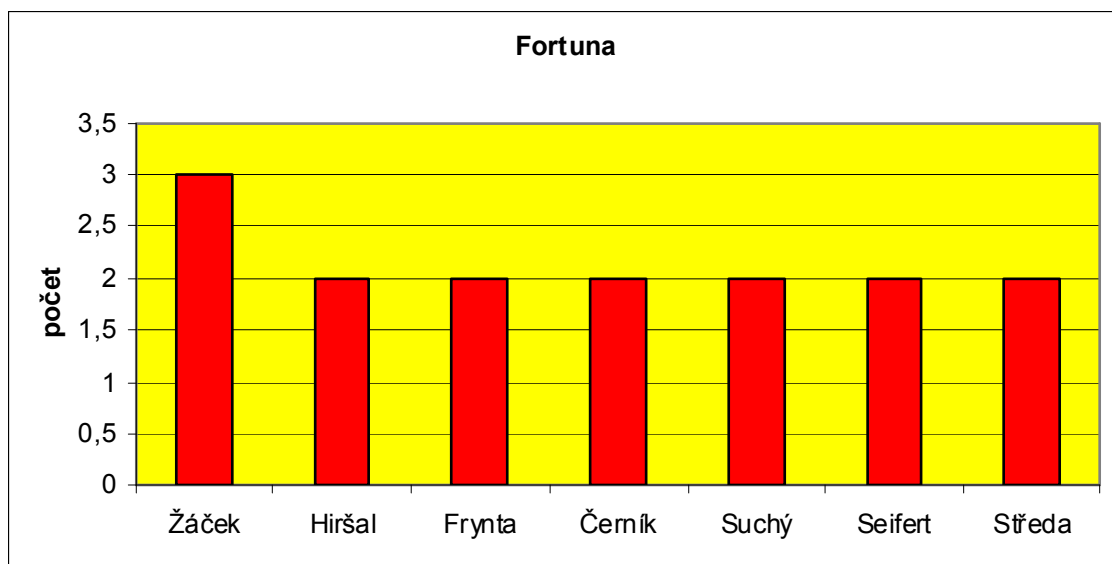


Příloha D – Čítanka pro 4. ročník - srovnání

Graf. 5: Nakladatelství Alter – zastoupení autorů poezie pro děti (největší výskyt)



Graf. 6: Nakladatelství Fortuna – zastoupení autorů poezie pro děti (největší výskyt)

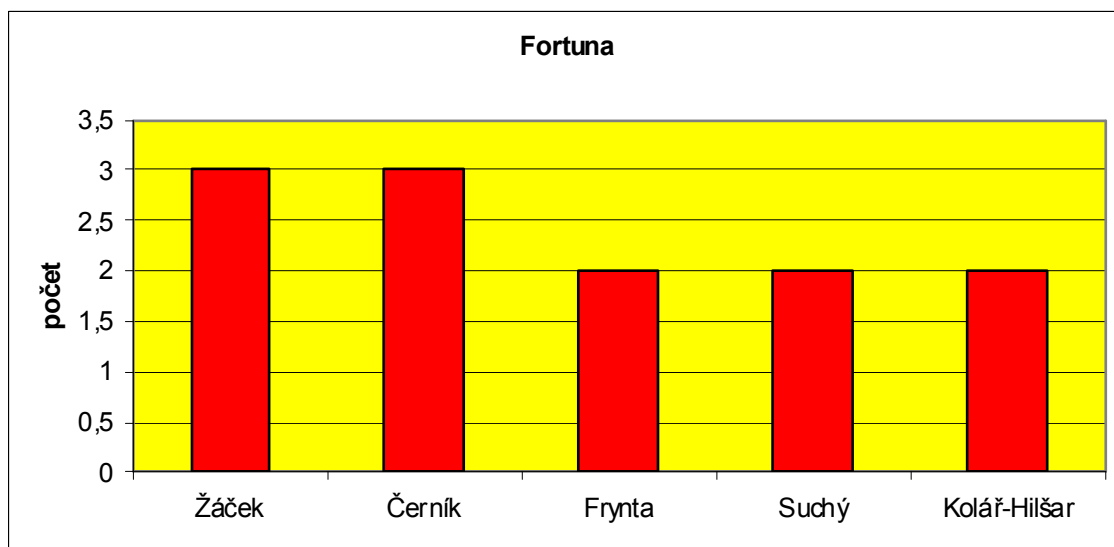


Příloha E – Čítanka pro 5. ročník - srovnání

Graf. 7: Nakladatelství Alter – zastoupení autorů poezie pro děti (největší výskyt)



Graf. 8: Nakladatelství Fortuna – zastoupení autorů poezie pro děti (největší výskyt)



Příloha F – Zastoupení poezie a prózy v čítankách pro 2. – 5. ročník

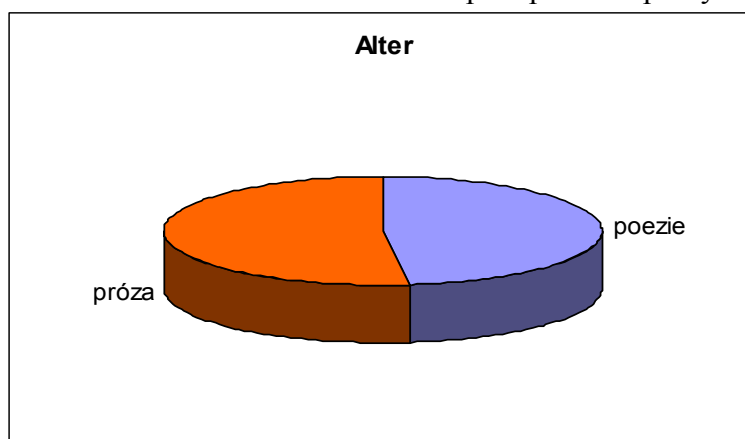
Tab.1: Výskyt poezie a prózy v čítankách nakladatelství Alter

nakladatelství	Alter					celkem	průměr
	2.	3.	4.	5.			
ročník							
poezie	90	36	32	36	194	48,5	
próza	94	37	43	36	210	52,5	
poezie v %	49%	49%	43%	50%	x	48%	
próza v %	51%	51%	57%	50%	x	52%	

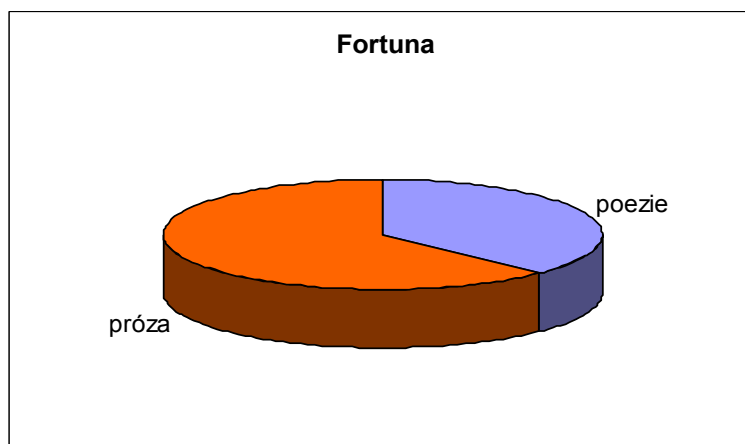
Tab. 2: Výskyt poezie a prózy v čítankách nakladatelství Fortuna

nakladatelství	Fortuna					celkem	průměr
	2.	3.	4.	5.			
ročník							
poezie	82	47	26	28	183	45,8	
próza	73	82	84	66	305	76,3	
poezie v %	53%	36%	24%	30%	x	36%	
próza v %	47%	64%	76%	70%	x	64%	

Graf 9: Nakladatelství Alter – zastoupení poezie a prózy v %



Graf. 10: Nakladatelství Fortuna – zastoupení poezie a prózy v %



Příloha G – Ukázka textu vhodného pro mladší školní věk

František Hrubín
NA POLI, V LESE A TAKÉ V DOMEČKU
(Pásmo veršovaných pohádek sestavil a upravil M. Disman.)

KUŘÁTKO V OBILÍ

DĚVČÁTKO: Jak to bylo pohádko?
VYPRAVĚČ(KA): Zabloudilo kuřátko
za zahradou mezi poli,
pípá, pípá, nožky bolí.
Ve vysokém obilí
bude večer za chvíli.

KUŘÁTKO: „Povězte mi, bílé ovsy,
kudy vede cesta do vsi!“

DÍVČÍ SKUPINA: „Jen se zeptej ječmene,
snad si na to vzpomene,“

VYPRAVĚČ(KA): Kuře bloudí mezi poli,
pípá, pípá, nožky bolí.

KUŘÁTKO: „Pověz, milý ječmínku,
jak mám najít maminku?“

VYPRAVĚČ(KA): Ječmen syčí mezi vousy:
CHLAPĚCKÁ SKUP.: „Ptej se pšenic, vzpomenu si!“

VYPRAVĚČ(KA): Kuře pípá u pšenic,
nevědí však také nic!

DÍVČÍ SKUPINA: „Milé kuře, je nám líto,
ptej se žita, poví ti to!“

VYPRAVĚČ(KA): Kuře hledá žitné pole,
ale to je dávno holé.
A na suchá strniska
vítr tiše zapíská:

CELÝ SBOR: „Vždyť jsi doma za chalupou.
Slyšíš? V stáji koně dupou,
kocour ve stodole vrní —
a tvá máma za vraty
zob, zob, zobá bílé zrní
s ostatními kuřaty.“

KUŘÁTKO: „Děkuji ti, žitné pole!“

CELÝ SBOR: „Pozdravuj tam ve stodole!“

KUŘÁTKO: „Koho, milé políčko?“

CELÝ SBOR: „Zrno, i to zrníčko!
Ať se ke mně zjara hlásí,
vychovám z nich nové klasy!“

VYPRAVĚČ(KA): A tak mámu zakrátko,
našlo také kuřátko.

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Marcela Buchtová

Obor: Speciální pedagogika - učitelství

Forma studia: kombinovaná

Název práce: Poezie v rozvoji osobnosti dítěte předškolního a mladšího školního věku
(s využitím básnické tvorby autorů pro děti)

Rok: 2012

Počet stran textu bez příloh: 92

Celkový počet stran příloh: 7

Počet titulů české literatury a pramenů: 54

Počet titulů zahraniční literatury a pramenů: 0

Počet internetových zdrojů: 5

Vedoucí práce: PaedDr. Vladislava Kohoutová