

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
KATEDRA ČESKÉHO JAZYKA A LITERATURY



MAGISTERSKÁ DIPLOMOVÁ PRÁCE

Bc. Karolína Pikartová

**Učitelství českého jazyka a literatury pro 2. stupeň ZŠ a Učitelství dějepisu pro
střední školy a 2. stupeň ZŠ**

(UČJma-UDĚJmi)

**Didaktický potenciál děl Radka Malého ve výuce literatury na
2. stupni ZŠ**

**Educational potential of works by Radek Malý in teaching literature at primary
school**

V Olomouci 2021

doc. Mgr. Jaroslav Vala, Ph. D.

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci na téma *Didaktický potenciál děl Radka Malého ve výuce literatury na 2. stupni ZŠ* vypracovala sama bez pomoci cizí osoby, pouze za vedení mého pedagogického dozoru a za použití zdrojů uvedených na konci této práce.

V Olomouci dne

Bc. Karolína Pikartová

Poděkovat chci především těm, kteří mě podporovali v dokončení této práce. Těm, kteří psychicky zvládali mé toulavé myšlenky, vracení se k tématu v různých chvílích a v neposlední řadě všem, kdo ve mě věřili – manželovi i dceři, že mi umožnili věnovat čas i jiným povinnostem.

Speciální dík patří vedoucímu mé práce za neutuchající pozitivní přístup a obrovskou podporu a trpělivost, bez níž by tato práce nevznikla a všem žákům, kteří ochotně spolupracovali, aby tato diplomová práce vůbec mohla vzniknout.

Mnohokrát děkuji.

Abstrakt

V této diplomové práci se zabýváme poezií Radka Malého. Hlavním cílem je analyzovat a interpretovat vybrané knihy a posoudit jejich vhodnost pro základní školy. Proto jsme po teoretickém úvodu do problematiky a analýze knih vytvářeli pracovní listy založené na konstruktivistickém pojetí výuky. Jednotlivé úkoly a hodnocení vyplňovali žáci 2. stupně ZŠ, na něž byla tato práce zaměřená. Zjistili jsme, že ač je poezie pro žáky této věkové kategorie spíše trpěnou součástí literatury, shledávají básně Radka Malého pro výuku vhodnými. Avšak pokud šlo o konstruktivistický přístup, nebyl pro ně atraktivním a hodiny literatury v tomto duchu by trávit spíše nechtěli.

Abstract

In this diploma thesis we deal with the poetry (written) by Radek Malý. The main objective is to analyze and interpret the selected books and to assess their suitability for secondary schools. Therefore, after a theoretical introduction to the issue and analysis of the selected books, we created worksheets based on the constructivist concept of teaching. Individual tasks and evaluations were completed by pupils of secondary schools, on whom this work focused. We discovered that although poetry is a reluctantly tolerated part of literature for pupils in this age group (secondary-age pupils), they find Radek Malý's poems suitable for teaching. However, when it comes to the constructivist approach, they did not find it attractive enough and suggested they would rather not spend literature classes in this manner.

Obsah

Úvod.....	8
TEORETICKÁ ČÁST	10
1 Metodologický postup práce.....	10
2 Čtenářství	12
2.1 Čtenářská gramotnost	12
2.2 Čtenář v literární výchově.....	13
2.3 Zásadní mezníky rozvoje čtenářství ve škole	15
2.4 Čtenářské strategie.....	18
2.4.1 Vybrané metody pro poezii.....	21
3 Didaktický potenciál textu	25
3.1 Potenciál básní (ve škole).....	27
3.2 Přístup dětského čtenáře k poezii	29
4 Radek Malý.....	31
4.1 Osobnost.....	31
4.2 Činnost a díla.....	32
4.3 Ocenění	34
PRAKTICKÁ ČÁST	35
5 Výběr textů	36
5.1 Lunovis (2001)	36
5.2 Vraní zpěvy (2002)	37
5.3 Větrní (2005).....	38
5.4 Malá tma (2008).....	40
5.5 Listonoš vítr (2011).....	42
5.6 Světloplaší (2012)	43
5.7 Moře slané vody (2014)	45
5.8 Všehomír (2015)	46
5.9 Poštou havraní (2018)	48
5.10 Zahrada s meruňkami, včelami a mandloní (2018)	49
6 Didaktický potenciál vybraných básní.....	51
6.1 Listonoš vítr – Okno do zahrady.....	53
6.2 Moře slané vody – O kamínku.....	55
6.3 Poštou havraní – Rozhodnutí.....	57
7 Ověření didaktického potenciálu v praxi	60
7.1 Listonoš vítr/Okno do zahrady	61
7.2 Moře slané vody/O kamínku	65

7.3	Poštou havraní/Rozhodnutí	70
7.4	Výsledky hodnocení.....	74
	Závěr	80
	Anotace	82
	Zdroje.....	83
	Seznam tabulek a grafů.....	87
	Seznam tabulek	87
	Seznam grafů	87
	Přílohy.....	88

Úvod

Bohužel se stává, že učitelé na základních školách ustrnou na klasickém frontálním výkladu historie literatury. Starší literatura samozřejmě stojí za čtení, ale bylo by zajímavé zamyslet se nad možností, že teprve čím je žák vyspělejší, tím více může číst starší literaturu. Teprve s přibývajícím věkem a čtenářskými zkušenostmi jí bude schopen intelektuálně porozumět. To je důvod, proč by se na základních školách měla probírat literatura současná, blízká nevyhraněnému čtenáři. Taková by podněcovala i budoucí touhu po četbě jako takové.

Pokud nejsou žáci k četbě vedení z rodinného zázemím, měla by škola adekvátně a systematicky toto vedení a zápal pro věc nahrazovat. Jinak totiž není možné, aby děti pochopily, že se v každé knize skrývá jedinečný zážitek. Dokonce i malí žáci si totiž dokážou kriticky vybrat knihy, které by si chtěli přečíst. Proč by jim tedy měla škola poskytovat k nahlédnutí spíše knihy, které si žák přečíst nechce?

Proto bychom se v této práci chtěli zaměřit na vhodnost děl Radka Malého ve výuce literatury na 2. stupni ZŠ, jako jednoho ze současných autorů převážně poezie určené nejen pro tuto věkovou kategorii. Touto otázkou se přiblížíme současným tendencím ve výuce literatury a jejich teoretickým aplikacím ve výuce.

Jejím hlavním cílem je analyzovat a interpretovat básně Radka Malého a posoudit jejich adekvátnost pro základní školy. Prakticky pak budou výsledky potvrzeny nebo vyvráceny pomocí hodnocení vytvořených pracovních listů, které vypracují žáci druhého stupně ZŠ Svitávka.

Z počátku teoretické části je ale nutno upřesnit náš metodologický postup a specifikovat, co je cílem výuky literatury v tomto období vzdělávání, jaké by měly být očekávané výstupy a k čemu má školní docházka v tomto předmětu směřovat. Dále také jaký má četba pro žáky přínos, proč a jak ji ve škole správně podporovat. Tyto informace jsou obsaženy v prvních dvou kapitolách.

Následující kapitola nám přiblíží teoretické aspekty didaktického potenciálu, jímž se budeme zabývat i prakticky.

Kapitola čtvrtá vypovídá o Radku Malém, jeho životě a díle.

Vzhledem k širokému autorskému záběru a cílovým skupinám čtenářů Radka Malého je však nejprve nutné, abychom si předem stanovili parametry pro výběr knih, které potenciálně mohou být vhodné pro literární výuku takto starých žáků.

Pokud bychom do práce zapojili i překlady a odborné knihy, výsledky by byly značně zkreslené, protože se nejedná o čistou tvorbu autora. Byl by vynechaný autorův specifický pohled na různá témata a i jejich volba by byla odlišná. Stejně tak je tomu u učebnic, slabikářů, slovníčků, lexikonů a odborných knih.

Protože próza tohoto autora tvoří spíše světlou výjimku, budeme se v celé diplomové práci věnovat pouze jeho většinovému autorskému zaměření – „*malé poezii*“.

Takto stanovené teoretické mantinely by nám měly určit menší oblast knih Radka Malého, které budou vyhovovat účelu této diplomové práce.

V praktické části, navazující kapitole číslo pět, na základě rozsáhlé četby děl tohoto autora a jejich analýzy nejprve stanovíme tři nejvhodnější díla, která by mohla být zajímavá pro využití ve výuce na druhém stupni ZŠ.

V další části, šesté, přiblížíme příkladné interpretace vybraných ukázek a analyzujeme je z hlediska didaktického potenciálu. Na těchto základech vytvoříme pracovní listy do hodin literatury českého jazyka s cílem zkoumání vhodnosti jednotlivých knih Radka Malého reprezentovaných ukázkou. Aktivity pracovních listů budou vycházet z teoreticky rozebraného didaktického potenciálu vybraných ukázek a vlastní tvůrčí invence. Nejdůležitější ovšem nebudou vyplněné úkoly, ale celkové závěrečné hodnocení. Pracovní listy se tak stávají pouze zprostředkovatelem výsledků.

Vzhledem k současné situaci, uzavření škol a ztíženým podmínkám, budou tyto pracovní listy převedeny do elektronické formy prostřednictvím Google Forms.

Takovéto podmínky mají své výhody i nevýhody. Mezi klady můžeme zařadit fakt, že se žáci nebudou navzájem ovlivňovat a výsledky budou čistě vlastní autorská tvorba a názor. Ovšem z druhého pohledu mohly být využity i jiné metody, doplňující otázky mohl pokládat vyučující a rozproudit tím následnou diskusi.

Protože předpokládáme, že se někteří žáci nebudou schopní při hodnocení rozhodnout a výsledky nebudou specifikovatelné pouze pro *vhodné* nebo *nevhodné*, ale také s možností *nevím*, určujeme potřebnou hranici, která rozdělí výsledky, na potřebných 40 % kladného hodnocení.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Metodologický postup práce

Základním důvodem pro sepsání této práce je zjistit, zda a které knihy tohoto autora jsou vhodné a zajímavé pro výuku literatury českého jazyka. Pro stanovení potenciálu knih necílíme na seznámení žáků s autorem, Radkem Malým.

Výběr knih vhodných do výuky literatury podléhá analýze *malé poezie* na základě didaktického potenciálu. Z jejich výsledků vyčleňujeme tři výsledné knihy – Listonoš vítr, Moře slané vody a Poštou havraní. U nich očekáváme vhodnost pro praktické využití v literární výchově.

V těchto knihách zkoumáme didaktický potenciál v teoretické rovině. Na základě hlavních myšlenek, které objevujeme v knihách při jejich interpretaci, dochází k tvůrčímu sestavení pracovních listů. Jeden pracovní list pro jednu ukázkou z dané knihy. Žáky vyplněné pracovní listy poté ověří praktické využití vybraných básní.

Pro tuto část práce byli dotazováni žáci vybíráni na základě spolupráce se ZŠ Svitávka.

Důležitou roli ve vyplňování pracovních listů sehrává vlastní tvůrčí práce žáka, porozumění poetickému textu a četba poezie, čímž jsou většinou naplněny očekávané výstupy RVP ZV literatury českého jazyka.

Vzhledem ke ztíženým podmínkám současného školství nemohlo dojít k původně plánované realizaci praktické části. Při prezenční výuce měla být práce s knihou či ukázkou obohacena o možnost kooperativního učení a přímého působení vyučujícího. Z toho důvodu námi pojatá výuka cílí spíše na aktivní a samostatné učení žáků v rámci distančního vzdělávání.

Do skupiny dotazovaných nejsou zařazeni vyučující. A to z toho důvodu, že žáci vyplňují dané úkoly doma v rámci samostudia a bez učitelské invence.

Na základě vyplněných pracovních listů, které jsme nuceni adaptovat pro online prostředí Google Forms, očekáváme působení na estetické prožitky žáků. Díky tomuto působení na emoce žáka by pak měli být sami schopni vyjádřit svůj názor v hodnoticím dotazníku, který již ukáže očekávané výsledky celé práce.

Pro zjištění dílčích výsledků uplatníme analýzu samostatné práce s básněmi. Teprve analýza hodnoticích dotazníků ukáže, zda jsou vybrané knihy vhodné pro využití na 2. stupni ZŠ i z pohledu žáků, případně do jaké míry. Výsledky budou zpracované pomocí procentuálních grafů, které konečné řešení vizuálně zobrazí.

2 Čtenářství

2.1 Čtenářská gramotnost

Původně byla gramotnost chápána jako základní systém dorozumívání na základě psaných výrazů. Tato definice se však vyvíjela v čase až do dnešní doby, kdy se tento pojem adaptoval v různých sférách.

Do 80. let minulého století bylo čtení považováno pouze za proces přebírání významu a čtenář byl pouze v roli pasivního příjemce. V současnosti se ovšem vnímání tohoto pojmu proměnilo, a je považován za „komplex vědomostí a dovedností jedince, které mu umožňují zacházet s písemnými texty běžně se vyskytujícími v životní praxi. (...) Jde o dovednosti nejen čtenářské, tj. umět přečíst a rozumět jim, ale také dovednosti vyhledávat a zpracovávat informace obsažené v textu, reprodukovat obsah textu aj.“¹

Pro v současnosti žijícího člověka je schopnost zapojit se do informační společnosti velmi důležitá. „Gramotnost znamená ovládnutí různých druhů komunikace za účelem začlenění jedince v dané společnosti, pro jeho uspokojivé konání a bytí ve prospěch svůj i druhých. Jedná se o schopnost, která mu umožní řešit proměnlivé problémy denního života. S ohledem na společensko-ekonomické podmínky dané společnosti jsou požadovány různé stupně a druhy gramotnosti. V moderních civilizacích zahrnuje gramotnost základní a vyšší stupně gramotnosti.“² Z tohoto důvodu je nutnou dovedností zpracovávat informace čtením, psáním a matematickými operacemi,

Pojem čtenářské gramotnosti je chápán jako jedna z podoblastí funkční gramotnosti. Je v něm tedy kladen důraz na charakter čtení pro získávání nových informací v adekvátně krátkém čase a jejich efektivní zpracování. Vzhledem k tomu, že se prolíná se všemi ostatními druhy gramotnosti, je její rozvoj důležitý jak pro vzdělávání, tak pro budoucí život.³

Svoji vlastní definici čtenářské gramotnosti mají také studie PIRLS a PISA.

¹ PRŮCHA, Jan, MAREŠ, Jiří a WALTEROVÁ, Eliška. Pedagogický slovník. Praha: Portál, 2003. str. 34.

² HEJSEK, Lukáš. *Rozvoj čtenářské gramotnosti v procesu základního vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015, str. 10-11.

³ Tamtéž, str. 20.

Ty ovšem kladou důraz pouze na funkční charakter čtení a zohledňují spíše takové složky čtenářské gramotnosti, které se dají měřit. Vnímání dle těchto definic proto není vhodné pro užití v této diplomové práci.

2.2 Čtenář v literární výchově

Cíle důležitých konceptů, mezi něž řadíme i vzdělávání, by měly mířit nejen na vzdělávanou část osobnosti, ale také na tu, kterou lze vychovávat. Proto je vhodné stanovit si při výuce cíle vyšší, cíle v rámci klíčových kompetencí. V našem případě, se budeme napříč praktickou částí práce orientovat v kompetenci, která je literatuře nejbližší – kompetenci komunikační.

Výchovy, jenž obvykle na kompetence cílí nejvíce, obtížně zachycují svoji vlastní esenci. Nemluvě o tom, že ve škole jsou sice měřitelné, lze na ně vytvářet testy či jiné práce, ale podstata předmětu by se zde neměla vykládat výkonem, ale vztahem. Důležité by mělo být především rozvíjení estetického vnímání oboru, prožívání, vnímání a utváření kulturních hodnot i formování životních postojů. To je však bohužel stále v rozporu se snahou o standardizaci klasických vzdělávacích systémů.⁴

„Kvalitní výuka by tedy neměla pouštět ze zřetele etický, duchovní i duševní rozměr, naopak by měla citlivě přispívat k rozvoji osobní spirituality žáků. Literární výchova a adekvátní umělecké texty nabízejí učitelům v této oblasti velký prostor.“⁵

Právě tyto aspekty a zacílení na emoční složku osobnosti může mnohdy vzdělat i vychovat lépe a tím motivovat k rozvoji čtenářství pouze na základě kladného vztahu žáka k danému vědnímu oboru.

Rámcovým vzdělávacím programem nejen základního vzdělávání rozumíme nejvyšší legislativní rámec vzdělávání. V rámci RVP je gramotnost, respektive čtenářská gramotnost, obsahem i cílem vzdělávacího procesu. Cílí na klíčové kompetence, zkráceně na postoje a hodnoty, které by si měl osvojit každý člověk prospěšný společnosti.

Školský vzdělávací program, ŠVP, tvoří podstupeň příslušného RVP a určuje konkrétnější postupy k dosažení vyšších cílů.

⁴ VALA, Jaroslav. *Literární výchova ve škole: vzpomínky, vize, zkušenosti*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015, str. 27.

⁵ Tamtéž.

RVP ZV stanovuje očekávané výstupy literární výchovy pro druhý stupeň ZŠ v mezích reprodukce, rozpoznávání, ústních formulací, rozšiřování a vyhledávání informací v textu.

Abychom mohli přínos děl Radka Malého pro četbu na druhém stupni zhodnotit, je nutné vymezit si jednotlivé úkoly v učivu RVP, které s touto oblastí souvisí.

Očekávané výstupy RVP ZV specifikují učivo literární výchovy druhého stupně na:

- **tvořivé činnosti s literárním textem** – přednes vhodných literárních textů, volná reprodukce přečteného nebo slyšeného textu, záznam a reprodukce hlavních myšlenek, interpretace literárního textu, dramatizace, vytváření vlastních textů, vlastní výtvarný doprovod k literárním textům
- **způsoby interpretace literárních a jiných děl**
- **základy literární teorie a historie** – struktura literárního díla (námět a téma díla, literární hrdina, kompozice literárního příběhu), jazyk literárního díla (obrazná pojmenování; zvukové prostředky poezie: rým, rytmus; volný verš), literatura umělecká a věcná (populárně-naučná, literatura faktu, publicistické žánry)
- **literární druhy a žánry** – poezie, próza, drama, žánry lyrické, epické, dramatické v proměnách času – hlavní vývojová období národní a světové literatury, typické žánry a jejich představitelé⁶

Nelze ovšem zohledňovat pouze tyto vymezené faktory literární výchovy. Český jazyk jako školní předmět se dle RVP ZV rozděluje na tři složky – jazyková výchova, komunikační a slohová výchova a literární výchova. Pro školskou praxi je možná toto dělení praktické, využitelné a funkční, ale v souvislosti čtenářství a čtenářské gramotnosti nelze tyto části hraničně dělit.

Domníváme se, že by jazyk měl být vnímán jako celek v souvislostech mezi všemi složkami. Proto není možné vypustit v této práci např. výstupy komunikační výchovy. Mohou tvořit důležitou součást literární výchovy a směřování žáka k zapálenému čtenáři.

Jazyková správnost je samozřejmě také nepostradatelnou součástí, ovšem je možné, že teprve s kladným vztahem ke školnímu předmětu přichází chuť se jej učit ve striktních pravidlech – pravopisu. Kromě očekávaných výstupů literární výchovy se tedy můžeme

⁶ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. Praha MŠMT 2017. [cit, 28. 8. 2020]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/4986/>, str. 24.

inspirovat i v komunikační a slohové výchově, která výrazně přispívá čtenářství a jiným kognitivním postupům.

Otázkou zůstává jejich dostatečnost, adekvátní formulace a praktické využití v hodinách i pro budoucí život.

2.3 Zásadní mezníky rozvoje čtenářství ve škole

Čtenářství jako velmi abstraktní pojem může u věci neznalých učitelů budit hrůzu. Nejedná se však pouze o otázku českého jazyka, ale všech předmětů. Protože právě čtenářství, ona čtenářská gramotnost, ovlivňuje všechny části vzdělávání a nebylo by adekvátní dávat vinu za žakovské mezery v tomto směru pouze učitelům českého jazyka.

Aby bylo dosaženo vytyčeného cíle čtenářské gramotnosti a literární výchovy a aby byly uplatněny i přínosy z četby mimo školní prostředí, je třeba postupovat cestou čtenářství. Ta nemusí být spojena pouze s uměleckými texty, ale měl by u ní převládat pozitivní pocit a zážitek z četby.⁷ I když čtenářství rozvíjí také jiné než pocitové techniky, např. práce s významem textu či porozumění textu, je možné, že takto koncipovaná většina hodin literatury by nebyla příliš atraktivní z žakovského pohledu.

Teprve toto získané vnitřní nastavení dokáže smysluplně a úplně samozřejmě pracovat s textem na zcela jiné úrovni – poučeně. Tento druh gramotnosti se dá využívat, jak jsme již zmínili výše, ve všech předmětech, a to naprosto přirozeně nejen v textech krásné literatury, ale také v pramenech, tabulkách, karikaturách.

Košťálová a kol. vydali souhrn základních podmínek pro lepší orientaci v rozvíjení čtenářství, které můžeme považovat za specifické desatero pro učitele:

- 1) Nikdo ve škole nepovažuje čtení za ztrátu času, dospělí jsou modelem čtenáře.
- 2) Čas – dostatek, pravidelnost, četnost: Žáci mají dostatek času na čtení přímo ve škole, čas je čtení věnován pravidelně a s dostatečnou frekvencí.
- 3) Předčítání: Žákům se ve škole často předčítá i tehdy, když už sami umí číst.
- 4) Dostupnost knih a textů: Prostor je naplněn různorodými knihami a texty, které jsou snadno dostupné (včetně jednoduchého výpůjčního systému).

⁷ ŠLAPAL, Miloš, Hana KOŠŤÁLOVÁ a Ondřej HAUSENBLAS. *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti*. Nový Jičín: Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum Nový Jičín, 2012, str. 8.

- 5) Vlastní volba: Žáci si mohou vybírat knihy a texty podle vlastní volby.
- 6) Četba celých textů: Žáci čtou celé knihy, nejen ukázky nebo úryvky.
- 7) Příležitost pro čtenářskou odezvu a sdílení: Žáci mohou bezprostředně sdílet osobní dojmy z četby.
- 8) Čtení je propojeno se psaním: Žáci písemně reagují na přečtené (osobní záznamy z četby). Žáci se učí textům rozumět i tím, že je sami vytvářejí (produktivní psaní).
- 9) Učitelé umějí čtení vyučovat: Ovládají čtenářské strategie pro porozumění textu, umějí je modelovat a vyučovat, ovládají metodu hlasitého přemýšlení, poskytování popisné zpětné vazby a korektivní zpětné vazby, umějí vést žáky k výběru textu.
- 10) Učitelé čtou: Učitelé znají knihy, které mohou zaujmout jejich žáky. Umějí každému žákovi doporučit vhodnou knihu. Sledují novinky.⁸

V opačném přístupu, v němž bychom necílili na čtenářství pomocí specifikované cesty, ale ve kterém by cesta byla cíl, má četba ještě i jiné přínosy kromě těch explicitně zmíněných ve vzdělávacích plánech.

Jako každý sval v těle, je potřeba také mozek neustále stimulovat a procvičovat, aby nezakrněl. Právě četba je jednou z možností mentálních podnětů, které mohou mozkovou svalovinu rozvíjet. Dá se tím předcházet některým nemocem mozku díky pamětnému cvičení, vnímání souvislostí a analytickému myšlení.

Četba také výrazně napomáhá psychohygieně. Odreagování od stresu nebo obtíží doma je velmi užitečné. Také v období dospívání napomáhá četba v hledání sebe sama, v prožívání vzorových okamžiků mladistvých i řešení situací, které jsou čtenářům v tu chvíli blízké a důležité pro jejich současný rozvoj.

Rozvíjená nemusí být pouze psychická rovina, ale také v jazyková. Právě četba, získávání nových informací a užívání slov v různých souvislostech a příbězích napomáhají rozšiřovat slovní zásoby. Na to musí v závislosti reagovat také komunikační schopnost daného žáka a jeho psychická vyspělost. V tomto ohledu tedy četba stimuluje osobnost člověka komplexně.

⁸ ŠLAPAL, Miloš, Hana KOŠTÁLOVÁ a Ondřej HAUSENBLAS. Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti. Nový Jičín: Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum Nový Jičín, 2012, str. 9.

Velikým přínosem je také ovlivnění slohových schopností čtenáře. Čím více knih žák přečte, tím lépe si mimoděk ukládá vzorce psaní různých autorů, čímž rozvíjí svoji fantazii a zároveň je schopen kvalitnějšího písemného projevu a vlastního tvůrčího psaní.⁹

Dle čtenářových schopností pak stanovujeme určité úrovně. Ty bývají komplexně označované jako čtenářské vývojové kontinuum, nebo také *mapa čtenářského pokroku (MUP)*. Tyto úrovně mohou, ale nemusí odpovídat jednotlivým ročníkům základního vzdělávání. Čtenářský vývoj nemusí postupovat kontinuálně, proto se může stát, že některá úroveň bude u čtenáře přetrvávat déle než jiná. Paralelně těmto úrovním odpovídá úroveň čtenářské gramotnosti.

Tato koncepce pomáhá učitelům i žákům ve vhodně voleném výběru literárních děl.¹⁰ V této práci se budeme orientovat na žáky druhého stupně ZŠ. Námí vymezená hranice by měla odpovídat alespoň pokročilému čtenáři a výše, tzn. IV+. Ovšem vzhledem ke stavu čtenářství dnešních generací budeme akceptovat i úroveň III. Zároveň tím pokryjeme možnost individuálního přístupu k žákům s IVP.

Úroveň	I	II	III	IV	V	VI
	Předčtenář	Začínající	Postupující	Pokročilý	Zdatný	Samostatný
Výběr textů pro zážitek z četby	Začíná si vybírat materiály ke čtení zejména podle ilustrací...	Začíná si ujasňovat svůj čtenářský zájem...	Začíná si samostatně vybírat knihy, které mu přinášejí čtenářský zážitek...	Samostatně si vybírá knihy, které mu přinášejí čtenářský zážitek...	Začíná si vybírat náročnější knihy pro zážitek; projevuje svůj odstup od žánrů dětské četby...	Samostatně si vybírá náročnější knihy pro vlastní potěšení...

Tabulka č. 1 – Čtenářské chování¹¹

⁹ 10 Benefits of Reading: Why You Should Read Every Day. Lifehack - The University of Life [online]. Copyright © 2005 [cit. 28.08.2020]. Dostupné z: <https://www.lifehack.org/articles/lifestyle/10-benefits-reading-why-you-should-read-everyday.html>.

¹⁰ Pomáháme školám k úspěchu. Kritická gramotnost o praxi, textech a kontextech. Ročník 1, č. 1, 2015. Dostupné z: [online]. [cit. 01.03.2021]. Dostupné z: <https://www.kellnerfoundation.cz/pomahame-skolam-k-uspechu/download/692/kriticka-gramotnost-2015-1.pdf>.

¹¹ Pomáháme školám k úspěchu. Kritická gramotnost o praxi, textech a kontextech. Ročník 1, č. 1, 2015. Dostupné z: [online]. Copyright © [cit. 01.03.2021]. Dostupné z: <https://www.kellnerfoundation.cz/pomahame-skolam-k-uspechu/download/692/kriticka-gramotnost-2015-1.pdf>.

2.4 Čtenářské strategie

Slovo strategie nám naznačuje vědomé využívání jistých postupů, již vyzkoušených, praktických, nebo i nových, každopádně však promyšlených.

Čtenářské strategie jsou prostředkem k naplnění cílů čtenářské gramotnosti. Jedná se o metody výuky, jejíž podstatou je porozumění textu.¹²

Velmi často ovšem bývají zaměňovány za čtenářské dovednosti. Dovednosti jsou zautomatizované procesy, které si žák neuvědomuje. Strategie jsou poté spíše postupy pro dosažení cíle.¹³

Velký důraz je zde kladen na proces, a proto by měli být žáci vedeni k přemýšlení nad textem. Aby dokázali přemýšlet nad myšlenkovými pochody a procesy ve své mysli, čímž ji i trénovat, pomáhají rozvoji čtenářské gramotnosti.¹⁴

Laicky lze tedy čtenářské strategie popsat jako uměle vytvořenou cestu, která vede k prohlubování čtenářských schopností. Aby studenti lépe porozuměli textu a mohli uplatňovat strategie porozumění, je pro ně velmi důležité procvičování, modelové situace a zpětná vazba.¹⁵

Proces porozumění je interaktivní i strategický. Spíše než pasivně číst text, musí jej čtenáři analyzovat, internalizovat a přizpůsobit.¹⁶ A právě porozumění nebo interpretace smyslu z čteného textu je konečným cílem čtení. Zkušení čtenáři to považují za samozřejmost a nemusí ocenit požadované dovednosti potřebné k porozumění.

¹² MAŇÁK, Josef, JANÍK, Tomáš, ŠVEC, Vlastimil a Centrum pedagogického výzkumu. *Kurikulum v současné škole*. Brno: Paido, 2008. str. 70.

¹³ HEJSEK, Lukáš. *Rozvoj čtenářské gramotnosti v procesu základního vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015, str. 26.

¹⁴ Čtenářská gramotnost a projektové vyučování — webový portál pro učitele. Čtenářské strategie – 1. díl – Co jsou čtenářské strategie. [online]. 2020 [cit. 20.08.2020]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/cg-strategie-1>.

¹⁵ Strategies for Reading Comprehension: Read Naturally, Inc.. Research-Based Reading Interventions. [online]. [cit. 26.03.2021]. Dostupné z: <https://www.readnaturally.com/research/5-components-of-reading/comprehension>.

¹⁶ Strategies for Reading Comprehension: Read Naturally, Inc.. Research-Based Reading Interventions. [online]. [cit. 26.03.2021]. Dostupné z: <https://www.readnaturally.com/research/5-components-of-reading/comprehension>.

Před samotným čtením je vhodné, aby si žáci vybavili prekoncepty (předpokládaný děj, informace o autorovi, očekávání...), na jejichž základě vzniká rámec, do kterého svoji četbu zasazují. Díky tomu dochází k propojování a aplikaci předchozích znalostí.¹⁷

Jako čtenářskou strategii lze uplatnit *vysuzování*. Tento proces funguje na principu vnímání samozřejmostí. Je to poměrně běžný a samozřejmý kognitivní postup, který vůbec není neobvyklý. Např. *Přepracované učitelce, která se hroutila z neopravených slohových prací, docházel čas na jejich korekci*. Z této věty dokážeme vysoudit, že slohových prací bylo opravdu hodně a vyučující byla v pracovním stresu¹⁸.

K další strategii přiřazujeme *shrňování*. Jedná se buď o ústní nebo písemné poznačení důležitých částí textu, aby si je čtenář nemusel pamatovat. Musí ovšem jít o parafrázovaný a kratší text, než je originální.¹⁹

Předvídaní funguje na základě rozumného odhadu. Ten může být zdůvodněn vynechaným místem v textu, znalostí tématu či přemýšlením o skrytých významech.²⁰

Kladení otázek pomáhá rozvíjet čtenářovo porozumění textu. Jedná se o doptávání na různé aspekty díla. Touto strategií jde také propojit s *určováním důležitosti*. Ta spočívá v rozumovém vysvětlení, co důležité je, a vysvětlení, co v textu důležité není. Zároveň je ovšem povýšena o schopnost hledání hlavních myšlenek a motivů. Nezaměřuje se tedy pouze na napsané, ale také na porozumění. Tyto faktory poté mohou lépe zapůsobit na čtenáře prostřednictvím jeho vlastních zkušeností, vzpomínek, života. Tento proces nazýváme *hledání souvislostí*.²¹

Způsob, kterým lidé zpracovávají informace a např. knižní příběhy, nazýváme *vizualizace*. Jedná se o promítání představ, které tvoří autor svým textem v myslí čtenáře. Zda představy, myšlenky nebo situace v textu dávají smysl, zjišťuje *monitorování*.

¹⁷ Strategies for Reading Comprehension: Read Naturally, Inc.. Research-Based Reading Interventions. [online]. [cit. 26.03.2021]. Dostupné z: <https://www.readnaturally.com/research/5-components-of-reading/comprehension>.

¹⁸ ŠAFRÁNKOVÁ, Kateřina a kol. *Metodika čtenářství*. [online]. Praha, 2012, str. 14. [cit. 19.03.2021]. Dostupné z: https://www.varianty.cz/download/docs/64_metodika-c-tena-r-stvi.pdf?fbclid=IwAR1LDDMb5ATD9zsea0_LcQrrUd5O1QMYArHFdLU3GeO3FC1Bd9Bygp_xck.

¹⁹ Tamtéž, str. 15.

²⁰ Tamtéž, str. 15.

²¹ Tamtéž. Str. 15-16.

To může být negativně ovlivněno nespécifickým vyjadřováním autora, obtížností textu nebo špatnou návazností vět a myšlenek.²²

Vnímání a prohlubování úrovně těchto strategií zlepšuje čtenářské schopnosti a je vhodné je podporovat nejen při relaxačním čtení, ale také ve školské praxi.

Ovšem není čtenář jako čtenář. Každý oplývá jiným stupněm čtenářských dovedností. Někdo má cit pro jazyk silnější, někdo slabší a na základě této myšlenky by pak u někoho nemuselo být vůbec potřeba jakékoliv strategie rozvíjet. Právě z toho důvodu, že už danou dovednost má.

Pakliže jsou čtenářovy dovednosti silně ukotveny, pak jim pro méně obtížný text a snadný cíl stačí obvyklé dovednosti. Pokud ovšem jsou jejich znalosti slabší, texty mírně obtížnější a úkoly náročnější, dají se vyřešit pouze za použití komplexních čtenářských strategií, strategického čtení. To se dá trénovat a prohlubovat tím kladný postoj ke zvládnutí i obtížnějších textů. Porozumění těmto termínům je důležité pro pochopení, jak čtenáři čtou, jak se učí novým dovednostem, jak opravují chyby v porozumění narativním textům a jak učí číst ostatní.²³

Praxe a zpětná vazba vztahující se ke čtení zlepšuje rychlost a efektivitu, chceme-li plynulost. Velikou výzvou pro učitele je navrhování úkolů v takové frekvenci a obtížnosti, aby se na základě jejich plnění čtenářské strategie měnily v dovednost.²⁴

Proto by vlastním výstupem nácvičku strategií měla být čtenářská dovednost, tzv. *reading skills*. Ovšem ve školství jsou diskutovanější čtenářské strategie. Z těchto důvodů je lepší cílit na proces, na navedení na správnou cestu než na samotný cíl. Jak jsme již zmiňovali, každý čtenář je jiný, má jiné startovací podmínky. A s poznatkou „jak na to“ už každý dosáhne své vlastní vytoužené čtenářské úrovně.

²² ŠAFRÁNKOVÁ, Kateřina a kol. *Metodika čtenářství*. [online]. Praha, 2012, str. 14. [cit. 19.03.2021]. Dostupné z: https://www.varianty.cz/download/docs/64_metodika-c-tena-r-stvi.pdf?fbclid=IwAR1LDDMbf5ATD9zsea0_LcQrrUd5O1QMYArHFdLU3GeO3FC1Bd9Bygp_xck, str. 16.

²³ AFFLERBACH, Peter, PEARSON, David, G. PARRIS, Scott. Clarifying Differences Between Reading Skills and Reading Strategies *The Reading Teacher*. [online]. International Reading Association, 2008, roč. 61, č. 5, str. 371, [cit. 26. 3. 2021]. Dostupné z: <https://deepblue.lib.umich.edu/bitstream/handle/2027.42/88049/RT.61.5.1.pdf?sequence=1>.

²⁴ Tamtéž, str. 372.

Velmi zajímavý je v tomto ohledu přístup amerického autora F. P. Robinsona, který se na čtenářské strategie zaměřil podle fází práce s textem. Stanovil tři na sebe navazující kroky, které by měli žáci při čtení dodržovat, aby docházelo k rozvoji myšlení.

- 1) **S** (survey – prozkoumej) – orientace v textu, zkoumání, směr a smysl
- 2) **Q** (question – ptej se) – Co vím? Co nevím? Proč? Jak?
- 3) **4R** (read – čti, record – dělej si poznámky, recite – opakuj, review – rekapituluj) – hledání vztahů mezi informacemi, shrnutí.²⁵

Metoda **SQ4R** je založena na původní metodě **SQ3R**, která je doplněna o krok výpisu vlastních poznámek.²⁶

Tento přístup, i samotná metoda, k textu není jediným způsobem, kterým se dají čtenářské strategie rozvíjet. Další možnosti jsou aktivizační metody.

Aktivizující metody ve svých kladech značně převyšují výuku klasickou frontální cestou. Díky nenásilné formě přijímání nových poznatků dochází u žáků k pozitivnějšímu akceptování těchto informací. Žáci nemívají pocit, že se učí, proto je tento přístup k paměti trvalejšího charakteru a cílí především do postojové roviny. Metody dokážou žáky povzbuzovat, motivovat, regulovat množství důležitých nových znalostí a zamezují výskytu nezáživných hodin.

Tyto metody však nelze aplikovat bezúčelně. Každá z nich cílí na konkrétní kompetence či rozvoj určitých schopností. Právě tyto nové nápady učitelů pro zpracování určitých témat alternativním způsobem vědomě cílí na estetické prožívání literatury, na motivaci k četbě a také k čtenářství a následně na rozvoj čtenářské gramotnosti.²⁷

2.4.1 Vybrané metody pro poezii

Alfabox

Postup práce vhodný pro evokaci hodiny, případně i její reflexi. Jedná se o metodu rozvíjející aktivní slovní zásobu a podporující třídění nabytých informací. Je vhodná jak pro samostatnou, tak skupinovou práci.

²⁵ HEJSEK, Lukáš. *Rozvoj čtenářské gramotnosti v procesu základního vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. Monografie, str. 28.

²⁶ Tamtéž.

²⁷ VALA, Jaroslav. *Literární výchova ve škole: vzpomínky, vize, zkušenosti*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015, str. 91-92.

Většinou do tabulky, která obsahuje písmena abecedy (co buňka, to písmeno), žáci vpisují slova, která se týkají tématu. Ke každému písmenu žáci vymyslí jedno slovo, které na toto písmeno začíná. Důležité je, aby se slovo vztahovalo k tématu. Pokud tedy hovoříme o tématu čtenářských strategií, slovem pro A by mohlo být třeba *aktuální*.

A	B	C	Č	D	Ď
E	F	G	H	CH	I
J	K	L	M	N	Ň
O	P	Q	R	Ř	S
Š	T	Ť	U	V	W
X	Y	Z	Ž		

Dá se modifikovat např. lepením lístečků na tabuli či jinak.²⁸

Autorské psaní

Jedná se o vlastní tvůrčí postup autora, v našem případě žáka. Rozvíjí aktivní slovní zásobu, propojuje teorii slohové výchovy s praxí a pomáhá samostatnému vyjádření osobnosti.

Doplňování

Na volná místa žáci doplňují chybějící slova. Tím trénují porozumění systému jazyka, aktivní slovní zásobu, tvůrčí invenci a osobní interpretaci.

Může jít o jistou formu předvídání, jaké slovo by se podle nich mohlo do volných míst, v našem případě básně, hodit.

Obvykle je známé jako nástroj pro procvičování gramatických jevů při vynechání písmen.

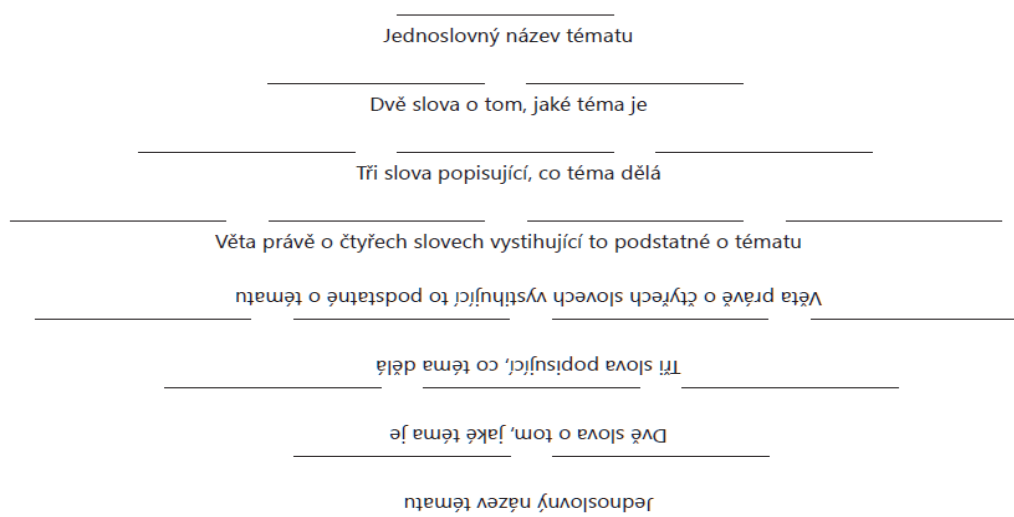
²⁸ Metodický portál RVP - Modul Články [online]. [cit. 19.03.2021]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/wp-content/uploads/prilohy/2966/priloha1.pdf>.

Diamant

Jméno metody charakterizuje tvaru diamantu, do kterého žáci shrnují pro ně klíčová slova tématu. Dá se využít pro zopakování učiva, vyjádření vlastních myšlenek, a to i v opozitních významech.²⁹ Takovýto způsob rekapitulace myšlenek a jejich protikladu může napomáhat celkovému vnímání daného tématu.

Je vhodný pro samostatnou, skupinovou práci a také práci ve dvojicích.

První řádek obsahuje jednoslovný název, následují dvě přídavná jména a tři slovesa. Uprostřed je věta o čtyřech slovech v pozitivním významu. Druhým směrem se poté opakuje stejné zadání ovšem v opačném významu a pořadí.³⁰



Podvojný deník

Tato metoda umožňuje čtenáři reagovat na úrovni vlastních zkušeností a vzpomínek. To umožňuje žákovi reagovat téměř na vše. Rozvíjí vlastní myšlení žáků a může podnítit diskusi.³¹ Tím napomáhá vyhledávání spojitostí mezi vlastním životem

²⁹ SAVOVÁ, Eliška. *Pětílístek a diamant*. In: Svět gramotnosti. [online]. 25. 03. 2019 [cit. 19. 03. 2021]. Dostupné z: <https://www.svetgramotnosti.cz/Clanek/106/newsletter-1-petilistek-a-diamant>.

³⁰ ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnotících metod*. Praha: Grada, 2015, str. 43-44.

³¹ Místo pro život - didaktický portál. *Podvojný deník* [online]. [cit. 19.03.2021]. Dostupné z: <https://www.ucenibezucebnic.cz/index.php?id=516>.

a obsahem díla. Je velmi vhodná pro ukotvení prožitku ze čteného textu. Je vhodná pro samostatnou práci v písemné formě.

Návodné otázky pro rozvoj čtenářských strategií

Otázky, které pomáhají žákům, čtenářům, dobrat se určitého cíle poznání. Navádí k myšlenkovým postupům a k rozvoji čtenářských strategií.

Tím myslíme například: A co si z toho vezmeš za ponaučení? Vážně tam nemůže být ještě jiná myšlenka? Jaká?...

3 Didaktický potenciál textu

Ve školské praxi je obvyklé pořizovat zkrácené, ba i bodové zápisy probíraného učiva. Tento druh textu však čtenářství ani čtenářskou gramotnost příliš nerozvíjí. Důležité je hledat v různých předmětech takové texty ke čtení, aby byly funkčními souvislými příběhy, které pomáhají při myšlení a jeho rozvoji. Dochází tak k jednoduššímu propojování souvislostí, vztáhnutí k vlastnímu životu a následnému zapamatování. Je velmi důležité hledat právě takové texty a podotkneme, že ve všech oborech vzdělávání, jež pomohou překlenout trhlinu mezi laickým přemýšlením nad textem a odborným uvažováním, se najít dají.³²

Ač je možné, že právě příběhy se žákům lépe pamatují, nijak neubíráme důležitosti bodových zápisů. Jejich vytváření také potřebuje jistou dovednost, kterou je na místě cvičit. I tímto způsobem se dá rozvíjet myšlení, pokud žáci jen neopisují informace např. z tabule, ale aktivně se podílí na svém zápisu.

Didaktický potenciál textu však nemusí rozvíjet pouze odborné znalosti, ale také osobnostní rysy v každém žákovi. Je to důležité kvůli podstatě školství, který je vzdělávat i vychovávat. „*Hledáme texty, které se hodí k výuce předmětů: které poskytují jak informace z oboru a podněty k tázání, dozvídání a učení, ale které také dávají žákovi zážitek a příležitost zamyslet se nad sebou.*“³³

Důležité je tedy ve všech textech hledat potenciál odhalitelný ve čtyřech základních bodech, jak je uvádí Hausenblas (2012):

1) Smysl textu a autorský záměr: o co důležitého v textu jde

- Poselství textu – proč je cenné, že tento text vůbec existuje?
- Velká/nosná myšlenka – jaké je shrnutí hlavního poznatku z textu?
- Hlavní pojmy – o které jevy a souvislosti v textu jde?
- Zásadní otázky – která otázka stála na začátku a text na ni dává odpověď?

2) Čtenář a text:

³² ŠLAPAL, Miloš, Hana KOŠŤÁLOVÁ a Ondřej HAUSENBLAS. Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti. Nový Jičín: Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum Nový Jičín, 2012, str. 81.

³³ Tamtéž, str. 81.

- Co v obsahu souvisí se životem žáka: co už zažil, i co by uznal, že se mu může stát.
- Co v textu souvisí s dosavadními poznatky žáků v naší třídě v daném vyučovacím předmětu?
- Čím obsah i jeho zpracování odpovídá žakově vyspělosti (osobní i znalostní) nebo ji překračuje?
- Z čeho v textu poznáme, komu je text určen, koho může zaujmout, komu být prospěšný?
- Čím může být text pro žáka důvěryhodný a čím ne?

3) Žánr textu a způsob autorova podání:

- Které rysy v textu bychom měli chápat vcelku (tj. jak jsou vybrány a uspořádány motivy/údaje, jaké typy postav účinkují v beletristickém textu, jak text postupuje od začátku směrem ke konci, jak souvisí zvolený jazyk i formát textu s jeho obsahem, který žánr – tj. který soubor typických postupů a prvků – autor využívá, jak je v textu projevem autorův postoj ke sdělení nebo k adresátům.
- Čím text navazuje na zvyklosti písemného sdělování, tj. které žakovy znalosti a zkušenost z četby mu pomohou k tomu, aby tomuto textu lépe porozuměl a pochopil jeho smysl,
- Jaký je autorův postoj k tomu, co nám sděluje (zda se k tomu staví vážně a věcně, nebo zábavně, nebo s odstupem, zda nás chce spíše provokovat, anebo ujišťovat atd.)

4) Forma a jazykové prostředky textu ve vztahu k porozumění

- Kterým klíčovým místům (kterým výrazům nebo konstrukcím) musí žák dobře porozumět, aby dobře pochopil text?
- Které jazykové znalosti a řečové dovednosti pro porozumění takovým místům čtenář potřebuje?
- Která místa mohou být pro čtenáře matoucí a čím to je?
- Jak slouží smyslu, záměru textu i čtenářovu porozumění jazykové a tvůrčí prostředky, kterých autor použil?³⁴

³⁴ ŠLAPAL, Miloš, Hana KOŠTÁLOVÁ a Ondřej HAUSENBLAS. *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti*. Nový Jičín: Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum Nový Jičín, 2012, str. 81-82.

Didaktický potenciál by měl být zaznamenán písemně po pečlivé četbě a porozumění textu. Tato písemná forma může být například ve formě přehledné tabulky, která je zobrazená v praktické části práce.

Teprve až dokážeme naformulovat hlavní myšlenku díla a zkontrolujeme, že se opravdu paralelně hodí k cíli příslušné hodiny/výuky, je vhodné s knihou, textem, dále pracovat.³⁵

Didaktický potenciál může pomáhat i učitelům porozumět textu. Za pomoci tohoto přístupu lze analyzovat, zda je text podnětný, zda má možnost žáky rozvíjet, a třeba i nadchnout. Kategorie či složky didaktického potenciálu jsou pouze umělým konstruktem a slouží nám k zvýraznění určitého pohledu na text. Nelze je od sebe ostře oddělit, vzájemně se prolínají.

Samotný fakt, že hovoříme o didaktice, napovídá, že velmi vážnou roli zde hraje osobnost učitele. Jeho vzdělávací cíle i motivace žáků. Nejjednodušší zhodnocení didaktického potenciálu může proběhnout v rychlosti v učitelově hlavě při výběru textu nebo může být napsáno formou poznámek či otázek. V ideálním případě bude tak kvalitně propracován, že dle této předlohy bude moct učit jakýkoliv záskok.³⁶

3.1 Potenciál básní (ve škole)

Je více než pravděpodobné, že povětšinou lidé nad textem přemýšlí jako nad souvislým odstavcem s myšlenkou poměrně lehce vyložitelnou. Ovšem úplně stejně se přeci dá pracovat i s poezií. A mnohdy vlastně i lépe, kvůli větší pravděpodobnosti různých interpretací. Nutno podotknout, že větší množství interpretací neznamená lepší práci s textem. Pro mnoho lidí je obtížné orientovat se ve víceznačných textech a potřebují jasně vyložitelný význam. Z toho důvodu poezie nabízí více možností práce s textem.

Poezie není pouze otázka romantického vnímání světa nebo lyrických veršů bez valného děje. Ať chceme nebo ne, je součástí jazyka i literatury. A to stejně dlouho, možná i déle než samotná próza.

³⁵ ŠLAPAL, Miloš, Hana KOŠŤÁLOVÁ a Ondřej HAUSENBLAS. *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti*. Nový Jičín: Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum Nový Jičín, 2012, str. 84.

³⁶ Pomáháme školám k úspěchu. Kritická gramotnost o praxi, textech a kontextech. Ročník 1, č. 1, 2015. Dostupné z: [online]. Copyright © [cit. 01.03.2021]. Dostupné z: <https://www.kellnerfoundation.cz/pomahame-skolam-k-uspechu/download/692/kriticka-gramotnost-2015-1.pdf>.

Není ale důvod se básní bát. Básně nás doprovází každý den. Ne ve formě mistrně seskládaných veršů. Na mysli máme písně. Básně, které se najednou nesoustředí jen na vnímání za pomoci myšlení. V tom je jejich velká síla a přidaná hodnota.³⁷ Je jen potřeba toto vnímání žákům vysvětlit.

*„Lyrika ruší ustálené jazykové mechanismy nebo jich nově využívá, hledá nová spojení slov i věcí, může dokonce vynalézat vlastní slova, vlastní řeč dokonce umělého rázu. Lyriku potřebujeme také proto, že nás učí hlouběji chápat jazyk, a lépe rozumět mateřštině.“*³⁸

Pro žáky je důležité uvědomění, že poezie nás dokáže vytrhnout z klasického pojetí života a přidat na přitažlivosti. Klasické pojetí života je to, co se převážně očekává. Proto je dobré přirovnávat básně právě k písním, které jsou žákům dozajista bližší. Teprve v paralele s nimi si dokáží lépe uvědomovat přínos básní, možnosti kratšího vyjádření svých pocitů a umělecky hodnotných sbírek.

Velmi často se totiž právě osobní zkušenost do jejich obsahu promítá. Teprve s vlastním prožitkem je lépe zacíleno na podstatu takového způsobu vyjádření.³⁹

Onen prožitek se dá ve škole navodit nejen autorským psaním básní (aby došlo k reálnému použití vlastní zkušenosti), ale také tvořením zkušeností a myšlenek nových. S básní se nemusí pracovat pouze ve formě interpretace, ač je to dozajista velmi oblíbený způsob podání básní školní třídě. Dá se využít celé škály metod, např. využívání ilustrací, dramatizace, aranžování živých obrazů a dalších.

Důležitým momentem pro práci s básní ve škole je porozumění a objevení metafor. Pojmenování na základě vnější podobnosti je typické nejen pro básně, ale i pro život samotný. To znamená, že nejen slova, ale také procesy lidského myšlení se mohou k různým věcem přirovnávat.

A to je velice důležité pro školství. Právě ve škole se setkáváme s otázkou důležitosti poezie. Zrovna výše zmiňované vysvětlení a práce s těmito pocity by měla předcházet rozebírání básní jako takových.

³⁷ KOŽMÍN, Zdeněk a Filozofická fakulta. Interpretace básní. Brno: Masarykova univerzita, 2005. s. 149.

³⁸ KOŽMÍN, Zdeněk a Filozofická fakulta. Interpretace básní. Brno: Masarykova univerzita, 2005. s. 150.

³⁹ Tamtéž.

„Umožňuje porozumění jednoho druhu zkušenosti na základě jiného druhu, vytvářejíc koherenci díky zavádění gestaltů, které jsou strukturovány přirozenými dimenzemi zkušenosti.“⁴⁰

Pokud bychom měli předchozí myšlenky spojit v jednu, dalo by se říci, že právě metafory nám přinášejí jinou zkušenost, a tím pomáhají prožít zkušenost čtenáře.

Obdobně je tomu i při pohledu na jazykovou složku básní. „Metafory jakožto jazykové výrazy existují už v pojmovém systému člověka.“⁴¹ Tato definice je ovšem zaměřená na pojmy, s nimiž naše mysl pracuje třeba i v poezii a jsou většinou založené na metaforách. Díky metaforám právě jsme schopní vnímat okolní skutečnost všichni stejně – díky tomu dokážeme např. rozumět poezii, i když každý máme jinou zkušenost. Protože rozumíme metaforám, které se za ní skrývají a tím i pojmům/významům, které se básník snaží sdělit.

Velmi často právě podle toho, co v současné chvíli prožívá. To je důvod, proč je školní interpretace básní tak rozšířená. Tedy, že pod dobrým vedením se ve třídě objeví vždy několik možných interpretací, se kterými je dále možné pracovat.

Právě vedení hodin je velmi důležitým aspektem. Jak jsme již jednou zmínili (viz výše), velmi závisí na osobnosti vyučujícího, jak se k tématu postaví a jak žáky dokáže motivovat, což je mnohdy rozhodující.

Vyučující, který chce své žáky čtenářsky posouvat, nebo který chce žáky přivést k četbě poezie, by vždy měl volit zajímavé verše, kterými lze zpřístupňovat nesrozumitelné prostředky, vlastní žakovou tvorbu, jiné práce s představivostí, zpěvem básní a obecně tak stimulovat jejich vztah v poezii.⁴²

3.2 Přístup dětského čtenáře k poezii

Poezie má v současné recepci dítěte špatné místo. Děti druhého stupně zkrátka poezii nechtou. A tzv. apoetický věk se stále snižuje.

Jakmile dítě odroste klasickým říkankám, nonsensu a hříčkám, což je v podstatě po ukončení mateřské školy, dostává se do spárů čítanek, které velmi brzy soustředí

⁴⁰ LAKOFF, George, JOHNSON, Mark a ČEJKA, Mirek. Metafory, kterými žijeme. Brno: Host, 2002. str. 253

⁴¹ Tamtéž. str. 18.

⁴² TOMAN, Jaroslav. Dětské čtenářství a literární výchova. Brno: CERM, 1999. str. 16.

své texty převážně na prózu. Ta totiž svojí spontánností, expresivností, dějovostí a sémantikou lépe umožňuje vznik zážitku z četby. S postavou prózy se také žáci mnohem lépe identifikují, což je jeden z důležitých důvodů jejich četby.⁴³ Příčina ovšem netkví pouze v čítankách, ale třeba i v přístupu rodičů, kteří dětem poezii nečtou a tím, že jsou v současné době děti zvyklé na dramatické a akční zápletky filmů, v jejichž srovnání jim připadá poezie nudná a nechápou, co s ní mají dělat a jak jí využít.

Žáci tedy nemají dostatek impulzů pro vyhledávání poezie pro vlastní četbu. Většinou tak potkají báseň pouze v čítance, a to mnohdy ne úplně takovou, která by je oslovila. I tento fakt velmi zabíjí v lidech poetiku.⁴⁴

Již v devíti letech, což je orientačně třetí třída prvního stupně ZŠ, se oslabuje estetické vnímání a obrazové myšlení a více se čtenáři zaměřují na básnický text jako takový. Snaží se rozumět chápání obsahu slov. Když má poté opět dojít k objevení poezie, je to spíše s logickým a pragmatickým přístupem.⁴⁵ Můžeme se jen domnívat, zda se tak děje pod vlivem učitelů a textů, nebo je to čistě vývojový aspekt.

Žák tak může rezignovat na vnímání obrazů a místo toho lpět na přímém významu textu. Hlubší skutečnost, význam, smysl, zvláštnosti a již zmiňované metafory tak nemusí vůbec postihnout.⁴⁶

⁴³TOMAN, Jaroslav. Dětské čtenářství a literární výchova. Brno: CERM, 1999, str. 14.

⁴⁴ Tamtéž.

⁴⁵ Tamtéž, str. 15.

⁴⁶ Tamtéž.

4 Radek Malý

4.1 Osobnost

Doc. Mgr. Radek Malý, Ph. D. se narodil 24. července 1977 v Olomouci. Nějakou dobu žil dokonce v Německu, odkud pochází i jeho žena. Vzhledem k tomu, že ale Malý považuje češtinu za svůj pracovní nástroj, nedokázal se tam usadit natrvalo. Díky rodinným vazbám tam i přes to velmi často cestuje.⁴⁷

Několik let vedl Katedru tvůrčího psaní Literární akademie na soukromé umělecké vysoké škole. Tam vyučoval právě předmět tvůrčí psaní, také knižní kulturu a další.⁴⁸

Je to však hlavně současný autor poezie, knih pro děti a mládež, univerzitní učitel, překladatel, germanista a bohemik.

Právě tyto dva poslední obory vystudoval na Univerzitě Palackého v Olomouci, kde byl studentem např. Ludvíka Kundery, který opatřil jeho básnickou sbírku Větrní doslovem vypovídajícím o mladém charakteru tohoto autora:

„Radka Malého jsem poznal za svých olomouckých germanistických přednášek. Všiml jsem si ho proto, že patřil k několika málo mládencům, dominovaly totiž dívky. Sedával většinou hodně vzadu a soustředěně psal. Jestli zaznamenával mé výklady (o německém dramatu a poezii, o romantismu, baroku, expresionismu a dadaismu), nebo skicoval vlastní verše, na to jsem se ho nikdy nezeptal. Vyhlášoval jsem vždy překladatelské básnické soutěže, jichž se zúčastňovalo dvacet až třicet studentů, na sklonku semestrů se výsledky rozebíraly, konfrontovaly, bývalo to často veselé, neboť konkrétní Radek Malý se zřetelně odlišoval od většiny posluchačů, byl totiž mimořádně sečtělý, což je stále vzácnější, rychle zvládal veršové řemeslo a v rozmluvách neupadal do mlhavých řečí o Inspiraci, Intuici a Tvoření (samá velká písmena!), nýbrž mluvil věcně o práci.

V koloběhu epoch a ismů mu učaroval německý básnický expresionismus a není divu, že mladý básník začal brzy hledat české ekvivalenty. Zprvu byl fascinován osobnostmi berlínského „neopatetického kabaretu“ z let 1909 až 1912: Alfred Lichtenstein mu dal lekci suchého lyrického humoru, Jakob van Hoddis mu otevřel vrata

⁴⁷ Tamtéž.

⁴⁸ Nakladatelství Host. Malý, Radek: *Zázitek s knihou je jedinečný*. [online]. 2018 [cit. 20. 08. 2020]. Dostupné z: <https://www.hostbrno.cz/ohlasy/radek-maly-zazitek-s-knihou-je-jedinecny/>.

k obraznosti až surrealistické, Georg Heym mu bez příkras, ale v dokonalé formě odhalil (velko)město, jeho rmut, vizi jeho zániku. Všichni jsou mistři pevného veršovaného tvaru, s jambem zacházejí velkoryse, rým není zdobný, nýbrž významotvorný. Georg Trakl, rakouský „básník století“, byl pak pro Radka Malého hotové zjevení. Po Bohuslavu Reynkovi a po mém souboru jej začal zmáhat komplexně. Malého uhrnutí německým expresionismem není žádné epigonství, je to „vysoká škola veršovaných forem“. Zlom století přispěl k této poetice novodobým slovníkem, motivikou, náladami, ale i exhibicemi českoněmecké makarónštiny.“⁴⁹

Hlavní smysl své profese vnímá Malý především v aktivní literární tvorbě. Podotýká, že jeho práce vyžaduje určitou publikační činnost, avšak jiného druhu. Překlady a odborné publikace jsou sice na prvním místě, poté ale přichází chvíle na volný čas autora, ve kterém vznikají právě poetická díla, jimž může věnovat prostoru, kolik chce.⁵⁰

4.2 Činnost a díla

Radek Malý se nebojí volit ty nejjednodušší druhy rýmů, které popírají vysokou poezii. Ale svou jednoduchostí a spojením s neuvěřitelně bohatou slovní zásobou však právě tuto poezii tvoří.

Do širokého spektra autorské tvorby Radka Malého také patří knihy, které je nutno vyselektovat, jelikož nekorespondují se směřováním této práce. Jedná se o:

Knihy pro nejmenší:

MALÝ, Radek. *Devět plchů v pelechu*. Praha: Běžiliška, 2016.

MALÝ, Radek. *František z kaštanu, Anežka ze slunečnic*. Druhé vydání. Praha: Meander, 2017. Modrý slon.

MALÝ, Radek. *Holčička a drak*. Praha: František Havlůj - Běžiliška, 2017. Mikroliška.

MALÝ, Radek. *Kam až smí smích*. Druhé vydání. Praha: Meander, 2015. Modrý slon.

MALÝ, Radek. *Kočičí tanec*. Praha: František Havlůj - Běžiliška, 2018. Mikroliška.

MALÝ, Radek. *Laura a Klement: v městské džungli*. Praha: Dynastie, 2018.

⁴⁹ MALÝ, Radek. *Větrní: (zcestné verše)*. Brno: Petrov, 2005. Poezie, str. 101-102.

⁵⁰ Tamtéž.

FISCHEROVÁ-KVĚCHOVÁ, Marie a Radek MALÝ. *Malenka*. V Praze: Paseka, 2018.

MALÝ, Radek. *Nikolka a dvě mámy*. V Praze: Cesta domů, 2018.

MALÝ, Radek. *Příhody matky Přírody*. Praha: Meander, 2019. Modrý slon.

MALÝ, Radek. *Všelijaké řečičky pro kluky a holčičky*. V Praze: Albatros, 2017.

KUBAŠTA, Vojtěch a Radek MALÝ. *Domeček plný koleček*. V Praze: Albatros, 2018.

MALÝ, Radek. *Dlouhá noc muzejní myši, aneb, V muzeu nemají živá zvířata co dělat!*. Praha: Národní muzeum, 2020.

Knihy pro mládež:

MALÝ, Radek. *Atlas vyhubených živočichů*. V Praze: Albatros, 2019.

MALÝ, Radek. *Franz Kafka: člověk své i naší doby*. Praha: Práh, 2017.

MALÝ, Radek. *Poetický slovníček dětem v příkladech*. Praha: Meander, 2012.

MALÝ, Radek. Rozára a Černý Petr, čili, O větrných mlýnech, čili, Rozára a Černý Petr. Praha: Běžiliška, 2020.

Velmi důležité jsou v jeho práci samozřejmě také učebnice, slabikáře, slovníčky, lexikony, leforela, odborné knihy, články a překlady, ale pro potřeby této práce není relevantní se jim věnovat. Také opomineme díla, do nichž sice autorsky přispíval, ovšem nemůžeme je označit jako výhradně jeho autorskou tvorbu. Na příklad můžeme uvést *Máme kostru ve skříni* (2019), *Setkání* (2020).

Také volba **dramatického textu** *Černé Hoře, Dobrodošli* (2008) a *Pocit nočního vlaku* (2006), kterou realizoval Český rozhlas jako rozhlasovou hru, není vhodná pro žáky druhého stupně, ale tentokrát z opačného důvodu, než jsou knihy pro nejmenší. Podstata a jazyková forma v těchto textech je pro žáky ve věku základního vzdělávání (obvykle) obtížná a nepochopitelná.

Z odborného hlediska však hra *Pocit nočního vlaku* dosáhla *Čestného uznání* a obdržela *Cenu Českého rozhlasu 3 Vltava v Cenách Alfréda Radoka 2006*.⁵¹

Pro Radka Malého je také velmi význačná spolupráce s Pavlem Čechem.

Pavel Čech se narodil 5. listopadu 1968. Jeho cesta k umění a literatuře byla dlouhá – přes zámečnictví, hasičství a vlastní iniciativu až k malbě.

⁵¹ MALÝ, Radek. *Pocit nočního vlaku*. Brno: Větrné mlýny, 2008. RozRazil - současná česká hra, str. 1.

Stal se, dlouhým procesem, talentovaným malířem, jehož díla zdobí nejednu knihu pro děti a mládež. V posledních letech se ovšem sám vydal na dráhu spisovatele a knihy, které napíše, si také sám ilustruje.

Spolupráce tohoto malíře a Radka Malého není výjimečnou záležitostí. Tyto dvě velké osobnosti současné doby se velmi často setkávají u společného díla a výsledkem je, a troufám si říct i bude, perfektní výsledek. Jedno bez druhého by takovou uměleckou váhu nemělo.

Mezi jejich společné projekty patří *Listonoš vítr*, *Moře slané vody*, *Poštou havraní*.

Nutno podotknout, že právě spojení těchto dvou autorů, spisovatele a ilustrátora, ovšem prozatím nikoliv jako spisovatele a spisovatele, dodává dílům přidanou hodnotu a stávají se lákadlem pro dětské oko. Je možné, že aspekt ilustrací by mohl mít vliv na využití básní Radka Malého ve školské praxi.

4.3 Ocenění

Kromě již zmiňovaných ocenění za dramatické texty (viz výše) vlastní Radek Malý i řadu dalších:

2020 - Zlatá stuha (Nakladatelský počín) - Atlas vyhubených živočichů

2018 - Zlatá stuha (Nakladatelský počín) - Franz Kafka - Člověk své a naší doby

2012 - Zlatá stuha (Literární část: Beletrie pro děti) - Listonoš vítr

2012 - Magnesia Litera (Litera za knihu pro děti a mládež) - Listonoš vítr

2011 – Cena učitelů v anketě Suk – čteme všichni – Listonoš vítr

2009 - Výroční cena Nadace Český literární fond (Výroční cena za literární tvorbu)
- Malá tma

2006 - Magnesia Litera (Litera za poezii) – Větrní

2005 - Nejkrásnější české knihy roku (Knihy pro děti a mládež – 1. místo)
- Šmalcova abeceda

2003 - Cena Jiřího Ortena - Vraní zpěvy⁵²

⁵² Databáze knih. *Radek Malý ocenění*. [online]. 2008 [cit. 18.08.2020]. Dostupné z: <https://www.databazeknih.cz/oceneni/radek-maly-1698>.

PRAKTICKÁ ČÁST

Pro případ této diplomové práce nebude na originální ilustrace Malého knih brán zřetel, aby nezkreslovaly dojem ze samotných básní. Je totiž samozřejmé, že i vizuální aspekt tvoří nepopíratelnou část touhy k četbě knih. Volíme tak také z důvodu, že ne všechny knihy ilustrace mají a mohly by tak být ve značné nevýhodě.

Na základě rozsáhlé četby poezie Radka Malého vybereme vhodná díla, která splňují požadavky didaktického potenciálu.

Nejprve sbírky přiblížíme z hlediska jazykových výrazů a kompozice. Podstatnou roli sehraje také tematika a koncepce cílové skupiny. Tyto faktory budou reprezentovány ukázkou potvrzující výše zmíněné výsledky.

Zmíněné výsledky poté budou přehledně zaneseny do tabulky. Na konci této „malé“ analýzy stanovíme, zda jsou knihy teoreticky vhodné, nevhodné či částečně vhodné pro využití ve výuce.

Pokud bude u básně stanoveno, že je teoreticky vhodná pro školní výuku, proběhne také její konkrétnější interpretace. Na těchto základech pak bude pro každou báseň vytvořen pracovní list, který by měl tuto sondu demonstrovat v praxi. Vybrané úkoly budou vycházet z metod konstruktivistického učení a tam, kde to bude možné, budou některým ze svých aspektů (tématem, způsobem psaní, procesem) propojené s vybranými ukázkami.

Zda jsou básně vhodné i z hlediska žákovského, bude buď potvrzeno, nebo vyvráceno na základě hodnoticího dotazníku, do něhož žáci vyplní konečné výsledky. Jestliže alespoň polovina z oslovených bude hodnotit básně a práci s vybranými ukázkami kladně, budeme považovat celé knihy za vhodné.

Pokud ovšem dojde k negativnímu hodnocení, proběhne kazuistika problému. Následně stanovíme návrh na opravu pracovních listů tak, aby lépe odpovídal žákovskému očekávání.

5 Výběr textů

5.1 Lunovis (2001)

Lunovis se stalo básnickou prvotinou tohoto autora. Zařadit by se měla do surové poezie pro dospělé. Bohatá slovní zásoba je neuvěřitelná, ovšem autorova schopnost zasáhnout čtenáře expresivním výrazem v ladně plynoucí poezii také. Občasné hovorové výrazy mnohdy až vulgarizují a šokují. Zdá se ale, že je to autorův typický rys v tvorbě pro dospělé.

Knížečka se v obsahu dělí na čtyři části – *Lunovis*, *Takypodzim*, *Nepokoje a Bastard Boží*. Nejvíce patrné je celkové tematické zaměření v první a čtvrté části. Jedná se o básně, které oslavují Měsíc a pátrají po jeho poetické podstatě, ne pouze na vesmírné těleso.

Až nebezpečně často se v různých částech díla objevují náznaky sebevraždy, rozporuplného bytí a skepticismu.

Tato tematika by sice ve školské praxi také neměla být tabuizovaná, ale vzhledem k tomu, že je dílo koncipované jako poezie pro dospělé, a žák šesté třídy by jen obtížně odkrýval schované myšlenky, není vhodná pro účel této práce.

Ukázka – Srpek

Nanebevzatý ustříhlý nehet
chce rožnout nebe, rozlítej dehet
Měsíc co měsíc, zkouší to posté
Jen to ho drží, že ví, že roste

I když jdou mraky, chce rožnout nebe
A že je slabej, tak taky sebe
Žít nebo nežít, je to tak prosté
Jen to ho drží, že ví, že roste

Klopýtá potmě o špičky věží
Omílá znovu Žít nebo nežít
Chce rožnout nebe, už pro ten pocit
A že je hloupej, zkouší to v noci⁵³

⁵³ MALÝ, Radek. *Lunovis*. Brno: BBart, 2001.

5.2 Vraní zpěvy (2002)

Druhou básnickou sbírkou, také patřící k tvorbě pro dospělé, patří *Vraní zpěvy*.

*Vrána prý umí docela slušně zpívat, ale přeci jen raději vydává skřeky. Mé Vraní zpěvy dokumentují vypjaté období vymezené dvěma roky a několika body: studium ve východním Německu, návrat na olomouckou periferii, krvavý podzim, ostrá zima, třesuté jaro. Chválabohu je to za mnou, uzrál čas k ohlédnutí. Napsali o mně: Malý je nesnesitelně patetický. S úšklebkem souhlasím a dodávám: ne snad já, to texty plné lun a vlků a válečných vřav. Ne snad já, to doba umí být nesnesitelná. Ne snad já, to život.*⁵⁴

Podkapitolkami se staly části *No Pasaran!*, *Arbeit macht frei*, *Hledači jantaru*, *Král vran*, *Štvanice*, *Vlkovlak* a *Kafilérka citů*.

Za tuto sbírku byl Radek Malý oceněn Cenou Jiřího Orteny za rok 2003. Básně jsou náročné k pochopení, chmurné. Je třeba věnovat jim více času při čtení ve všech částech knihy, jejíž jazyková stránka je opět velmi bohatá

Celá kniha by ovšem mohla být považovaná za reprezentativní dílo tohoto autora. Jsou v ní zahrnuty básně chmurné, šokující, ale také, což je pro něj typické, s německou tematikou a německými částmi. Historizující a dále odkazující k předchozí sbírce *Lunovis* či naznačující další směřování jeho tvorby. Otázkou zůstává, jak moc tento aspekt autor sám postřehl při srovnávání svých knih.

Její cílovou skupinou jsou opět zkušení dospělí čtenáři. (Pokud by se ovšem takto zkušený žák našel i např. v devátém ročníku, nebylo by nevhodné mu sbírku doporučit.) Pokud se ale paušálně držíme věku žáků, tak kvůli zmíněné jazykové náročnosti není sbírka vhodná pro čtenáře na této předpokládané úrovni. Dozajista ne pro výuku literatury. Ovšem dalo by se jí využít v rámci mezipředmětových vztahů s dějepisem a obdobím 2. sv. v.. Bez předchozích teoretických znalostí není možné postihnout poselství básně.

Ukázka – No pasaran!

Ty mi chceš kázat Zrovna ty
Sám vím že mi to škodí
Vyhryzlý nebo kulatý

⁵⁴ MALÝ, Radek. *Vraní zpěvy*. Brno: Nakladatelství Petrov, 2002, str. 1.

Jseš jak se ti hodí

A po mně chtěl bys abych byl
co říkáš? Vyrovnaný?
No myslím že jsem pochopil
ty tvoje tajný plány

Podívej Stromy
hajlujou ve větru
větve

No dobře Promiň
No dobře Promiň
No
No pasaran!
Žádnej podzim
Žádný listy
Žádná radost ze života

Skutky
Smutky
No
No pasaran
!⁵⁵

5.3 Větrní (2005)

Básnická sbírka *Větrní* nesoucí podtitul *Zcestné verše* je rozčleněna do tří obdobně tematických celků. První část nese název *Jakýpak doma* a popisuje putování. Druhá část *Nad mořem zahrady* vypovídá spíše o zážitcích a postřezích z různých míst u moře s neobvyklými zážitky. Třetí část *Vorstadt* (česky předměstí) by se dala interpretovat jako básně s historickou tematikou a narážkami na židovskou tematiku – *V noci nám hvězdy lžou a ve dne se jich nikdo neptá* (str. 71), *árijské slunce praží na Sudety* (str. 95) apod...

„Chtěl bych, aby Zcestné verše byly léčením z chrapotu Vraních zpěvů. Šinou se po kolejích z Prahy, pokračují přes Kunštát a Třebíč do Rumunska, Rakouska a Francie, aby vyšuměly v italských přímořských zahradách. Ale stejně tak kotví v Olomouci s jejím kdysi německými periferiemi. Opět jsou tu cesty z vnitřních Sudet do těch vnějších a zpět. Hranice Říše začínala tam, kde

⁵⁵ MALÝ, Radek. *Vraní zpěvy*. Brno: Petrov, 2002. New line. Poezie, str. 10.

*Větrní končí – na lesní rozcestí mezi obcemi Radíkov a Posluchov,
pár kilometrů za městem Olmütz. “*

Předmluva Radka Malého⁵⁶

Oproti předchozí sbírce se zde opravdu objevují humornější scény a slovní spojení: *s batohem a zpocenými zády, ó Eskalátor ten my v Olomouci máme jen v jediném obchodním domě, čas dospěl k vodce* či *Japonci fotí jak o život* apod.⁵⁷

Jde o jakési cestování, na které odkazuje při psaní jednotlivých básní. Podnikáme tak v podstatě výpravu po stopách autora, po stopách historie ale ve vlastních botách porozumění. Díky explicitně poznamenaným datacím, kdy byla báseň napsaná či o jakém místě vypovídá, jsou myšlenky ještě hmatatelnější a v případné školské praxi by mohly být lépe uchopitelné.

Ve velkém množství básní se objevuje Malého druhý obor – germanistika. Do svých básní velmi často vkládá německé části, někde více, někde méně. Je také pochopitelné, jaké téma a doba může autoru bohemistovi a germanistovi velmi imponovat – spojení holocaustu a židovství.

Tato témata mají své kradmé poselství snad v každé poetické sbírce autora pro starší čtenáře. Je to tak nevšední a tak nečekané, jako když *bláznivá Rachel tančí uličkami ghetta*.⁵⁸

Pro školskou praxi jsou tyto verše pro dospělé až moc pokročilé. Nemluvě o dvojjazyčnosti, která nemusí být všemi žáky akceptována (z důvodu jiného druhého jazyka, než je němčina). Ovšem v rámci propojení českého a německého jazyka by se využít dala. Motiv války je opět nerozlučně spjat s historií. Do tohoto předmětu by bylo využití básní vhodnější.

Ukázka – Šepot zní boskovickým ghettem

Šepot zní boskovickým ghettem
Šalom šalom
Es kommen böse Zeiten
Fleischmann to povídal
A byly zlé

⁵⁶ MALÝ, Radek. *Větrní: (zcestné verše)*. Brno: Petrov, 2005.

⁵⁷ CzechLit. *Radek Malý*. [online]. [cit. 18. 08. 2020]. Dostupné z: <https://www.czechlit.cz/cz/autor/radek-maly-cz/>.

⁵⁸ MALÝ, Radek. *Větrní: (zcestné verše)*. Brno: Petrov, 2005. Poezie, str. 17.

Na bílé lavičce pod jinanem
Dnes večer krásná komtesa von Weissberg
Do číše s bílým vínem
Upustila prsten
Dupot zní boskovickým ghettem
Čtyři sta bratrů odešlo k ránu
Hledat si nevěstu ve světě zdejším

Čtrnáct z nich vrátilo se zpět.⁵⁹
(Boskovice 26. 7. 2002)

5.4 Malá tma (2008)

Jednotlivé příspěvky v této sbírce vypovídají o malosti člověka. Jazykovou vybaveností se jedná o velmi expresivní vyjádření, která působí přímo na city. Ondřej Hanus v reflexi na tuto sbírku napsal, že se jedná o *kapesní apokalypsu*.⁶⁰

Už v samotném názvu *Malá tma* můžeme vnímat jisté potáčení se, např. mezi dvěma protiklady. Můžeme zde spatřovat životní ironii, ale zároveň hořkou realitu. Malý má ve zvyku psát jednoduchými slovy, ale v takových spojeních, která obyčejného smrtelníka ani nenapadnou, jedná se o hodnotné dílo.

Také je v této sbírce velmi silně využita hra se slovy a rytmická cvičení –*Tmoucí tma. Ticho, Noci prasklo břicho; Klekání kleká na krajinu tichou* apod. V některých případech se může jednat dokonce až o jazykolamy, které dodávají básním neobvyklou přidanou hodnotu - *Malátná malá tma*. Opět tím můžeme při čtení vycítit kontrast, tentokrát jazykové jednoduchosti a obtížnosti, u inteligentně promyšlených veršů.

„A ještě jeden příznak determinuje Malého niterný svět - halasně sice nevytrubované, ale všudy přítomné vědomí až zarputilé solitérní nezařaditelnosti do stáda vyznavačů konzumentských pohodnot, vymezování linie odporu vůči těm, kdož zmáhají jezy a peřeje svých životů bez skrupulí - a bez paměti. Cit pro esence lidské bídy a nezaviněné utrpení... Radek Malý naznačuje smysl takového vnímání jako pro sebe

⁵⁹ MALÝ, Radek. *Větrní: (zcestné verše)*. Brno: Petrov, 2005. Poezie, str. 13.

⁶⁰ KOŠINSKÁ, Eva. Malý, Radek: *Malá tma*. In. iLiteratura.cz [online]. 26. 01. 2009 [cit. 18. 08. 2020]. Dostupné z: <http://www.iliteratura.cz/Clanek/23689/maly-radek-mala-tma>.

jedinou možnou cestu v éře falešných proroků, mediálních lží, pozlátkových reklam a bulvárních blábolů. Dost důvodů pro to mu vstřícně přitakat.“⁶¹

V některých básních jsou přítomny až vygradovaná přirovnání, kakofonie a jazykové hrátky, na jejich úkor se poté staví obtížné pochopení obsahu básně. Není pochyb, že žák šesté třídy by pravděpodobně ještě nebyl dostatečně vyspělý. „*Vranění, šerení. Čerění času. Ostych utrhnout kytku, s můrami se prát.*“ Neuchopitelnost takovýchto veršů je pro žáky od jedenácti let značná.

Ovšem v deváté třídě by již mohlo být užití těchto zvláštností vhodnější a relevantnější.

Tato sbírka pro dospělé zřejmě nejlépe vystihuje autorovo vnímání přítomnosti, jazykovými prostředky a historickými přesahy poté není pouze pro dospělé, ale také částečně vhodná pro školní praxi.

Ukázka - Otázky, odpovědi

Je slunce v něm, či úpí před kočárem?
Je tenhle burčák náš, či z dovozu?
Je mladý podzim, nebo léto staré?
Je luna pátým kolem od vozu?

a kde je beránek?
Dál den se krví barví do nachova
Břicháči mraky panděra jí cpou si
Dál kočky mlčky po stavení brousí
Ty znají býlí, které luna chová

a kde je beránek?

Na křižovatce přivázaný k tyči
Na nebi, jen tak, nahatý a křičí
Na stromě, trčí, plný vran a ran
Na loži v růži, trny rozedrán

nakresli mi beránka⁶²

⁶¹ Nakladatelství Host. *Malá tma*. [online]. 2018 [cit. 18. 08. 2020]. Dostupné z: <https://www.hostbrno.cz/mala-tma/>.

⁶² MALÝ, Radek. *Malá tma*. Brno: Host, 2008. ReX, str. 61.

5.5 Listonoš vítr (2011)

„*Listonoš vítr je obsahově i výtvarně výjimečná knížka, z níž na čtenáře zavane jemný dech podzimních mlh, v nichž tančí padající listy. Verše Radka Malého jsou hravé i tesklivé, veselé i smutné, rozpustilé i nostalgické, ale vždy působivé a originální.*“⁶³

Tyto podzimní nápadité verše byly oceněny cenou Magnesia Litera 2012 za literaturu pro děti a mládež a také nominované na cenu Zlatá stuha. Sbíрку doprovodil ilustracemi Pavel Čech.⁶⁴

Básně v první polovině sbírky, která nese podtitul *Co mi šeptal (vítr)* a patří podzimu v olomouckých parcích, jsou pro děti velmi čtivé a s pravidelným veršem jsou také lehce přístupné menším čtenářům. S ohledem na ně volí také konkrétní pojmy, jimž mladší žáci snadno rozumí, např. kaštiny, listy a jednotlivé básně mají svá vlastní jména.

Druhá polovina je obsahově složitější, básnický ovšem neméně zajímavá. V části s podtitulem *A co přinesl* se objevují i abstraktnější pojmy. Pomyslně i doslova nastává konec podzimu – zima (života?). Jednotlivé sloky na sebe navazují volně, nebo vůbec, a tvoří spíše příběh o cestě do jara.

Mezi společné rysy obou částí sbírky, tak jako ve všech Malého dílech, patří i tady hravost, a i v dětské jednoduchosti až neobvyklá možnost pro dospělácké zamyšlení. Kontext přicházejícího podzimu pak uvozuje pestrou škálu myšlenek.

Tento titul je vydán již jako poezie pro děti. Autor volí jiná témata, která mohou zasáhnout čtenáře z více směrů. Jazykově se jedná o stejně hravou malou poezii, bez vulgarismů a snahy šokovat nebo zapojit historické reálie.

Je velice pravděpodobné, že tato kniha díky možné široké cílové skupině, bude velmi vhodnou pro užití ve školské praxi v rámci celého druhého stupně ZŠ.

Ukázka – Okno do zahrady

Mám do zahrady otevřené okno,
pod oknem stůl a na stole pár knížek.

⁶³ CzechLit. *Listonoš vítr*. [online] [cit. 26. 2. 2021]. Dostupné z: <https://www.czechlit.cz/cz/kniha/listonos-vitr-cz/>.

⁶⁴ Albatrosmedia.cz. *Listonoš vítr*. [online]. [cit. 26. 02. 2021]. Dostupné z: <https://www.albatrosmedia.cz/tituly/54748094/listonos-vitr/>.

Když venku prší, tak ty knížky moknou,
když venku sněží, padá na ně snížek.
Ty knížky raší,
ty knížky klíčí,
už na nich bují lupení

a to mě straší
a to mě ničí
a nemám s nimi strpení.

Ostříhat listy? Ale ne.
Tak zlé to přece není.
Jenom je nemám přečtené,
mám strach, že zakoření.⁶⁵

5.6 Světloplaší (2012)

Pátá sbírka básní pro sečtější čtenáře se nese spíše ve větru výzev a pojmenovávání lidských pravd, které naznačuje nejednoznačnost bytí „*málo jsme sami. nebo jenom. co s tím?*“⁶⁶

Některé tyto výzvy však volí velmi expresivní vyjádření, čímž umocňují paradoxy lidské existence. Nesmíme ale nabýt dojmu, že právě na těchto slovech (např. hajzlpapír, zblejt...) autor staví svoji sbírku. Důležitá je spíše snaha šokovat a právě onen úlek, který při čtení básně nastává, protože až hrůzyplně svou fonetickou i sémantickou stránkou do verše zkrátka pasuje, je velmi výrazným rysem Malého tvorby.

*dobytčák iluzí, ještě se kodrcá.
jedenkrát auschwitz, ne, zpáteční nechci.
panna je pannou než netvor ji oprcá,
a lidi lidma, než dostanou lekci.*

Pozornost také zaslouží grafická stránka sbírky. Jedná se zde o krátké básně, převážně o čtyřverší, dvě na jedné straně – v hlavě a v patě stránky. Touto specifickou metodou jednu báseň vždy vyzdvihuje a druhou upozaduje. Velmi často je zastoupena tematika přírody, parku, jedinečnosti, ale také obtížné jednoduchosti. Tak se zobrazuje první část sbírky, která nese název *Čtyřverší*.⁶⁷

⁶⁵ MALÝ, Radek. *Listonoš vítr*. Praha: Albatros, 2011, str. 8.

⁶⁶ MALÝ, Radek. *Světloplaší*. Brno: Host, 2012. ReX, str. 16.

⁶⁷ STEHLÍKOVÁ, Olga. *Radek Malý: Světloplaší*. In: iLiteratura.cz. [online]. 12. 2. 2013 [cit. 18. 08. 2020]. Dostupné z: <http://www.iliteratura.cz/Clanek/31227/maly-radek-svetloplasi#hodnoceni>.

Druhá část, *Jiné básně*, velmi přesně vypovídá o tom, jaká je. Neplatí totiž o ní vůbec nic, co jsme si sdělili o předchozí části této sbírky.

Tvoří odhadem třetinu knížečky, ale délkou básní se nedrží vázaného rytmu, ani čtyřverší. Je to opět spíš malá výpověď tíživých myšlenek se samozřejmou úrovní básní tohoto autora – „*nekleč, tak už vstaň*“.⁶⁸

„Proč Světloplaší? Čas této sbírky je jednoznačně určen melancholickým soumrakem, stmíváním, okamžikem plachého útěku světla, kdy chodí Klekánice („ještě ne tma, ta úplná, ta tchoří“). Časem, kdy přichází „malátná malá tma“, aby připomněla Malého předchozí sbírku. A jako Skácel, tasící tytéž křehké zbraně, i Světloplaší prchají místy z problematičké současnosti do časů podzimně přírodních, pojatých s nekrytým nostalgickým smutněním, smyslem pro detail a vyhraněným pozorovatelským étosem.“⁶⁹

Básně v této sbírce jsou zajímavě různorodé, ale převážně velmi obtížné a mířené na pokročilý osobní prožitek. Navíc je možné tvrdit, že takto daleko dětské zážitky nejsou, nebylo by je s čím v jejich zkušenostech srovnávat a z toho důvodu poezie opět cílí spíše na dospělé, nikoliv pro žáky od 11 let.

Ukázka – Oteplilo se na dušičky

oteplilo se. na dušičky.
ochladilo se. na duších.
vystrkujeme růžky. svíčky.
co ty tu, tichý? i já ztich.⁷⁰

Ukázka - Babičky odcházejí, moc po nich nezůstává

babičky odcházejí, moc po nich nezůstává.
jen trochu vody v očích, v košíku seschlá tráva.
babičky odcházejí, věchýtky nachýlené.
od země nezebe je. nás ještě, ale je ne.⁷¹

⁶⁸ MALÝ, Radek. *Světloplaší*. Brno: Host, 2012. ReX, str. 82.

⁶⁹ STEHLÍKOVÁ, Olga. *Radek Malý: Světloplaší*. In: iLiteratura.cz. [online]. 12. 2. 2013 [cit. 18. 08. 2020]. Dostupné z: <http://www.iliteratura.cz/Clanek/31227/maly-radek-svetloplasi#hodnoceni>.

⁷⁰ MALÝ, Radek. *Světloplaší*. Brno: Host, 2012. ReX, str. 31.

⁷¹ Tamtéž.

5.7 Moře slané vody (2014)

Není první a zřejmě ani posledním dílem Radka Malého, které bylo nominováno na ocenění Zlatá stuha (tentokrát pro rok 2015).

Sbírka *Moře slané vody* má s *Listonošem větrem leccos* společného. Její koncepce je obdobná. První část, *Co přišlo lahvou poštou*, má své básně jasně rozdělené a pojmenované, druhá, *A co šuměla mušle*, je pak volnější, plynulejší. I přes tyto (i další) podobnosti je tato mladší sbírka stejně jedinečná.

Začátek knihy je hravý, rozverný, rozvířený tak akorát pro děti. Poslední básní tohoto maličkého cyklu je *Dopis v lahvi*. Je již složitější pro celistvé pochopení a tvoří tak přechod mezi jednou a druhou částí.

Část druhá z části *A co šuměla mušle* tihne k lyrice. Má pravidelný rytmus a střídavým rýmem evokují pravidelný zvuk přílivu a odlivu a houpajících se vln.

Tyto aspekty, jazyková složka básní a volba témat pouze podporují žákovské čtenáře. Cílí tentokrát na prožitek a zážitek dítěte, nikoliv svůj vlastní (tím je myšleno dospělé osoby). Na rozdíl od poezie pro dospělé se nezaměřuje primárně na postojovou složku a snahu šokovat. Píše hladce přímo pro děti.

Ukázka - O kamínku

Našla jsem na pláži
maličké oranžové sklíčko
Táta říká
že je to zkamenělá pryskyřice
ze starých borovic
Máma říká
ať si ho schovám
A co by řekla babička?
Že je to slza
malé mořské víly?
Jen děda
zná to zvláštní slovo
jantar.⁷²

⁷² MALÝ, Radek. *Moře slané vody*. Praha: Albatros, 2004, str. 7.

5.8 Všehomír (2015)

Sbírka básní Radka Malého *VŠEHOMÍR* má v podstatě bravurně pojmenovanou svoji podstatu již v názvu. Tak, jak to má Malý ve zvyku, zvládá propojit obyčejnosti všedního dne se svojí jazykovou výbavou tak, aby z něčeho obyčejného něco výjimečného vzniklo.

Důkazem toho je např. báseň *Šaliny padají k Mendlovu náměstí* nebo *Druhého ledna, zvedáme se ze dna*, přičemž přesně takovéto básně mohou v žácích druhého stupně vzbudit pobavení i zájem, protože je to tematika jim blízká. Čímž se samozřejmě bavíme o moravské části studentstva.

Tato kniha sdružující básně autora za posledních osm let však naopak otevírá spoustu niterních otázek, na které neexistují lehké odpovědi. Hluboká filozofie v jazyce teenagerů pak dostává prostor pro hledání sebe sama. Obdobně tomu pak obvykle fungují reakce a myšlenkové pochody žáků druhého stupně ZŠ.

„(...) *V nichž budoucnost se k mnoha uším sklání
a šeptá: Budu... poslední mám přání...
Stihnout si stříhnout se svou smrtí selfie.*“⁷³

Básně jsou v jednotném pohledu velmi expresivní, vypovídají o potupném lidském bytí a přemýšlení, stěžují si, ale řeší také historické narážky s přesahem podstaty do současnosti. Tyto drobnosti, např. v básni *V Paříži palba. Selekce. Jsi Žid?*, jsou ale obvyklým stylem psaní autora. Jeho slovní zásoba a autorský styl se nezaprou.

„*Konec světa? Ptej se jako dítě: ne kdy, ale kde.*“

Tímto zneklidňujícím mottem uvozená šestá sbírka básní Radka Malého přináší básně, jimiž se autor vrací k základní linii své tvorby a zároveň na ní uráží notný kus cesty vpřed. Padesátka textů vybraných z básnickovy tvorby posledních osmi let tvoří důmyslně prokomponovaný celek, směřující od intimního prostoru přes troufalé „písň kosmické“ a polemiky s Bohem opět do nitra autorského subjektu. Výjevy jako z televizních zpráv: šílení střelci, pohřeb Václava Havla, volební kampaně... to vše v křivém zrcadle cynického úšklebku zakleto do formálně virtuózních veršů, které ve své lehkonoosti

⁷³ MALÝ, Radek. *Všehomír*. Brno: Host, 2015. ReX, str. 3.

klamou tělem. Jednoduchá touha po pochopení smyslu Všeho, touha najít Mír, je vykoupena mnoha nezodpovězenými otázkami. ⁷⁴

„Chvíle se mění ve vůni, vůli a úžas. Soumrak se mění ve víly, strach a trní. Den se mění v krále, růži, netvora a věž. Přeneseně se chvíle a vůle autora mění ve zranění či úžas básně. Na takovou poezii se lze dívat jako na ornament či hudbu — otázkou je, zda se jedná o mistrovskou miniaturu či o náladovou kulisu.“ – Vladislav Reisinger, Tvar ⁷⁵

V této knize je Malý konkrétnější a poměrně hravější oproti knihám pro dospělé. Stále se objevuje historický podkres, ovšem ne tak specifický. I způsoby poskládání veršů jsou schematičtější. I když je Všemír opět forma poezie pro dospělé, tentokrát by se již některé básně daly bez problémů využít i v literatuře nižších ročníků druhého stupně ZŠ.

Ukázka – Půljarní nebe

Půljarní nebe. Hvězdy a letadla.
Děkujem Luně, že ještě nespadla.
Děkujem Slunci, že ještě hřeje nás.
Děkujem Bohu, že ještě je i Ďas.

Děkujem, než se zdekujem.

Děkujem Ďáblu, že ještě je i Bůh.
Děkujem Ohni, že můžem dýchat Vzduch.
Děkujem Vodě, že pod námi je Zem.
Děkujem Zemi, že po ní kamsi jdem.

Děkujem, než se zdekujem.

Děkujem za to, že smíme děkovat.
Děkujem – proč? – Že ještě je nač se ptát.
Děkujem – jak kdo... Dík! Snad ne já sám...
Jsem, a to stačí.
Třebaže nejásám. ⁷⁶

⁷⁴ Nakladatelství Host. Všemír. [online]. 2018 [cit. 18.08.2020]. Dostupné z: <https://www.hostbrno.cz/vsehomir/>.

⁷⁵ Tamtéž.

⁷⁶ MALÝ, Radek. *Všemír*. Brno: Host, 2015. ReX, str. 32.

5.9 Poštou havraní (2018)

Je až s podivem, že toto dílko básní není oceněno žádnou cenou. Ovšem při hlubším zamyšlení dojdeme k myšlence, že kniha nijak nevybočuje z autorovy tvorby. Je zkrátka jeho vlastním stylem svá, ale není výjimečná, nebo nová. Za tyto aspekty byly oceněny již dvě sbírky předešlé a není radno se opakovat.

Poštou havraní se tematicky neobrací k žádné celistvosti. Vymyká se obvyklým postupům tvorby a je to na ní znát. Nejprve totiž nebyly básně, ale malby, obrazy Pavla Čecha. Až k nim Malý vytvořil slovní doprovod.

„Tak nějak mi přišlo líto, že některé ty obrazy, které toho tolik říkají, zůstanou u malíře v ateliéru a případně u někoho doma na zdi. A vzpomněl jsem si na Františka Hrubína a Jana Skácela, kteří napsali hned několik knížek básniček k obrázkům Josefa Čapka. Nebo na Jaroslava Seiferta a jeho básně k obrázkům Mikoláše Alše a Josefa Lady. Anebo do třetice na Josefa Bruknera, který svými verši v knize Obrazárna opentlil celou galerii světového umění. A tak jsem ty Pavlovy obrázky, které mi toho šeptaly nejvíc, zkusil dopovědět. Copak dopovědět, prostě jsem zkusil napsat ve verších, co jsem v nich – taky – četl. Protože ty obrazy vyprávějí. Každému vyprávějí něco trochu jiného a tomu se říká umění. Ze všeho nejraději bych byl, kdybyste slyšeli, jak si ty obrazy s těmi básničkami povídají.“⁷⁷

- Radek Malý z předmluvy ke knize

Z toho důvodu se možná zdá, že i tak skvělé literární texty se někdy ztrácí v ještě lepších ilustracích.

I přes to se nejedná o sbírku horší kvality. Básně upoutají pravidelným rytmem a známým prostředím. I přesto jsou některé verše hůře čitelnější, ovšem s leccím mezi řádky. Klasickým sdruženým a střídavým veršem podporuje chápání poezie u nepokročilého čtenáře.

Ukázka – Rozhodnutí

Životem vedou mnohé cesty
a také mnohé necesty.
Jak poznat, kde tě čeká štěstí,
U které čeká neštěstí?

⁷⁷ MALÝ, Radek. *Poštou havraní*. Praha: Petrkov, 2018, str. 5.

Doleva? Rovně? Zpátky? Vpravo?
Nebo si sednout na ten most?
Rozhodnout se je tvoje právo
a někdy, ach jo, povinnost.⁷⁸

5.10 Zahrada s meruňkami, včelami a mandloní (2018)

Toto nejnovější dílo rozděluje autor na dvě části. Zdá se, jako by mu tento způsob koncepce byl velmi vlastní. Na počátku čteme jednu samostatnou, úvodní, báseň. Poté následují části *Zahrada ve dne* a *Zahrada v noci*.

Verše jsou opět krásné, půvabné, ale s velkým rozdílem oproti dřívějším básním. Zdají se být méně vyumělkované a oprostěné od snahy šokovat. Nijak to ovšem neubírá jejich kvalitě, ba i přidává jejich hloubce.

Tato hloubka ovšem není pro mladší. Z knihy je cítit, že její cílovou skupinou jsou dospělí užívající si svůj svět, své dospělé myšlenky. Hravost jazyka je již samozřejmá, ovšem dětem tyto zpola volné verše zřejmě imponovat nebudou.

Celým světem, celým příběhem jedné knihy, je tentokrát zahrada. Ohraničený prostor s nekonečnou bujarostí života. Té vdechl vizuální život František Petrák. A právě i ilustrace jsou inteligentním nápadem, vtipem a kontrastem.

Z tohoto důvodu jsou básně obsažené v této knize spíše pro uvolněné čtení dospělých, nikoliv pro žáky. Nelze samozřejmě generalizovat všechny studenty ZŠ. Jsou jistě tací, kteří oplývají výjimečným citem pro jazyk a poezii, ale pro potřeby této práce se držíme v mezích průměrnosti. K tomu přistupujeme z toho důvodu, že při prezenční výuce by se dalo lépe pohybovat s doplňujícími otázkami jak pro žáky nadanější, tak se specifickými potřebami. Jelikož nám ale distanční vzdělávání tuto formu neumožňuje, je o tyto možnosti ochuzená.

Samozřejmě by šlo využít knihu k mezipředmětovým vztahům s přírodopisem, případně jinými přírodními vědami. Ovšem bylo by asi zbytečné cílit na osobní prožitek, když pravděpodobně žáci druhého stupně nemají vlastní zahrádku, se kterou by mohli autorovy postřehy porovnávat.

⁷⁸ Tamtéž, str. 31.

Ukázka – Tři meruňková haiku

Meruňky kvetou.
Proč letos obešel jsi,
mraze, mé sady?

Meruňky zrají.
Ze všech smířených tvorů
nejsmířenější.

Meruňky kvasí.
V souboji bakterií
vítězí dobrá.⁷⁹

⁷⁹ MALÝ, Radek. *Zahrada s meruňkami, včelami a mandloní*. Ilustroval František Petrák. Ve Zlíně: Archa, 2018, str. 11.

6 Didaktický potenciál vybraných básní

Dle analýzy děl, ve které bylo posuzováno hodnocení dle didaktického potenciálu (viz výše), jsme dospěli k vyvození knih, jež by mohly být vhodné pro využití v literatuře českého jazyka na druhém stupni základní školy. Jsou jimi Listonoš vítr, Moře slané vody a Poštou havraní.

Dílo	Vhodný/Nevhodný	Příčina	Poznámka
Lunovis	Nevhodný	Autorský záměr, jazyková obtížnost, tematika	
Vraní zpěvy	Nevhodný	Autorský záměr, jazyková obtížnost, množství zařazení cizího jazyka	
Větrní	Nevhodný	Autorský záměr, jazyková obtížnost	
Malá tma	Částečně vhodný		Pouze některé básně a pouze pro některé ročníky ZŠ.
Světloplaši	Nevhodný	Autorský záměr, jazyková obtížnost	
Listonoš vítr	Vhodný		
Moře slané vody	Vhodný		
Všehomír	Částečně vhodný		Vhodnost závisí na konkrétní ukázce. Proto nemůže být vztažena na celé dílo.
Poštou havraní	Vhodný		
Zahrada s meruňkami, včelami a mandloní	Částečně vhodný		Jedná se spíše o poezii pro dospělé.

Tabulka č. 2 – Shrnutí výsledků vhodnosti jednotlivých děl R. Malého

Interpretace vybraných básní v následující kapitole proběhne se zaměřením na čtyři úrovně didaktického potenciálu. Tyto požadavky budou následně shrnuty do tabulky, která bude vytvořena na základě poznatků Hausenblase (smysl textu a autorský záměr, čtenář a text, žánr textu a způsob autorova podání, forma a jazykové prostředky ve vztahu k porozumění). Ukázka z knihy je vhodná pro zkoumání tohoto aspektu za předpokladu, že zapsané poznatky o básni budou kladné ve čtyřech ze čtyř základních aspektů.

Úkolem učitele není nutně najít odpověď na všechny podotázky. „Úkolem

didaktického potenciálu není ani to, aby učitel v hodině „probral“ se žáky jednu po druhé ony čtyři roviny textu. Není to žádné další školní třídění na žánry nebo na období. Je to jenom pomůcka pro učitelovu přípravu výuky.“⁸⁰

Pokud tedy jednotlivé básně splní náležité aspekty, můžeme předpokládat, že i jejich praktické ověření bude vhodné pro výuku.

Jednotlivé básně byly voleny nejen jako reprezentanti, ale také tak, aby spolu nikterak nesouvisel titul knihy a básně, a to z žádného pohledu.

S čím ovšem tematika jednotlivých básní může souviset jsou mezipředmětové vztahy, které by měly tvořit již nedílnou součást všech vyučovacích hodin. Vzhledem k tématu této diplomové práce nelze opomenout ani jejich konkrétní podoby. Nutno podotknout, že každý učitel si najde mezipředmětové vztahy své – dle své aprobační, podle preferencí či nápadu. Z tohoto důvodu, že se zabýváme aspekty literární výchovy, nebudou tyto vztahy zakomponovány do ověřování v praxi. Poslouží ovšem jako návrh pro budoucí práci s těmito ukázkami.

V básni *Okno do zahrady* jednoznačně spatřujeme možnost propojení s přírodopisem. Z tohoto pohledu lze dále zkoumat možnosti klíčení, správné péče o rostliny, pěstování zahrad aj.

Moře slané vody se hodí do předmětu zeměpis. S důrazem na tvorby hornin, jejich zajímavosti a využití. Také fyzika či chemie by si přišly na své při pokusech se salinitou.

I poslední z námi zkoumaných knih je velmi blízká, alespoň svým názvem, k přírodopisu, možná ornitologii, ovšem mnoho dalších aspektů nemá. Básně v knize obsažené jsou směsicí, ve které by bylo nutno zkoumat každou báseň zvlášť, abychom k nějakému společnému mezipředmětovému vztahu došli. V ukázkové básni *Rozhodnutí* však můžeme směřovat k souvislostem s občanskou výchovou, smyslem pro povinnost.

„Kvalitní výuka by tedy neměla pouštět ze zřetele etický, duchovní i duševní rozměr, naopak by měla citlivě přispívat k rozvoji osobní spirituality žáků. Literární výchova a adekvátní umělecké texty nabízejí učitelům v této oblasti velký prostor.“⁸¹

⁸⁰ *Kritická gramotnost o praxi, textech a kontextech*. Pomáháme školám k úspěchu, 2015. Ročník 1, č. 1. [online]. [cit. 01. 03. 2021]. Dostupné z: <https://www.kellnerfoundation.cz/pomahame-skolam-k-uspechu/download/692/kriticka-gramotnost-2015-1.pdf>.

⁸¹ Tamtéž.

6.1 Listonoš vítr – Okno do zahrady

Text je velmi cenný. Nejen z hlediska estetické roviny, ale také kvůli myšlence a otevřeným otázkám. Báseň Okno do zahrady obsahově vypovídá o situaci, kdy neustále otevřené okno může propouštět přírodní živly do domu. Důsledky pak postupně umocňují další negativní působení. Člověk, autor, pak neví, zda se s následky vypořádat definitivně, a nebo čekat, že se marná situace nebude zhoršovat.

Smysl textu tedy můžeme vidět například v poselství, v němž lidské chyby přináší důsledky a je třeba jim čelit a adekvátně se s nimi vypořádat. Otázkou však zůstává, zda bylo okno otevřené úmyslně. Z toho by poté pramenily další možnosti autorské záměru. Dá se totiž polemizovat nad tím, že pokud bylo okno otevřené úmyslně, je z básně cítit volnost a ponechání situace náhodě. Tato náhoda pak může vést buď k růstu něčeho nového, nebo ke zničení. Toto je ovšem pouze jedna možná interpretace.

Dále můžeme vnímat prolínání několika obrazů, nebo metaforické zobrazení inspirace, která přichází s čerstvým jarním vzduchem. Ale dozajista se ve výuce objeví i další možnosti výkladu básně.

Volba však u autora zůstala na fantastičtějším pokračování. Jde o to, že pokud má něco prostor růst, klíčit, bujet, jistě k tomu dojde.

Ovšem je důležité se poučit z chyb. *Zlé to přece není, jenom je nemám přečtené, mám strach, že zakoření.* Chyba by se neměla upevňovat, ani by se nemělo očekávat, že se napraví sama. To by nebylo úplně efektivní. Nejlepší je samozřejmě chybě předejít, v našem případě okno jednoduše zavřít. Leč kniha sice ke čtení již nikdy nebude, ale kdyby se opečovávala, pěstila, tak i ze zakořeněné, pro čtení nevhodné, mohou být další krásné knihy z knihovníku, stromu, na kterém rostou knihy.

V části čtenář a text je důležitá cílová skupina. V tomto případě se věnujeme postupujícím čtenářům (začíná si samostatně vybírat knihy, které mu přinášejí čtenářský zážitek).

Souvislost se životem žáka zřejmě kvůli ději není bez cílení na interpretaci očividná, ovšem s tímto obsahem se dá nadále pracovat. Žáci sice vědí díky jejich předchozím poznatkům, že kniha není schopná zakořenit (pomineme-li kořeny plísni, kterými může kniha trpět.) Tento aspekt je ovšem velmi svazující a s žáky by se mohlo cílit právě na otázku *kdyby*. Tímto způsobem by mohl text žáka rozvíjet z pohledu

vykročení z hranic reality a popuštění uzdě fantazii i v hodinách literatury, nejen při hodinách slohu.

Žánr a způsob autorovy tvorby. Autor má velice bohatou slovní zásobu. I přes jednoduchou volbu slov je báseň velmi zvučná. Nejedná se vyloženě o onomatopoi, ale metaforicky můžeme přiblížit dlouhá písmena (která jsou četná) na koncích veršů, jako náznak k růstu. Dlouhé *Í* nám připomíná právě upínání se výše. Tento fakt můžeme také propojit s myšlenkou růstu každého člověka a jeho vlastního potenciálu.

Z teoretického hlediska je báseň tvořena čtyřmi slokami po čtyřech verších. S tímto obvyklým přístupem bývají žáci dobře seznámeni, je jim blízký a příjemně se jim čte. Tento aspekt také podporuje střídavý verš a porozumění hlubokého textu. Díky tomu můžeme předpokládat jeho teoretickou vhodnost, která ale není prozatím prakticky ověřená.

Autorský přístup je zprvu neutrální. Popisuje nastalou situaci vážně, přímo, bez emocí. Jako by byl nad věc povznesen. Teprve na konci je cítit váhání nad vlastním jednáním a přemýšlení o důsledcích prvotního činu. Jednoduchou otázkou *Ostříhat listy?* Pak vtahuje čtenáře do děje, ptá se jej na zoufalou radu a aktivizuje tím čtenářovu schopnost vcítit se do básnického obrazu.

Porozumění textu není nejdůležitějším faktorem, jak tomu bývá např. u odborných textů. Klíčovým se však stává poslední verš. Slovo *zakořenit* se obvykle používá nejen v zahrádkářství a biologii, ale i člověk zakoření na místě. S tímto přirovnáním by žáci neměli mít problém.

K tomuto textu nejsou třeba hluboké jazykové znalosti. Žáci by měli být schopni textu porozumět minimálně po doslovné stránce. Matoucí místa by text obsahovat neměl, ovšem bude poté záležet na osobní interpretaci žáka a různých konfrontacích s interpretacemi ostatních.

Pro porozumění by mohla být klíčová všímavost žáků ohledně jednotlivých detailů, kterými jsou na příklad již zmiňovaná *Í*.

Vhodnost tohoto textu vidím právě v možnosti dvojího použití. Jak doslovném, zřejmě pro mladší žáky, tak metaforickém, pro žáky starší.

Základní aspekty	Teoretický nále z a interpretace	Praktický důkaz	Potvrzení (ANO) či vyvrácení (NE)
Smysl textu a autorský záměr	Lidské chyby s sebou nesou důsledky, se kterými je třeba počítat. Člověk by se měl poučit z chyb.	<i>Když venku prší, tak ty knížky moknou, (...) mám strach, že zakoření.</i>	ANO
Čtenář a text	Pokročilý čtenář. Překročení hranice reálného myšlení.	<i>Ty knížky raší...</i>	ANO
Žánr textu a způsob autorova podání	Střídavý verš. Autorův vážný přístup. Aktivizace čtenáře.	<i>Okno – moknou, Ostříhat listy?</i>	ANO
Forma a jazykové prostředky textu ve vztahu k porozumění	<i>Í, Porozumění je možné ve dvou rovinách.</i>	<i>Raší, klíčí, lupení, straší, ničí strpení.</i>	ANO

Tabulka č. 3 – Didaktický potenciál básně *Okno do zahrady z knihy Listonoš vít*

6.2 Moře slané vody – O kamínku

V tomto případě autor využívá pohledu různých lidí pro sestavení celistvého vnímání jedné věci. Žák by si prostřednictvím této básně mohl uvědomit, že není pouze jedna pravda a jeden názor. Někdy mohou být sice názory podobné, ale mělo by být důležité myslet si svůj vlastní. Toto uvědomění je velmi cenné především z hlediska vnímání zájmu druhých, empatie a naslouchání druhým.

Zajímavé také je, že se báseň vztahuje k názoru nejbližších příbuzných. Neřeší přátele, známé, ale tátu, mámu, babičku a dědečka. To také vypovídá o důležitosti rodiny a jejich názoru. Čtenář by si prostřednictvím této básně mohl uvědomit důležitost rodinných vazeb, vztahů a názorů členů rodiny.

Na druhém stupni ZŠ se u žáků projevuje odklon od rodiny a markantní důležitost nese vrstevnická skupina, která je ovlivňuje. Názory jiných nejsou vůbec vyslyšeny a názory rodiny takřka vůbec. Ovšem v tomto textu čteme, že i názory rodiny jsou důležité a nemělo by se na ně zapomínat. Mohlo by se tedy stát, že právě tento faktor by zapůsobil na žáky v jejich období vzdoru. Dá se pouze domnívat, že by se mohli

rozvzpomenout na souvislost se svým životem. Mohla by se jim stát právě příhoda, kdy všichni radí a myslí to dobře svojí pravdou, ale i oni sami přece mají tu svoji. Mohlo by dojít k paralele se samotnou básní. Někdy možná vyvolá báseň vzpomínky na vlastní dovolenou. Právě touto identifikací s vlastním zážitkem se báseň může stát velmi důvěryhodnou a přitažlivou.

Báseň je sestavena volným veršem. Tomuto druhu poezie se ve školním prostředí obvykle příliš mnoho času nevěnuje. Proto může být jeho podstata pro žáky nesrozumitelná. Ovšem v případě básně O kamínku je tento aspekt plně nahrazen velmi dobře srozumitelným dějem. Žáci tak mohou být lépe seznámeni i s jiným než sdruženým nebo střídavým veršem.

Autor v textu zajímavě využívá opakování. Tento postup pomáhá čtenáři skládat ucelený pohled na jednu věc z více názorů. Možná právě kvůli různým přístupům více lidí z básně se autor k textu staví přemýšlivým pohledem, který provokuje k myšlení i čtenáře. Klade otázky a čtenář je tím nucen k rozmyšlení nad odpovědí, pravděpodobně v rovině svých vlastních vzpomínek a emocí.

V jazykové rovině není na básni nic dramatického. Její jednoduchost tak rozšiřuje prostor cílové skupiny čtenářů. Pokud ovšem mluvíme o čtenářích pokročilých, vyvstávají nám otázky čtení mezi řádky, nebo zda by některé odpovědi nemohly být jiné apod. Klíčovým se zdá být opět různý pohled na jednu věc, tentokrát v konkrétní rovině pojmenování. Teprve s akceptováním těchto různých názorů si při druhém čtení již žák pravděpodobně uvědomí, že již na počátku nešlo pouze o sklíčko, ale byl to kus jantaru. Porozumí tomu, co to vlastně jantar je. Domnívám se, že ani pro žáky šestého ročníku by nemělo být sousloví *zkamenělá pryskyřice* matoucí.

Zajímavé taky může být porozumění nebo naopak neporozumění verši *A co by řekla babička?* Je možné, že autor zde spekuluje nejen nad tím, co babička doopravdy řekla, ale možná vznáší myšlenku, že babička již mluvit nemůže a my si můžeme pouze domýšlet její vlastní názor. Ten není ani vědecký, ani praktický, ani faktický, ale fantastický. Babička se jako jediná, stejně jako fantazie, odklání od obvyklé reality a připojuje k básni i poznání možnosti přitažlivosti nevysvětlitelného a nemožného řešení. Možná z toho důvodu by byla pro žáky nejpřitažlivější.

Základní aspekty	Teoretický nález a interpretace	Praktický důkaz	Potvrzení (ANO) či vyvrácení (NE)
Smysl textu a autorský záměr	Různý pohled na jednu věc.	<i>Zkamenělá pryskyřice vs. slza malé mořské víly vs. jantar.</i>	ANO
Čtenář a text	Vlastní vzpomínky.	<i>Já, táta, máma, babička, děda...</i>	ANO
Žánr textu a způsob autorova podání	Volný verš. Opakování.	<i>Říká, říká, řekla...</i>	ANO
Forma a jazykové prostředky textu ve vztahu k porozumění	Jednoduchá, ale bohatá slovní zásoba. Potenciální nepochopení sousloví zkamenělá pryskyřice. Zajímavost užitých otázek.	<i>A co by řekla babička? Neptala jsem se jí, už ani nemohu. Nebo ano?</i>	ANO

Tabulka č. 4 – Didaktický potenciál básně *O kamínku z knihy Moře slané vody*

6.3 Poštou havraní – Rozhodnutí

Opomineme-li okolnosti vzniku básně (nejprve obrazová předloha), daly by se hlavní autorovy motivy specifikovat jako váhání, spravedlnost, rozhodování. Nosná myšlenka může být popsána jako existence smyslu pro povinnost a osobitost. S tímto poselstvím by žáci měli dojít ke stejnému poznání, které je v básni explicitně zmíněno *Rozhodnout se je tvoje právo*. Ovšem předpokládám, že již málo z nich si uvědomí i následující verš *A někdy, ach jo, povinnost*. Právě tento smysl by měl být ve čtenářích pěstován ne kvůli slepé poslušnosti, ale kvůli pochopení vlastní zodpovědnosti. K tomu vedou vlastní rozhodnutí a rozpoznání dobra od zla. Mnohdy celá kapitola v učebnici nevypoví tolik co těchto pár řádků.

I dějově nese báseň souvislost se čtenářovým životem. Je více než pravděpodobné, že každý z nich bude muset stát před velikým rozhodnutím i vícekrát za život. A čím dříve porozumí otázce povinnosti a chápání vlastních činů, tím lépe. Někdy jejich rozhodnutí totiž může ohrozit ostatní, a proto je třeba nad nimi přemýšlet v jakémkoliv případě.

Tato rozhodnutí mohou přicházet v různých obdobích vyspělosti a dle příslušné věkové kategorie lze cílit na konkrétní příklady. Z toho pohledu se dají žáci rozvíjet z pro ně již důvěryhodného zdroje – souvislosti s vlastním životem.

Způsob autorova podání básně není pro žáky problematickým. Jedná se o klasické verše bez sebemenší nepravidelnosti. Jsou zvučné, ale obsahově velmi hluboké. Tento pravidelný rytmus podporuje správný řád věcí, který je naznačován v ději samotném. Právě přesnost sdruženého a střídavého verše podporuje i přesnost textu jako takového a jeho nezpochybnitelnost.

Spisovatel se v tomto momentu staví spíše do pozice mluvčího, který fakt konstatuje a i za pomoci otázek se zaměřuje na afektivní postoje čtenáře. S otázkami je poté možné pracovat a rozvíjet žákovský pohled zjistit i jiné interpretace.

Jazykově jsou volena naprosto jednoduchá slova a není pravděpodobné, že by některým částem žák neporozuměl. Tentokrát není důležitá interpretace a porozumění mezi řádky. Cílí se na doslovný obsah děje. Klíčové pak není ani tak porozumění jako spíše identifikace s vlastní situací. Teprve po vlastním prožitku dokáže žák adekvátně textu porozumět.

Hodné zamyšlení by mělo být určení onoho správného směru pro rozhodnutí. Tyto směry nejsou seřazeny v obvyklých opozitních významech. V tomto místě pak žák dobře pochopí text, pokud si tohoto faktoru všimne. A bylo by výborné, kdyby si uvědomil, že rozhodnutí mnohdy není pouze o ano nebo ne.

Matoucí však pro žáky může být ve vztahu k porozumění následující verš *Nebo si sednout na ten most*. Bez doprovodné ilustrace se stává pouze vytrženým slovem, které se do básně hodilo. Domníváme se, že teprve s vyučujícím se dá zjišťovat symbolika mostu. Co může znamenat, proč je v básni apod. Následné prozření, že slova nejsou pouze nositelem informace, ale také symboliky, je velmi přínosné.

Tento most pak vidíme jako míru rozhodnutí a jeho dobrotu nebo špatnost.

Všechny zmíněné aspekty jsou zajímavé a důležité pro rozvoj osobnosti.

Základní aspekty	Teoretický nález a interpretace	Praktický důkaz	Potvrzení (ANO) či vyvrácení (NE)
Smysl textu a autorský záměr	Rozhodování, povinnost, správný směr.	<i>Rozhodnout se je tvoje právo a někdy, ach jo, povinnost.</i>	ANO
Čtenář a text	Rozhodnutí a následné důsledky.	<i>Životem vedou mnohé cesty; Doleva, rovně?</i>	ANO
Žánr textu a způsob autorova podání	Cílení na afektivní složku osobnosti.	<i>Jak poznat, kde tě čeká štěstí?</i>	ANO
Forma a jazykové prostředky textu ve vztahu k porozumění	Čtenář nepotřebuje znalosti jako spíše možnost a vedení pro zamýšlení se nad textem.	<i>Nebo si sednout na ten most?</i>	ANO

Tabulka č. 5 – Didaktický potenciál básně Rozhodnutí z knihy Poštou havraní

7 Ověření didaktického potenciálu v praxi

Tato kapitola obsahuje vytvořené pracovní listy, adaptované pro online vzdělávání. Z předchozí kapitoly nám vyplývá, že se zabýváme básněmi Radka Malého – Okno do zahrady, O kamínku a Rozhodnutí.

Vzhledem k současné epidemické situaci, která započala roku 2019 a ještě nyní, 2021, není vyřešená a ovlivňuje i školství, bylo nutné v této práci postupovat v mezích distančního vzdělávání.

V původním plánu měly být úkoly k jednotlivým knihám, respektive pracovní listy k jednotlivým básním, plněny v rámci hodin literatury. Protože tento postup nebyl možný, vyplní žáci (staří 11-15 let) pracovní listy (viz níže) sami.

Jelikož jsou různá pojetí, kterými jsou žáci zvyklí v hodinách se svým vyučujícím pracovat – využívají různé webové stránky, cvičení na internetu, nebo dokonce nosí ručně psané úkoly do schránky dané učitelce, nebylo možné vyhovět všem a mísit jednotlivé druhy dotazování a jejich způsobů.

Dotazování se zúčastnilo celkem 35 žáků druhého stupně ZŠ Svitávka. V tomto směru distanční vzdělávání a nedostatek motivace a důslednosti žáků způsobily, že tento počet je asi polovina ze všech žáků, kteří úkol dostali.

Žáci se nejprve měli věnovat všem třem pracovním listům v různém pořadí a teprve poté hodnoticímu formuláři. Ten se vztahuje na všechny úkoly současně a vytváří tak definitivní závěry výzkumu.

Odpovědi na jednotlivé úkoly budou zaznamenány u daných pracovních listů jako dílčí kroky ke konečnému cíli této práce. Vzhledem k nemalému množství žáků nebudou explicitně zmíněny všechny odpovědi. U každého úkolu však zmíním minimálně tři a maximálně šest řešení vybraných na základě nápadu a zajímavosti v pozitivním nebo i negativním vnímání. Tyto odpovědi nebudou upraveny gramaticky ani stylisticky. Tam, kde to bude vhodné, budou jednotlivé odpovědi, nebo jejich četnosti, zobrazeny také pomocí grafů.

Pokud nám hodnoticí formulář nebo jiné komentáře naznačí důležité problémy, které se vyskytly v průběhu žakovské práce, nebo které vyplynou z pedagogického hlediska, pokusíme se navrhnout jejich řešení nebo vysvětlení.

7.1 Listonoš vítr/Okno do zahrady⁸²

1. Úkol před čtením

Napiš kratší **dopis** adresovaný **větru**. O čem bude a jak jej literárně pojmeš je zcela na tobě. Ovšem tebou vytvořený text musí obsahovat slovo *zahrada*.

Příklady žákovských odpovědí:

1. Milý větře,

mám na Tebe jedno velké přání, aby tvoje síla na naší zahradě neohýbala větve našich stromů, ze kterých pak padá spousta ovoce a to se nedá vůbec skladovat a uchovávat. Tak tě prosím o to aby tvoje síla byla menší a stačila pouze na přivolání malých dešťových mráčků bez bouřek, kterých se bojím. Jde mi totiž pouze o déšť, který zaleje moji zahradu a sad plný ovocných stromů. Snad moje prosby vyslyšíš.

Děkuji Eliška

2. Ahoj, když jsem na zahradě a v lese, tak tě rád poslouchám, jak si prozpěvuješ v korunách stromů a představuji si, jak vyprávíš o tom, co jsi viděl při své daleké cestě. Zdraví tě Adam

3. Ahoj větře, prosím neshazuj jablka na naší zahradě. Náš králík je chodí jíst a potom mu z nich nebývá dobře. Nebo když se jde babička projít po zahradě, tak je rozšlape. Děkuji.

4. Ahoj chtěla jsem ti říct, že ti závidím nemáš žádné problémy ani starosti jsi volný a můžeš si dělat co chceš.

5. 12.Října 2020


Milý větře,

zase jsi se prohnal naší zahradou, očesal stromy a listí poházel po zemi. Jako každý rok touto dobou si vezmeme hrábě a to listí shrabeme. Když trochu foukneš, tak už je docela zima, ačkoliv sluníčko ještě svítí. Těším se na tvoji mírnější jarní podobu, ledové zimní větry nemám rád.

Marek

⁸² Pozn. Internetový formulář byl dostupný na: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfUW84yHvCen5AZRVFp70YpYuUjExywauC-9yukqWXmrz3FfQ/viewform?usp=sf_link.

2. Úkol při čtení

Báseň si nejprve přečti pouze po tuto značku:  a zamysli se.

Co by se stalo, kdyby okno do tvého pokoje bylo neustále otevřené? *Nezapomeň, že ve světě literatury se může stát cokoli!*

Příklady žákovských odpovědí:

1. Odletěli by mi peníze
2. Mám do ulice otevřené okno. Pod oknem počítač a na něm papíry se školou. Když lítají ptáci, tak mi pokadí papíry. Když jsou kamarádi venku, tak je slyším. Když jsou kočky venku, tak ke mě můžou přijít oknem.
3. V noci by mohl u mého okna zaparkovat vesmírný koráb a na něm bych procestoval celý vesmír.
4. když bych si tam dala semínka tak bych tam mohla mít třeba kvetiny .
5. Přiletěla by za mnou Hedvika z Harryho Pottera.

Na co jsi myslel/a? Napadlo by tě, že by věci pod tvým oknem mohly zakořenit? Co se nachází u tebe v pokoji pod oknem?

1. svíčky a nějaké knížky, mám je tam protože už by se mi nevešli do mojí malé knihovničky.
2. Já mám střešní okno v pokoji.
3. učebnice a školní pomůcky a nenapadlo by mě to
4. malířské potřeby , spíš by se rospily
5. Já nečtu knihy mam pod oknem počítač

3. Úkol po čtení

Teď se pomyslně vraťme k prvnímu úkolu. Sáhni si po **dopisu** a znovu si jej přečti. Teď z něj slož **vlaštovku!** Stoupni si k oknu a **pošli** ji do zahrady! *Na co jsi myslel/a?*

1. Myslela jsem na život a co se bude dít po tom .
2. Doufám, že si to vítr přečte.
3. Na to že ulítne někam úplně jinam než na mou zahradu.
4. Přemýšlel jsem o tom, jak se skládá vlaštovka, že to asi nesplním.
5. Očekával jsem že ten dopis ofotím a pošlu ale tohle jsem nečekal.Myslel jsem na to že to trochu bylo zbytečný.
6. Myslela jsem na to co by se stalo kdyby se z té vlaškovky stal skutečný drak.

V prvním úkolu mohli žáci dobrovolně své dopisy anonymně sdílet. Celkem 13 žáků své dopisy neuvedlo a 3 napsali, že neví, co napsat. Velice kladně hodnotím množství nápadů, které žáci měli. Tento úkol se jim vydařil dobře, ač ne všichni zcela porozuměli zadání, protože slovo *zahrada* se objevilo asi jen v polovině případů.

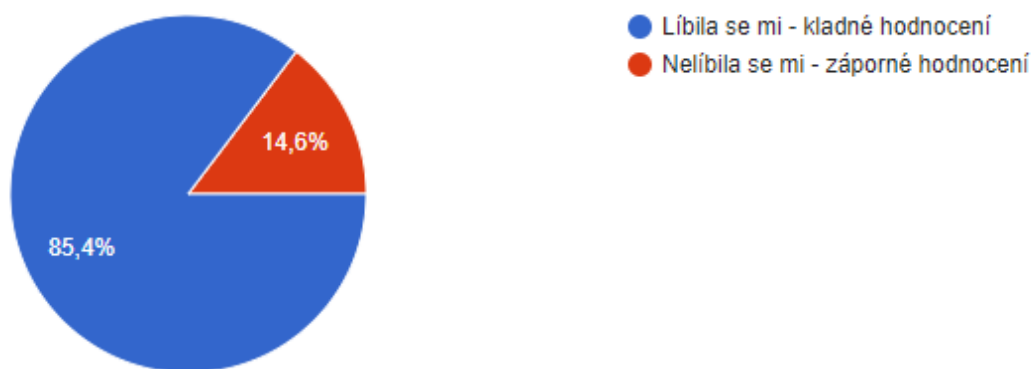
Druhý úkol obsahoval pouze jedenkrát odpověď „nevím“. 10 žáků pragmaticky uvedlo, že by jim byla zima a jen málo dalších se dokázalo oprostít od reálného přemýšlení. Žádná odpověď však nebyla špatná. Žáci dokázali reálně pojmenovat, co si myslí, a touto otázkou se začali nořit do čtenářských strategií hlouběji.

Následující otázka opět poukázala na pragmatické vnímání světa většinou žáků. I přes to, že v básni zakoření knihy, něco neživého, nedokázali si něco obdobného ve svém pokoji žáci povětšinou představit. Pohybovat se v míře fantazie nebylo obvyklé a mohli bychom se pouze domnívat, zda jsou žáci ve svých hodinách literatury k tomuto způsobu přemýšlení vedeni.

Třetí úkol měl velmi kreativní ohlasy. U některých žáků bylo poznat, že nad otázkou přemýšleli, že si uvědomovali sílu zprávy, kterou nyní posílají. Bylo ale zajímavé číst i odpověď, ze které byla cítit zkroušenost – *očekával jsem že ten dopis ofotim...* (viz výše). Těžko říct, zda to způsobila nálada žáka, nechuť, podílet se na takovémto úkolu nebo jejich mysl otrávil distanční vzdělávání, které mnohdy cílí pouze na tento způsob zpětné vazby.

V konečném důsledku se žáci nejvíce projeví právě v tomto posledním úkolu. Bylo zajímavé číst odpovědi, které mnohdy ani neodpovídaly zadání otázky. Na druhou stranu ale odkryly podstatu žakovského vnímání a snahu o porozumění. Velkou mírou bylo cítit, že role učitele jako průvodce velmi chybí pro budování prožitku básně, protože nebyla utvořená kotva, která by žáky motivovala i ke společnému sdílení.

Také byla zmíněná otázka, zda se žákům báseň líbila či nelíbila. Tento aspekt měl poukázat také na vhodnost či nevhodnost. Vycházíme z myšlenky, že pokud mají žáci kladné vnímání textu, zvyšuje se jejich vnitřní motivace k plnění úkolů a vlastnímu prožitku, což podporuje otázku pedagogického působení v rámci takového textu.



Graf č. 1 – Hodnocení básně Okno do zahrady

7.2 Moře slané vody/O kamínku⁸³

1. Úkol před čtením

Rozpruď svůj mozek a vyplň tabulku **Alfaboxu** s tématem – **kamínek z moře**. Ke každému písmenku napiš pojem (podstatné jméno, přídavné jméno apod.), které s tématem podle tebe souvisí. *Mohou to být barvy, myšlenky, vzpomínky, cokoliv. Dvě volná pole využij jako žolíky, pokud nebudeš moct k nějakému písmenu pojem přiřadit, proškrtni jej i volné políčko.*

Příklady žákovských odpovědí:

1. A-azur, B-bouře, C-cizina, Č-čeření, D-dálka, Ď-d'as, E-eskymák, F-frnk, G-gurmán, H-hrom, Ch-chaluha, I-Indický oceán, J- ježek, K-krab, L- loď, M-mušle, N- Norsko, Ň-nic, O-oliheň, P-piráta, Q-kvílení, R-rum, Ř-řeka, S-sůl, Š-šalupa, T-tuleň, Ť-ticho, U-uragán, V-viking, W-wasser, X-ksicht, Y-, Z-zéva, Ž-žralok
2. A-azurově (modré), B- brýle (potápěčské), C- celistvé, Č- černé, D- divoké, Ď- d'as, E- exotické, F- famózní, G- gigantické, H- hektické, CH-chaotické, I- irské moře, J- (mořský) ježek, K- (mořský) koník, L- ledové, M- modré, N- nekonečné, Ň- X, O- obrovské, P- pestré, Q- X, R- ryba, Ř- řasa, S- sasanka, Š- Šalamounovo moře, T- traumatizující, Ť- X, U- úhoř, V- velkolepé, W- Wandelovo moře, X- X, Y- X, Z- zábavný, Ž- Žluté moře
3. Albatros, Bojky, Cikáda, Člun, Delfín, Euroasijská pánev, Fjordy, Galapágy, Hory, Chobotnice, Ibišek, Jachta, Koník mořský, Lodě, Mušle, Nástupní molo, Opalovací krém, Ponorka, Queensland, Racek, Řecko, Sůl, Šafrán, Turban, Ťapky, Ulita, Vítr, Whisky, Xanthophyceae, Yzop, Zátoka, Žralok
4. auto, báseň, cín, čočka, dýchat, divný, egypt
5. A-modrá, B-slaná, C-lodě, Č-maják, D-Atlantida, Ď-žralok

⁸³ Internetový formulář byl dostupný na: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeW9G6iiBmR33X-Laxm6Bo-LEtXJvzQSUqByaiNQL6cOB6g5Q/viewform?usp=sf_link.

2. Úkol při čtení

Během čtení si souběžně piš takový upravený **podvojný deník**. To uděláš tak, že ke každé části básně napíšeš, co bys asi řekl/a ty a **tví** příbuzní. Do prvního sloupce slova, do druhého potom, jakou myšlenku nebo vzpomínku to v tobě vyvolává.
Např. Na dovolené jsem ráda chodila po pláži....

1. Našla jsem na pláži... kraba

Táta říká,

Když nazbíráš pár kamínků, můžeš mu postavit domeček

Máma říká,

Pusť ho zpět do vody.

A co by řekla babička?

Kraba jsem dlouho neviděla

Jen děda,

zná jak se ten krab jmenuje, krab poustevníček

Na dovolené jsem ráda objevovala nová místa a pláže

2. Našla jsem na pláži... smradlavý šutr

Táta říká,

zahod' to

Máma říká,

rozkládají se na něm mořské řasy

A co by řekla babička?

běž si umýt ruce!

Jen děda,

a mýdlem!

krmení racků

3. Našla jsem na pláži mořskou hvězdici. .

Táta řekl ať jí opatně položím na hladinu moře.

Máma řekla až jí donesu babičce ukázat.

A co by řekla babička?

Babička mi řekla že ji mám odnést zpět.

Jen děda zná dokumenty o mořské hvězdici.

Když jsem byla menší tak jsme jeli do Chorvatska a kdysy jsme pluly na jedné veliké lodi jménem Trajekt. A na pláži jsem různě sbírala mušle a krásné kamínky.

3. Po čtení

Aby sis v hlavě urovnal/a své myšlenky, které tě k básni napadají, doplň tento antonymní diamant. U jednotlivých řádků máš napsáno, co máš na jednotlivá pole doplnit. Až dojdeš ke větě, bude další věta pravým opakem té první, tři slova dole budou opakem tří slov nahoře atd

1. jednoslovný , dvě slova, tři slova, o čtyřech slovech, tři slova, dvě slova, jednoslovný

2.

Moře

letní prázdniny

lenošení, opalování, procházení

Moře, prázdniny jsou koupání.

Poušť, školní rok nejsou koupání.

pracování, stín, ležení

školní rok

poušť

3.

Kamínek

o kamínku

popisuje oranžový kamínek

co mi kdo říká

co mi kdo neříká

nepopisuje oranžový kamínek

o sklíčku

nekamínek

Jaká situace by (asi) musela nastat, aby ses měl/a rozhodnout mezi získáním diamantu, nebo jantaru? Proč by se tato situace mohla naskytnou a jaký předmět (kámen) by sis vybral/a? Z jakého důvodu?

1. Vybrala bych oboje. Ale asi spíš jantar protože je považován za silný ochranný amulet.
2. dva kluci by mi nabízeli prstýnek, vyberu si jantarový, protože má hezkou barvu
3. Nevím za jaké situace, ale vybrala bych si jantar. Přijde mi svou obyčejností daleko kouzelnější.
4. Já bych si vybral diamant protože si toho koupíš víc.
5. Vybral bych si jantar, protože nemám rád drahé věci.

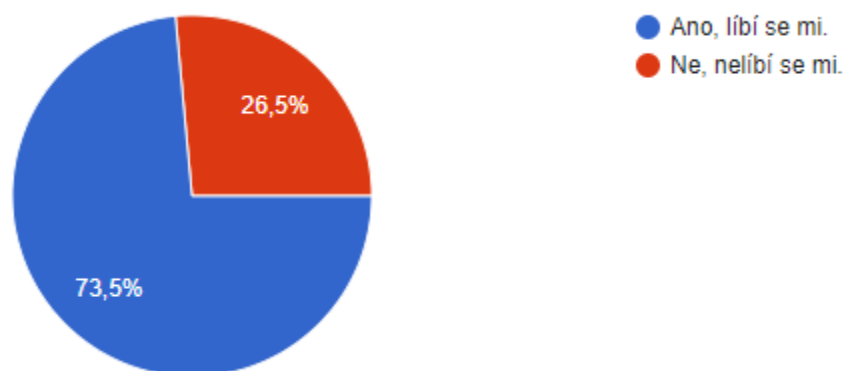
Alfabox měl velmi dobré výsledky. Ač bylo poznat, že v některých případech žáci využili internet, nebylo by vhodné shledávat tuto skutečnost chybou. Dokázali totiž v potřebné chvíli využít dovednosti mediální gramotnosti pro vyřešení problému. Tato přidaná hodnota poukazuje na fakt, že si žáci navykli na neustálé využívání moderních technologií. I když ne všichni žáci této možnosti využili. 6 žáků nepochopilo zadání a 3 nedokončili úkol celý. Opět nám vyvstává problematika nepřítomnosti vyučujícího jako zdroje k dovysvětlení úkolů. Důležité je také podotknout, že znalost metody učitelem ještě neznamená, že stejnou znalost mají i žáci. Někdy mohou být pro někoho samozřejmé informace jinému zcela nepochopitelné. Z toho důvodu by bylo vhodné pro další podobné situace využít názorného příkladu a ne pouze slovního vysvětlení. Případně kratších nápověd, jako např. a-azurový, b-běluha, apod. Pokud by žáci i přes pochopení zadání nemohli v prezenční výuce vhodná slova vymyslet, tentokrát bez využití moderních technologií, dalo by se přejít ke skupinové práci.

Modifikace podvojného deníku pro vyplnění formuláře byla náročná a odpovídá pouze části této metody. Navíc je úkol propojen s vlastním prožitkem a vzpomínkou, aby mohlo dojít k lepší identifikaci s obsahem básně. V odpovědích se velmi často objevoval termín *mušle*. Což je pochopitelné. Některé odpovědi byly odbyté, ne však nesplněné, jiné velmi hluboké a přímo z nich číselo vlastní vzpomínka. Tento úkol pochopili všichni žáci.

Pro třetí úkol bylo náročně vymyslet způsob odpovídání. Tento mohl velmi jednoduše ztratit svůj význam kvůli nedodržení grafického tvaru, který tato metoda požaduje. Ovšem za stěžejní v našem případě můžeme považovat vůbec schopnost vytříbit a zopakovat vyvolané vzpomínky, myšlenky i prekoncepty o mořském světě. 12 žáků rovnou řeklo, že neví, což naznačuje nedostatečné vysvětlení metody. Někteří žáci se alespoň pokusili zadání interpretovat dle vlastních sil, ale pro příští využití bez pomoci učitele by bylo vhodné použít již vyplněný diamant o jiném tématu jako vzor a také explicitně zmínit téma *Co si o básni myslíš a proč?*

Poslední úkol tohoto pracovního listu měl vybavit pojmy *vzácnost, jantar, diamant, apod.* a do opozice postavit dva druhy kamene. Kazuistika metody diamant nám opět ukázala značné mezery ve vysvětlení. Z toho důvodu by zřejmě nebylo vhodné s takovouto metodou pracovat, aniž by ji žáci znali předem, nebo byl byla velmi dlouze vysvětlována. To by ovšem zabralo zřejmě více času než její vyplňování. Tímto úkolem si měli žáci uvědomit, že pro každého je vzácné něco jiného, že každý považuje za zajímavé jiné věci a má i jiný názor. Tak jako v básni rodinní příslušníci. V tomto ohledu se mnoho žáků orientovalo pomocí vizuálních nebo finančních aspektů.

Co se týče podpory vhodnosti v mezích estetického vnímání žáků, dopadla následovně:



Graf č. 2 – Hodnocení básně *O kamínku*

7.3 Poštou havraní/Rozhodnutí⁸⁴

1. Úkol před čtením

Popřemýšlej nad následujícími otázkami. Odpovědi na ně si písemně zapiš. Kam a jak je na tobě, ale aby ti to bylo příjemné.

1. Kam myslíš, že povede tvá životní cesta?
2. Jak poznáš, že už jsi šťastný/á?
3. Který směr je podle tebe správný a proč?
4. Kdo rozhoduje o osudu? A z jakého důvodu si to myslíš?

Příklady žákovských odpovědí:

Ad1)

1. netuším, ale doufám že budu šťastný při té cestě.
2. nekoukám se do budoucnosti žiju v přítomnosti
3. moje životní cesta je pomáhat týraným zvířatům
4. Myslím že budu bydlet v Americe a hrát tam profesionálně hokej.
5. doufám ze nekam kde me to bude bavit po cely zivot.

Ad2)

1. když dělám to co mám rád
2. Nechci nic víc než co mám
3. Že se usmívám.
4. budeš stávat s pocitem že ti nic nechybí, přes den se budeš usmívat a večer budeš usínat s doboru náladou
5. Až u sebe mám ty nejbližší a jídlo

Ad3)

1. Vzhuru
2. jih, protože je tam větší teplo než na severu.
3. můj správný směr je bio protože prosívá člověku a přírodě
4. všechny jsou zprávný, protože každý někam vede.
5. správný směr je ten kde víme že budeme šťastní.

⁸⁴ Internetový dokument byl dostupný na:
https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScbmjq7dq1j1kUekcaUC9mUkbXzmxjvNcUjedAoF4K7Q_PD_Ag/viewform?usp=sf_link.

Ad4)

1. BŮH (2x)
2. každý si o svém osudu rozhoduje sám (16x)
3. Rodiče (3x)
4. osud je předurčen.
5. ale v téhle situaci Vláša, ale jinak to jsme samy my

2. Úkol při čtení

Přečti si tuto báseň a rozhodni se, jaká slova bys doplnil/a na prázdná místa.

Životem vedou mnohé cesty
a také mnohé _____.

Jak poznat, kde tě čeká štěstí,
U které čeká neštěstí?

Doleva? _____? Zpátky? _____?

Nebo si sednout na ten _____?

_____ se je tvoje právo
a někdy, ach jo, _____.

1. náhody, doprava, vpřed, rozcestník, rozhodnout, těžké.
2. problémy, doprava, dopředu, patník, rozhodnout, žádné nemám.
3. Život, věci, doprava, rovně, strom, tam, krávo
4. Životem vedou mnohé cesty
a také mnohé ztrasti.
Jak poznat, kde tě čeká štěstí,
u které čeká neštěstí?
Doleva? Doprava? Zpátky? Kam?
Nebo si sednout na ten správný proud
a jet po něm?
Vybrat si jakou cestu je tvoje právo,
a někdy, ach jo, to nejde
5. překážky, doprava, vpřed, kámen, rozhodnout se, odpovědnost

3. Úkol po čtení

Na základě odpovědí v prvním úkolu napiš báseň⁸⁵. Poté si přečti všechny tři básně (originál, doplnění i novou) a rozhodni se, která je ti nejsympatičtější. Svě odůvodnění vysvětli.

1. Doufám že cesta má bude dlouhá
Že čeká mě spoustu zábavy
Že vyplněná bude má touha
a vše půjde podle mé představy
Čeká mě má vysněná škola,
spoustu zážitků s kamarády
Takhle zatím běží má kapitola
a vše jde podle mé představy
2. Kdosi dal s hráčem řeč,
aby dal příští hru smeč.
v tom vosy vtrhly na hřiště
a rozhodčí řekl tak třeba příště.
Za týden bylo znovu pondělí
a hráči byli zlenivělí,
v tom hráč dostal křeč
a v posledních silách dal ještě ten smeč
3. Život nás učí dávat,
někdy i brát.
Občas plakat,
nebo se smát.
Život je těžký, málokdy lehký.
Mějme se rádi, užívejme si své mládí

Úkol prověřil žákovskou tvůrčí činnost v oblasti poezie a pomohl k hodnocení originálu básně. I z tohoto důvodu nebyla otázka explicitně zjišťovaná. 18 žáků vysloveně odpovědělo, že se jim líbil originál, protože byl: krásně smyslově napsaný, dával smysl,

⁸⁵ Pozn. Příklady výsledků v této diplomové práci nevychází přímo z uvedených příkladů v prvním úkolu pracovního listu *Rozhodnutí*. Výběr ukázek je čistě náhodný.

mluvil z dospělé zkušenosti, má logiku apod. 4 žáci uvedli, že nejvíce se jim líbí jejich báseň, protože je to jejich prožitek, jejich dílo a ví, kolik jim to dalo práce. Tyto argumenty jsou velmi smysluplné a na jejich základě, a za pomoci tohoto úkolu, lze v žácích pěstovat empatii.

Úkolem prvních otázek před čtením bylo zapůsobit na vnitřní osobnost a afektivní složku mysli. Tyto vyvolané a přímo pojmenované myšlenky měly napomoci lepšímu pochopení obsahu básně. Protože jsme se prvotně zaměřili na prožití vlastních otázek a odpovědí před samotným čtením, nebylo směrodatné dotazovat se na hodnocení samotné básně. Je natolik hlubokomyslná, že je velmi pravděpodobné, že si žák vždy najde něco kladného, případně i něco záporného.

V první otázce se velmi jasně krystalizovaly sny a směřování žáků. Druhá otázka měla opět velmi zajímavou škálu odpovědí, ale 7 z 35 dotazovaných odpovědělo, že neví, jak to poznají. Třetí otázka poukázala na intelektuální vyspělost žáků. Některé byly až moudře filozofické. Tyto odpovědi by mohly pomoci k tomu, aby žáci nebyli učiteli podceňováni. Ovšem 8 žáků uvedlo, že zatím neví. Čtvrtá otázka poukázala na fakt, že si jsou žáci vědomi toho, že každý je svého štěstí strůjce. To pouze podporuje interpretaci předchozí odpovědi.

Druhý úkol týkající se básně *Rozhodnutí* měl za pomoci doplnění vynechaných slov reflektovat žákovo vnímání vlastního i autorova přístupu. Málo z žáků se dokázalo soustředit nejen na obsahovou stránku textu, ale také na jazykovou a formální. Tak, jako tomu bylo v prvním úkolu prvního pracovního listu *Okno do zahrady*, žáci ve většině případů nedokázali adekvátně propojit komunikační a slohovou výchovu jako společné aspekty jazyka.

V otázce navíc, zmíněné v online pracovním listu, se žáci pokoušeli báseň sami pojmenovat. Je zajímavé, že 12 žáků odpovědělo *život, životní cesta*. To je téměř polovina a v prezenční výuce by se dalo navázat zajímavým rozhovorem o této problematice.

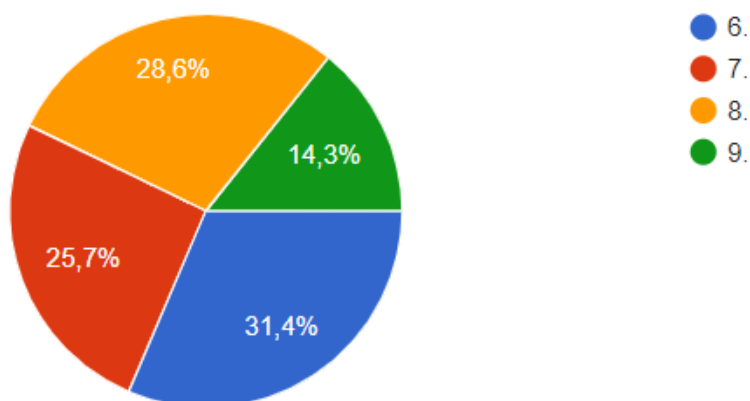
Poslední úkol, ve kterém měli žáci napsat báseň podle jejich životní filozofie, byl u většiny velmi kreativní. Sice se mnohdy tématem vzdalovali původní myšlenky v zadání, ovšem ta nebyla důrazně vysvětlená. V prezenční výuce by byla snaha o souvislost mezi prvním a třetím úkolem explicitně zdůrazněná. Důležitá pro žáky ale byla mnohdy otázka života a cesty, což nám vysvětluje tak vysokou četnost pojmenování žáky.

7.4 Výsledky hodnocení⁸⁶

Hodnocení proběhlo na základě internetového formuláře, který byl také nejprve zpracován jako klasický pracovní list pro využití v prezenční výuce. Na základě otázek byly zpracované grafy, které vizuálně zobrazí četnost příslušných odpovědí. Z nich vyvodíme konečné výsledky.

Na celkovém hodnocení se podílel pouze jeden žák, který před tím nevyplnil všechny pracovní listy a 10 žáků (tj. 29 %) se radilo s některým rodinným příslušníkem, internetem nebo kamarádem, ovšem pouze v minimálních mezích. 60 % dotazovaných tvořily dívky.

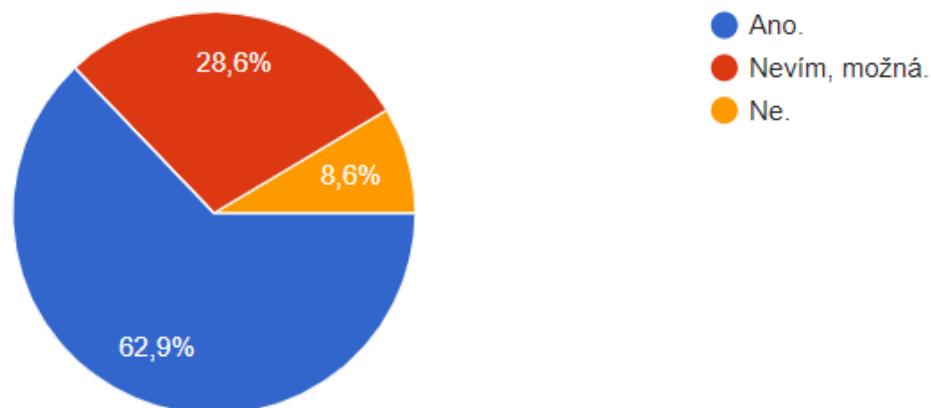
Vzorek žáků, kteří se dobrovolně podíleli na této diplomové práci byl následujícího třídního rozvržení:



Graf č. 3 – Poměr tříd

Na otázku, zda se žákům líbily básně přímo při prvním čtení odpovídali následovně:

⁸⁶ Internetový formulář byl dostupný na: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSc3bU1Cjqwz0XYw1GyxawWt8Ls4qJ3IUGhjRnSKu5DEWjeMBA/viewform?usp=sf_link.

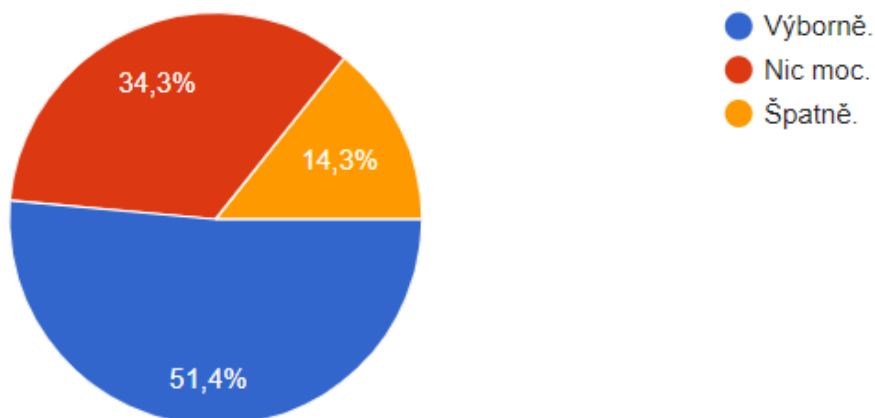


Graf č. 4 – Míra obliby básně po prvním přečtení žákem

Při možnosti přidat komentář nebo připomínku se objevily odpovědi *U některých až na třetí pokus*. Což lze hodnotit velmi kladně, protože vidíme snahu o postupné porozumění. Nebo zřejmě snahu o ospravedlnění negativní odpovědi. „Každý má jiný vkus a líbí se mu něco jiného,“ jak uvedl jeden z žáků. Na tuto problematiku z části pamatovaly i následující otázky.

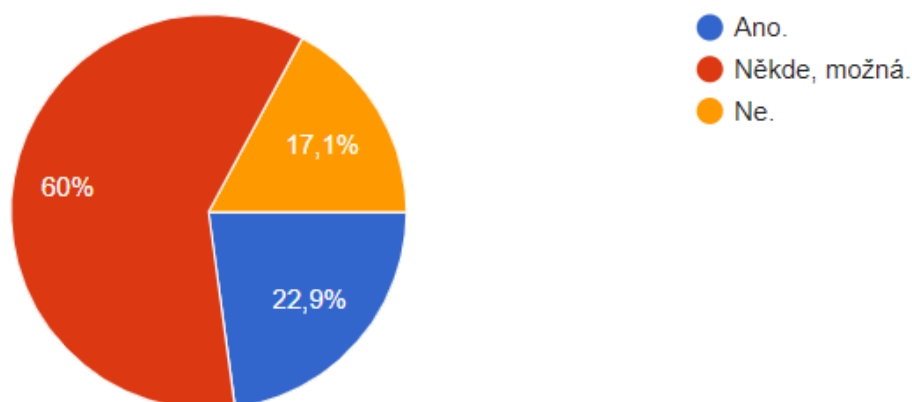
Jeden žák po vyplnění strategických úkolů změnil svůj prvotní negativní názor na báseň.

Následující odpovědi se vztahují k otázce orientace v textu. Ač byly obsahově básně čitelné a orientačně vhodné, ze zjištění v teoretické části práce vyplývá, že grafické zobrazení mohlo být ostřejší pro praktičtější čitelnost – nikoli pro sféru porozumění. Ovšem fakt rozlišení obrazovky a méně ostrá písmena pro četbu se ve zpětné vazbě objevoval.



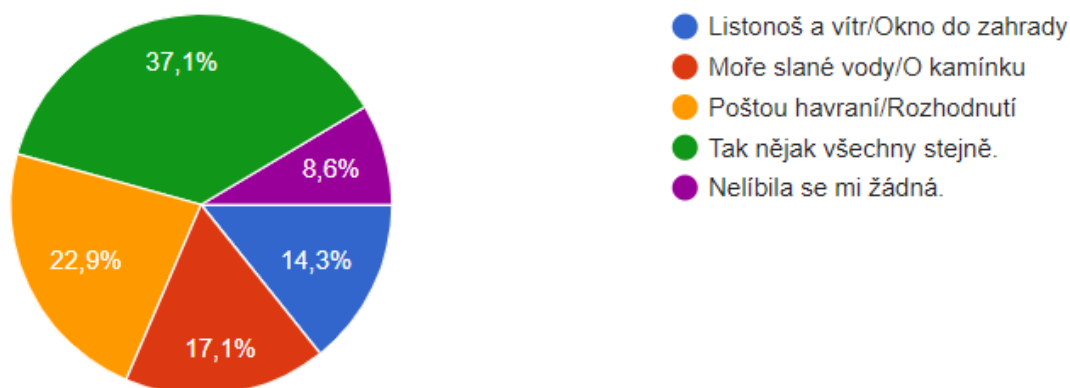
Graf č. 5 – Orientace a čitelnost textu

Až 77% žáků si zpětně neuvědomilo, proč jednotlivé úkoly plnili a jaká mohla být souvislost s básněmi. Předpokládáme, že si uvědomili souvislost s vlastním životem nebo tematickým zaměřením úkolů.



Graf č. 6 – Uvědomění si souvislostí mezi úkoly a básněmi

Co se týče oblíbenosti básní u žáků, pouze 3 odpověděli, že se jim nelíbila žádná. U ostatních vidíme vzrůstající tendenci oblíbenosti. Čím déle žáci pracovali tímto způsobem, tím více se jim básně líbila nejvíce. Tento aspekt ale může být vyloženě náhodný, jelikož pořadí pracovních listů bylo navrženo, ale neustanoveno.

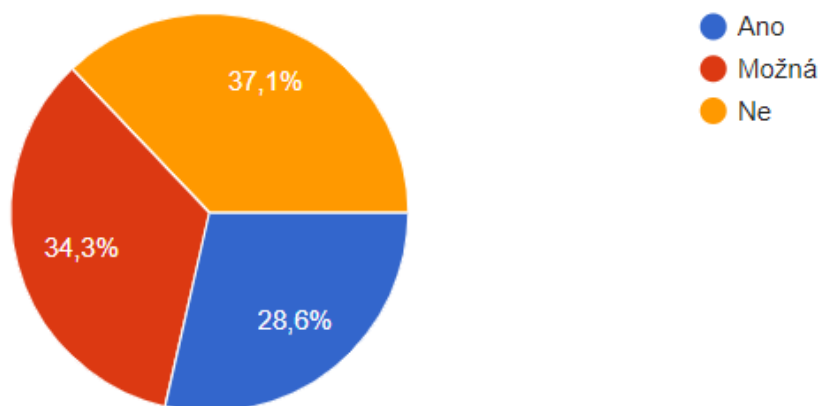


Graf č. 7 – Nejvyšší preference básně

Prostor pro komentování otázky nebo její odpovědi žáci hojně využili. Žáci zde explicitně zmiňovali své vzpomínky, které jim vytanuly na mysl při čtení básní. Nejsilněji působila odpověď *protože jsem si to všechno uvědomila v té básni rozhodnutí*.

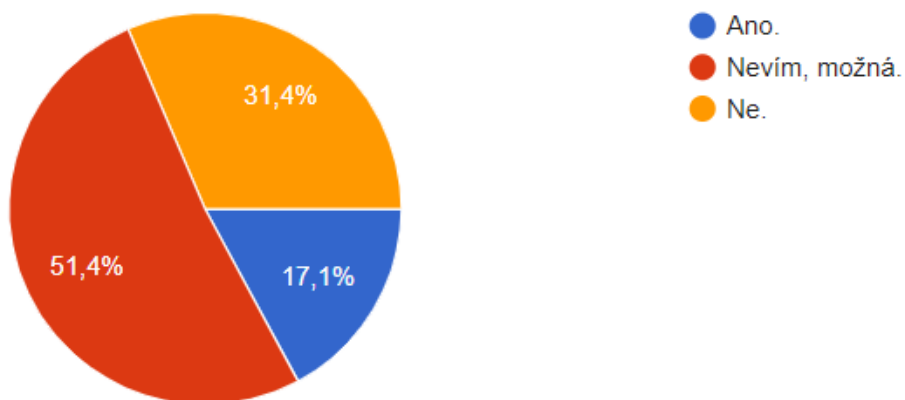
V hodnocení jsme také chtěli reflektovat, zda básně působily na žáky v rovině emocí. Mělo se tím zjistit, zda žáci pracovali s prožitkem a afektivní složkou osobnosti.

Je ovšem možné, že ač se to někteří žáci neuvědomují, bylo tomu tak. Dle interpretací jednotlivých odpovědí totiž nebyly emoce v mnoha případech (až 71 %) zasáhnuté.



Graf č. 8 – Působení básní na emoce

Abychom mohli výsledky knihy reprezentované jednou básní vztáhnout na celou básnickou sbírku, dotazovali jsme se také, zda by žáky zajímaly i jiné básně od tohoto autora. Výsledky byly následující:



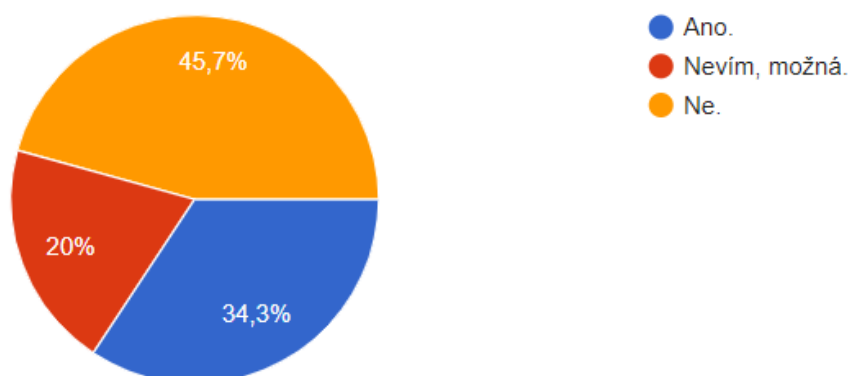
Graf č. 9 – Zájem o další básně Radka Malého

Protože polovina žáků odpověděla možná, můžeme se pouze domnívat, jaký byl hlavní důvod tohoto hodnocení. Nabízí se např. vysvětlení, že by to žáky opravdu možná zajímalo, ale také že by je to nezajímalo a jen by jim mohlo být hloupé to přiznat. Z tohoto důvodu měla být zvolena jemnější škála pro zjištění konkrétnějších výsledků.

Nelze ovšem opominout zpětnou vazbu k této otázce. 12 žáků explicitně zmínilo v různé formě to, že se o básně nezajímají. Nebaví je, neradí je čtou a neví, jak s nimi naložit. Tento vedlejší produkt nám pouze podporuje tvrzení z teoretické části této práce

– tedy že žáky školního věku poezie nepřitahuje a ve výuce jí není věnované adekvátní množství času.

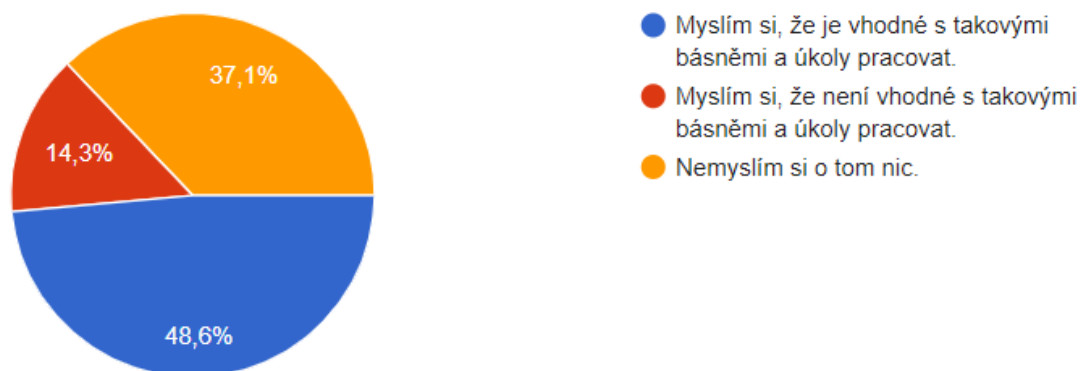
Z předchozího hodnocení nám vyplývá myšlenka, že pokud se žákům básně ve většině případů líbily a chtěli by, nebo připouští možnost, seznámit se s dalšími příklady autorovy tvorby z vybraných knih, předpokládáme, že jim vyhovoval i způsob úkolů a jiný přístup k hodinám literatury. Ptali jsme se tedy, zda by chtěli hodiny literatury trávit tímto způsobem – zamýšlet se nad texty, zkusit nové úkoly apod.



Graf č. 10 – Hodnocení výuky literatury s alternativními úkoly

V možnosti komentářů se objevovaly názory, že tento způsob byl obtížný, protože jej moc neprocvičují a museli velmi přemýšlet. Někdy si dokonce s takto pojatými úkoly nedokázali poradit a nevěděli, co mají dělat. Přípomínky byly akceptované a návrhy pro řešení některých případů byly zmíněny v kapitolách výše.

Poslední otázkou, a pro nás tou nejpodstatnější, bylo cílení na celkové hodnocení básní v souvislosti s hodinami literární výchovy. Otázka zněla *Jaký mají názor na básně po splnění úkolů a jak by shrnuli výsledky:*



Graf č. 11 – Je vhodné využívat tyto básně v hodinách literatury?

Při poslední možnosti vyjádření zpětné vazby se objevovaly následující otázky.

1. *Honí se mi hlavou jestli je to všechno správně.*

Tento nešvar je nedílnou součástí českého školství. Cílení na kognici je příliš silné, známková motivace příliš dominantní a tlak na jeden správný názor příliš vysoký. Práce s úkoly tohoto typu by měla tyto negativní fenomény časem eliminovat a pěstovat v žácích postoj k literatuře a schopnost vyjadřovat svůj názor.

2. *Je mi Vás líto, že to všechno musíte zpracovat dohromady. A všechno přečíst a zkontrolovat gramatické chyby*

Empatie je v tomto kontextu nedocenitelná. Ale opět cítíme naučenou snahu dbát na jazykovou stránku. Ovšem v případě naší práce jsme se zaměřovali primárně na jiné složky jazyka.

3. *Básně byly pěkné, úkolů bylo moc.*

Mohlo se zdát, že u vyplňování úkolů žák strávil velmi dlouhou dobu. Musíme ovšem připomenout, že pracovní listy, tedy práce k jedné ukázce, byla koncipovaná pro jednu vyučovací hodinu. V tomto rozvržení by tento problém nebyl viditelný. Je také důležité zmínit, že bylo pouze na žácích, v jakém termínu a pořadí úkoly splní. Byl stanoven pouze celkový termín, nikoliv dílčí. A žáci byli prostřednictvím vyučujících předem upozorněni, že se dají úkoly zpracovávat pomalu, postupně. Zda někdo z nich zvolil možnost jinou, bylo pouze na něm.

4. *Bylo to příjemné. Hezký den.*

Závěr

V této diplomové práci jsme se zaměřili na vhodnost děl Radka Malého ve výuce literatury na 2. stupni ZŠ. Tím jsme se pokusili aplikovat současné tendence výuky literatury tam, kde žáci nebyli zvyklí touto formou pracovat.

Z počátku jsme si specifikovali, kam by měla výuka literatury směřovat. Na základě čtenářských strategií jsme zmínili přínos tohoto přístupu a jak jej ve škole podporovat. Vzhledem k distančnímu vzdělávání ovšem tyto aspekty mohly působit jen v omezené míře.

Protože má Radek Malý širokou paletu čtenářů a tvorby, vyjmuli jsme prózu, překlady, učebnice a další minoritní díla a stanovili jsme si vhodné knihy poezie na základě didaktického potenciálu dle Hausenblase.

Tuto poezii jsme podrobili analýze, na jejíž základě jsme stanovili tři knihy teoreticky vhodné pro využití ve výuce 2. stupně ZŠ. Staly se jimi knihy *Listonoš vítr*, *Moře slané vody* a *Poštou havraní*.

Praktická část práce spočívala v tvorbě pracovních listů s reprezentativními ukázkami jednotlivých knih a analýzy výsledků žákovské práce na těchto úkolech. Celkově jsme shrnuli prostřednictvím hodnotícího formuláře.

Naším hlavním cílem bylo zjistit, zda jsou tyto knihy vhodné jak po teoretické, tak po praktické rovině. Protože distanční forma vzdělávání znemožnila prezenční vyzkoušení těchto úkolů, došlo k jejich modifikaci do mediálního prostředí Google Forms. Takto pojatý způsob zjišťování ovšem přinesl očekávaný, leč nevyslovený problém. Žáci mnohdy plně neporozuměli zadání nebo nebylo dostatečně vysvětleno. V reálné výuce by vyučující představoval průvodce, který by mohl otázky i úkoly případně dovysvětlit, reagovat na ně, žáky motivovat a pomoci zprostředkovat kýžený efekt. Ten byl do jisté míry otupěn nesdílením výsledků v rámci tříd.

Kromě výsledku, který nám potvrdil, že i dle žáků je vhodné s těmito básněmi pracovat ve výuce literatury, vytanuly i vedlejší výsledky. Tím nejcitelnějším se stal fakt, že žáci nejsou k poezii cíleně směřování, sami ji nečtou a nemají k ní žádný vztah. Způsob, kterým jim byly tyto básně přiblíženy pak shledávají jako občas vhodným.

Nechtěli by na základě strategií trávit hodiny literatury ve většině případů. Je možné, že je tento přístup ovlivněn návykem na určitý způsob výuky.

Na základě interpretace výsledků, které žáci odpověděli v rámci úkolů k básni Rozhodnutí, můžeme říci, že jsou žáci velmi inteligentní, uvědomělí, a ač mají někdy v kolektivu pubertální chování, jejich charakter se dá odhalit, pracovat s ním a rozhodně by se jejich schopnosti neměly podceňovat.

Za pomoci kombinace dílčích i celkových otázek a výsledků je nutné bezprostředně stanovit, že díla Listonoš vítr, Moře slané vody a Poštou havraní jsou vhodná pro výuku literatury na 2. stupni ZŠ jak v teoretické, tak praktické rovině, kterou zpracovali sami žáci.

Anotace

Jméno a příjmení	Bc. Karolína Pikartová
Katedra nebo ústav	Katedra českého jazyka a literatury
Vedoucí práce	doc. Mgr. Jaroslav Vala, Ph.D.
Rok obhajoby	2021
Název práce	Didaktický potenciál děl Radka Malého ve výuce literatury na 2. stupni ZŠ
Název práce v angličtině	Educational potential of works by Radek Malý in teaching literature at primary school
Anotace práce	V této diplomové práci se zabýváme knihami Radka Malého a zjišťujeme jejich potenciál pro školskou praxi. U vybraných knih pak využíváme vytvořených pracovních listů a jejich hodnocení, abychom zjistili jejich vhodnost či nevhodnost do hodin literatury v rámci českého jazyka.
Klíčová slova	Radek Malý, potenciál, literatura
Annotation	In this diploma thesis we deal with the books by Radek Malý and investigate their potential for use in schools. For the selected books, we have used the created worksheets and their evaluation to determine their suitability for lessons of Czech literature.
Keywords	Radek Malý, potential, literature
Počet příloh vázaných v práci	Návrhy pracovních listů pro prezenční i distanční výuku Příloha č. 1 - Listonoš vítr Příloha č. 2 - Moře slané vody Příloha č. 3 - Poštou havraní Příloha č. 4 - Hodnocení
Počet stran	81 + 26 stran přílohy
Jazyk práce	Český jazyk

Zdroje

Bibliotické

ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada, 2015.

HEJSEK, Lukáš. *Rozvoj čtenářské gramotnosti v procesu základního vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015.

KOŽMÍN, Zdeněk a Filozofická fakulta. *Interpretace básní*. Brno: Masarykova univerzita, 2005. s.

LAKOFF, George, JOHNSON, Mark a ČEJKA, Mirek. *Metafory, kterými žijeme*. Brno: Host, 2002.

MALÝ, Radek. *Listonoš vítr*. Praha: Albatros, 2011.

MALÝ, Radek. *Lunovis*. Brno: BBart, 2001.

MALÝ, Radek. *Malá tma*. Brno: Host, 2008. ReX.

MALÝ, Radek. *Moře slané vody*. Praha: Albatros, 2004.

MALÝ, Radek. *Pocit nočního vlaku*. Brno: Větrné mlýny, 2008. RozRazil - současná česká hra.

MALÝ, Radek. *Poštou havraní*. Praha: Petrkov, 2018.

MALÝ, Radek. *Světloplaší*. Brno: Host, 2012. ReX.

MALÝ, Radek. *Větrníci: (zcestné verše)*. Brno: Petrov, 2005.

MALÝ, Radek. *Vraní zpěvy*. Brno: Nakladatelství Petrov, 2002.

MALÝ, Radek. *Všehomír*. Brno: Host, 2015. ReX.

MALÝ, Radek. *Zahrada s meruňkami, včelami a mandloní*. Ilustroval František Petrák. Ve Zlíně: Archa, 2018.

MAŇÁK, Josef, JANÍK, Tomáš, ŠVEC, Vlastimil a Centrum pedagogického výzkumu. *Kurikulum v současné škole*. Brno: Paido, 2008.

PRŮCHA, Jan, MAREŠ, Jiří a WALTEROVÁ, Eliška. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003.

ŠLAPAL, Miloš, Hana KOŠTÁLOVÁ a Ondřej HAUSENBLAS. *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti*. Nový Jičín: Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum Nový Jičín, 2012.

TOMAN, Jaroslav. *Dětské čtenářství a literární výchova*. Brno: CERM, 1999.

VALA, Jaroslav. *Literární výchova ve škole: vzpomínky, vize, zkušenosti*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015.

Internetové

AFFLERBACH, Peter, PEARSON, David, G. PARRIS, Scott. Clarifying Differences Between Reading Skills and Reading Strategies The Reading Teacher. [online]. International Reading Association, 2008, roč. 61, č. 5. [cit. 26. 03. 2021]. Dostupné z: <https://deepblue.lib.umich.edu/bitstream/handle/2027.42/88049/RT.61.5.1.pdf?sequence=1>.

Albatrosmedia.cz. *Listonoš vítr*. [online]. [cit. 26. 02. 2021]. Dostupné z: <https://www.albatrosmedia.cz/tituly/54748094/listonos-vitr/>.

Benefits of Reading: Why You Should Read Every Day. Lifehack - The University of Life [online]. 2005 [cit. 28. 08. 2020]. Dostupné z: <https://www.lifehack.org/articles/lifestyle/10-benefits-reading-why-you-should-read-everyday.html>.

CzechLit. *Listonoš vítr*. [online]. [cit. 26. 02. 2021]. Dostupné z: <https://www.czechlit.cz/cz/kniha/listonos-vitr-cz/>.

CzechLit. *Radek Malý*. [online]. [cit. 18. 08. 2020]. Dostupné z: <https://www.czechlit.cz/cz/autor/radek-maly-cz/>.

Čtenářská gramotnost a projektové vyučování — webový portál pro učitele. Čtenářské strategie – 1. díl – Co jsou čtenářské strategie. [online]. 2020 [cit. 20. 08. 2020]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/cg-strategie-1>.

Databáze knih. *Radek Malý ocenění*. [online]. 2008 [cit. 18.08.2020]. Dostupné z: <https://www.databazeknih.cz/oceneni/radek-maly-1698>.

KOŠINSKÁ, Eva. *Malý, Radek: Malá tma*. In. iLiteratura.cz [online]. 26. 01. 2009 [cit. 18. 08. 2020]. Dostupné z: <http://www.iliteratura.cz/Clanek/23689/maly-radek-mala-tma>.

Kritická gramotnost o praxi, textech a kontextech. Pomáháme školám k úspěchu, 2015. Ročník 1, č. 1. [online]. [cit. 01. 03. 2021]. Dostupné z: <https://www.kellnerfoundation.cz/pomahame-skolam-k-uspechu/download/692/kriticka-gramotnost-2015-1.pdf>.

Metodický portál RVP - Modul Články [online]. [cit. 19. 03. 2021]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/wp-content/upload/prilohy/2966/priloha1.pdf>.

Místo pro život - didaktický portál. *Podvojný deník*. [online]. [cit. 19. 03. 2021]. Dostupné z: <https://www.ucenibezucebnic.cz/index.php?id=516>.

Nakladatelství Host. *Malá tma*. [online]. 2018 [cit. 18. 08. 2020]. Dostupné z: <https://www.hostbrno.cz/mala-tma/>.

Nakladatelství Host. *Malý, Radek: Zázitek s knihou je jedinečný*. [online]. 2018 [cit. 20. 08. 2020]. Dostupné z: <https://www.hostbrno.cz/ohlasy/radek-maly-zazitek-s-knihou-je-jedinecny/>.

Nakladatelství Host. *Všehomír*. [online]. 2018 [cit. 18.08.2020]. Dostupné z: <https://www.hostbrno.cz/vsehomir/>.

Pomáháme školám k úspěchu. *Kritická gramotnost o praxi, textech a kontextech*. Ročník 1, č. 1, 2015. Dostupné z: [online]. [cit. 01. 03. 2021]. Dostupné z: <https://www.kellnerfoundation.cz/pomahame-skolam-k-uspechu/download/692/kriticka-gramotnost-2015-1.pdf>.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. Praha MŠMT 2017. [cit. 28. 08. 2020]. Dostupné z: [file:///C:/Users/Karolina/Downloads/RVP%20ZV_2017_%C4%8Derven-2%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Karolina/Downloads/RVP%20ZV_2017_%C4%8Derven-2%20(1).pdf).

SAVOVÁ, Eliška. *Pětilístek a diamant*. In: Svět gramotnosti. [online]. 25. 03. 2019 [cit. 19. 03. 2021]. Dostupné z: <https://www.svetgramotnosti.cz/Clanek/106/newsletter-1-petilistek-a-diamant>.

STEHLÍKOVÁ, Olga. *Radek Malý: Světlopláší*. In: iLiteratura.cz. [online]. 12. 2. 2013 [cit. 18. 08. 2020]. Dostupné z: <http://www.iliteratura.cz/Clanek/31227/maly-radek-svetloplasi#hodnoceni>.

Strategies for Reading Comprehension: Read Naturally, Inc.. Research-Based Reading Interventions. [online]. [cit. 26.03.2021]. Dostupné z: <https://www.readnaturally.com/research/5-components-of-reading/comprehension>.

ŠAFRÁNKOVÁ, Kateřina a kol. *Metodika čtenářství*. [online]. Praha, 2012, str. 14. [cit. 19.03.2021]. Dostupné z: https://www.varianty.cz/download/docs/64_metodika-c-tenar-stvi.pdf?fbclid=IwAR1LDDMbf5ATD9zsea0_LcQrrUd5O1QMYArHFdLU3GeO3FC1Bd9Bygp_xck.

Seznam tabulek a grafů

Seznam tabulek

Tabulka č. 1 – Čtenářské chování

Tabulka č. 2 – Shrnutí výsledků vhodností jednotlivých děl R. Malého

Tabulka č. 3 – Didaktický potenciál básně Okno do zahrady z knihy Listonoš vítř

Tabulka č. 4 – Didaktický potenciál básně O kamínku z knihy Moře slané vody

Tabulka č. 5 – Didaktický potenciál básně Rozhodnutí z knihy Poštou havraní

Seznam grafů

Graf č. 1 – Hodnocení básně Okno do zahrady

Graf č. 2 – Hodnocení básně O kamínku

Graf č. 3 – Poměr tříd

Graf č. 4 – Míra obliby básně po prvním přečtení žákem

Graf č. 5 – Orientace a čitelnost textu

Graf č. 6 – Uvědomění si souvislosti mezi úkoly a básněmi

Graf č. 7 – Nejvyšší preference básně

Graf č. 8 – Působení básní na emoce

Graf č. 9 – Zájem o další básně Radka Malého

Graf č. 10 – Hodnocení výuky literatury s alternativními úkoly

Graf č. 11 – Je vhodné využívat tyto básně v hodinách literatury?

Přílohy

Návrhy pracovních listů pro prezenční i distanční výuku

1 LISTONOŠ VÍTR


1. Úkol před čtením

Napiš kratší **dopis** adresovaný **větru**. O čem bude a jak jej literárně pojmeš je zcela na tobě. Ovšem tebou vytvořený text musí obsahovat slovo *zahrada*.

Dopis napiš na **samostatný list papíru**. To je **důležité!** Budeme jej ještě potřebovat.

Např. Co by asi chtěl vítr slyšet? Co bys mu chtěl/a říct? Co by mohl zažít?


2. Úkol při čtení

Báseň si nejprve přečti pouze po tuto  značku: a zamysli se.

Co by se stalo, kdyby okno do tvého pokoje bylo neustále otevřené? *Nezapomeň, že ve světě literatury se může stát cokoli!*

Teprve teď báseň dočti.

Okno do zahrady

Mám do zahrady otevřené okno,
pod oknem stůl a na stole pár knížek.
Když venku prší, tak ty knížky moknou,
když venku sněží, padá na ně snížek. 

Ty knížky raší,
ty knížky klíčí,
už na nich bují lupení

a to mě straší,
a to mě ničí
a nemám s nimi strpení.

Ostříhat listy? Ale ne.
Tak zlé to přece není.
Jenom je nemám přečtené,
mám strach, že zakoření.



Na co jsi myslel/a? Napadlo by tě, že by věci pod tvým oknem mohly zakořenit? Co se nachází u tebe v pokoji pod oknem?

3. Úkol po čtení

Teď se pomyslně vraťme k prvnímu úkolu. Sáhni si po **dopisu** a znovu si jej přečti. Teď z něj slož **vlaštovku!** Stoupni si k oknu a **pošli** ji do zahrady! *Pokud bydlíš v bytě a nemáš zahradu, nevadí, najdi vlastní způsob, aby mohla vlaštovka vzlétnout. Pozn. Prosím, nenechejte nikde v přírodě své výtvary ležet!*

Jaká myšlenka tě napadla, když jsi se chystal/a úkol splnit? Na co jsi myslel/a, když se tvůj dopis větru začal snášet případně se nechal unášet větrem samým? *Očekával/a jsem, že...Myslel/a jsem na...*



Pokud nemáš po ruce volný papír, využij tento prostor pro dopis větru:



Listonoš a vítr

Bc. Karolína Pikartová - Diplomová práce Didaktický potenciál děl Radka Malého ve výuce literatury na 2. stupni ZŠ

*Povinné pole

Do jaké chodíš třídy? *

- 6.
- 7.
- 8.
- 9.

Napiš kratší dopis adresovaný větru. O čem bude a jak jej literárně pojmeš je zcela na tobě. Ovšem tebou vytvořený text musí obsahovat slovo zahrada. Dopis napiš na samostatný list papíru a pokud chceš, budu ráda, když jej přepíšeš i sem. Ale papír je důležitý! Budeme jej ještě potřebovat. Např. Co by asi chtěl vítr slyšet? Co bys mu chtěl/a říct? Co by mohl zažít?

Vaše odpověď

Báseň si nejprve přečti pouze po značku a zamysli se. Co by se stalo, kdyby okno do tvého pokoje bylo neustále otevřené? Odpověď zapiš pod obrázek. Nezapomeň, že ve světě literatury se může stát cokoli! *

Okno do zahrady

Mám do zahrady otevřené okno,
pod oknem stůl a na stole pár knížek.
Když venku prší, tak ty knížky moknou,
když venku sněží, padá na ně snížek. ←

Teprve teď báseň dočti. Líbila se ti, nebo ne? Hodnotíš ji kladně nebo záporně? *

Okno do zahrady

Mám do zahrady otevřené okno,
pod oknem stůl a na stole pár knížek.
Když venku prší, tak ty knížky moknou,
když venku sněží, padá na ně snížek.

Ty knížky raší,
ty knížky klíčí,
už na nich bují lupení

a to mě straší,
a to mě ničí
a nemám s nimi strpení.

Ostříhat listy? Ale ne.
Tak zlé to přece není.
Jenom je nemám přečtené,
mám strach, že zakoření.

- Líbila se mi - kladné hodnocení
- Nelíbila se mi - záporné hodnocení

Na co jsi myslel/a? Napadlo by tě, že by věci pod tvým oknem mohly zakořenit? Co se nachází u tebe v pokoji pod oknem? *

Vaše odpověď

Teď se pomyslně vraťme k prvnímu úkolu. Sáhni si po dopisu a znovu si jej přečti. Teď z něj slož vlaštovku! Stoupi si k oknu a pošli ji do zahrady! Pokud bydlíš v bytě a nemáš zahradu, nevadí, najdi vlastní způsob, aby mohla vlaštovka vzlétnout. Pozn. Prosím, nenechtej nikde v přírodě své výtvořky ležet! Jaká myšlenka tě napadla, když jsi se chystal/a úkol splnit? Co se ti honilo hlavou, když se tvůj dopis větru začal snášet případně se nechal unášet větrem samým? Očekával/a jsem, že... Myslel/a jsem na... *

Vaše odpověď

Odeslat

2 MOŘE SLANÉ VODY

1. Úkol před čtením

Rozprud' svůj mozek a vyplň tabulku **Alfaboxu** s tématem – **kamínek z moře**. Ke každému písmenku napiš pojem (podstatné jméno, přídavné jméno apod.), které s tématem podle tebe souvisí. *Mohou to být barvy, myšlenky, vzpomínky, cokoliv. Dvě volná pole využij jako žolíky, pokud nebudeš moct k nějakému písmenu pojem přiřadit, proškrtni jej i volné políčko.*

A	B	C	Č	D	Ď
E	F	G	H	CH	I
J	K	L	M	N	Ň
O	P	Q	R	Ř	S
Š	T	Ť	U	V	W
X	Y	Z	Ž		

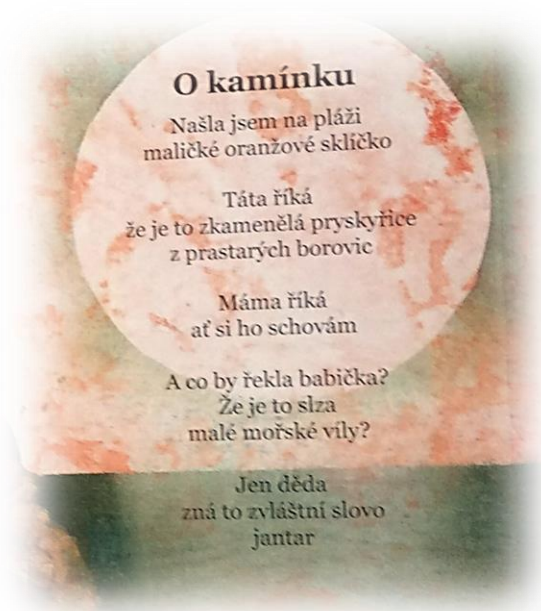
2. Úkol při čtení

Během čtení si souběžně piš **podvojný deník**. To uděláš tak, že ke každé části básně napíšeš, co bys asi řekl/a ty a tví příbuzní. Do prvního sloupce slova, do druhého potom, jakou myšlenku nebo vzpomínku to v tobě vyvolává. *Např. Na dovolené jsem ráda chodila po pláži....*

Originál

Co by řekli tyto osoby v mé rodině?

Vzpomínky



Našla jsem _____

Táta říká

Máma říká

A co babička?

Jen děda

3. Po čtení

Aby sis v hlavě urovnal/a své myšlenky, které tě k básni napadají, doplň tento antonymní diamant. U jednotlivých řádků máš napsáno, co máš na jednotlivá pole doplnit. Až dojdeš ke větě, bude další věta pravým opakem té první, tři slova dole budou opakem tří slov nahoře atd.

Jednoslovný název tématu

Dvě slova o tom, jaké téma je

Tři slova popisující, co téma dělá

Věta právě o čtyřech slovech vystihující to podstatné o tématu

Věta právě o čtyřech slovech vystihující to podstatné o tématu

Tři slova popisující, co téma dělá

Dvě slova o tom, jaké téma je

Jednoslovný název tématu



Moře slané vody

Bc. Karolína Pikartová - Diplomová práce Didaktický potenciál děl Radka malého ve výuce literatury na 2. stupni ZŠ

*Povinné pole

Do jaké chodíš třídy? *

- 6.
- 7.
- 8.
- 9.

Rozpruď svůj mozek a vyplň tabulku Alfaboxu s tématem – kamínek z moře. Ke každému písmenku napiš pojem (podstatné jméno, přídavné jméno apod.), které s tématem podle tebe souvisí. Mohou to být barvy, myšlenky, vzpomínky, cokoliv. Dvě volná pole využij jako žolíky, tzn. dvě vyplnit nemusíš. (Slova napiš pod tabulku jako odpověď.) *

A	B	C	Č	D	Ď
E	F	G	H	CH	I
J	K	L	M	N	Ň
O	P	Q	R	Ř	S
Š	T	Ť	U	V	W
X	Y	Z	Ž		

Vaše odpověď

Během čtení si souběžně piš podvojný deník. To uděláš tak, že ke každé části básně napišeš, co bys asi řekl/a ty a tví příbuzní. Odpovědi zapiš do otázek níže. Např. Našla jsem na pláži mušli. Táta říká, že... A líbí se ti báseň? Ano nebo ne?



- Ano, líbí se mi.
- Ne, nelíbí se mi.

Našla jsem... *

Vaše odpověď

Táta říká, *

Vaše odpověď

Máma říká, *

Vaše odpověď

A co by řekla babička?

Vaše odpověď

Jen děda, *

Vaše odpověď

Jakou myšlenku nebo vzpomínku v tobě báseň i tvé doplnění vyvolává? Např. Na dovolené jsem ráda chodila po pláži.... *

Vaše odpověď

Aby sis v hlavě urovnal/a své myšlenky, které tě k básni napadají, doplň tento antonymní diamant. U jednotlivých řádků máš napsáno, co máš na jednotlivá pole doplnit. Až dojdeš ke větě, bude další věta pravým opakem té první, tři slova dole budou opakem tří slov nahoře atd. (Slova zapiš za sebe jako odpověď.) *

Jednoslovný název tématu

Dvě slova o tom, jaké téma je

Tři slova popisující, co téma dělá

Věta právě o čtyřech slovech vystihující to podstatné o tématu

Věta právě o čtyřech slovech vystihující to podstatné o tématu

Tři slova popisující, co téma dělá

Dvě slova o tom, jaké téma je

Jednoslovný název tématu

Vaše odpověď

Jaká situace by (asi) musela nastat, aby ses měl/a rozhodnout mezi získáním diamantu, nebo jantaru? Proč by se tato situace mohla naskytnout a jaký předmět (kámen) by sis vybral/a? Z jakého důvodu? *

Vaše odpověď

Odeslat

3 POŠTOU HAVRANÍ

1. Úkol před čtením

Popřemýšlej nad následujícími otázkami. Odpovědi na ně si písemně zapiš. Kam a jak je na tobě, ale aby ti to bylo příjemné.

Kam myslíš, že povede tvá životní cesta?

Jak poznáš, že už jsi šťastný/á?

Který směr je podle tebe správný a proč?

Kdo rozhoduje o osudu? A z jakého důvodu si to myslíš?

2. Úkol při čtení

Přečti si tuto báseň a rozhodni se, jaká slova bys doplnil/a na prázdná místa.

Životem vedou mnohé cesty

a také mnohé _____.

Jak poznat, kde tě čeká štěstí,

U které čeká neštěstí?

Doleva? _____? Zpátky? _____?

Nebo si sednout na ten _____?

_____ se je tvoje právo

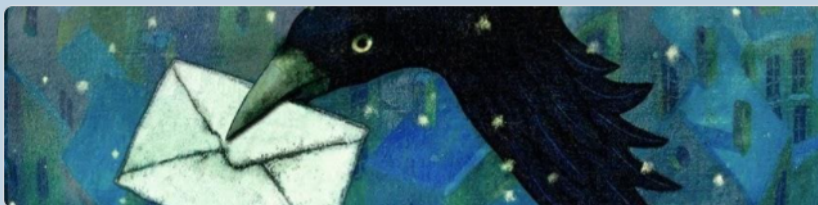
a někdy, ach jo, _____.

Teď si přečti originál a popřemýšlej, co tě vedlo k doplnění takových slov. A co mohlo motivovat autora?

Doleva? Rovně? Zpátky? Vpravo?
Nebo si sednout na ten most?
Rozhodnout se je tvoje právo
a někdy, ach jo, povinnost.

Životem vedou mnohé cesty
a také mnohé nescesty.
Jak poznat, kde tě čeká štěstí,
U které čeká neštěstí?

Rozhodnutí



Poštou havraní

Bc. Karolína Píkartová - Diplomová práce Didaktický potenciál děl Radka Malého ve výuce literatury na 2. stupni ZŠ

*Povinné pole

Do jaké chodíš třídy? *

- 6.
- 7.
- 8.
- 9.

Popřemýšlej nad následujícími otázkami. Odpovědi na ně si písemně zapiš. Kam a jak je na tobě, ale aby ti to bylo příjemné. *

- Odpovědi si zapisuji na papír.
- Odpovědi si zapisuji do počítače.
- Odpovědi si zapisuji pouze do hlavy.

Kam myslíš, že povede tvá životní cesta? *

Vaše odpověď _____

Jak poznáš, že už jsi šťastný/a? *

Vaše odpověď _____

Který směr je podle tebe správný a proč? *

Vaše odpověď _____

Kdo rozhoduje o osudu? Z jakého důvodu si to myslíš? *

Vaše odpověď _____

Přečti si tuto báseň a rozhodni se, jaká slova bys doplnil/a na prázdná místa. (Zapiš je postupně za sebe pod obrázek.) *

Životem vedou mnohé cesty

a také mnohé _____.

Jak poznat, kde tě čeká štěstí,

U které čeká neštěstí?

Doleva? _____? Zpátky? _____?

Nebo si sednout na ten _____?

_____ se je tvoje právo

a někdy, ach jo, _____.

Vaše odpověď _____

Jak by se podle tebe tedy báseň jmenovala? *

Vaše odpověď _____

Ted' si přečti originál a popřemýšlej, co tě vedlo k doplnění takových slov. A co mohlo motivovat autora? *

Rozhodnutí

Životem vedou mnohé cesty

a také mnohé necesty.

Jak poznat, kde tě čeká štěstí,

U které čeká neštěstí?

Doleva? Rovně? Zpátky? Vpravo?

Nebo si sednout na ten most?

Rozhodnout se je tvoje právo

a někdy, ach jo, povinnost.

Vaše odpověď _____

Na základě odpovědí v prvním úkolu napiš svou báseň. *

Vaše odpověď _____

Poté si přečti všechny tři básně (originál, doplnění i novou) a rozhodni se, která je ti nejsympatičtější. Svě odůvodnění vysvětli. *

Vaše odpověď _____

Odeslat

4 HODNOCENÍ

Hodnoticí formulář

vztahuje se na všechny tři básně současně.

Ohodnot' na škále básně, se kterými jsi pracoval/a v pracovních listech.

Na škále jsou tři hodnoty. Ke každé budeš mít prostor něco napsat, když budeš chtít. Může to být vysvětlení (*protože...*), komentář (*šlo by to*), nebo cokoliv dalšího. *Nemusíš se nechat svazovat řádky. Piš i mimo ně, když budeš chtít, ale aby bylo jasné, k čemu odpověď patří.*

1. Do které chodíš třídy?

6.

7.

8.

9.

2. Jsi: chlapec / dívka

3. Líbily se ti básně, když sis je přečetl/a poprvé?

1. Ano _____

2. Možná _____

3. NE _____

4. Pokud se ti nelíbily, změnil se tvůj názor po vypracování jím příslušných úkolů? *Pokud jsi v první otázce odpověděl ano, nemusíš se tomuto bodu věnovat.*

1. Ano _____

2. Možná _____

3. Ne _____

5. Jak se ti na básních pracovalo? Orientoval/a ses v textu dobře? Byl pro tebe čitelný?

1. Výborně _____

2. Nic moc _____

3. Špatně _____

6. Všiml/a sis souvislostí mezi básněmi a jednotlivými úkoly?

1. Ano _____

2. Možná _____

3. Ne _____

7. Která z básní se ti líbila nejvíce? A proč? *Tahle, protože jsem si vzpomněl na...*

Radek Malý
Listonoš vítr
Ilustroval Pavel Cech

Moře
slané
vody

RADEK MALÝ | PAVEL CECH
Poštou
havraní

Radek Malý
Listonoš vítr
Ilustroval Pavel Cech

slané
vody

RADEK MALÝ | PAVEL CECH
Poštou
havraní

Radek Malý
Listonoš vítr
Ilustroval Pavel Cech

Moře
slané
vody

8. Dalo by se tedy říct, že ti básně zapůsobily na emoce?

1. Ano _____
2. Možná _____
3. Ne _____

9. Zajímaly by tě i jiné básně? *Svůj názor vysvětli. Žádný není špatně...Ano/Ne, protože...*

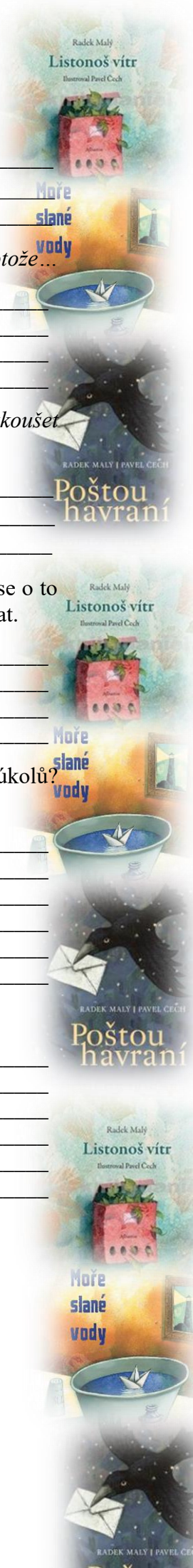
10. Líbilo by se ti trávit hodiny literatury tímto způsobem? *Zamýšlet se nad texty, zkoušet nové úkoly, apod...*

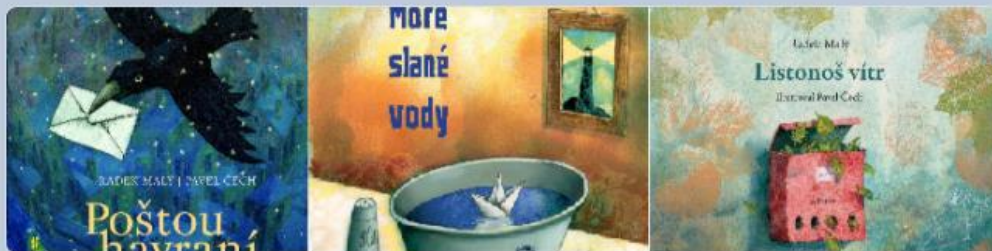
1. Ano _____
2. Možná _____
3. Ne _____

11. Máš k celé své práci nějakou zpětnou vazbu? Honí se ti něco hlavou a chceš se o to podělit? Pozitivní i negativní – vše je správně, když myšlenku dokážeš zformulovat.

12. Potřeboval/a jsi pomoc kamaráda, rodiče nebo někoho dalšího při vyplňování úkolů? Pokud ano, jak moc a u čeho? ANO/NE

13. Prostor pro komentář





Hodnoticí formulář

Bc. Karolína Pikartová - Diplomová práce Didaktický potenciál děl Radka Malého ve výuce literatury na 2. stupni ZŠ

*Povinné pole

Formulář zpracuj teprve tehdy, pokud jsi již vyplnil/a všechny 3 dokumenty (Listonoš a vítr, Moře slané vody, Poštou havraní). *

- Ano, vyplnil/a jsem všechny.
- Ne, nevyplnila jsem všechny.

Do jaké chodíš třídy? *

- 6.
- 7.
- 8.
- 9.

Jsi:

- chlapec
- dívka

Na škále jsou tři hodnoty. Ke každé budeš mít prostor něco napsat, když budeš chtít. Může to být vysvětlení (protože...), komentář (šlo by to), nebo cokoliv dalšího.

- Rozumím.
- Nerozumím. Musím si zadání přečíst ještě jednou.

Libily se ti básně, když sis je přečetl/a poprvé? *

- Ano.
- Nevím, možná.
- Ne.

Případný komentář.

Vaše odpověď _____

Pokud se ti nelíbily, změnil se tvůj názor na ně po vypracování jím příslušných úkolů? Pokud jsi v první otázce odpověděl ano, nemusíš se tomuto bodu věnovat.

- Ano.
- Ne.

Jak se ti na básních pracovalo? Orientoval/a ses v textu dobře? Byl pro tebe čitelný? *

- Výborně.
- Nic moc.
- Špatně.

Případný komentář.

Vaše odpověď _____

Všiml/a sis souvislosti mezi básněmi a jednotlivými úkoly? (Téma, otázky...) *

- Ano.
- Někde, možná.
- Ne.

Případný komentář.

Vaše odpověď _____

Která z básní se ti líbila nejvíce? *

- Listonoš a vítr/Okno do zahrady
- Moře slané vody/O kamínku
- Poštou havraní/Rozhodnutí
- Tak nějak všechny stejně.
- Nelíbila se mi žádná.

Dalo by se říct, že ti básně zapůsobily na emoce? *

- Ano
- Možná
- Ne

A proč? (Tahle, protože jsem si vzpomněl na...)

Vaše odpověď _____

Zajímaly by tě i jiné básně? *

- Ano.
- Nevím, možná.
- Ne.

Svůj názor vysvětli. Žádný není špatně...Protože... *

Vaše odpověď _____

Líbilo by se ti trávit hodiny literatury tímto způsobem? Zamýšlet se nad texty, zkoušet nové úkoly, apod... *

- Ano.
- Nevím, možná.
- Ne.

Máš k celé své práci nějakou zpětnou vazbu? Honí se ti něco hlavou a chceš se o to podělit? Pozitivní i negativní – vše je správně, když myšlenku dokážeš zformulovat.

Vaše odpověď

Potřeboval/a jsi pomoc kamaráda, rodiče nebo někoho dalšího při vyplňování úkolů? *

- Ano.
- Ne

Pokud ano, jak moc a u čeho?

Vaše odpověď

Jaký názor tedy teď máš na vybrané básně? Dá se říci, že výsledkem tvého hodnocení je: *

- Myslím si, že je vhodné s takovými básněmi a úkoly pracovat.
- Myslím si, že není vhodné s takovými básněmi a úkoly pracovat.
- Nemyslím si o tom nic.

Prostor pro komentář:

Vaše odpověď

Odeslat