

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra českého jazyka a literatury

Diplomová práce

Mgr. Silvie Kubáňová

MOŽNOSTI VYUŽITÍ A PRÁCE S POETICKÝM TEXTEM NA
1. STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Olomouc 2018

Vedoucí práce: Mgr. Dana Cibáková, Ph. D.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, a použila jen uvedené prameny a elektronické zdroje.

V Olomouci dne 17. 4. 2018

.....

Ráda bych poděkovala Mgr. Daně Cibákové, Ph. D. za odborné vedení, trpělivost a ochotu, kterou mi v průběhu zpracování této diplomové práce věnovala. Chtěla bych také poděkovat mé rodině a přátelům, kteří mě v psaní mé diplomové práce podporovali.

Obsah

Obsah.....	4
Úvod.....	9
1 Charakteristika literární výchovy na 1. stupni ZŠ.....	10
1.1 Úloha školy, učitele v budování čtenářských návyků.....	11
1.2 Fenomén čtenářství na 1. stupni základní školy.....	11
1.3 Čtenářská gramotnost - nečtenářství.....	13
1.4 Autoři dětské poezie.....	16
60. léta.....	20
70. léta.....	21
80. léta.....	22
90. léta.....	23
90. léta-antologie.....	24
90. léta – zpívaná poezie.....	24
2 Rámcový vzdělávací program ZV.....	26
2.1 Klíčové kompetence v literární výuce.....	27
2.1.1 Přehled klíčových kompetencí RVP ZV.....	28
2.1.2 Klíčové kompetence a výuka literární výchovy.....	32
2.1.3 Aktivity mimo výuku.....	32
2.1.4 Český jazyk.....	32
2.1.5 Psaní.....	33
2.1.6 Čtení – kompetence a praktické cíle, seznam konkrétních cílů.....	34

2.1.7	Postavení českého jazyka a literatury v RVP ZV	37
3	Členění literatury podle žánrů	39
3.1	Próza pro děti	39
3.2	Poezie	40
3.2.1	Poezie pro děti	41
3.3	Dětský slovesný folklór, říkadlo	41
3.3.1	Říkadlo	41
3.3.2	Pranostika	42
3.3.3	Hádanka	42
3.3.4	Ukolébavka	43
3.3.5	Rozpočítávadlo	43
3.3.6	Škádlivka	44
3.4	Próza, pohádka, bajka a další	44
3.4.1	Pohádka	44
3.4.2	Pohádka lidová	45
3.4.3	Pohádka autorská	45
3.4.4	Mýtus	46
3.4.5	Bajka	46
3.4.6	Pověst	47
3.4.7	Povídka	47
3.4.8	Komiks	48
3.4.9	Fantasy literatura	49
3.4.10	Dobrodružný román	49

3.4.11	Próza s dětským hrdinou	50
3.4.12	Próza s chlapeckým hrdinou	52
3.4.13	Próza s dívčí hrdinkou.....	53
4	Metody osvojování básnického textu	54
4.1	Co je to báseň	54
4.2	Výstavba básně – rým, básnické figury	54
4.2.1	Zvukové prostředky ve verši.....	55
4.2.2	Rým.....	56
4.2.3	Básnické figury	57
4.3	Zvláštnosti v dětské poezii	59
4.3.1	Trivialita a kýč v dětské poezii	63
4.4	Metody rozvoje čtenářské gramotnosti	64
4.4.1	Metody, které žáka naučí získávat z textu důležité informace	65
4.4.2	I. N. S. E. R. T.	65
4.4.3	Párové čtení.....	66
4.4.4	Pětilístek.....	66
4.4.5	Kostka	66
4.4.6	Myšlenková mapa	67
4.4.7	K-W-L.....	68
4.4.8	Cloze-test	68
4.4.9	Ostatní metody	69
5	PRAKTICKÁ ČÁST	70
5.1	Výběr básnických textů.....	70

5.2	Charakteristika výzkumu, cíle.....	75
5.3	Výběr a charakteristika vzorku	75
5.4	Metody výzkumu.....	76
5.5	Časové rozvržení výzkumu	77
5.6	Realizace výzkumu	77
5.7	Pracovní listy.....	78
5.7.1	Vyučovací jednotka č. 1.....	78
5.7.2	Vyučovací jednotka č. 2.....	84
5.7.3	Vyučovací jednotka č. 3.....	90
5.7.4	Vyučovací jednotka č. 4.....	95
6	Závěr	101
7	Citované prameny	103
7.1	Odborná literatura	103
7.2	Umělecká literatura	105
7.3	Internetové zdroje.....	106
7.4	Legislativa	106
8	Seznam zkratk.....	107
9	Stručný výkladový slovník	108
10	Přílohy.....	109
10.1	Seznam příloh.....	109
Příloha 1	Pracovní list č. 1 – Kolik je na světě moří	110
Příloha 2	Křížovka	112

Příloha 3	Pracovní list č. 2 – Já jsem vlak a rachotím	113
Příloha 4	Pracovní list č. 3 – Tygrův den	115
Příloha 5	Pracovní list č. 4 – Létající koberec	118
Příloha 6	Hudební nástroj – Boomwhackers	120
Příloha 7	Práce žáků Vv.....	120

Úvod

„Má-li se člověk stát člověkem, musí se vzdělat.“

J. A. KOMENSKÝ

Slova citátu naznačují téma mé diplomové práce, v níž se vlastně zabývám snahou o maximální využití něčeho tak krásného, jako je poetický text ve výuce (nejen) českého jazyka na prvním stupni. V dnešní uspěchané době je jakékoli zastoupení poezie ve výuce menší, než bychom si my, kteří k poezii máme vřelý vztah, přáli a nejspíš dokonce méně, než doporučuje Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV).

Hlavním tématem práce je ověřit reálné možnosti práce s poetickým textem v prostředí běžné výuky na prvním stupni základní školy. Jaké možnosti skýtá poetický text a co žákům může dát. Poezie jako taková bohužel časem získala pověst něčeho nudného a složitého a přitom se s ní každý z nás jistě setkal již v nejranějším věku. Nezbyvá, než se pokusit nějakým způsobem navázat na náš přirozený smysl pro rytmus, krásu slova a pokud je to jen možné, rozvinout ji do formy určitého pozitivního vztahu k ní.

Nicméně první, teoretická část práce je neméně důležitá. Obsahuje rozbor všem základních aspektů, které se projevují při práci s poetickým textem, a rozebírá je podrobněji v teoretické rovině. V první polovině definuje penzum údajů, ze kterých můžeme v české poezii vyjít, přes rozbor fenoménu čtenářství, ale také nečtenářství, protože bez objektivního pochopení, komu budou listy v praktické části určeny, se jen těžko můžeme ve výuce zaměřit potřebným směrem.

Logickým základem této diplomové práce jsou samozřejmě vypracované pracovní listy v praktické části na konci této práce. Vedou učitele k určitému způsobu vnímání a práce s poetickým textem, který já osobně považuji za optimální z více faktorů. Zpětnou analýzou toho, jak žáci jednotky sami subjektivně hodnotili v kombinaci s tím, jak jsem jejich práci s pracovními listy vyhodnotila já, jsem výběrem dosáhla souboru takových jednotek, které jsou dle mého názoru ideální kombinací kvality a atraktivity, samozřejmě vztažené na žáky konkrétního vzdělávacího stupně.

1 Charakteristika literární výchovy na 1. stupni ZŠ

Čtení a literární výchova je jednou ze tří složek učebního předmětu český jazyk a literatura, plní zde cíle jazykově výchovné a literárně výchovné. Mezi jazykově výchovné cíle patří rozvíjení čtenářských a jazykových dovedností žáků. Uskutečňují se při práci s textem a při výcviku čtení. Cílem jazykové výchovy je rozvoj slovní zásoby, kultury mluvené řeči, výstižného a srozumitelného vyjadřování žáků. Cíl počáteční literární výchovy spočívá ve formování kultivovaného dětského čtenáře. K tomu dochází prostřednictvím výchovy k literatuře a naplňuje se také při aktivní estetické komunikaci dětského čtenáře s uměleckým textem (Toman, 2007)

Podle Rámcově vzdělávacího programu pro základní vzdělávání zahrnuje vzdělávací obsah oboru Český jazyk a literatura tři složky: komunikační a slohovou výchovu, jazykovou výchovu a literární výchovu. V RVP ZV jsou výcvik čtení spolu s rozvíjením kultury mluvené řeči dětí, která se s technikou čtení těsně spojuje, pojaty jako nedílná součást komunikační a slohové výchovy. V očekávaných výstupech za 1. období (1. – 3. ročník) se vyžaduje, aby žáci četli plynule a s porozuměním textu přiměřeného rozsahu a náročnosti a zároveň, aby přitom pečlivě vyslovovali, správně dýchali a volili vhodné tempo mluveného projevu. V očekávaných výstupech za 2. období (4. a 5. ročník) přibývá požadavek na uvědomělé čtení přiměřeně náročných textů potichu a nahlas a v souvislosti se čtením výrazným je kladen důraz na volbu náležité intonace, přízvuku a tempa podle komunikativního záměru a na rozlišování spisovné a nespisovné výslovnosti. Náplní složky literární výchovy je vést žáky k individuálnímu prožívání slovesného uměleckého díla, ke sdílení čtenářských zážitků, k vyjadřování pocitů z přečteného textu a k upevňování pozitivního vztahu k literatuře. K očekávaným výstupům za 1. období patří čtení a přednes z paměti ve vhodném frázování a tempu, rozlišování vyjadřování v próze a ve verších a tvořivá práce s literárním textem podle pokynu učitele a podle schopností žáka. Na konci 2. období se vyžaduje, aby žák uměl vyjadřovat dojmy z četby a zaznamenávat je, byl schopen volně reprodukovat text podle svých schopností a tvořit literární text na dané téma a dovedl při jednoduchém rozboru literárních textů používat základní literární pojmy.

Jak uvádí (Toman, 2000) patří k základním estetickým dovednostem žáků rozvíjeným v hodinách čtení a literární výchovy přednes a předčítání. Předčítání je vlastně výrazné čtení textu, vědomě zaměřené na posluchače s cílem vyvolat u nich citový a estetický zážitek.

Přednes se od předčítání liší pouze tím, že je věrnou reprodukcí textu osvojeného z paměti.

Poezie pro děti má široké možnosti využití ve školní literární výchově a je neprávem opomíjena. Spolu s povídkou a pohádkou ze života dětí patří k základním žánrům dětské četby. Poezie dokáže oslovit posluchače hlavně emocionální působností, personifikovaným obrazem skutečností, pravidelným rytmem, zvukným rýmem a melodickým vyzněním. „*V současné poezii pro děti má své nezastupitelné místo veršovaný folklor, zvláště dětský. Tvoří jej zejména říkadla, rozpočítadla, hádanky, škádlivky a jazykolamy*“ (Toman, 2008).

1.1 Úloha školy, učitele v budování čtenářských návyků

Jedná se zejména o to, z jakého prostředí daná osoba vychází, kde žije, co nebo kdo na ni působí. Do tohoto procesu by do jisté míry měla vstupovat škola a literární výchova. Ta, v souvislosti s působením učitele, by měla hrát důležitou roli ve fázi motivace a popudu ke čtení. Důležité je osvojování si efektivních čtenářských metod a stylu čtení. Škola či učitel mohou poskytnout žákovy podněty, ale další specifické vyhranění a jeho osobní rozvoj v rámci čtenářství a recepce díla je už na něm samotném. Jak uvádí (Liba, 1987) „*škola tvoří samostatný prvek, který silně a pozitivně ovlivňuje rozvoj dětského čtenářství. Je prokazatelné, že pokud rodina nezvládne úlohu v oblasti motivace dítěte ke čtení, pak ji škola může, i když s menší intenzitou, částečně nahradit*“. Právě v seznamování se s literaturou a její historií bychom jako učitelé měli být opatrní a nepodsouvat žákovi své vidění literárního světa a s tím spojený náš osobní směr. Dětskému čtenáři je třeba poskytnout spektrum dostupné literatury nejrůznějších žánrů s tím cílem, aby si on sám mohl vybrat to, co by ho bavilo a k čemu má blízký vztah. Díky negativnímu hodnocení učitele se často stává, že žák je již předem odrazen od četby určitého žánru. V období dospívání si žáci tvoří a formulují vztah k četbě, nucením do čtení mohou být od této intelektuální činnosti zcela odrazeni. Lepší variantou je možnost jim umožnit jiné alternativy výběru četby a to formou zfilmovaných knih či e-knihy a další.

1.2 Fenomén čtenářství na 1. stupni základní školy

Je třeba pochopit, že velmi rozšířeným druhem komunikace, který ve společnosti používáme, je právě čtenářství. Dle (Liba, 1987) čtenářská aktivita vyplňuje širší repertoár estetických a kulturních činností v prostoru komunikace a spolu se samotnou osobností

čtenáře determinují takzvané recepční fenomény. Zde patří čtenářský vkus, norma, konvence, ideál apod., jež jsou chápány jako faktory individuálního percepčního procesu. Odborníci, kteří zkoumali rozvoj dětského čtenářství na druhém stupni základní školy a jejichž výzkumem, zveřejněným v knize *Kudy vede cesta ke čtenáři?*, prezentovali, že „*Rodina má v určování čtenářských návyků dítěte dvojnásobně až trojnásobně vyšší význam než škola. Význam rodiny umocňuje i její schopnost cílevědomě s dětmi číst a bavit se o jejich četbě. Tvorba kvalitního čtenářského zázemí rodiny jednoznačně předurčuje a stimuluje čtenářské zájmy dítěte*“ (Věříšová, 2007). Je tedy zcela jasné, že škola má velký vliv na utváření čtenářských návyků. U dětí, které nemají kvalitní rodinné čtenářské zázemí, je škola dokonce hlavním aktérem. Pokud se věnuje vytváření čtenářských návyků povídáním či psaním o přečtených knihách, pak se to jednoznačně pozitivně odráží na míře čtení u těchto dětí. Ale byla by chyba myslet si, že čtenářská aktivita je pouze literárně – výchovný školský problém. Čtenářství je vlastnost, která určuje a odráží přístup dítěte k literatuře. Bohužel ale v současné době upadá aktivnost četby umělecké literatury, běžný čtenář se raději stává posluchačem, divákem, přestože informovanost o literatuře nijak neklesá. Upadá tak aktivní čtenářství, v němž spatřujeme jedinečnou možnost individuálního, tvůrčího vztahu k literatuře a krajního sebeuspokojení čtenáře jako subjektu. Navíc žák, sedící dnes stále častěji u televize, počítače a stále méně u knihy, očekává od těchto prostředků konkrétní užitek. Estetické hodnoty je ochoten vnímat jen v určitých úzce vymezených žánrech.

Zhodnocení i rozvoj čtenářství dětí ve škole je jednou z oblastí, kde by mezi žáky a učiteli docházelo k oboustranné komunikaci a možnosti žáků vnést do výuky své poznatky, prožitky, zkušenosti. „*Výuka v tradiční základní škole nyní probíhá na jednostranném vztahu a to učitel – žák, ve výuce chybí dialog, ale právě čtenářstvím ho můžeme do vyučování vnést*“ (Věříšová, 2007). Současný stav čtenářství a nastínění jeho budoucího vývoje, to jakým směrem by se styl vyučování měl vyvíjet, plně souhlasím s autory této knihy. Je jasné, že škola nemůže suplovat to, co nestihnou rodiče, ale může se snažit alespoň do určité míry vysílat k dítěti a jeho rodině signály pro jeho další rozvoj, nejen v souvislosti se čtenářstvím, ale i mimo školu, samostatnými činnostmi, které ho obohatí a zajistí tak rozvoj jeho mentálních a psychických dispozic.

V procesu budování čtenářských návyků je samozřejmé, že rodina a škola není jediným aktérem, existují instituce a společnosti zabývající se přímou podporou čtenářství. Mezi

nejznámější patří například Mezinárodní sdružení pro dětskou knihu, dále IBBY, nevládní organizace spadající pod UNESCO. Její vznik se datuje v roce 1948, ale oficiálně začala působit v Curychu v roce 1953 a od roku 1993 jako občanské sdružení i Česká sekce IBBY. Hlavním cílem tohoto sdružení je především rozšiřování dětské literatury, podporování vydávání dětských knih, odbornou práci a výzkum pro dětského čtenáře, bojovat proti poklesu čtenářství, vytváření pozitivního výchovného vlivu na dětského čtenáře (IBBY, 2017).

Je třeba zmínit i fakt, že existuje i velká skupina tzv. nečtenářů, žáků, kteří nečtou vůbec anebo zcela sporadicky. V následující kapitole se budu snažit definovat čtenářskou gramotnost a nečtenářství.

1.3 Čtenářská gramotnost - nečtenářství

Míra čtenářské gramotnosti a čtenářství u dětí je jedním z významných faktorů určujících jejich úspěšnost v dalším studiu-zdatní čtenáři jsou ve studiu úspěšnější než ti, kteří nečtou. Čtení je velmi náročné, na rozdíl od mluvení, které máme dáno vrozeně, nemáme v mozku strukturu geneticky připravenou nám čtení zajistit. Žádné centrum čtení v mozku neexistuje. Každé čtení vyžaduje od čtenáře velkou aktivitu, většinou nesnadnou tzn. nesnadnou myšlení. Nejdříve je čtení pomalé a neobejde se bez trpělivosti. Porozumění textům nastává v případě soustředění. Proto by měli pedagogové zajistit podmínky pro soustředění se žáků na čtení po dostatečně dlouhou dobu. Stane se, že velké překážky na porozumění textu jsou pro čtenáře neúnosné a čtenář musí vynaložit velké úsilí, aby se s nimi vypořádal, pokud knihu nechce odložit. Na svou vlastní představitost je čtenář odkázán, protože čtení nepředkládá hotové obrazy. Některé z příčin, proč čtenářství dětí vyžaduje hodně podpory dospělých je spojeno se spoluprací s dětmi v pravý čas a v užitečné podpoře kvality čtení literatury ze strany rodičů.

V tomto směru by se o dítě na prvním místě měla postarat především jeho rodina. Rodina a její působení na dítě je od narození až po vstup do školy pro vztah ke čtení, čtenářským dovednostem a postojům klíčové. Škola má ve srovnání s podmínkami v rodině ztíženou situaci, to ale neznamená, že je bezmocná. Ze svých nevýhod může udělat přednosti v tom smyslu, že umožní většímu počtu dětí vést vrstevnické hovory o četbě, které jsou v dnešní rodině nemožné. V tomto směru si mohou děti navzájem doporučovat knihy, mohou konfrontovat své osobní zážitky s ostatními, ve škole může být po ruce více knih než v rodině a učitelé jsou profesionálové, mají pro podporu čtení metodickou výbavu. Ve světě i u nás je

škola institucí, která může přispět k rovnosti vzdělávacích šancí žáků.

Z dalších odborných expertiz a doporučením plynoucím z praxe vyplývá, že je obtížné čtenářskou gramotnost žáků rozvíjet úspěšně dříve, než se stanou čtenáři příběhů. Hlavně je proto třeba zajistit, aby četba působila na dítě pozitivně a to jak předčítaná, tak čtená samostatně. Po dítěti nemůžeme požadovat náročnější myšlenkové operace nad knihou nebo textem, pokud si texty oškliví a čtení považuje za ztrátu času. Prožitek z četby se nedostavuje ihned, je potřeba se umět začíst. Samo musí přijít na to, co mu kniha, kterou právě drží v rukou, může sama osobně poskytnout.

Jednou z možností jak to ve škole zařídit je prověřený a účinný nástroj, čtenářská dílna. Nejde pouze o jednorázovou metodu, zařazovanou do výuky „když zbude čas“, ale jedná se o celoroční systém práce s knihami a dětským čtenářstvím. Vychází zejména z toho, že má-li dítě číst, musí dostat na čtení dostatek času, proto tento prostor je třeba zařazovat pravidelně. Mimo to pro učitele a žáky znamená podporu v důležitých aspektech podporujících přemýšlivé čtenářství. Vede ho k osobní reflexi četby, ke sdílení zážitků, k společnému i samostatnému hledání porozumění smyslu textu. S žákem rozečteným, který má ke čtení vztah a ovládá základní strategie čtenáře, by na rozvoji čtenářské gramotnosti měli pracovat dále učitelé všech předmětů. Zejména češtinář má možnost cíleně rozvíjet čtenářské dovednosti a strategie žáků. Na jeho úsilí by měli zejména navazovat další učitelé a předkládat dětem odpovídající texty z jednotlivých oborů a zejména texty autentické, tedy neučebnicové. Jedná se o texty takové, se kterými se mohou v běžném životě opravdu setkávat. Klíčové pro porozumění odborných textů je jak dokážou čtenáři samostatně využít při čtení neznámého textu svých znalostí daného problému. Lepších znalostí podle výzkumů žáci dosahují i v přírodních vědách, pokud se kombinují experimenty a vlastní četba žáků. Vášeň nebo alespoň sympatie ke čtení může mít jen ten, kdo je sám pro čtení zapálený. Učitelé, kteří opravdu chtějí, aby jejich žáci rádi četli, by sami měli být příkladem, vedle vlastní četby číst také knihy, které jsou zajímavé pro jejich žáky a sledovat aktuální produkci knih pro děti a tím podněcovat kladný vztah ke čtení.

Čtenářská gramotnost je celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech. Ve čtenářské gramotnosti se propojuje

několik rovin, z nichž žádná není opominutelná:

- **Vztah ke čtení** – potěšení z četby a vnitřní potřeba číst je předpokladem pro rozvíjení čtenářské gramotnosti
- **Doslovné porozumění** – čtenářská gramotnost je založena na dovednosti dekódovat psané texty a budovat porozumění na doslovné úrovni se zapojením dosavadních zkušeností a znalostí.
- **Vysuzování a hodnocení** – člověk čtenářsky gramotný musí umět z přečteného vyvozovat a posuzovat (kriticky hodnotit) texty z různých hledisek, včetně sledování autorových záměrů.
- **Metakognice** – nedílnou součástí čtenářské gramotnosti je dovednost a návyk seberegulace, to znamená dovednost reflektovat záměr vlastního čtení, v souladu s ním volit texty a způsob čtení, vyhodnocovat a sledovat vlastní porozumění čtenému textu a volit strategie pro lepší porozumění, překonávání obtížnosti obsahu i složitosti vyjádření.
- **Sdílení** – pochopení a porozumění je schopen sdílet své prožitky čtenářsky gramotný člověk i s ostatními čtenáři. Pochopení textu porovnává s jeho společensky sdílenými interpretacemi, přemýšlí o rozdílech a všímá si shod.
- **Aplikace** – čtenářsky gramotný člověk využívá čtení k seberozvoji i ke svému jednání, četbu zúročuje v dalším životě.

Z mnoha více či méně odborných časopisů, knih a médií velmi často ozývá, jak si učitelé nebo další pedagogičtí pracovníci stěžují, že děti a pubescenti málo čtou. Ale je to skutečně pravda? Jak je možné správně definovat takového nečtenáře? Nečte žádné časopisy, tisk nebo se tento pojem vztahuje pouze na nečtení knih? Jaké jsou důvody toho, že někoho označíme za tzv. nečtenáře?

„Učitel se může ve třídě setkat v zásadě se třemi skupinami dětí – s žáky, kteří čtou pravidelně a rádi, protože pocházejí ze čtenářských rodin – s žáky, kteří si občas něco přečtou – obvykle současnou módní literaturu a je u nich potence jejich čtenářství posílit – a konečně s žáky, kteří nečtou, a ani sami od sebe číst nemají“ (Věříšová, 2007). Podle autorů se v naší současné populaci dětí a mládeže vyskytuje 15–20% potencionálních nebo skutečných nečtenářů, který s přibývajícím věkem dětí narůstá, nejvyšších hodnot dosahuje v pubescenci.

Dětští nečtenáři dovednost číst sice zvládli, ale vůbec necítí potřebu ji uplatňovat při četbě krásné literatury. Její recepci dokonce programově vylučují ze své budoucí kulturní komunikace. Tento jev, na němž se podílejí nevhodné a nedostatečné vnější podněty i moderní civilizační trendy, omezující čtení, psaní a vyjadřování na minimum, je odborníky označován jako literární analfabetismus nebo sekundární negramotnost. „*Pro dnešního dětského nečtenáře, především staršího školního věku, jsou charakteristické následné projevy: jeho čtenářská kulturnost je na velmi nízké úrovni, četba beletrie ho nebaví a postrádá smysluplnost, čte málo, nepravidelně a z donucení. Pokud čte, tak se nejedná o četbu s porozumění a jde spíše o knížky triviální bez hloubky a další možné aktualizace a funkce. Důležitou roli v nalezení konkrétního řešení nemají pouze rodiče, ale hlavně učitel českého jazyka a literatury. Ten správným vedením a podněty může i z žáka, který vykazuje velmi nízkou literární kulturu udělat uvědomělého čtenáře, který po knize určitého žánru a zaměření sáhne se zájmem a vnitřní motivací k četbě samotné*“ (Toman, 1999).

1.4 Autoři dětské poezie

Přímo záměrná tvorba pro děti (intencionální), se začala v českých zemích formovat až v 18. století. Můžeme se s ní setkat v tzv. Puchmajerových *almanaších Nové básně* a za základní motivy básní z této doby lze považovat především povinnost, pokoru, trest a zásluhu; jejich cílem bylo vychovávat (didaktická poezie). V 50. letech 19. století se u nás začala rozvíjet básnická tvorba zaměřena na vesnické a přírodní prostředí s prvky náboženství, vlastenectví a lidové poezie. Mezi první tvůrce, kteří rozpoznali potenciál tvorby pro děti a lidové poezii beze sporu patří kněz, literární kritik a básník Karel Alois Vinařický (1806–1869), stoupenec *ohlasové školy*. V tomto duchu začal psát drobné básnické texty, které vyšly ve sbírce *Kytka, dárek malým čtenářům* (1842). Mnohé jeho texty zlidověly (například *Thuče bubeníček, Ivánku náš*), což je nejlepším důkazem dobře zvolené cesty. Karel Jaromír Erben (1811–1870) systematicky projevil zájem o sběr národních písní a říkadel, včetně 2000 textů dětského folkloru (Urbanová, 2005). Nejdříve připravil *Písně národní v Čechách*, pak *Prostonárodní české písně a říkadla*. „*Nešlo u něj o intencionální zájem o tvorbu pro děti, avšak odborně pořázený záznam předčil své předchůdce a stal se základem pro další odborné bádání i tvůrčí zájem autorů*“ (Urbanová, 2005). Dílo Františka Bartoše (1837–1906) folkloristy, etnografa je nepochybně osobitým vkladem do české literatury pro děti a mládež. Více než čtyřicet let se Bartoš věnoval sběru národních moravských písní, ze kterého vzešel

soubor *Kytice z lidového básnictva* (1906), patří k zásadním pracím tohoto druhu. Shromáždil bohatý materiál a rozdělil folklor do tří okruhů:

- Děti v rodině
- Děti mezi sebou
- Děti v obci

„*Poslední část zahrnuje texty, jež se staly součástí společenského života na vesnici a byly užívány jak dětmi, tak dospělými, uplatňují se u příležitosti výročí, obyčejů, občůzek (například na Štědrý den, na Tři krále, v den svaté Doroty, o Smrtné neděli apod.)*“ (Urbanová, 2005). Sbírký kněze Františka Douchy (1810–1884) jsou založeny na principu černobílé metody kontrastu zlého a dobrého chování a vyznačují se výrazovou, významovou stereotypností. Názvy sbírek prozrazují jejich zaměření: *Nápravy na dobrou cestu* (1875), a jsou dnes čteny spíše z odborného zájmu. Oproti tomu verše od Josefa Václava Sládka (1845–1912) působí jako očištná lázeň, najednou zjišťujeme, že poezie může oslovovat dětského čtenáře a nekárat, odpovídat dětskému citění. Jeho intencionální tvorba pro děti je shrnuta do sbírek *Zlatý máj* (1887), *Skřivánčí písně* (1888) a *Zvony a zvonky* (1894), jejichž podnětem byly vzpomínky na dětství, láska k matce, společenská potřeba a vlastní rodičovská zkušenost. Motiv vlastenectví největší měrou využil ve svých básnických textech učitel Karel Václav Rais (1859–1926). Podobou básnického zpracování historických témat je sbírka *Listy z české kroniky* (1880), soubor básní *První květy* (1881), výběry *Doma* (1903) a *Pod Zvičinou* (1906); těží z topografie venkova, z paralel lidského a přírodního řádu. Venkovský učitel Josef Kožišek (1867–1933), věděl, co děti mají rády, co je jim blízké, co chtějí prožít. Básník těží z přirozeného smyslu dítěte pro konkrétnost a objevování jednotlivostí. Četné básnické sbírky *Oku i srdéčku* (1891), *Jiskry a plamínky* (1893), napsal slabikář *Poupata* (1913).

Básnická produkce pro děti se v meziválečném období ustálila, zdálo se, že veršované vyprávěny ze zvířecího života a z přírody budou sloužit jako klasický model, jehož podobu lze jen obtížně překonat. Tvorba Vítězslava Nezvala (1900–1958) byla předstupněm nonsensové poezie, představitele českého surrealismu a poetismu. Především mu šlo o dětské vnímání světa všemi smysly, využití hry se zvuky i slovy a slovních hříček. Knížka *Anička skřítek a Slaměný Hubert* (1936) má všechny znaky surrealistické tvorby, pohádkový text je

prokládán právě nonsensovými verši. Poprvé se zde uplatnila asociace, nonsens, slovní hříčka, obrazné pojmenování (metonymie, amfibolie, kalambúr) vedou k nečekaným představám, které nejsou limitovány realitou (Čeňková, 2006). Za okupace tvoří své básnické texty František Halas (1901–1949), který podobně jako Nezval vycházel z původní tvorby pro dospělé, se svým důrazem na logickou stránku chápání dětského světa a vyjadřování, poprvé byly uveřejněny ve sbírce *Ladění* (1942). „*Jeho verše navazují také na folklorní říkadlo, hádanku, dětskou veršovanou pohádku, vyznačují se smyslností, schopností přecházet od jevové konkrétnosti do fantazijního světa, klást otázky a odpovídat na ně, avšak staronová témata poezie pro děti (příroda, zvířata, pohádkové postavy aj.) představují moderní básnickou výpověď prožívané skutečnosti*“ (Urbanová, 2005). Autorem, který ve své tvorbě propojil emociálně bohatou poezii pro děti s výtvarnými díly i epickým dějem byl František Hrubín (1910–1971). Svoji tvorbu sám rozdělil do čtyř okruhů:

- **První tvoří verše pedagogické:** *Měsíc* (1946), *Říkejte si abecedu* (1948), *Nesu, nesu kvítí* (1951), *Dívej se a povídej* (1955), *Školákův rok* (1955), *Kolik je sluníček* (1961).
- **Druhý je tvořen básněmi k namalovaným obrázkům, fotografiím:** *Modré nebe* (1948, ke kresbám J. Čapka), *Kytička z náčrtníku* (1958, ke skicám A. Zábranského), k ilustracím J. Lady, *Ladův veselý přírodopis* (1950).
- **Třetí okruh je tvořen básněmi o současných dětech:** *Říkejte si se mnou* (1943), *To je jízda, to je let* (1949), *Je nám dobře na světě* (1951).
- **Čtvrtý okruh tvoří veršované a prozaické pohádky pro děti:** *Říkejme si pohádky* (1946), *Kuřátko a obilí* (1953), *Špalíček pohádek* (1957), *Špalíček veršů a pohádek* (1960).

Básně pro děti Jana Čarka (1898–1966) vznikaly mnohem později než jeho tvorba pro dospělé. Jako významný představitel českého ruralizmu jsou jeho díla v mnohém rámcově podobná veršům Josefa Václava Sládka nebo Františka Hrubína. Jeho dílo tematicky čerpá především z prostředí venkova, přírody a techniky. Díla se vyznačují schopností vyjadřovat se jednoduchým jazykem, srozumitelným a melodickým slovem. Po roce 1950 převažují témata civilizační a pokroková. Vzniká básnická sbírka *Ráj domova* (1948) nebo *Radost nad radost* (1954), kde kulminuje básníkův vztah k přírodě, dětství na venkově, hodnotám jako je rodina nebo rodný jazyk. Básníkovi se daří překlenout od tradice k modernosti, nekonvenčnosti a vznikají hravé sbírky *Zlatý dětský svět* (1953), *Zvířátka – naši přátelé* (1953). Jádrem

Čarkovy tvorby se stává soubor *Čarokruh* (1971), který navíc obsahuje stejnojmennou sbírku *Čarokruh* (1960). Po vstupu do KSČ se výrazně zapojil do kulturní politiky a mnohé z jeho prací, včetně básní pro děti, byly zatíženy ideologií. Sbírkou *O velkých maličkostech* (1955), *Co si povídaly stroje* (1955), *Od jehly k mašinkám* (1960) vyznívají příliš angažovaně a básník podléhá zjednodušujícím představám, poplatným padesátým létům. Zjednodušené vztahy personifikovaných subjektů a konkrétních činností vyznívají často nepřesvědčivě (Urbanová, 2005).

Zvláštní kapitolu tvoří poezie padesátých let. Z básnických osobností, které nepodlehly schematizmu a násilné aktualizaci, můžeme jmenovat Františka Branislava (1900–1968) nebo Františka Nechvátala (1905–1983). Navázali na Františka Hrubína, jejich dílo se vyznačuje poetikou, oživilo folklórní útvary jako říkadlo, píseň a popěvek.

František Branislav napsal sbírku *Zlatý déšť* (1955), soubory *Hliněný džbánek* (1957) a *Zelené roky* (1959) se vyznačují zvukovou instrumentací, propojení textu a konkrétní zážitkové situace. Podobně stylizovaná je i zdařilá sbírka *Medová studánka* (1948) Františka Nechvátala.

Bohužel se ani umělecká poezie nevyhnula násilné neologizaci, charakterizované verši o pionýrských šátcích, životě dětí v míru, budovatelské perspektivě a výstavbě nového světa.

Díky reflexím dětství a domova Jaroslav Seifert (1901–1986) našel trvalý zdroj své inspirace. Patřil mezi členy hnutí *Devětsil*, stál na počátku *poetismu*. Jeho otec byl uvědomělým socialistou, zatímco matka byla zbožná katolička. Tento rozpor se projevuje v Seifertově životě i poezii. Dětství tráví v nuzných podnájmech na Žižkově. Opakovaný motiv jara, milovaná matka, dětství jako ráje, čistoty a životní jistoty přenesl do básnické sbírky *Koulelo se, koulelo* (1955). V příběhu jablíčka od zrození po dozrání zachycuje cyklus života a harmonie a řád přírody. *Jaro, sbohem* (1937) a zvláště *Maminka* (1955) nebyly původně určeny dětem, ale staly se součástí četby a recitace dětí maminkám. Sbírkou *Chlapec a hvězdy* (1956) je evokací básnickova obdivu k Josefu Ladovi.

Vladimír Holan (1905–1980) napsal básnickou sbírku *Bajaja* (1955) vlastně pro dceru Kateřinu. Sbírkou je inspirována dětskými hrami a otázkami, Pražskou Kampou a nostalgií dětství.

60. léta

Od poloviny padesátých let se začíná formovat moderní poezie pro děti, navazující na Vítězslava Nezvala a Františka Halase. Dále se rozvíjí hra s jazykem, hravostí, text více vyžaduje spolupráci s dítětem, jazykové experimenty a poprvé se zde objevují prvky nonsensového verše a expresivního hovorového jazyka

Zdeněk Kirebel (1911–1989) obratně propojil tradiční a moderní postupy. *Pišťalička* (1955) já obrovskou schopnost oslovit malého čtenáře hravými texty, evokujícími smyslové zážitky. Sbírkou *Ptám se, ptám se, pampeliško* (1959) nebo výbor *Koulej se, sluníčko, kutálej* (1961) tvoří v převážné většina lyrika, obohacená o nové prvky a postupy. Sbírkou *Co dělá sluníčko v parku* (1963) a *Stradivárky z neonu* (1964) jsou plné metaforických her a slovních hříček.

Josef Kainar (1917–1971) je charakterický výraznou civilností a hovorností. Sbírkou *Řikadla* (1962) a *Nevídáno – neslycháno* (1964) vyzrazují vynalézavost a spontánnost, která je básníkovi vlastní. Kainar dokáže zanést do dětské literatury prvky, zpravidla uplatňované v tvorbě pro dospělé. Vznikají verše, kde velkou roli hrají personifikace, nonsens a metafora.

Josef Hanzlík (1938–) patří k mladší generaci básníků. Ve sbírkách *Princ a želva* (1964), *Snová hvězdička* (1966) vystupuje jako poetický vypravěč, který stimuluje herní fantazii dětí. Ale jeho poetická hra není primitivní, výrazově i tematicky dokáže zaujmout nejen malého čtenáře. Vystupuje jako ten, kdo dokáže ovládat pohádkové zákonitosti a dává věcem nové, překvapivé souvislosti.

Pavel Šrut (1940–) debutoval sbírkou *Petrklíče a petrklíky* (1966), které se vyznačují kruhovou kompozicí. Začínají textem *Stmívánkov je Povidánkov* a končí básní *Stmívánkov je Snívánkov*. Využívá pohádkové příběhovosti, hádankovitosti a hravosti, založené na kognitivně-sémantické složce. Šrut dokáže zúročit různé inspirační zdroje: poetologické experimentování se slovem, dětský folklór a zákonitosti výstavby textu, založené na nonsensu.

Jiří Kolář (1914–2002) do poezie šedesátých let vstoupil odvážnou sbírkou nonsensové poezie *Nápady pana Apríla* (1961) a především souborem anekdot, hádanek a her *V sedmém nebi* (1964). Charakterizuje je hra se slovy a snaha o popření tradiční sémiotizace.

Ladislav Dvořák (1920–1983) zaujme hravou polohou, bohatou až rozvernou obrazotvorností, založenou na prvním nápadu jako ve sbírce *Z modré konvičky prší na Žofín* (1963). Sbírký se opírají o přírodní realitu městské scenérie, každodennosti a tradiční cykličnosti: *Kam slunce chodí spát* (1963).

Karel Šiktanc (1928–) v první polovině šedesátých let vytvořil sbírky *Pohádky chudé na řádky* (1962) nebo *Kapela pana Anděla* (1965), vyznačující se rafinovanou kompozicí a členěním. Dvacet pět básní je členěno do pěti oddílů a každá báseň je tvořena pětiveršovou strofickou formou. Oddíly jsou uvozeny otázkou, vytvářející situaci.

Josef Brukner (1932–) položil základ svého díla v dětské zvědavosti, snahou dělat si srandu ze všeho a vždy, jen aby se děti smály. Sbírká *Proč, proč, proč?* (1963) nebo nonsensové postupy ve sbírce *Polštářová válka* (1968). Později básník píše sbírky, rozvíjející motivy ilustrací Lady, Adolfa Zábranského *Svět zvířat* (1960), *Veselý rok* (1971). Lyrická výpověď nabízí řadu rozvinutých pohledů na krajinu, ve které si děti hrají, pohádkový svět plný princezen a čarodějnic.

Milena Lukešová (1922–) se vyznačuje citlivou reflexí dítěte a jeho vnímání světa a sebe samého. Sbírký *Big beat a aritmetika aneb Kostkovaný ideály* (1967) a *Bačkůrky z mechu* (1968) jsou plné lyrických obrazů přírody, mnohotvárných detailů a prožitků.

70. léta

Miroslav Florian (1931–1996) dokázal velmi dobře skloubit hrubínovský typ písňové poezie i kainerovskou říkadlovou polohu. Jeho poezie se vyznačuje lehkostí a rozvíjí motivy dětské touhy po objevování světa. Vrcholu dosáhl sbírkou *Třesky plesky* (1987) a reprezentativním souborem jeho tvorby pro děti se stala sbírká *Jaro, napověz* (1977). Florian vytváří žánrové miniatury, výborně zvládá jambickou intonaci, která tak zaručuje zpěvnost a plynulost.

Jiří Žáček (1945–) se vyznačuje hravou lyrickou polohou, jazykovým humorem, výrazovou hutností básnického tvaru, kde jsou rovnoměrně obsaženy rytmická, zvuková a kompoziční složka. Typická je čtyřveršová strofa, připomínající folklorní říkanku. Ta je vždy postavená na nápaditě rozvinutém příběhu a nečekané, vtipné pointě. Tím se v podstatě neliší od Žáčkovy tvorby pro dospělé. Typické jsou lyrické miniatury jako hádanky nebo minipříběhy, připomínající pro změnu pohádku. Debutoval sbírkou *Aprílová škola* (1978) a

pokračoval sbírkami *Ahoj moře* (1980), *Kdo si se mnou bude hrát* (1981), *Kolik má Praha věží* (1984), *Rýmy pro kočku a pro psa* (1987), *Dvakrát dvě je někdy pět* (1987) nebo *Máme rádi zvířátka* (1988).

80. léta

Milena Lukešová (1922–) vytvořila básnickou sbírku *Jak je bosé noze v rose* (1981). Pozitivní stránky života zdůraznila pomocí personifikace a antropomorfizace, které navázala na konkrétní body v životě nejmenších i dospívajících dětí. Dosáhla neopakovatelné atmosféry a dokáže udržet kontakt s dětským pozorovatelem přes použitý úsporný výraz. Sbírkou *Aby oslíci měli kde spát* (1985). Sbírkou *Nahej v trní* (1985) věnovala dvanáctiletým dětem, což je odvážný a neobvyklý počín. Těžištěm její tvorby jsou vynalézavé texty pro nejmenší *Já jsem přece Kateřina* (1976).

Jan Skácel (1922–1989) je specifický svou úsporností a hutností svého výrazu, smyslem pro poetické vidění reality. Sbírkou *Uspávánky* (1983) zahajuje básníkův návrat do literatury a k vlastním kořenům. Cítíme bytostnou potřebu návratu do krajiny dětství. Sbírkou *Kam odešly laně* (1985) a *Proč ten ptáček z větve nepadne* (1987) mají podobný vývoj jako Seifertovy nebo Hrubínovy sbírky. Inspirací jsou Ladovy obrazy a básničky jsou hravé, vtipné a odlehčené.

Michal Černík (1943–) se inspiruje jedinečností lidského zážitku sbírkou *Kdy má pampeliška svátek* (1943). Verše mají sevřený tvar, lyrický nádech s významovou přesností a především jemný humor. Dítě si má básničku prozpěvovat a může si v jejím duchu skládat vlastní říkadla. Pro děti staršího školního věku je určena sbírka *Malé a velké nebe* (1981). Soubor *Neplašte nám švestky* (1984) je charakteristický fantazií a vtipem. Je autorem čítanky *Česká čítanka pro nejmenší* (1992). *První říkadla* (1990) a *První pohádky* (1995) jsou určeny pro předškoláky.

Jan Vodňanský (1941–) je známý svým sklonem ke studentské recesi a samovolné hře s jazykovými a myšlenkovými nesmysly. Sbírkou *Šlo povídlo na vandr* (1975), *Hádala se paraplata* (1985) rozvíjí známé pohádkové motivy a díky mísení různých prvků dosahuje překvapivého pohledu na předměty našeho světa.

Emanuel Frynta (1923–1975). Unikátní sbírka *Písničky bez muziky* (1988) se inspiruje tradicí anglického nonsensu a aplikací dadaismu, jednoduché travestii a slovního vtipu,

vícevýznamovosti. Verše jsou plně nečekaných vazeb mezi jevy, těžší z rytmu a rýmu, z komické přeměny slova na motiv, která je nosnou konstrukcí komiky. Fryntovy verše tak zaujmou i dospělé čtenáře a jsou zajímavým náhledem do básnickovy životní filozofie.

Václav Renč (1911–1973) je autorem psychologicky působivých textů *Perníková chaloupka*. Vychází z folklorního pretextu, ale v kompozici Renčova zpracování jsou stupňující sekvence strachu, bezradnosti, zla a později víry a boží vůle v dobrý konec. Pohádka se stává zároveň výpovědí o životě a světě a využívá nadčasovou platnost pohádky a folklorních zdrojů.

Ivan Blatný (1919–1990), člen skupiny 42. Vydává sbírku říkadel *Na kopané* (1946) a *Jedna, dvě, tři, čtyři, pět* (1947). Plné klukovského světa měst, fotbalu, tramvajů, telefonů a nároží. Tradiční přírodní motivy jsou komentovány vtipně a nečekaně s nečekanou pointou.

Jan Zahradníček (1905–1960) napsal básnickou sbírku *Ježíškova košilka*. Je tvořena devíti skladbami, šest motivisticky čerpají z Kristova dětství, tři jsou příběhy o putování Ježíše a Petra po zemi, jsou to vlastně legendární pohádky. Ve vtipných etiologiích a etymologiích jsou ukryty intertextuální biblické vazby. Verše jsou psány stylem, díky kterému takřka nevnímáme tematickou výlučnost, nýbrž básníkův úsměv a hřejivé lidské teplo.

Ivan Martin Jirous (1944–) napsal své verše ve vězení a byly určeny jeho dětem. Sbíрка *Magor dětem* má široké rozpětí od tématu stesku po kontaktu s rodinou a dětmi až po osobní vzkazy dcerám. Účelově psané verše překračují rámec své doby a stávají se výpovědí o lásce, zasvěcení, smutku.

90. léta

Jsou charakteristická stagnací žánru. Přetrvávají stávající básníci, ale spíše zmnožují osvědčené postupy, než nové tematické a formální podněty. Masová produkce je zamořena podprůměrnými autory.

Jiří Žáček (1945–) navázal na úspěch své prvotiny a vydává *Aprílový slabikář* (1993). Ale stejně jako jeho knihy *Bajky a nebajky pro malé děti* (1994), *Počítání oveček - Knižka plná pohádek, poskládaných do řádek* (1995) jen čerpá z podnětů, jevů, vztahů, se kterými sklízel úspěch v předcházejících letech. Výraznější je sbírka *Hádanky a luštěniny* (1996), kde se ukazuje básnickovo mistrné zvládnutí žánru hádanek, doplněných o veršované kvízy a rébusy.

Texty jsou pro dětského čtenáře inspirativní svou strategií utajování a objevování světa prostřednictvím slovesné hry.

Jan Vodňanský (1941–) pokračuje v intencích své poetiky, například sbírka *Sluně stíně* (1993). Ve sbírce *Když jde malý bobr spát* (1994) je znát pragmatické, výchovné zaměření, přesto verše nepostrádají nápad, inteligentní humor a hru, podporující rozvoj intelektu.

Pavel Šrut (1940–) se projevuje jako již vyzrálá básnická osobnost. *Kde zvedají nožku psi aneb V Pantaticích na návsi* (1995) je jedenáct nonsensových minipříběhů z kocourkovsky stylizované vesnice. Šrut promyšleně pracuje se slovesy, mění osoby a čas, pomocí otázek a zvolání pointuje dovětek, používá komentář, který má parodický či perziflující podtext. Sbírkou *Veliký tůdle* (2003) navazuje na styl fryntovsky laděných nonsensových veršů.

90. léta-antologie

Logické jsou četné reedice čtenářsky úspěšných titulů. Jak děl Josefa Václava Sládka a Josefa Kožíška, tak nové práce starších autorů, kteří nicméně pokračují v linii korespondující s tradičními postupy.

Karel Vůjtek (1946–) je krajově zakotvený básník. Ve sbírce *Náš kopec má kytku za kloboukem* (1991) uplatňuje hru na úrovni jazykové paronymie, textové sémantiky a typograficko-ilustračního řešení knihy.

Jiří Weinberger (1946–), básník a výtvarník; publikoval v 80. letech na stránkách dětských časopisů. Sbírkami *Povídá pondělí úterku* (1995) a *Ach ty plachty, kde je mám?* (1996) navazuje na morgensternskou nonsensovou linii světové poezie pro děti, střídá jazykovou a situační komiku a rozšiřuje ji o absurdnost a grotesknost, s využitím černého humoru, ironie až cynizmu. Používá říkadlové a písňové formy, ale významy a kvazi citace předpokládají spíše dospělého čtenáře.

90. léta – zpívaná poezie

V šedesátých letech se začaly objevovat básně, sloužící jako písňové texty. Tzv. zpívaná poezie volně navazuje na tradici české písňové tvorby Josefa Kainara, texty divadel malých forem, například *Semaforu*. Z písňové tvorby, zaznívající především na festivalech: Jiří Dědeček: *Šli červotoči do houslí* (2001), Jaromír Nohavica: *Tři čuníci* (1995), Jan Vodňanský: *Jak mi dupou králíci* (1990). V rámci kultivované populární hudby potom

Zdeněk Svěrák: *Dělání* (1996), *Není nutno* (1993) a *Když se zamiluje kůň* (2004).

2 Rámcový vzdělávací program ZV

Rámcový vzdělávací program (dále RVP) pro základní vzdělávání (dále ZV) je ukotven v národním programu rozvoje vzdělávání České republiky, (takzvaně Bílá kniha) a specifikován v zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním a vyšším odborném a jiném vzdělávání. Dle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání má „základní vzdělávání žákům pomoci utvářet a koordinovaně rozvíjet své klíčové kompetence a poskytovat jim spolehlivý základ všeobecného vzdělání, se zaměřením zejména na situace praktické v rámci života a každodenního jednání.“ (RVP ZV, 2004) Rozdělujeme jej do devíti vzdělávacích oblastí. Pro nás obzvlášť zajímavá vzdělávací oblast je *Jazyk a jazyková komunikace*, přesněji vzdělávací obor *Český jazyk a literatura*. Dalším dělením se budeme zabývat v následujících kapitolách. Šest pro nás zajímavých průřezových témat zahrnuje veškeré podstatné komunikační aspekty současného světa. Některé jsou dnes obzvlášť aktuální. Média, vztahy lidí, životní prostředí, mezilidské vztahy obecně a otázky rasizmu nebo šikany. Je už na učiteli, aby průřezová témata dokázal vhodně zapojit do školního vzdělávacího programu (dále ŠVP).

Je třeba zdůraznit, že RVP ZV počítá i s potřebami žáků mimořádně nadaných nebo žáků se vzdělávacími potřebami speciálními. Zde patří zdravotně postižení, znevýhodnění a také sociálně znevýhodnění žáci. Nejsou zde opomenuty ani základní školy při zdravotnických zařízeních, školy při dětských diagnostických ústavech nebo při školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy. V roce 2013 došlo k úpravě RVP ZV a to převážně v oblastech *Jazyk a jazyková komunikace* a vzdělávací obor *Cizí jazyk a Další cizí jazyk* (tento byl přesunut do oblasti *Jazyk a jazyková komunikace z Doplňujících vzdělávacích oborů*).

Klíčové kompetence RVP samozřejmě představují penzum schopností, vědomostí, dovedností, hodnot a postojů podstatných pro osobní rozvoj a uplatnění. K jejich utvoření a rozvinutí musí tedy směřovat a přispívat veškerý vzdělávací rámec včetně aktivit a činností, které ve škole budou probíhat. Nás při základním vzdělávání zajímá především těchto šest kompetencí: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence sociální a personální, kompetence komunikativní, kompetence občanské a kompetence pracovní. Samozřejmě pro vzdělávací oblast *Jazyk a jazyková komunikace* je kompetence komunikativní tou nejdůležitější. Tato kompetence předpokládá, že žák dokáže porozumět

různým typům textu, dokáže o nich přemýšlet a využít je ke svému osobnímu rozvoji a s jejich pomocí se aktivně zapojit do celospolečenského dění. Je nesporné, že dosažení takových klíčových kompetencí je podmíněno vysokou úrovní především čtenářské gramotnosti. Můžeme tedy s určitostí říci, že pojem čtenářské gramotnosti, i když RVP ZV s tímto termínem nepracuje a používá místo něj termín *čtení s porozuměním*, stává základním obsahem a cílem všech vzdělávacích oblastí. Protože právě četba je jednou ze základních metod školní práce, je rozvinutí a kontinuální vývoj čtenářské gramotnosti každého jedním z naprosto klíčových cílů základního vzdělávání, vždyť naprosto převažující část informací je žákům předávána prostřednictvím psaného textu. Logickým vyústěním je tedy rozvoj čtenářství u žáků ze strany všech pedagogů jako takových a to na všech vyučovacích stupních.

Výzkumný ústav pedagogický (dále VÚP) navíc kritizuje chybějící zařazení čtenářské gramotnosti mezi cíle RVP ZV. Autoři *Studie k problematice čtenářské gramotnosti v základním vzdělávání* tvrdí, že: „současná podoba RVP ZV neklade na rozvoj čtenářské gramotnosti takový důraz, jaký odpovídá jejímu významu pro úspěšný život žáků a současně varovným výsledkům našich patnáctiletých žáků v mezinárodních srovnávacích šetřeních“ (Altmanová, 2011). Zejména upozorňují na to, že čtenářská gramotnost není v rámci RVP ZV formulována jako samostatný významný cíl a není zmiňována nutnost její kultivace napříč vyučovacími předměty. VÚP ve své studii v závěru navrhuje i opatření: v první řadě požaduje vznik Národní strategie pro rozvoj čtenářské gramotnosti (ta by měla vymezit základní cíle rozvoje čtenářství a vhodným způsobem je integrovat do RVP ZV). Největší problém vidí VÚP ve vytvoření vhodných hodnotících nástrojů nové koncepce výuky čtenářské gramotnosti.

Shrnuto, i když tedy RVP ZV s pojmem čtenářská gramotnost jako takovým přímo nepracuje, je v něm gramotnost zmíněna a to matematická, mediální a občanská.

2.1 Klíčové kompetence v literární výuce

Klíčové kompetence samotné představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Jejich výběr a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu a k posilování funkcí občanské společnosti. (RVP ZV, 2016)

Hlavní snahou učitele by mělo být zaměření na to, aby žáky obohatil o soubor klíčových kompetencí a připravil je na co nejkvalitnější uplatnění v soudobé společnosti. Dalším logickým krokem je začít rozvíjet tyto dovednosti co nejdříve a po nejdelší možnou dobu. Tedy neodkládat důraz na rozvoj dovedností až po dosažení základních znalostí ale naopak žáky rozvíjet už průběhu pomocí smysluplných a ucelených výukových aktivit. Učitel do výuky zařadí činnosti toho rázu, že utvářejí, rozvíjejí a zdokonalují schopnosti, potřebné pro rozvoj žáka. Právě proto, že jsou tyto činnosti a jejich usilovná příprava poměrně časově náročné, učitel nemá dostatek času na zvládnutí stejně velkého absolutního množství látky. „Klíčový je naopak důraz na to, že si žáci kvalitněji osvojí učivo a uvědomí vědomosti, dovednosti a schopnosti, které jsou pro ně důležité a pro další život použitelné.“ (Hesová, 2011) Klíčové kompetence jsou zařazeny do RVP ZV a zasahují logicky v podstatě do všech výukových předmětů. Kompetence jsou v každém případě obdobné v mnoha oblastech a to jak všech naukových tak především výchovných. Příkladem pro nás mohou být kompetence, nezbytné k řešení problémů, které žák zákonitě využije ve studiu a (což je možná ještě důležitější) později v práci, v rodině a v dalších životních situacích. Kompetence tedy musíme chápat komplexně a ne jen jako soubor izolovaných cílů. Také koordinace kompetencí ve vzájemném souladu si žádá svůj čas a prostor ve výuce. Tento proces musí být zahájen už v předškolním vzdělávacím zařízení a pokračuje dále základním i středoškolským školským systémem. (RVP ZV, 2016) Jednotlivé klíčové kompetence určí, co má žák na konci každého stupně základního vzdělávání ovládat. RVP ZV udává 6 základních kompetencí, se kterými se později podrobně seznámíme. „Mít kompetenci znamená, že člověk (žák) je vybaven celým složitým souborem vědomostí, dovedností a postojů, ve kterém je vše propojeno tak výhodně, že díky tomu člověk může úspěšně zvládnout úkoly a situace, do kterých se dostává ve studiu, v práci, v osobním životě. Mít určitou kompetenci znamená, že se dokážeme v určité přirozené situaci přiměřeně orientovat, provádět vhodné činnosti, zaujmout přínosný postoj.“ (Bělecký, 2007)

2.1.1 Přehled klíčových kompetencí RVP ZV

Cílem této kapitoly je představit si všechny klíčové kompetence a uvést jejich cíle z RVP ZV. Naší oblastí je Jazyk a jazyková komunikace, kterou se v naší práci zabýváme nejvíce.

Další z klíčových kompetencí je kompetence komunikativní, jejíž cíle můžeme podle RVP ZV definovat takto:žáci umí formulovat a také vyjadřovat své názory a myšlenky a tyto jsou v

logickém pořadí; vyjadřují se jasně, exaktně, souvisle a používají kultivovaný projev písemný a zvláště ústní. Žáci umí naslouchat lidem okolo sebe, porozumět jim, dokážou vhodně reagovat a v neposlední řadě se také aktivně zapojovat do diskuse, znají svůj vlastní názor, umí si jej obhájit. Žáci rozumí všem podstatným typům textů a záznamů, zvukům, obrázkům, gestům a dalším běžným informačním a komunikačním prostředkům, přemýšlí o nich, reagují na ně, umí je také kvalitně využít ve své práci a ke svému osobnímu rozvoji. Žáci umí využít soudobé komunikační a informační prostředky a technologie pro kvalitní a účinnou komunikaci s okolním světem. Žáci zvládají využívat nabytých dovedností k vytváření vztahů, potřebných k plnohodnotnému občanskému soužití a kvalitní spolupráci a komunikaci s ostatními lidmi (RVP ZV, 2016) Komunikace jako taková je jednou z hlavních součástí v životě člověka. Má velký význam pro různé životní fáze, jak pro studium samotné, pozdější práci a samozřejmě společenský život. Proto je kladen důraz tuto kompetenci rozvíjet už od raného dětství. Prostředků je mnoho. Mohu zmínit například *Dramatickou výchovu*, která se nachází v RVP ZV a v oblasti nazvané *Doplňující vzdělávací obor* a je bohužel méně často součástí výuky. Obzvláště na 1. stupni, kdy jsou žáci velmi spontánní a komunikativní a dramaturgie je v převážné většině případů baví. „*Komunikace v mateřském jazyce je schopnost vyjadřovat a tlumočit představy, myšlenky, pocity, skutečnosti a názory v písemné i ústní formě (poslouchat, mluvit, číst a psát) a vhodným a tvůrčím způsobem lingvisticky reagovat ve všech situacích sociálního a kulturního života při vzdělávání a odborné přípravě, v práci, doma a ve volném čase.*“ (Gejgušová, 2008) Samozřejmě, další klíčovou kompetencí, podstatnou měrou v oblasti *Jazyk a jazyková komunikace* klíčovou, patří kompetence k učení.

„*Učení je v každém případě principiálně dlouhodobý proces, při kterém jedinec získává schopnosti, dovednosti a znalosti a tyto je pak schopný předávat dál*“ (Fernandes, 2004). Z pohledu žáka se jedná o složitější, ale o to důležitější proces, kterému se musí přivyknout a naučit. Tento proces také z jistého úhlu pohledu můžeme snadno popsat jako změny, vznikající životem ve společnosti. V literatuře nalezneme dvě základní metody učení a to záměrné (které probíhá typicky ve škole) a bezděčné (učíme se životem, tento proces probíhá po celý život). Cíle této kompetence jsou v RVP ZV definovány takto. Na konci základního vzdělávání: Žáci umí vybrat vhodné způsoby a metody učení a využívají je pro maximálně efektivní učení, dokážou plánovat, organizovat a také řídit vlastní učení, mají zájem věnovat se dalšímu vzdělávání, popřípadě celoživotnímu učení. Žáci umí vyhledávat a třídit informace, dokážou je pochopit, vhodně je propojit a díky tomu jsou schopni tyto informace

správně využít v procesu učení nebo tvůrčích činnostech a samozřejmě i v praktickém životě. Žáci dokážou operovat s obecně běžnými a používanými termíny, znaky a symboly, uvádějí věci do souvislostí, propojují poznatky z několika vzdělávacích oblastí do širších celků a díky tomu toho si zvládnout utvořit ucelený pohled na různé jevy (přírodní, matematické, kulturní i společenské). Žáci dokážou samostatně pozorovat a experimentovat, a výsledky, které získají, umí vzájemně porovnat a vyvodit z nich závěry pro využití v budoucnu. Žáci rozpoznávají smysl a cíl učení, získají kladný vztah k učení, dokážou správně posoudit vlastní pokrok a uvědomit si překážku nebo problém, který jim brání v učení nebo pochopení, plánují, jak by mohli své učení zdokonalit a zvládnou reálně zhodnotit výsledky učení (RVP ZV, 2016).

K dalším kompetencím patří kompetence k řešení problémů. Každý člověk, tedy i žák, se každodenně setkává s lehčími nebo těžšími úkoly, problémy nebo jinými obtížnými situacemi a musí je nějakým způsobem řešit. Proto je rozvoj této kompetence klíčový pro reálný život žáka ale i dospělého jedince. Na konci základního vzdělávání: Žáci dokážou vnímat většinu obvyklých problémových situací svého životního prostředí, ať už ve školním nebo rodinném kruhu, rozpoznají a správně pochopí problém, zvládnou přemýšlet o logických nesrovnalostech a jejich příčinách, jsou schopni přemýšlet o vhodném způsobu řešení problému, a k tomu umět využít vlastního úsudku a předchozích získaných zkušeností. Žáci dokážou najít informace, vedoucí k řešení a vyřešení nastalého problému, vyhodnotí znaky, tedy jejich shodnost či podobnost, nebo naopak odlišnost, využijí získané vědomosti a dovednosti k odhalení různých variant řešení, nedají se zaskočit neúspěchem, jsou trpěliví při hledání řešení problémů. Žáci dokážou samostatně řešit nastalé problémy a následně volit vhodné způsoby řešení, a při řešení problémů vycházejí z naučených, či logických, matematických nebo empirických postupů. Žáci dokážou prakticky ověřit správnost řešení problému a použijí při tom dříve osvědčený postup, sledují vlastní pokrok při překonávání problémů. Žáci kriticky přemýšlí, dokážou dělat uvážlivá rozhodnutí, jsou schopni svá rozhodnutí obhájit, uvědomují si zodpovědnost za svá rozhodnutí a výsledky svých konání dokážou zhodnotit (RVP ZV, 2016).

Kompetence sociální a personální je podstatná, protože člověk žije ve společnosti ostatních jedinců, je potřeba umět se mezi lidmi chovat – budovat a rozvíjet mezilidské vztahy. Už v předškolním vzdělávání se děti musí začlenit do nového kolektivu, dále pak při příchodu do prvního ročníku. Některým to může činit větší či menší potíže, ale měli bychom dbát na to,

aby dítě začlenění zvládlo a postupně se naučilo v kolektivu jiných pracovat, hrát si, žít. K tomu by dítěti měla pomoci právě tato kompetence. Na konci základního vzdělávání žáci kvalitně spolupracují v kolektivu, s pomocí učitele dokážou formulovat pravidla práce ve skupině, podílí se na zlepšení spolupráce díky pochopení a přijetí role v pracovní činnosti. Žáci svým jednáním pozitivně ovlivňují atmosféru ve skupině, snaží se přispívat ke zkvalitnění vztahů v kolektivu, jsou ohleduplní, umí pomoci ostatním a naopak umí o pomoc i požádat. Žáci přispívají k diskuzi v rámci malé skupiny i většího kolektivu, chápou princip spolupráce s ostatními při řešení daných úkolů a situací, umí vyhodnotit zkušenosti druhých a dokážou se z nich poučit, stejně jako zkušenosti a chování lidí mimo kolektiv, dokážou vědomě respektovat různá hlediska. Žáci si o sobě zvládnou vytvořit kladnou představu, díky které potom cíleně podporují svůj samostatný rozvoj a odvalu. Směřují k pocitu sebeúcty a sebeuspokojení, umí korigovat své jednání a chování (RVP ZV, 2016).

Pro kompetenci občanskou rozeznáváme následující cíle. Na konci základního vzdělávání žáci chápou a uznávají vnitřních hodnot ostatních lidí, váží si jejich přesvědčení, dokážou se vcítit se do situací druhých lidí, odmítají jakoukoli formu hrubého jednání, zacházení a útlatku, chápou povinnost a nutnost se ohranit proti násilí fyzickému i psychickému. Žáci chápou principy, na nichž spočívají zákony a společenské normy, jsou si také plně vědomi svých práv a povinností v prostředí školy i prostředí mimo ni. Žáci se umí zorientovat v prostředí a kvalitně se rozhodnout podle určité situace, zvládnou účinně pomoci druhým v rámci svých schopností, dokážou se zachovat zodpovědně i v krizových situacích a v situacích ohrožujících život a zdraví člověka. Žáci znají naše tradice a kulturní i historické dědictví a umí je chránit, respektovat a také ocenit, mají kladný vztah k uměleckým dílům, mají smysl pro kulturu a tvořivost, dokážou se aktivně zapojit do kulturního života a sportovních aktivit. Žáci chápou běžné ekologické a environmentální souvislosti a problémy, jsou schopni se rozhodnout v zájmu podpory a ochrany zdraví a trvale udržitelného rozvoje společnosti, znají pravidla ochrany životního prostředí a aktivně se do této činnosti zapojují (RVP ZV, 2016).

Kompetence pracovní určuje následující cíle. Na konci základního vzdělávání žáci používají patřičně a bezpečně vhodné pomůcky, nástroje, vybavení a materiály, dokážou dodržet vymezená pravidla, plní povinnosti a závazky, umí se přizpůsobit změněným pracovním podmínkám. Žáci se při pracovní činnosti ohlížejí nejen na výsledky své práce z hlediska funkčnosti, kvality, hospodárnosti a společenského významu, ale i z hlediska

ochrany svého zdraví a zdraví ostatních lidí, ochrany životního prostředí a ochrany kulturních i společenských hodnot. Žáci využívají znalosti a zkušenosti, nabytých v jiných vzdělávacích oblastech pro svůj vlastní rozvoj a své přípravy do budoucnosti, činí odůvodněná rozhodnutí ohledně dalšího vzdělávání a profesního zaměření. Žáci se kvalitně orientují v aktivitách, potřebných k uskutečnění podnikatelského záměru a k jeho realizaci a chápou podstatu, cíl a riziko podnikání, rozvíjejí své podnikatelské myšlení (RVP ZV, 2016).

2.1.2 Klíčové kompetence a výuka literární výchovy

Veškeré dříve uvedené kompetence můžeme a dokonce musíme posilovat a hlavně rozvíjet také ve výuce literární výchovy. Upřímně věřím, že nejlépe uchopitelnou kompetencí ve spojení s literární výchovou je v první řadě kompetence komunikativní, potom dále sociální a personální a nesmíme zapomínat na kompetenci občanskou.

Kde jinde než v literární výchově má žák nejlepší příležitost rozvíjet své komunikativní a řečové dovednosti?

Domníváme se, že literární texty libovolného žánru a formy jsou výbornými pedagogickými prostředky ke stimulaci vyjádření žákových dojmů, pocitů a názorů. Když pedagog vyjde z textu a vhodně volí otázky, vytváří plodné prostředí pro diskusi mezi žáky na předem zvolené téma. Navíc sociální kompetenci rozvíjíme při každé aktivitě, kdy žáci musí navzájem spolupracovat, společně se poslouchat a respektovat. Je samozřejmostí, že každá z uvedených kompetencí se vyžaduje žákovu dlouhodobou pozornost a je tudíž podstatné, aby učitel zařazoval různé aktivity či zadání pro rozvoj klíčových kompetencí co nejčastěji a to nejen ve výuce literární výchovy.

2.1.3 Aktivity mimo výuku

Klíčové kompetence by měly mít trvalou vzestupnou tendenci nejen ve výuce, ale samozřejmě i v jiných aktivitách pořádaných školou, jako jsou například projekty, školy v přírodě, nebo seznamovací týdny, lyžařské a jiné výcviky, školní exkurze, návštěvy kulturních akcí a galerií, jednodenní a vícedenní třídní výlety, školní besídky a akademie nebo dny otevřených dveří.

2.1.4 Český jazyk

„Český jazyk je pro naše žáky jazykem mateřským. Jako takový musí hrát stěžejní roli a

pedagog má jedinečnou příležitost klást při výuce maximální důraz na jeho mluvenou a psanou formu.“ (Fasnerová, 2012) Rozvoji literární a čtenářské gramotnosti právě věnujeme tuto kapitolu. Zkusme si nejprve rozebrat pojmy, kterých se naše problematika bude týkat, a jsou nutné pro další pochopení této práce. Vzdělávací oblast *Jazyk a jazyková komunikace* zahrnuje v RVP ZV tři stěžejní vzdělávací obory. Vzdělávací obor *Český jazyk a literatura*, vzdělávací obor *Cizí jazyk* a vzdělávací obor *Další cizí jazyk*. Pro naši práci je podstatný první vzdělávací obor, *Český jazyk a literatura*, který si můžeme dále dělit do tří částí: *Komunikační a slohové výchovy*, *Jazykové výchovy* a *Literární výchovy*. Právě toto specifické rozdělení hraje stěžejní roli při utváření kompetencí, vytváří u žáků kladný vztah k mateřskému jazyku a k literatuře vůbec, rozvíjí základy a pravidla kvalitní komunikace, nastartuje chápání jazyka z hlediska jeho historie a umožňuje potřebné informace vyhledat a následně i využít. Nyní si popíšeme všechny tři výše uvedené obory. V oboru *Jazyková výchova* žáci získávají vědomosti a dovednosti, které jsou potřebné ke správnému osvojení spisovné podoby českého jazyka. Je přece hlavním prostředkem dorozumívání se ve společnosti. V oboru *Komunikační a slohové výchovy* je cílem zlepšení komunikačních schopností. Učitel vede žáka k rozvíjení své fantazie a tvořivosti. Obor *Literární výchova* se žák naučí rozumět textu (s důrazem na jeho schopnosti), podporuje se estetické myšlení, žák je veden k rozšiřování svého literárního přehledu praktickým poznáváním literárních druhů a žánrů. „*Právě využitím literatury žák dostane svůj nový pohled na svět, vytváří si své nové myšlenkové a citové vazby.*“ (Fasnerová, 2012) „*Při běžné výuce dochází k tomu, že se všechny tři složky vzájemně propojují. Zvládnutí českého jazyka a jazykových prostředků je klíčové pro další vzdělávání. Český jazyk je totiž integrovaný do všech předmětů (četba a práce s textem). Snažíme se tedy o to, aby se žáci uměli orientovat v jednotlivých žánrech, pochopili funkci divadla, filmu, médií.*“ (Fasnerová, 2012)

2.1.5 Psaní

Důležitou součástí výuky, zvláště mateřského jazyka je i psaní. Psaní jako takové je vyučováno samostatně v prvním a druhém období běžné školní výuky v rámci hodiny českého jazyka. Široká řada metod psaní se čtením pevně spojuje, často jsou v mnoha metodách vyučovány v podstatě souběžně a ve výsledku je dokonalé zvládnutí obou složek klíčové. Naše práce se ovšem soustředí na čtení s porozuměním a proto záměrně psaní opomíjíme. Oblastí čtení se prolínají jako klíčové dva stěžejní pojmy: čtenářská gramotnost a literární gramotnost, se kterými se budeme setkávat v celém textu.

2.1.6 Čtení – kompetence a praktické cíle, seznam konkrétních cílů

„Vzdělávání v České republice na všech úrovních od preprimární po sekundární probíhá na základě kurikulárních dokumentů, kterými jsou na státní úrovni tzv. rámcové vzdělávací programy, na úrovni školní pak školní vzdělávací programy, jež vycházejí z programů rámcových a přizpůsobují si jimi stanovené základní podmínky a cíle na základě profilu konkrétního školského zařízení a předpokládaného profilu absolventa“ (Müller, 2012). O cílech preprimárního vzdělávání v jazykové oblasti bylo hovořeno již v předchozích částech textu, ve spojitosti s rozvojem tzv. předčtenářské gramotnosti. Na tomto místě tak budou ještě uvedeny základní informace týkající se rozvoje čtenářských dovedností po nástupu do základní školy. Bude tedy vycházeno z dokumentu Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále pouze RVP ZV). V návaznosti na tento dokumentu bude též uveden krátký exkurz do rozpracování vzdělávání žáků v oblasti čtenářských dovedností (zejména pak jednotlivých stanovených cílů) na konkrétní vzdělávací instituci, kteréžto je obsahem jejího školního vzdělávacího plánu.

Výuka čtení spadá z hlediska RVP ZV do vzdělávací oblasti jazyk a jazyková komunikace, která sestává z celkem tří základních oblastí (komunikační a slohové výchovy, jazykové výchovy, literární výchovy).

Očekávané výstupy pro 1. období v rámci výuky mateřského (českého) jazyka, které jsou sumarizovány v rámci oblasti „komunikační a slohová výchova“ jsou pak následující:

- Plynulé čtení s porozuměním textu o přirozeném rozsahu a náročnosti
- Porozumění písemným či mluveným pokynům přiměřené složitosti
- Respekt k základním komunikačním pravidlům při vedení rozhovoru
- Pečlivá výslovnost se schopností sebekorekce případných chyb
- Správné užití dechu v promluvě a vhodně zvolené tempo řeči
- Vhodná volba (ne)verbálních prostředků řeči v běžných (mimo)školních situacích
- Krátký mluvený projevy vycházející z vlastních zkušeností a zážitků
- Osvojené základní hygienické návyky spojené se psaním
- Psaní správných tvarů písmen a číslic, správné spojování písmen i slabik, kontrola vlastního písemného projevu
- Věcná i formální přesnost jednoduchých psaných sdělení

- Seřazení ilustrací dle jejich dějové posloupnosti a vyprávění jimi zobrazovaného příběhu

Očekávané výstupy pro 1. období v rámci výuky mateřského (českého) jazyka, které jsou sumarizovány v rámci oblasti „jazyková výchova“ jsou pak následující (Müller, 2012):

- Rozlišení zvukové a grafické podoby slova, členění slov na hlásky, odlišování krátkých a dlouhých samohlásek
- Porovnávání významu slov, vyhledání příbuzných slov v textu
- Porovnání a třídění slov z hlediska jejich zobecněného významu
- Rozlišení slovních druhů v základním tvaru
- Užívání správných gramatických tvarů v mluveném projevu u podstatných i přídavných jmen a sloves
- Spojování vět do jednodušších souvětí vhodnými spojovacími výrazy
- Rozlišení jednotlivých druhů vět v textu dle postoje mluvčího
- Správné psaní i/y po měkkých a tvrdých souhláskách, po obojetných souhláskách na základě znalosti vyjmenovaných slov, stejně jako velká písmena na počátku vět a ve vlastních jménech, a psaní těchto jevů je správně odůvodněno.

Očekávané výstupy pro 1. období v rámci výuky mateřského (českého) jazyka, které jsou sumarizovány v rámci oblasti „literární výchova“ jsou pak následující (Müller, 2012):

- Čtení a přednes literárně přiměřených textů z paměti ve vhodně zvoleném frázování a tempu
- Vyjádření vlastních pocitů z konkrétního textu
- Rozlišení vyjadřování v próze a ve verších, odlišení pohádky od jiných vyprávění
- Tvořivá práce s literárním textem dle pokynů učitele a svých schopností

V komunikační a slohové výchově:

- Čtení s porozuměním texty přiměřeného rozsahu a náročnosti

- porozumí písemným nebo mluveným pokynům přiměřené složitosti
- respektuje základní komunikační pravidla v rozhovoru
- v krátkých mluvených projevech správně dýchá a volí vhodné tempo řeči
- zvládá základní hygienické návyky spojené se psaním
- píše správné tvary písmen a číslic, správně spojuje písmena i slabiky
- kontroluje vlastní písemný projev
- seřadí ilustrace podle dějové posloupnosti a vypráví podle nich jednoduchý příběh

V jazykové výchově:

- rozlišuje zvukovou a grafickou podobu slova, člení slova na hlásky, odlišuje dlouhé a krátké samohlásky

V literární výchově:

- vyjadřuje své pocity z přečteného textu
- rozlišuje vyjadřování v próze a ve verších, odlišuje pohádku od ostatních vyprávění.

Výstupy uvedené ve ŠVP se tak do značné míry překrývají s těmi, které uvádí jako závazné RVP ZV, ovšem jsou stručnější a tedy méně obsažné.

Očekávané výstupy z literární výchovy pro druhý stupeň základního vzdělávání, žák:

- uceleně reprodukuje přečtený text, jednoduše popisuje strukturu a jazyk literárního díla a vlastními slovy interpretuje smysl díla
- rozpoznává základní rysy výrazného individuálního stylu autora
- formuluje ústně i písemně dojmy ze své četby, návštěvy divadelního nebo filmového představení a názory na umělecké dílo
- tvoří vlastní literární text podle svých schopností a na základě osvojených znalostí základů

literární teorie

- rozlišuje literaturu hodnotnou a konzumní, svůj názor doloží argumenty
- rozlišuje základní literární druhy a žánry, porovnává je i jejich funkci, uvede jejich významné představitele
- uvádí základní literární směry a jejich významné představitele v české a světové literatuře
- porovnává různá ztvárnění téhož námětu v literárním, dramatickém i filmovém zpracování
- vyhledává informace v různých typech katalogů, v knihovně i v dalších informačních zdrojích.

Rámcový vzdělávací program vymezuje také učivo, s kterým by měl být žák druhého stupně základního vzdělávání seznámen. Mezi učivo literární výchovy patří:

- 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, jazyk literárního díla, literatury umělecká a věcná
- 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 představitele.

2.1.7 Postavení českého jazyka a literatury v RVP ZV

Český jazyk a literatura je zařazen v rámcovém vzdělávacím programu spolu s cizími jazyky do vzdělávací oblasti *Jazyk a jazyková komunikace*, která má v edukačním procesu zásadní postavení. Vyučování jazyka předává žákovi znalosti a dovednosti, kterými dokáže vnímat a rozumět jazykovým sdělením. Žák bude schopen vyjadřovat se a uplatňovat

výsledky poznávání.

Vzdělávací obsah vzdělávacího oboru *Český jazyk a literatura* je pro přehlednost rozdělen do tří základních složek: *Komunikační a slohová výchova*, *Jazyková výchova* a *Literární výchova*. Jednotlivé složky jsou dále rozděleny na dvě části pro první a druhý stupeň, každá tato část pak obsahuje vlastní očekávané výstupy.

3 Členění literatury podle žánrů

Celkově vzato, rozsah žánrů dětské literatury je rozsáhlý. Budu se podrobněji věnovat právě těm žánrům, které jsou nejvýznamnější pro období dítěte mladšího školního věku.

3.1 Próza pro děti

Próza pro děti prošla v historii velkými proměnami. Ty souvisejí hlavně s vývojem žánrů a neposlední řadě se způsobem, kterým nahlížíme na postavení dítěte ve společnosti. „*Vývoj dětské literatury, zvláště prózy, je úzce spjat s výchovnou a také poznávací funkcí, kterou měla vykonávat a která se v průběhu času výrazně proměňovala.*“ (Čeňková, 2006) K základním žánrům v dětské literatuře v první řadě patří pohádka, potom pověst, legenda, bajka, báje, povídka, román a příběh s dětským hrdinou nebo s dívčí hrdinkou. S mnohými žánry se spolehlivě děti setkávají již v předčtenářském období, typicky s pohádkou.

Pohádka byla původně cílená spíše na dospělého čtenáře, ale později se přirozeným vývojem dostala do dětské literatury a dnes můžeme říci – je její stěžejní součástí. Pro pohádku je charakteristické, že její příběh vůbec nemusí a většinou z velké části ani nebývá, spjatý s realitou. Dětem není primárně podáván jako pravdivá událost, naopak jistá dětemi chápána nadsázka pomáhá dětem vnímat nadsazený děj pohádky s jistým odlehčením. Většina pohádek nicméně slouží jako nosné těleso konkrétního poučení, varování nebo morálního poselství, minimálně při základním rozlišování dobra a zla. Protože příběh není reálný, kvůli atraktivitě a zajímavosti je děj protkán nadpřirozenými bytostmi, kouzly a nereálnými motivy vůbec.

Rovněž bajky byly v minulosti určeny výhradně dospělému čtenáři. Bajka je zpravidla podstatně kratší útvar, morální poselství je naléhavější a úlohu hlavních hrdinů hrají ve velké míře zvířata, nicméně svým chováním přejímají v maximální míře zjednodušené lidské vlastnosti. I tady došlo k posunu a bajka patří k jednomu z neoblíbenějších žánrů, jednak díky své kratší délce a tedy hutnějšímu ději, jednak díky zvířecímu hrdinovi. Zvíře jako hrdina svým naturálním archetypem automaticky definuje sadu svých lidských vlastností a dětský čtenář se v postavách dokáže snadněji zorientovat. Smyslem bajky je výchova, ponaučení, silné morální poselství. Přesto jsou bajky v naprosté většině součástí humorného žánru, a zajímavé je také časté využití silné ironie a satiry.

Pověsti jsou velmi starý a o to zajímavější literární útvar. Jejich cílem je samozřejmě děti

seznámit s dějinami a minulostí místní oblasti, jejich země či celého světa. Pověst je vlastně pokus o záznam reálných událostí nebo životní etapy osoby nebo skupiny; je ovšem tendenčně pozměněn a obsahuje pro pověst specifické literární motivy. Na rozdíl od pohádky je zde vyšší podíl reálného základu a proto pověst nese slabší nebo žádné morální poselství a také nemusí mít kladného hrdinu a nemusí končit šťastně. Zbývající žánry jsou specifičtější, začínající čtenáři se s nimi seznamují postupně podle svého věku, zájmu a vyspělosti. Pro učitele nebo rodiče je podstatné každý ze žánrů dítěti předložit v co nejužitečnější formě, aby mělo dítě největší šanci se všemi se seznámit a do jisté míry je důkladně poznat.

Poezie je zpravidla veršovaná a pro vývoj dítěte hraje naprosto srovnatelnou roli jako próza. Také rozsah žánrů je nečekaně široký. Od ukolébavek, se kterými se děti seznámí velmi brzy, přes říkadla, říkanky, rozpočítadla, hádanky až po básničky a básně. Vlastní význam poetického útvaru je do velké míry nepodstatný. Závažnější aspekt je rytmus, spojení s pohybem, mimikou a v neposlední řadě také gestem.

Říkadlo je základní poetický literární žánr, díky kterému dítě rozvíjí své řečové schopnosti. Proto je říkadlo charakteristické svým jednoduchým veršem a formou. Logický význam textu je potlačen, aby se do popředí dostal rytmus a melodie řeči. Autor říkadla často využije trochejské metrum, kdy se střídá přízvučná a nepřízvučná slabika. Říkadlo díky svému přirozenému původu tvoří základ dětského folklóru, a díky tomu je základním poetickým žánrem. Díky svému rozšíření a popularitě snadno rozlišíme dlouhou řadu konkrétních podob od elementárních říkadel až k rozpočítávlům, od doprovodných říkadel k pohybovým hrám až k hádankám nebo říkadlům, sloužícím ke zlepšení dětské výslovnosti. (Gebhartová, 1987) Jak próza, tak poezie pro děti se v průběhu historie významně vyvíjela. Říkadla můžeme datovat přibližně od 18. století. Vidíme zde nepřímou souvislost se zavedením povinné školní docházky v roce 1774. (Čeňková, 2006) Dnešní literatura se od literatury osmnáctého století pochopitelně významně liší. Nicméně je třeba dodat, že některé z pohádek, povídek a bajek jsou stále oblíbené i v dnešní době, u dnešních dětí. Podobně můžeme hovořit o neklesající oblíbenosti některých autorů. V rámci literatury české jmenujme alespoň Karla Jaromíra Erbena, bratry Čapkovy, Jaroslava Foglara nebo Boženu Němcovou.

3.2 Poezie

Mezi obvyklé poetické žánry pro děti můžeme zařadit ukolébavky, říkadla, říkanky, veršované hádanky, škádlivky, oblamovačky a básně. Ve výuce literatury pro žáky základních

škol se nejčastěji setkáváme s říkadly a básněmi.

3.2.1 Poezie pro děti

„*Literární druh vyznačující se volnou, zejména jazykovou imaginací ve formě verše*“ (Mocná, 2004). Je to žánr, přímo navazující na dětské ukolébavky, říkadla a rozpočítadla. Ve druhé kapitole jsou autoři dětské poezie rozepsáni podrobněji, zmiňme tedy jenom Josefa Václava Sládka a Karla Václava Raise, kteří tvořili na konci 19. století a tvorba Františka Hrubína, Vítězslava Nezvala, Vladimíra Holana a Jaroslava Seiferta ve 40. letech minulého století. Básníci pro nás nejvíc zajímaví budou ovšem Jan Vodňanský a Jiří Žáček, kterých tvorbu můžeme datovat od 80. let minulého století.

3.3 Dětský slovesný folklór, říkadlo

Slovesný folklór jako takový se objevuje v lidské kultuře dříve než písmo a možná právě proto při jeho šíření literatura nehraje výhradní roli. Vzhledem k charakteristickému tradování ústní formou si dlouho zachovával své specifické pojetí variabilního obsahu a formy, lidovým pojetím a postupným vývojem, vylučujícím stanovení autorství. Určitým paradoxem žánru zůstává původní cílení na dospělého posluchače či čtenáře, které se časem proměnilo, čímž široká řada útvarů vešla do recepce dětských konzumentů. Rodinná výchova, soustředěná na potřeby a zájmy dětí, typicky spjatá s venkovským lidovým prostředím generuje rozmanitou paletu dramatických, tanečních, slovesných a hudebních projevů, které dnes považujeme za jádro dětského folklóru. Klade důraz na vnější, ale velmi často i vnitřní, neřízený a bezprostřední rozvoj dětského vnímání světa, myšlení, představitivosti, spojenou s fantazií, řeči a citu, v upevňování vztahů v dětském a smíšeném kolektivu a prvotním poznáváním světa, který nás obklopuje (Toman, 2008). Zdrojem dětské poezie se stávají především zpočátku krátké, později propracovanější ukolébavky, říkadla, rozpočítadla, škádlivky a v neposlední řadě také hádanky.

3.3.1 Říkadlo

„*Říkadlo je krátký poetický žánr dětského folklóru, preferující zvukově rytmické efekty před sdělením*“ (Mocná, 2004). Říkadlo nachází své uplatnění především při dětských hrách, ale s výhodou i u dětského vývoje řeči. Zdaleka nejčastěji je součástí dětských her ve formě rozpočítadla nebo zaříkávadla. Další jeho typickou podobou je potom koleda u příležitosti tradičních křesťanských svátků, zvláště Velikonoc a Vánoc. Dalším, velmi starým druhem

říkadla jsou modlitbičky. Říkadlo najde své maximální využití u dětí mladšího školního věku na začátku školní docházky.

Pro lidové říkadlo, jako jednoduchý veršovaný útvar, je typické potlačení významové složky pro důraz na složku rytmickou, často je význam potlačen zcela. Z toho důvodu je řazení motivů převážně asociativní, logické vazby mezi verši jsou velmi volné a slova často nahrazují zkomoleniny podřízené účelu říkadla. Estetická hodnota říkadla stojí v jeho hudební složce: pravidelném rytmu, melodickém vyznění a výrazném rýmu.

„Říkadlo je krátká básnička s pravidelným veršovým rytmem, který dodnes souvisí s doprovodným pohybem. Říkadlo si tak zachovává alespoň formálně své původní poslání - kdysi sloužilo jako doprovod náboženských obřadů a bylo spojeno s rituálními tanečními pohyby. Tím si lze vysvětlit, že rytmická složka je v něm důležitější než vlastní významy slov.“ (Lederbuchová, 2006)

Funkčně lze říkadla rozdělit na praktická a zábavná. Typické praktické říkadlo pomáhá rodiči se zdokonalováním motoriky dítěte formou hry (například „*Paci, paci, pacičky, ...*“) nebo slouží jako mnemotechnická pomůcka při prvních dětských činnostech, „vyrábění“ (například „*Otloukej se bábovičko, ...*“) nebo při výuce řeči (výslovnosti, artikulace) pomocí napodobování zvuků přírody (například „*Čimčarara čim čim čim...*“), později jazykolamů (například „*Šel pštros s pštrosicí a pštrosáčky...*“).

Jako příklad říkadla, kde rytmická složka zcela převládla původní významy slov, můžeme uvést například „*Enyky benyky, ...*“ Vidíme, že obsahují zvláštní neologizmy, specifické rytmizované shluky hlásek. (Lederbuchová, 2006).

3.3.2 Pranostika

Specifickým typem říkadla je pranostika. Samotný výraz pranostika je odvozen z latinského slova *prognosis*, tedy předpověď. Obsahuje mnemotechnickou pomůcku pro zapamatování předpovědi počasí vůči určitému kalendářnímu okamžiku. Například: „*Na Nový rok o slepičí krok*“.

3.3.3 Hádanka

Mezi časté žánry dětského slovesného folkloru patří i hádanka. Hádanka je „*drobný slovesný projev v podobě hříčky, která v náznaku předkládá určitý problém, k jehož řešení lze*

dospět důvtipem.“ (Toman, 2008) Rozsah působnosti hádanky je široké. Rozvíjí úsudek dítěte, jeho důvtip a smysl pro humor. Nicméně nejčastěji jsou zastoupeny typy hádanek, založené na metaforicko-metonymickém principu (například *„Sedí pán na střeše, kouří a nekřeše. (Komín)“*). Méně rozšířené jsou hádanky, založené na slovní hříčce (například *„Která rána létá? (Vrána)“*). Současná hádanka je často takzvaně nepravá, to znamená, že její řešení neexistuje, a je to určitá forma anekdoty (například *„Je to za rohem a je to červené. (Rajče na útěku)“*).

Slovo *hádanka* je velmi staré. Původ můžeme hledat v indoevropských jazycích (*gáthá* v sanskrtu znamená píseň), Ve staroslovenštině slovo *gadeti* znamenalo rozmýšlet a hovořit (Křivánek, 1996).

3.3.4 Ukolébavka

Původně vychází z konceptu lyrické písně, která má jednoduchou, zpravidla kolísavou melodii, která dítě upoutá a úměrně jeho věku mu slouží jako zvuková a slovní hra. Ukolébavka je tedy zcela specifický žánr v rámci dětského folklóru. Primární cíl ukolébavky je samozřejmě usnutí dítěte. Například:

Hajej, můj andílku, hajej a spi,

matička kolíbá děťátko svý,

hajej, nynej, dadej, malej,

matička kolíbá děťátko svý.

3.3.5 Rozpočítávadlo

Původní smysl rozpočítávadla spočívala v jeho pragmatické funkci v rámci dětských her, kdy svou rytmickou strukturou rozdělovala a randomizovala role dětí ve hrách. Rozpočítávadlo má také svou důležitou pohybovou složku. V současnosti rozpočítávadlo ztratilo tuto svou původní funkci a zařadilo se po bok říkadla jako jazyková hříčka (Toman, 2008).

Například:

Ententýky dva špalíky,

čert vyletěl z elektriky.

Bez klobouku, bos,

natloukl si nos!

3.3.6 Škádlivka

Škádlivkou, jak název napovídá, dětský kolektiv nebo jednotlivec škádlí (zpravidla dětského) adresáta. Logická stránka veršů je potlačena, hlavní roli hraje rytmus a melodie textu, s žertovnou až ironickou pointou.

Například:

Co?

Starý sklo.

Proč?

Pro slepičí kvoč!

Dětský veršovaný folklór je velmi oblíbená součást každodenní české lidové slovesnosti a jako takový je velmi často publikován ve své klasické nebo moderní formě, typicky ve formátu, určeném mladšímu dětskému čtenáři.

3.4 Próza, pohádka, bajka a další

Stejně jako dětský slovesný folklór, i dětská próza má nesmírně staré kořeny. Například historický vývoj pohádky probíhá už od starověku. Jisté zápletky mohou být dokonce až 6000 let staré (staré jako jazyková rodina). Je ovšem jisté, že tradovaná vyprávění mohou být ještě starší (Warner, 1995).

3.4.1 Pohádka

„Zábavný, zpravidla prozaický žánr folklorního původu s fantastickým příběhem“ (Mocná, 2004).

Pohádka, jak ji známe dnes, je příběh, zasazený do pohádkového světa, založeného na fantazii a nadpřirozených jevech. Prostředí pohádkového světa je zjednodušené, záměrně neurčité, zobecněné, jak prostorově, tak časově a často jsou šablonovité i postavy. Nicméně

svět tradiční pohádky má svá pevná pravidla a rozdělení úkolů postav.

Pohádkový příběh není podáván za pravdu („bylo, nebylo“) a starší posluchač chápe, že příběh není reálný. Z hlediska slohu je pohádka typická svými ustálenými začátky a závěry; obvyklé je použití opakované a přejímané přímé řeči. Děj pohádky postupně graduje. V soudobé, tradičně pojaté pohádce zpravidla vítězí dobro nad zlem.

Pohádkové postavy jsou vykresleny jednostranně, ploše na základě svých předobrazů (například čert je zlý, Honza je hodný) a čtenář se v opakovaných postavách snadno orientuje. Děj potom definují činy na základě kontrastů charakterů postav (například zlý/dobry). Pohádkové postavy jsou lidé a nadpřirozené postavy, které mají své typické nereálné schopnosti. Naproti tomu lidé jsou v pohádkách schopni nadpřirozených činů pouze řídce, za specifických okolností.

Pohádkový svět také opakovaně obsahuje kouzelné předměty (kouzelný měšec, živá voda, kouzelné zrcadlo).

Čísla mají v pohádce svoji nezaměnitelnou symboliku („tři úkoly“, „za sedmero horami“, „dvanáct panen“).

3.4.2 Pohádka lidová

Zajímavostí je, že lidová pohádka byla původně určena dospělým. Náměty totiž pochází z mýtů a náboženských iniciačních obřadů, ze kterých vznikaly kouzelné, nadpřirozené příběhy. Hlavními postavami byly právě postavy mytické (Bůh, svatí). Každá kultura, včetně české, přejala původní, archetypální mýty a zasadila je do svého prostředí.

3.4.3 Pohádka autorská

„Autorská pohádka je umělý příběh s pohádkovými rysy a kouzelnými prvky, který je zpravidla určen dětem“ (Čeňková, 2006). Autorská (nebo také moderní nebo umělá) pohádka je vlastně pohádka, jejíž děj vytvořil autor. V mnoha aspektech se shoduje s pohádkou lidovou, každý autor ovšem vytváří svět svůj vlastní, který se od tradičního pohádkového světa odlišuje. Někdy jen symbolicky (František Hrubín: *Špalíček veršů a pohádek*), jindy autor vytváří svět vlastní, se zcela vlastními pravidly (Josef Lada: *Kocour Mikeš*).

Prvním zásadním tvůrcem autorské pohádky byl Charles Perrault, potom Hans Christian Andersen a bratři Grimmové. V pohádkách se začínají objevovat soudobá témata, typicky

sociální problematika. Pohádka navíc sloužila jako bezpečná platforma společenské satiry.

Autoři české moderní pohádky se začínají objevovat ve 2. polovině 19. století. Zásadními tvůrci se stali například Eliška Krásnohorská, Jan Karafiát.

Od 20. let 20. Století pohádka nabývá na významu a stává se součástí tvorby Josefa a Karla Čapka, Josefa Lady, Karla Poláčka. Ve druhé polovině 20. Století se objevují pohádky s poučnou a dokonce ideovou tematikou. Hodnotná jsou například díla Jana Wericha, Václava Čtvrťka a Ondřeje Sekory.

K současným autorům, kteří svoji tvorbu věnovali autorské pohádce, patří Zdeněk Svěrák nebo Zdeněk Mikulka.

Zahraniční soudobí tvůrci autorské pohádky jsou Charles Dickens, Bernard Clavel nebo Antoine de Saint-Exupéry.

3.4.4 Mýtus

„Mýtus je ztělesněním stálých a neměnných pravd. Nezná rozdíl mezi pravdou a fikcí. Ačkoli je z moderního hlediska fantastickou projekcí, současníkům ztělesňuje vědění, je považován za pravdivý a posvátný zároveň, čímž se liší od vědomě fantastických lidových vyprávění určených pro zábavu, zvláště pohádek nebo bajek. Obecná platnost mýtu byla stvrzována rituálem, to jest závazně opakovaným slavnostním předváděním mytického příběhu příslušníky společenství“ (Mocná, 2004).

Mýtus představuje společenský, symbolický motiv, příběh, který vytváří ve čtenáři obrazy světa, který chce nejčastěji anonymní autor potvrdit. Motiv je nadčasový, epický a vždy historický. O pravdivosti příběhu autor ani čtenář nepochybuje. Právě staré středověké kroniky jsou místem, kde česká literatura nachází své první mýty. Znovu se k mýtu vrací autoři v době národního obrození, mladý čtenář se s nimi jistě seznámí (například Eduard Petiška: *Staré řecké báje a pověsti*).

3.4.5 Bajka

„Krátký smyšlený příběh, který má alegorickou formu demonstrující morální pravidlo, nebo jinou obecnou zkušenost“ (Mocná, 2004). Bajka spolu s mýtem patří k vůbec nejstarším epickým útvarům. Na rozdíl od mýtu je bajka alegorický žánr plný symbolických rolí. Typickou postavou je zvíře, nesoucí černobíle vykreslenou lidskou vlastnost, což jednoznačně

definuje jeho vzorec chování. Dětský čtenář je poučován o mravní normě ve společnosti. Nicméně kořeny bajky můžeme nalézt v hluboké minulosti. Ačkoli je za zakladatele žánru považován Aisopos (řecký otrok, cca 650 př. n. l.), nejstarší doklady bajek nacházíme v babylonských a sumerských textech.

Moderní historie bajky navazuje v 17. století tvorbou Jeana de La Fontaina, v české literatuře nachází své místo v díle Karla Čapka, Ivana Olbrachta nebo Miloše Macourka. Samozřejmě zahraniční tvorba dále pokračuje, důvěrně známá jsou například díla George Orwella: *Farma Zvířat* (1945).

3.4.6 Pověst

“Pověst je kratší, epický útvar folklórního původu, s reálnou motivací, odehrávající se v historii a o jehož pravdivosti autor ani čtenář nepochybují“ (Mocná, 2004). Základem děje bývá zpravidla reálná událost v historii, která je určitým způsobem zidealizovaná. Děj tradiční pověsti velmi často obsahuje nadpřirozené nebo nereálné činy nebo osoby. Děj se nesoustředí na morální poselství jako bajka a neklade důraz na dobrý konec jako pohádka. Často popisuje místní nebo státní dějinnou událost, kterou autor považoval za klíčovou. Stejně jako mýtus, i pověst je jedním z nejstarších žánrů.

Popularita pověsti kolísala, v dobách národního obrození hrála klíčovou roli jak v nastavení sebevědomí národa, tak z hlediska podpory rozvoje českého jazyka.

Česká folkloristika dělí pověsti na:

- místní a historické – vypráví o dějinných událostech a postavách
- pověrečné povídky – vypráví o setkání s nadpřirozenými silami, zpravidla vzbuzujícími bázeň

Nicméně druhy se často překrývají.

3.4.7 Povídka

Povídka je prozaický útvar, kratší než román. Zachycuje zpravidla konkrétní časový úsek života okolo hlavní postavy. Vzhledem ke kratší délce je tematika poměrně jednoduchá, obsahuje omezený počet postav a chronologickou kompozici. Kořeny povídky musíme hledat v mýtech, tedy od počátků vypravěčské tradice, nicméně rozmach zažívá v 19. století.

Základní témata povídky:

- historická témata,
- přírodní a zvířecí témata,
- válečná témata,
- sociální témata

Z českých autorů lze jmenovat Boženu Němcovou, Aloise Jiráska, Karla Čapka, Jana Neruda, Jaroslava Haška nebo Jaromíra Johna.

„Povídka je krátká, stovebně symetrická próza, oponující extenzitě románu“ (Edgar Allan Poe).

3.4.8 Komiks

Hlavní odlišnost komiksu od ostatních prozaických žánrů spočívá v přenesení váhy na grafickou stránku díla. Komiks tak tvoří uspořádaná sada obrazů s krátkým slovním popisem, dříve pod jednotlivými obrazy, dnes typicky v komiksových „bublinách“. Komiks tvoří ucelený příběh, obrazy (nazývané panely), jsou juxtaopozičně uspořádány. Postavy jsou pohádkově stylizované, velmi často karikované.

Rozdělení komiksů podle délky:

- strip (krátký, dva až šest panelů) – typicky jako příloha časopisu,
- seriál – komiks na pokračování jako hlavní náplň specializovaného sešitu pro děti (časopis *ABC*, *Čtyřlístek*),
- grafický román (komiksová kniha, obvykle sekvence několika kratších příběhů se společnými hrdiny).

Ačkoli první stopy komiksu nalzáme v nástěnných malbách starého Egypta, zlatá éra komiksu začíná ve dvacátém století. Tematicky se komix velmi často opírá o aktuální populární kulturní vlivy (sci-fi, fantasy, moderní mýty).

Ačkoli většinu v Česku vydaných komiksů tvoří překlady, i u nás nalzáme původní výrazné autory, například Jaroslava Foglara a jeho *Rychlé šípy*, Ondřeje Sekoru nebo časopis

Čtyřlístek.

3.4.9 Fantasy literatura

„Populární žánr iracionální fantastiky s tematickými zdroji v mýtu a středověké romanci“ (Mocná, 2004).

Fantasy literatura je vlastně autorský, umělý mýtus. Vytváří romantický, nereálný svět s vlastními pravidly, postavy s nadpřirozenými schopnostmi a vlastními specifickými motivacemi. Vzhledem k nereálnému základu prostředí děj probíhá v neurčitém čase, zpravidla v umělé minulosti nebo jistým způsobem rozšiřuje svět náš. Vytváří jakýsi antipunkt sci-fi a dělí se do mnoha podžánrů. Masivní rozvoj tohoto žánru začíná ve druhé polovině 19. století. Ve druhé polovině století dvacátého se fantasy stala součástí dalších kulturních odvětví, od divadla až po počítačové hry.

K nejznámějším světovým autorům fantasy patří John Ronald Reuel Tolkien, Robert Ervin Howard, Joanne Kathleen Rowlingová. České literatuře chybí výrazný autor.

3.4.10 Dobrodružný román

„Žánr zábavné prózy s množstvím zápletek, navozující napětí vystupňováním motivu rizika a zkoušky“ (Mocná, 2004). Ve srovnání s povídkou je dobrodružný román prozaický útvar rozměrnější ve všech aspektech. Kvantitativně vzato, román je delší útvar, kvalitativně obsahuje obsáhlejší časové období a více postav s různými rolemi, rozpoznáme hlavní a vedlejší postavy. Jak napovídá přívlastek „dobrodružný“, román se odehrává ve specifickém světě a době, které jsou pro čtenáře exotické, napínavé, vysněné a prostě dobrodružné. Kvalitní dobrodružný román rozvíjí představivost čtenáře, vtahuje do děje, inteligentní formou čtenáře ztotožňuje s hlavním hrdinou (zpravidla kladným a morálním) a je proto u dětí především staršího školního věku velmi oblíbený. Někdy je prostředí a doba realistická, jindy může být do velké míry silně účelově stylizovaná. Aspekty brakového románu jsou velmi ploché, o to víc „rodokapsů“ vzniklo. Někdy vznikají celé románové řady, rozpoznatelné nebo dokonce nazvané podle hlavního hrdiny (*Sherlock Holmes*).

Historie dobrodružného románu začíná v Anglii 17. Století. Stručně shrnuto, můžeme u dobrodružného románu rozpoznat základní zápletky. V závorce je vždy příhodný světový a český autor.

- Historická, historická detektivka a thriller (například sir Arthur Conan Doyle, Zikmund Winter)
- Robinsonády, cestopisy, námořní a pirátská tematika (James Fenimore Cooper, František Flos)
- Indiánské, eskymácké, pravěk, zvířecí (Rudyard Kipling, Eduard Štorch)
- Satirické (Johnatan Swift, Jaroslav Hašek)
- Fantasy, sci-fi (Jules Verne, Jan Weiss)
- Hororové (Edgar Allan Poe, Ondřej Neff)

, nicméně průnik témat je běžný jev.

3.4.11 Próza s dětským hrdinou

Je logické, že se jedná o žánr vytvořený na míru dětskému čtenáři okolo dvanácti let. Typicky se jedná o objemově kratší útvar (asi sto stran), doprovázený ilustracemi, někdy se jedná dokonce o zachycení konkrétní scény s popisem. Často je psán v ich-formě, která pomáhá čtenáři se identifikovat s hlavním hrdinou. Ten zpravidla řeší nějakou tematicky stylizovanou nebo autentickou životní situaci, přiměřenou předpokládanému věku a zájmům čtenáře.

Protože hlavní hrdina je těžištěm žánru, je příhodné rozdělit podžánry právě podle něj:

- identifikační hrdina – idealizovaný morální vzor, v reálu nedosažitelný (Jaroslav Foglar: *Rychlé šípy - Mirek Dušín*),
- referenční hrdina – autenticky zachycená dětská hlavní postava prožívající a řešící potenciální čtenářovy životní problémy (Markéta Zinnerová: *Indiáni z Větrova*),
- imitační hrdina – čtenář má tendenci jej následovat, je reálně více dosažitelný než identifikační hrdina (Felix Háj: *Kája Mařík*),
- akreditační hrdina – jeho primárním úkolem je pobavit čtenáře (Ondřej Sekora: *Ferda Mravenec*, Karel Poláček: *Bylo nás pět*)
- problémový hrdina – sociální témata v sedmdesátých letech přinášejí nový typ hrdiny na hraně zákona, řešícího například drogy; s pokroucenými morálními hodnotami (Ota Hofman: *Útěk*)

Ačkoli próza jako taková má kořeny hluboko v minulosti, můžeme říci dokonce před vynálezem písma, dětský hrdina se v ní až na malé, často symbolické výjimky vůbec nevyskytuje. První záměrné pokusy o tento specifický podžánr prózy nacházíme v druhé polovině 19. století a to jako součást díla Victora Huga nebo Charlese Dickense. Dětská postava zde odráží sociální problémy své doby a reflektuje rozevřené nůžky mezi bohatými a chudými vrstvami nové, industrializující se společnosti. Dětská postava zažívá strádání až bídu, útlak, dětskou práci, je to často sirotek, trpící nedostatkem lásky. V české literatuře dětského hrdinu přinesla více než důstojným způsobem Božena Němcová ve své *Babičce*, svět je to ovšem zcela odlišný a to idealizovaný svět venkova, přírody, specifických zvyků, pověr a tradic. Samozřejmě posléze nacházíme další díla s dětským hrdinou, například *V zámku a podzámčí* nebo *Divá Bára*. Ve století dvacátém zažívá dětský hrdina svůj pravý rozkvět. Stává se klíčovou součástí příběhů (jmenujme například ikonického *Medvídka Pů* britského autora Alana Alexandra Milneho). V literatuře české se v období po první světové válce objeví v dílech Věromíra Plevy *Malý Bobeš* nebo Marie Majerové *Robinsonka*. Ano, také se jedná o sociálně laděné povídky a příběhy. Další, velmi zajímavým autorem především dětské prózy je Jaroslav Foglar se svými *Rychlými šípy*, který se stává tahounem žánru a ve velké míře oživí v české literatuře do té chvíle minoritní komix, nebo Eduard Bass se svými prázdninovými příběhy dětí (například *Klapzubova jedenáctka*). Zajímavý pohled na dětskou literaturu té doby jmenujme například Ericha Kästnera: *Emil a detektivové*, jehož dětské hrdinové jsou aktivní součástí kriminální zápletky.

Po druhé světové válce se situace ve světě radikálně mění a s ní i próza s dětským hrdinou u nás. Reflektuje změnu politického režimu, a nejen v literatuře je pro nás vzorem Sovětský svaz. Hrdinové jsou *pionýři*, konající dobré skutky, jedinci se silnými mravními zásadami, bohužel o to více ploché postavy, prožívající necivilní příběhy a bojující především proti rozvracečům socialismu. Další oblíbené téma je válka, kde dětský hrdina pomáhá partyzánům a válečné hrdinství je poplatné době. Všichni známe kolektivizací stylizované dílo Bohumila Říhy *Honzíkova cesta*. Nicméně i tehdy se objevují střípky kvalitních příběhů, například *Velké trápení* Heleny Šmahelové s psychologickým námětem.

Nepřímým kladem normalizace je snaha autorů odvrátit pozornost návratem k tématům z venkova, humorným námětům, každodenním prostým dětským životním situacím, jako jsou neúspěchy ve škole (Markéta Zinnerová: *Tajemství proutěného košíku*) nebo například

problémy dětí z dětského domova, vyprávěný zajímavou er-formou a s využitím nespisovného jazyka (*Indiáni z Větrova*). Začínají se objevovat závažnější témata, stěhování do nového prostředí (na venkov), problémy v rodině, ať už alkoholismus rodiče nebo rozpad rodiny a následný život bez některého z rodičů a stesk z odloučení. Vznikají televizní seriály se specifickým scénářem s dětským hrdinou a pro dětského diváka (Ota Hofman: *Pan Tau*) nebo (Miloš Macourek: *Mach a Šebestová*). Do popředí se dostávají dívčí romány (Věra Němotová: *Jančino jaro*).

Později v devadesátých letech literatura dostává nový typ dětského hrdiny – outsidera. Hrdina, který svými specifickými zájmy nebo nadáním nezapadá do většinového kolektivu. I když víme, že jednou ze zajímavých postav románu *Záhada hlavolamu* Jaroslava Foglara je také outsider (*Tleskač*), nedá se to srovnat takřka až s hysterií okolo *Harryho Pottera* britské spisovatelky Joanne Kathleen Rowlingové. Outsider je také hlavní postavou románu *Hobit* Johna Ronalda Reuela Tolkiena.

Když shrneme současnou dětskou prózu s dětským hrdinou, vidíme, že se vyvinul v plnohodnotného hrdinu jako takového, který je plasticky a realisticky vykreslený, má své silné i slabé stránky a hlavně řeší reálné problémy, úměrné svému věku, nehledě na to, že prostředí, ve kterém existuje, je třeba pohádkový svět. Prim hrají problémy naší současnosti, hledání sebe sama, útek do světa fantazie, pocit osamění, zaneprázdnění rodiče nebo osobní problémy. Dětský hrdina se tak plnohodnotně řadí k ostatním postavám nebo například členům rodiny.

3.4.12 Próza s chlapeckým hrdinou

Ačkoli to na první pohled nemusí být patrné, svět dětského hrdiny chlapce a dívky se podstatně liší. Jak šíří záběru, tak zpracováním nebo cílovým čtenářem. Náplň a témata próz zpočátku dlouho dobu kopírují stereotypní genderové aspekty, až současná literatura nabývá tematické neutrality.

Typický chlapecký hrdina je činorodý chlapec schopný samostatného jednání, který prožívá životní dobrodružství, často exotické povahy. Ve světové literatuře je takovým etalonem žánru Jules Verne: *Čtyři roky prázdnin*. Česká literatura přispívá především známým hrdinou knihy Josefa Věromíra Plevy: *Malý Bobeš*. Starší chlapecký hrdina potom prožívá dobrodružství v meziválečném románu Františka Flose: *Lovci kožišin ze života*

kanadských farmářů a traperů a *Záhada hlavolamu* Jaroslava Foglara o skautské skupině chlapců ve světě fiktivního pražského dětského podsvětí.

3.4.13 Próza s dívčí hrdinkou

Historie tohoto podžánru se začíná psát v období národního obrození. Už jsme zmínili Boženu Němcovou, hrdina její povídky *Divá Bára* je z dnešního pohledu vlastně sociálně vyloučený outsider. Eliška Krásnohorská a její dívčí román *Svéhlavička*. S vývojem žánru vyvstala otázka jisté mělkosti žánru, přehnané sentimentalitě a schematičnosti příběhu. Žánr tak získal nevděčnou pověst pokleslé literatury. Zásadnější zlom nastává až ve dvacátém století. Román Marie Majerové: *Robinsonka* vytváří moderní, plastickou hlavní hrdinku, stejně jako román Heleny Šmahelové *Velké trápení*, *Metráček* Stanislava Rudolfa, hrdinové dětských knih pro nejmenší Mileny Lukešové nebo Lenka Lanczová, která se v knihách nevyhýbá ani první sexualitě, drogám či anorexii.

4 Metody osvojování básnického textu

4.1 Co je to báseň

Nejběžnější formou, se kterou se setkáme s básnickým textem, je zápis básně do veršů. Nicméně stěžejní vlastností takového textu, který jej odlišuje od prózy, je samotná intonace. Rým, rytmus, různé druhy básnických figur, shodný počet slabik, shodný počet slovních přízvuků ve verších, to jsou pro změnu formální prostředky, které definují náš básnický text. Pokud veršem rozumíme především jeden řádek básnického textu, potom rým je jistá zvuková shoda konců slov nebo dokonce celých slov na koncích těchto veršů a rytmus je potom zcela záměrné uspořádání vlastních zvukových prvků v rámci verše (Martinková, 1995).

(Lederbuchová, 2006) upozorňuje, že v básních se jen vzácně shoduje délka verše s délkou věty, je naopak pravidlem, že delší věta přesahuje z jednoho verše do následujícího. Uvádí, dle (Lederbuchová, 2006) „*přesah je důkazem o významovém napětí mezi větou (ne souvětím!) a veršem - věta je jazykový materiál, z něhož jsou verše skládány*“. A právě tak se zdůrazňují citlivá, klíčová místa verše – díky přesahu se na začátek nebo konec verše dostanou slova, která mají upoutat čtenářovu estetickou pozornost a jsou svým významem nebo zvukovou podobou pro autora důležitá. Může se stát, že věta vlastně končí uprostřed verše a věta následující přesáhne do verše následujícího. Taková konstrukce musí čtenáře upoutat velmi silně a umožní autorovi do básnického textu vložit další významy. Poetický význam přesahu umožňuje Jiřímu Suchému vložit nebývalý humorný náboj, jako například v následující písni; uvědomme si, že přesah se opakuje nejen při dělení vět, ale dokonce i při dělení slov v jednotlivých verších:

Když přšelo / jen se lilo / a tele do- / ma nebylo / jela Anič- / ka na kole / hledati te- / le na pole. Na poli te- / le nebylo / a přšelo / jen se lilo / na poli byl / jen Pepíček / on jí nabí- / dl deštníček (Jiří Suchý: Vesnická romance).

4.2 Výstavba básně – rým, básnické figury

Pokud se zaměříme na menší detaily básně, vidíme, že se skládají ze slok neboli strof. Sloka je nositelem jakési základní uzavřené myšlenky. Sloka se dále skládá z veršů, což jsou zpravidla řádky básnického textu. Rytmus a intonace básně se projeví až při kombinaci více veršů, nicméně verš jako takový je základní konstrukční, zvuková a významová jednotka

básnického textu. Zvláště při recitaci musíme mít na zřeteli dělení básně do veršů a tím se liší čtení básně od čtení vět prózy (Lederbuchová, 2006).

4.2.1 Zvukové prostředky ve verši

To, co hraje klíčovou roli co se týče zvukového uspořádání textu je sled hlásek a hláskové složení textu. Je možné, že se opakuje skupina hlásek nebo jen jedna hláska, nebo se opakování hlásek může dít podle nějakého opakovaného vzorce, například:

Spí myrty s mírnými lístky i mírnými stíny

spala stará zahrada jas jasan v snách

rybíz vybízí rty Filipíny

a tráva vstávala zrána na hradbách.

(K. Biebl: *Zlatými řetězy - Akord*).

Zjednodušeně se dá říci, že zvukovou hodnotu básně vytváříme pomocí eufonie (libozvuku) nebo prostředku opačného, kakofonie (nelibozvuk). Potom eufonie vzniká hlavně opakováním samohlásek. Opakování dlouhých samohlásek vidíme ku příkladu na Máchových verších:

Ouplné lůny krásná tvář

tak bledě jasná, jasně bledá,

ve růžovou vzplanula zář... .

Kakofonii vidíme například v básni *Polednice* Karla Jaromíra Erbena:

Polednice blíž se plíží

blíž, a již je v zápětí

Dojem úzkosti Erben vytváří využitím nepříjemně vysoce znějících samohlásek (v tomto případě se jedná o samohlásku „i“ v kombinaci s měkkými sykavkami „c“, „z“, „š“, „ž“ (Lederbuchová, 2006).

Další možnosti, které může autor využít je specifické rozložení rýmů, nebo například využít některou z básnických figur.

4.2.2 Rým

České slovo rým pochází nejspíš se staroněmeckého slova *rim* = verš. Znamená zvukovou shodu koncových hlásek na konci veršů nebo půlveršů. V češtině vnímáme jako normu rým dvojslabičný (proti například jazyku anglickému, kde je za rým považován i rým jednoslabičný) s výjimkou je-li rýmováno jednoslabičné slovo.

V básnickém textu rým hraje několik rolí. Především roli *eufonickou* neboli *libozvučnou*, kdy přispívá k celkové harmonii intonace básně, *rytmickou*, kdy určuje hranici verše, stvrzuje veršovou klauzuli, zdůvodňuje rytmický řád a *významovou*, kdy je rým obvykle pointou verše, upozorňuje na význam rýmujících se slov. Proto básníci dávají do rýmu slova důležitá pro obsah básně. Také spojuje souznějící slova a ukončuje verše a má také funkci kompoziční, stavební. Nicméně nejvíc výrazné je uspořádání verše ve sloce (tedy strofě). Pokud si označíme jednotlivé rýmy písmeny a, b, c, d, najdeme hned několik nejběžnějších schémat. Nicméně, „*přítomnost rýmu však není ukazatelem umělecké hodnoty básně*“ (Martinková, 1995).

Podle uspořádání ve strofě (sloce) rozlišujeme schémata, která jsou označena písmeny. V rozložení rýmů se nejčastěji setkáváme s těmito schématy:

Rým sdružený

Slečna, kterou mám A
na mysli

tlachává občas A
nesmysly.

Kdo však ji spatřil v B
kombiné,

tak ten jí leccos B
promíne.

Rým střídavý

Není nad původnost, A

každý po ní touží, B

lidé chodí přes most, A

to já půjdu louží. B

(Jiří Suchý: *Vesnická
romance*)

(Karel Havlíček Borovský:
Epigramy)

Rým přerývaný

Nevesely truchlivy A
jsou ty vodní kraje, B
kdesi v trávě pod C
leknínem
rybka s rybkou hraje. B

(Karel Jaromír Erben: *Kytice*)

Rým obkročný

Na kraji lesa A
studánka živá,
v ní stará olše list i B
kořen smáčí
a celý kraj se B
vůkolem v ní zračí,
i obloha jak holub A
modrosivá.

(Josef Václav Sládek: *Na
prahu ráje*)

„Rým pomáhá vystavět strofu, vytváří zvukové i významové pouto mezi verši. V české lidové slovesnosti i v moderní poezii má tradici čtyřverší“ (Lederbuchová, 2006).

4.2.3 Básnické figury

Vzato čistě definičně, je básnická figura (též stylistická nebo řečnická figura) jazykový prostředek odchylovající se od norem běžného sdělovacího jazyka za účelem vyvolání konkrétního vnímání básnického textu. Snahou je vyvolat citové pohnutí, pobavení nebo vytvořit specifickou atmosféru při kázání. Rodina figur je rozsáhlá (syntaktické, slovosledné, řečnické a vzniklé hromaděním), ale pro nás, v rámci básnického textu pro děti jsou podstatné právě ty, vzniklé hromaděním. „Opakování je kompoziční princip, který zdůrazňuje význam určitého motivu nebo slova“ (Martinková, 1995). K hlavním figurám, využívaným na prvním stupni, patří podle (Lederbuchová, 2006):

- *Epizeuxis* – opakování slova, skupiny slov nebo verše vícekrát za sebou. Nejčastěji slouží jako zdůraznění konkrétního výrazu či okamžiku.

Pojďme, pojďme – ale zticha,

at' se matička nevzbudí!

(Jan Neruda: *Balada dětská*)

- Anafora – opakování stejných slov na začátku za sebou jdoucích veršů nebo vět.

Sto roků v šachtě žil, mlčel jsem,

sto roků kopal jsem uhlí, ...

(Petr Bezruč: *Ostrava*)

- Epifora – protikladem k anafore je epifora, kdy se stejná slova opakují na konci veršů a vět.

A tam stojí psáno

dvanáctého ráno,

že já musím rukovat,

oh, rukovat!

(Fráňa Šrámek: *Modrý a rudý*)

- Epanastrofa – na začátku následujícího verše se opakuje poslední slovo či slovní spojení.

Vybíral jsem celé plástve,

celé plástve černého medu ...

(Miroslav Florian: *Jeřabiny*)

- Aliterace – takzvaný náslovný rým, kdy se na začátku slov verše opakuje stejná hláska nebo skupina hlásek. Opakování se může vztahovat jen na několik slov.

S západem slunce jsem tam na pahorku seděl,

nade mnou kolo – kůl – kostlivec – lebka bledá.

(Karel Hynek Mácha: *Máj*)

- Refrén – na určitém místě strofy dojde k opakování veršů. Typicky v písních potom refrén obsahuje snadno zapamatovatelnou, ikonickou část textu a pravidelně se opakuje, zpravidla po každé sloce. Shoda opakovaných částí je úplná nebo dochází k obměnám motivu. Refrén posiluje významy slov a motivu, dochází ke gradaci a k posílení určitého vyznění textu.

1. Refrén

„Bylo tu však něco těžkého co drtí

smutek, stesk a úzkost z života i smrti“

2. Refrén

*„Bylo tu však něco krásného co drtí
odvaha a radost z života i smrti“*
(Vítězslav Nezval – *Edison*)

Otázkami opakování básnických figur se zabývá (Lederbuchová, 2006). Uvádí, že *„Popelka třikrát hodí za sebe oříšek a pokaždé tam našla nádherné šaty, aby mohla jít na ples. I scéna na plese se opakuje. Čtenář očekává, že opakování motivu je pro obsah textu důležitý a že se v ději příběhu něco podstatného stane. Opakování je takový kompoziční princip, zdůrazňující význam slov nebo motivu. Doslovné opakování umocňuje i funkce zvukového uspořádání textu a jeho rytmizaci.“*

4.3 Zvláštnosti v dětské poezii

V devatenáctém století začínají autoři poezie více experimentovat, dochází k posunu hranic toho, co je vnímáno jako poezie, dochází k hravému kombinování poezie s jinými uměleckými směry, výtvarným uměním nebo hudbou. Vizualní poezie, kde (podle latinského *video* = vidím) významná část účinku básnického textu spočívá v jeho grafické podobě. Ať už začneme kaligramy, tedy obrazce různých velikostí, tvořenými jak písmeny, tak i kresbou, nebo obrazová poezie, která má ještě blíže k výtvarnému výrazu – neobsahuje slova, ale strukturální opakování, prvky, které jsou typické pro básnický text, lyrickou báseň.

S
A
LUT
M
O N
D E
DONT
JE SUIS
LA LAN
GUE É
LOQUEN
TE QUESA
BOUCHE
O PARIS
TIRE ET TIRERA
T O U JOURS
AUX A L
LEM ANDS

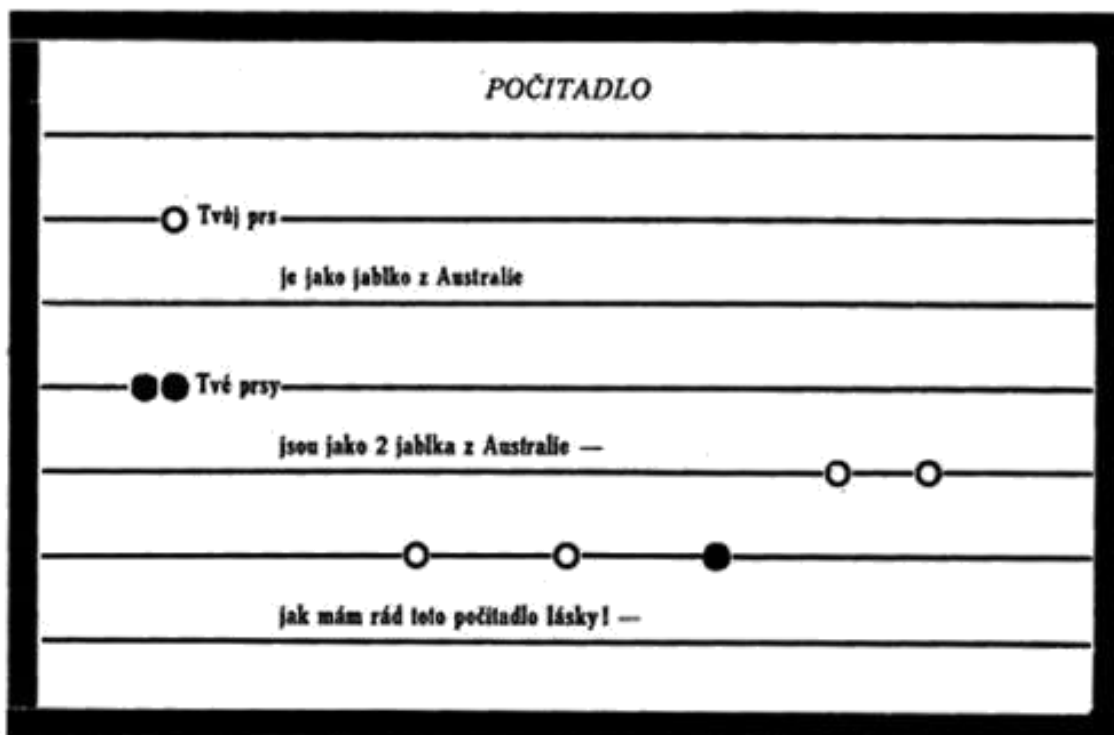
(originální francouzská verze)

B
U
D
ZDRÁV
S
V E
T E
JEHOŽ
JÁ JSEM
VÝMLUVNÝM
JAZYKEM
KTERÝ TVÁ
ÚSTA
Ó PARÍŽI
VYPLAZUJI A BUDOU
VYPLAZOVAT
VĚC NĚ
NAN ĚMCE

(převedeno do češtiny)

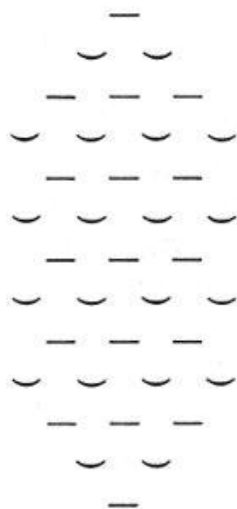
Obrázek 1 <http://www.ceskaliteratura.cz/translat/apollin.jpg>

(Guillaume Apollinaire: *Kaligramy*)



Obrázek 1 http://41.media.tumblr.com/tumblr_m7o7moWutO1rqvxn0o1_1280.jpg

(Jaroslav Seifert: *Počítadlo lásky, Na vlnách TSF*)



Obrázek 2 <http://mkk-jentakumeni.aspone.cz/fisch.gif>

(Christian Morgenstern: *Noční rybí zpěv*)

Stejně jako Appolinairova Eiffelova věž je v proslulé Morgensternově básni *Trychtýře* kaligraficky skutečně do tvaru trychtýře pojat celý básnický text. Na papíře tak vzniká trychtýř, což dává například překladu takové básně nový rozměr a je velmi zajímavé sledovat, jaký výběr slov ten který překladatel zvolí.

Dva trychtýře jdou noční tmou.

Těl jejich úzkou skulinou

proudí jas luny

klidně, stále

na cestu

lesem

a. t.

d.

(Christian Morgenstern: *Trychtýře*)

„Pod pojmem báseň každý většinou představí text pravidelně členěný na verše a strofy (sloky). Není tomu ale tak vždy, protože již od antiky existují tendence, jež se zajímají o vizuální stránku básnického textu (jednoduše řečeno, snaží se báseň uspořádat do zajímavého výtvarného obrazce, a porušit tak tradiční členění).“ (Prokop, 2005)

Kaligram je nový v tom, že jako báseň zároveň zapojuje čtenářovo vizuální vnímání a

obohacuje zážitek z textu o nový rozměr. Kaligram nemá ve svém výtvarném řešení žádné zásadní hranice a je jen na autorovi, jak chce a dokáže ztvárnit svoji myšlenku.

V české literatuře se hravou vizuální stránkou setkáváme o něco později než ve světě, ale i u nás najdeme texty, které si nezadají se zahraniční produkcí. Báseň je díky své vizuální stránce sama o sobě jakousi hádankou.

JESTLIPAK VÍTE...

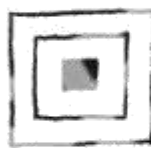
ŽE STOJÍ NA KRAJI MICHLE
MALÝ DŮM JAKO VELKÁ



ŽE NA OBZORU V NAMODRALÉ DÁLCE
VINE SE POTRUBÍ VE TVARU



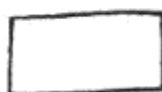
ŽE TERČ JEDNOHO LUKOSTŘELCE
NEMÁ TVAR , ALE



ŽE ČABRÁDEK SI VE STANU
PŘIPADÁ JAKO V



ŽE KOUDELKOVÁ S KONDELÍKEM
PLETOU SI S



ŽE HOVORKA VYDĚŠENĚ OČI POULÍ:
Z GEOMETRIE ZAS DOSTAL



┌ 66

Obrázek 3 http://img1.sevt.cz/Files/_t_/Images/L1475405.3_800_800_wm_fit.jpg

(Jiří Havel: *Kdo má smysl pro nesmysl*)

Texty Jiřího Havla úplně lákají dětského čtenáře ke hře a k napodobování, protože samotná forma kresby je vlastně naprosto jednoduchá a možná o to více účinná.

4.3.1 Trivialita a kýč v dětské poezii

„Triviální literatura je typ masové produkce s výhradně relaxační a zábavnou funkcí, postrádající originalitu, původnost, uměleckou kvalitu a tvůrčí invenci“ (Toman, 2008). Charakterizuje ji atraktivní námět, triviální srozumitelnost, zidealizovaný reálný svět s jednostrannou dějovou orientací, předvídatelným koncem příběhu, prostými jazykovými schémata a stereotypy. Jako taková se triviální literatura podbízí typicky nenáročným čtenářům a vytváří v nich dojem zjednodušeného život a okolního světa. Pro autory a vydavatele slouží v první řadě jako zdroj zisku, daný širší čtenářskou základnou.

Na nejnižším stupni žebříčku kvality řadíme literární brak (také kýč nebo expresivně škvár). Slovo *brak* je původem německý výraz „*brack*“, tedy kazové zboží, *kýč* je potom z německého *kitsch* („bezcný obraz“), popřípadě *kitschen* („shrabovat pouliční kal“). Triviální je potom jednoduchý (z latinského *trivialis*), běžný, všední nebo otřepaný (Lederbuchová, 2006).

Jistým paradoxem zůstává, že zastoupení triviální dětské literatury je mnohem vyšší než u srovnatelné literatury pro dospělé (Toman, 2000). Možná právě proto, že je snadno čitelná, primárně zábavná, bez jakýchkoli bariér, je bezprostředně emočně založená, idealistická a celkově naprosto co nejvíce dostupná. S přehnaně idealizovanými hrdiny je jednoduché se ztotožnit.

Musíme si uvědomit, že trivialita a kýč jsou podobnou měrou zastoupeny i v dětské poezii. Protože je neumělecká a proto jednodušší, zpracování je obvykle levnější, to vše určuje její vysokou úspěšnost. Vzhledem k doslovné trivialitě obsahu je zpravidla zaměřena na čtenáře předškolního a prepubescentního věku. Když se zamyslíme nad společnými znaky brakové literatury, narazíme na absenci obrazu, chybějící estetickou funkci, neautentičnost hrdiny (typicky dětského lyrického subjektu) a také naprostý deficit uměleckého talentu (Toman, 2008).

Zkusme si na konkrétním případu ukázat, jak se negativní prvky triviální literatury projeví v básnickém textu. Zuzana Kopecká čerpá hlavně z vlastní zkušenosti učitelky mateřské

školky. Soustředí se na přírodní a rodinnou tematiku, kterou popisuje neprofesionálním jazykem. Prosté motivy, podbízivé moralizování, repetitivní rýmovánky, nedokonalou veršovou technikou a problematickou gramatikou. Slovní obraty jsou často klišé a slovní projev je prvoplánově sentimentální.

Ovoce a zelenina

Ovoce a zelenina,

to je život,

to je síla.

Kdo jí mrkev,

ředkvičky,

ten je zdravý celičký.

(Zuzana Kopecká: *Básničky od srdíčka*)

Neposlušný Petřík

Neposlechl mámu Petřík,

neoblékl si svůj svetřík.

Hlava bolí, je mu zima,

přemohla ho snadno rýma.

Ted' tu leží celý den,

ven může až za týden.

Nebezpečí triviální dětské poezie spočívá v její klesající oblíbenosti u starších čtenářů a posluchačů. Zatímco triviální próze se daří vycházet vstříc v řádově širším věkovém spektru, triviální poezie osloví pouze nejmladší děti. Navíc vrhá špatný stín na kvalitní dětskou poezii, vede k čtenářské stagnaci dětského čtenáře, který ztrácí kontakt s obrazným myšlením a estetikou básnického textu. Vzdaluje tedy opravdovému básnictví (Toman, 2008).

V kýči se skrývá líbivé dílo, jehož účel je čistě komerční a umělecký aspekt básnického textu je zcela potlačen. Snaží se dodržovat formální obsah textu umělecký (báseň je ve verších), čím maskuje skutečnou absenci kvality. Vzniká jakási iluze hodnoty básnického textu. Kýč může být způsoben nepřímými faktory, jako je absence autorské zkušenosti, nedostatek talentu, možností je jistě více. Nese s sebou další negativní důsledek: čtenář je vzhledem k povrchnosti ba primitivnosti pouhým konzumentem básnického textu a není zde prostor pro čtenářovu aktivní účast, zapojení jeho fantazie nebo rozvoj jeho schopností. Kýč rafinovaně počítá s nízkými nároky čtenáře. (Prokop, 2005)

4.4 Metody rozvoje čtenářské gramotnosti

Z předchozích kapitol jsme se dozvěděli, že rozvoj gramotnosti a zvláště funkční

gramotnosti je stěžejní dovedností každého jedince a je nasnadě, že musíme prostudovat všechny základní metody a postupy, jak takového rozvoje u čtenáře nebo posluchače dosáhnout. Každá z uvedených metod má svoje specifické určení, liší se nutná úroveň čtenáře i různý přístup pedagoga. Právě na něm leží tíha výběru té které nejvhodnější metody, pro kterou se v rámci své vyučovací hodiny rozhodne. Samozřejmostí je výběr metody právě takové, která bude optimální kombinací zábavy, motivace a především účinnosti práce s textem. Rozeberme si základní nejvhodnější metody. Totéž, jen stručněji, musí provést pedagog, aby byli žáci v maximální míře schopni metodu využít.

4.4.1 Metody, které žáka naučí získávat z textu důležité informace

Metody práce s textem se liší jak přístupem, tak výsledky. Pokusíme se zdůraznit to nejpodstatnější, co bude pro spolupráci pedagoga s žáky klíčové, co pomůže zvolit nejvhodnější metodu, klady a zápory každé z metod,

4.4.2 I. N. S. E. R. T.

„Je to metoda, založená na kritickém myšlení, umožňující žákům podrobně rozpracovat daný text a popřípadě jej posléze tvůrčím způsobem rozvinout. Žáci si daný text samostatně pečlivě proctou a ke každému z pojmů a vět přiřadí předem stanovené symboly.“
(Grecmanová, 2007)

Rozlišme následující symboly „+“, „-“, „?“, „✓“. Pro práci je nejpodstatnější, aby došlo k plnému pochopení smyslu každého ze symbolů žáky, což jim v důsledku umožní s textem plně pracovat.

- Známa myšlenka – odškrtneme „✓“
- Nová myšlenka – symbol „+“
- Žák s myšlenkou nesouhlasí – symbol „-“
- Myšlenka, která se musí rozvést – symbol „?“

„Zpočátku je vhodné na místo symbolů použít vhodně zvolené barvy a symboly začít používat až posléze. Klíčové jsou schopnosti a věk žáků. Pedagog může s výhodou metodu I.N.S.E.R.T. využít, aby žáci aktivně pochopili text a také jako zpětnou vazbu pro pedagoga, co žáky zajímá a jaké myšlenky a témata žáci plně nechápou. Metoda díky pochopení vede

k učení probírané látky.“ (Grecmanová, 2007)

4.4.3 Párové čtení

Metoda výborně využitelná u textů, které mají vyšší úroveň náročnosti a poskytují objemnější penzum informací. Metoda směřuje k osvojení daných informací, zvláště pokud jsou odborné nebo encyklopedické povahy. Žáci pracují ve dvojicích a každý ve dvojici má svůj úkol. Žáci jsou nuceni spolupracovat, to klade jisté základní požadavky na výběr dvojic. Metoda párového čtení má tyto fáze:

- 1) Pedagog rozdělí text na části. Části zachycují jednu základní myšlenku, odstavec. Pedagog pak vyznačí přibližnou polovinu textu. Podklady s vyznačenými částmi pedagog rozdává všem dvojicím.
- 2) Oba žáci ve dvojici si společně čtou část po části a provádějí následující bod:
- 3) Jeden žák z dvojice hraje roli *zpravodaje* a svými slovy popisuje obsah přečtené části. Druhý z dvojice, *tazatel*, sleduje text, upozorňuje na chybějící nebo nesprávné informace a dává doplňující otázky. Žáci se naučí informace formulovat vlastními slovy a argumentovat nad nimi.
- 4) Ve vyznačené polovině textu si žáci role přehodí a stejným způsobem dokončí čtení textu.

(Steele, 2007)

4.4.4 Pětílístek

Pomocí této metody se žák naučí „vytáhnout“ z textu nejpodstatnější informace a stručnou formou je formulovat vlastními slovy. Vzhledem ke své jednoduchosti je zvláště vhodná pro mladší žáky. Výstupem metody je volná „báseň“ o čtyřech řádcích. (Steele, 2007)

4.4.5 Kostka

Metoda je formou hry a tím je dána její vyšší atraktivita u žáka. Definuje šest instrukcí, které může žák nad textem aplikovat. Žák se učí na text dívat z odlišných perspektiv. Instrukcí (pokynů) je šest, odtud tedy název metody. Jakým konkrétním způsobem žák vybírá svoji instrukci, je na pedagogovi. Buď metodu plně moderuje, nebo nechá volbu instrukce na skutečné hrací kostce. Instrukce jsou následující:

- 1) Popiš
- 2) Porovnej
- 3) Vybav si/asociuj
- 4) Analyzuj
- 5) Aplikuj
- 6) Argumentuj

(Steele, 2007)

4.4.6 Myšlenková mapa

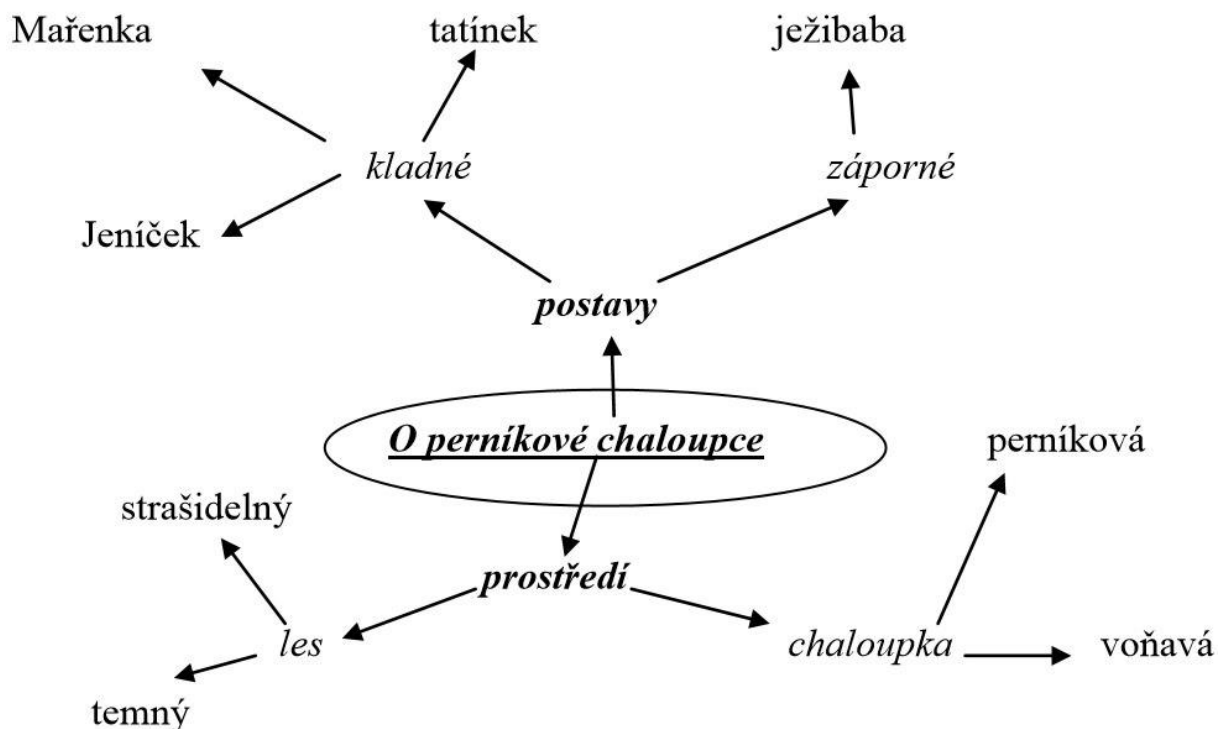
Myšlenkovou nebo taky grafickou mapou rozumíme grafické uspořádání klíčových slov, doplněné o vzájemné vztahy a souvislosti. Je velmi vhodná pro pochopení složitější vztahů mezi objekty, k výuce komplikovanějších struktur, k řešení problémů a také k jejich zapamatování. Jedná se zřejmě o nejdokonalejší nástroj na toto spektrum problémů. Myšlenkové mapy vynalezl v 60. letech 20. století Tony Buzan.

Vzhledem k obsáhlosti a komplikovanosti konstrukce „profesionálních“ myšlenkových map pro práci se žáky využijeme pouze základní principy.

- Do středu mapy zakreslíme výchozí, nejdůležitější pojem, který tvoří těžiště našich úvah.
- Šipkami pojem rozvětvojeme do dalších pojmů.
- Každý pojem se větví na specifitější, primitivnější nebo vzdálenější pojmy.

Myšlenková mapa je bytostně univerzální metoda. Je vhodná pro pochopení prozaických i básnických textů nebo jakýchkoli jiných předmětů, kde jsou důležité vazby mezi pojmy, typicky v dějepise nebo přírodovědě, pomůže žákům zvládnout neintuitivní zákonitosti gramatiky českého nebo cizího jazyka. Mapa se dá velmi dobře škálovat, v rámci jednoho žákovského kolektivu mohou vzniknout mapy různých hloubek, žáci si mohou mapy kontrolovat nebo navzájem doplňovat. Starší žáci dokážou zpracovat řádově složitější hierarchie pojmů. Metoda podporuje kreativitu a zároveň jakékoli kreativní využití barev, obrázků, nákrešů, podtrhování nebo obtahování pojmů pomáhá lepší orientaci mezi pojmy a

k jejich lepšímu zapamatování. Nicméně pouze opakováním lze docílit plného pochopení metody a jejího smyslu a významu.



Obrázek 4 Příklad myšlenkové mapy

4.4.7 K-W-L

Metoda K-W-L je zkratkou „*Know-Want-Learned*“, což v překladu znamená „*vím-chci-naučeno*“. Podstatou metody jsou tedy tyto tři fáze:

1. Vím – žák si uvědomí, co už o daném tématu dobře zná s využitím kategorizace pojmů a brainstormingu.
2. Chci (vědět) – žák si запиše otázky, na které chce v textu hledat odpovědi.
3. Naučeno – žák si postupně запиše informace, které našel v textu. Pokud odpověď nedokáže nalézt sám, pomáhá žák ve dvojici nebo s odpovědí pomůže učitel, popřípadě celá třída. Učitel může k nalezení odpovědi nabídnout alternativní text.

(Cibáková, 2015)

4.4.8 Cloze-test

Metoda *Cloze-test* je metoda nejvhodnější pro výuku cizího jazyka nebo gramatických pojmů v jazyce českém. Jde o doplňování chybějících slov v textu. Chybějící slova jsou

naznačena okýnky nebo podtržením. Žák doplní chybějící slova podle zadání.

Pedagog může takové cvičení připravit buď vynecháním každého n-tého slova nebo v každé větě vynechá zpravidla jedno slovo podle svého uvážení, typicky podle konkrétního (například gramatického) jevu s přihlédnutím k procvičované látce. Metoda může být s výhodou využita pro podporu kreativity žáka (vynechání slov v básnickém textu).

4.4.9 Ostatní metody

Pro důkladnost jen zmíníme další, neméně významné metody:

- Slova, kterým nerozumím
- Metoda ano – ne
- Individuální nebo skupinový brainstorming
- Vytváření osnovy

(Cibáková, 2015)

5 PRAKTICKÁ ČÁST

5.1 Výběr básnických textů

V této části jsem si vybrala herce, zpěváka, spisovatele, autora textů písní, kabaretiéra a lidového filosofa Jana Vodňanského, který se narodil v Praze v roce 1941. Smysl pro exhibici v sobě objevil už při nástupu do první třídy – když byli žáci vyzváni, aby některý z nich odříkal nějakou básničku, chopil se toho právě Jan. V roce 1958 maturoval na jedenáctileté střední škole, následně vystudoval ekonomiku a organizaci strojní výroby na Fakultě strojního inženýrství Českého vysokého učení technického a v roce 1965 získal titul inženýr. Zároveň od roku 1962 externě studoval filosofii a historii na Filozofické fakultě UK – toto studium zakončil v roce 1972 diplomovou prací „Skutečnost hry“, jež se stala základem pro získání titulu PhDr. v roce 1973. Do pracovního procesu se zapojil v šestašedesátém: tehdy byl zaměstnán jako projektant do SPÚ Kovoprojekta. Po povinné vojenské službě (1967) příležitostně pracoval jako archeolog pro Středisko památkové práce v Praze, v jednášedesátém byl několik měsíců v Činoherním klubu, od roku 1974 je na volné noze.

Jakožto obdivovatel divadla Semafor a předscén duo Werich & Horníček, i Vodňanský se chtěl prezentovat v podobném duchu. Na konci 50. let začínal s psaním textů, které jsou plné osobitého absurdního a intelektuálního humoru. Věnoval se také tvorbě pro děti (např. verše v časopise Mateřídouška). V létě třiašedesátého se Jan, zvaný pro svůj kladný vztah k ruské literatuře „Jeft'a“, přes básníka Pavla Šruta seznámil s absolventem JAMU klavíristou Petrem Skoumalem – k setkání došlo v Klášterní vinárně na Národní třídě. Skoumal psal předtím muziku pro brněnské divadlo X 61 a též zhudebňoval Prevértovy básně. Tehdy ve vinárně si „káppli do noty“ a složili spolu několik písniček pro rozhlasové pohádky. Od roku 1964 už coby duo Vodňanský + Skoumal vystupovali se svým programem slovních hříček a písniček v Luxoru. Tam je uviděl jeden z tatíčků text-appealů Ivan Vyskočil a pozval je na hostování k sobě do Reduty. V roce 1966 Vodňanský a Skoumal vytvořili svůj první samostatný program, nazvaný Secese – Recese aneb Dvakrát dva. V tomtéž roce se objevili i v televizním pořadu Sedm vyznání Červené Lhotě. A účinkovali také v pořadu Jiřiny Jiráskové Jizvy, jiskry, jistoty (1969).

V tom čase byl pro dvojici důležitým krokem přestup z Reduty do pražského Činoherního klubu; nový celovečerní program S úsměvem idiota měl premiéru v květnu 1969

zrovna tam. Odstartoval jejich popularitu mezi intelektuálním publikem a je také prvním, který byl zaznamenán na „elpíčko“ (bohužel je také Vodňanského jediným „dospělým“ textem, který za bolševika vyšel knižně oficiálně). Poté následovaly EP-desky Aristokrat (1970) a Bonton (1971) včetně singlu s písní Letadlo je velký pták (1971). Dva další pořady Hurá na Bastilu a S úsměvem donkichota (1970–72) se taktéž podařilo dostat na dlouhohrající desku – zde dokonce vzniklo dvojalbum (1974). Na deskách s V + S spolupracují skvělí komici Miloslav Štibich, Leoš Suchařípa a herečka Táňa Fischerová. Humor V + S se dostal i na televizní obrazovku: ansámbl měl k dispozici část Silvestrovské revue 72. Mezitím jedním svým autorským programem přispěli i do Divadla hudby – jmenoval se Delikátní deštník aneb Zuzančino tajemství (1972). Zde došlo k první spolupráci s karikaturistou Vladimírem Jiránkem. Dále to byly pořady Rande s pianem a Králíci pokusní. Premiéra druhého jmenovaného proběhla na jaře 1974 v divadle Atelier (dnešní Olympik ve Spálené ulici), kde v období 1973–78 duo vystupovalo, a výtvarně je na něm podpořil opět jejich příznivec Jiránek. Z triček s namalovanými králíky pak vznikl večerníčkový seriál Bob a Bobek. V pětasedmdesátém se duo V + S objevilo v televizním Kabaretu u dobré pohody a zároveň Vodňanskému vyšla knížka pro děti Šlo povídlo na vandr.

Vodňanský psal scénáře, říkánky a samozřejmě texty k písničkám, Skoumal skládal hudbu. Téměř všechno, co Jan spáchal, byly textové koláže – střelené, ulítlé, takové, jaké by nikdo jiný nevymyslel. A Petr je dokázal podbarvovat jednoduchým, někdy až jakoby mimoděčným klavírním doprovodem. Ve všem bylo přítomno vědomé divadelní diletantství a ve svých písničkách na první pohled zesměšňovali sama sebe, ale na ten druhý – vlastně cokoliv. Z těch nejhumornějších kousků jmenujme třeba písničky Grizzly, Pověz miláčku, Jak mi dupou králíci, Mauglí, Neteře, Maršálové či rock'n'roll Naše pračka Zanussi, na poetickou strunu brnkaly třeba Ukolébavka pro hysterku, Markýz de Sade nebo Horké letní odpoledne a při skladbě Králíci pokusný člověka mrazí dodnes. Vedle písniček pak šlo v představeních o různé parodie na reportáže (např. Štibich komentující „šachové finále o titul majstra světa“ stylem slovenského reportéra Gabo Zelenaje), přednášky (např. Vodňanského filosoficky fundovaná analýza Disneyova filmu Sněhurka a sedm trpaslíků), katalogy neveřejných vernisáží (jak jinak než fiktivního výtvarníka Bedřicha Bobše) občas absurdní, občas cynické ale vždy ulítlé dvoj a až čtyřveršové slovní hříčky („Dřív než tvoje oči usnou / pohladím tě... rašplí drsnou“ nebo „Kam zmizel pan profesor? / je ho plný kompresor).

V šestasedmdesátém navštívil Vodňanský v USA Jiřího Voskovce, jednoho

z inspiračních zdrojů své tvorby. A v roce 1977 byla dvojici V + S v určitých krajích pozastavena činnost, neboť Jan podepsal Chartu 77 a stýkal se s chartisty, mj. s Václavem Havlem. Když si pak v roce 1977 bral svou první ženu, psychoterapeutku Jitku Shánilcovou, dva ze signatářů (L. Vaculík, S. Machonin) jim šli za svědka. Následně se Janovi a Jitce narodil syn Tomáš. Manželství ale moc dlouho nevydrželo: Jan nebyl příliš rodinný typ a navíc – jako správný filosof byl značně nepraktický. Mezitím byla představení Vodňanského a Skoumala různě administrativně zakazována (zejména v Praze), přesto v letech 1979 až 81 vytvořila dvojice několik zájezdních programů: V + S u tabule, V + S na počkání a poslední Život a dílo, na němž s duem spolupracoval i herec a filolog Přemysl Rut. Nejrůznější úřední zákazy a umělecká únava ale nakonec vykonaly své: oba umělci se dohodli, že se v létě 1981 rozejdou, ale snad pár měsíců před tím je oficiálním absolutním zákazem celorepublikového vystupování předběhl sám bolševik.

Po rozpadu dua Vodňanský nějaký čas působil v Bratislavě, poté ve dvojici s Rujem vystupoval v pořadech pro děti a občas i neoficiálně sám. Klavírní doprovod pak zajišťovali Martin Zákavský nebo Ivan Mizera, na pódiu si zaspívali třeba ještě Světlana Nálepková nebo Magda Křížková. Jeho „dospělé“ texty byly tehdy šířeny samizdatově. V roce 1985 vyšly Janovi další jeho dětské knížky: Hádala se parapлата (1985) a O slonovi, který utekl z každého obrázku (1988). V roce 1988 se objevil coby psychiatr ve školním filmu Jana Hřebejka Co všechno chcete vědět o sexu a bojíte se to prožít, roli autora dostal i v Křístkové dramatu Zvířata ve městě (1989).

Po sametové revoluci duo V + S na krátký čas obnovilo svoji činnost v letech 1989–90, kdy vyšlo 2LP Večírek rozpadlých dvojic a pak v roce 2000 ku příležitosti 4CD V + S České tajfuny. Po roce 1989 se však roztrhl pytel s Vodňanského knížkami, které obsahovaly jeho texty z let 1968–1981 (Jak mi dupou králíci, Důvěrná sdělení, Konečně rozumné slovo, Generální úklid, Zpívající memoáry aneb Když archiv zakuká atd.). Jan se věnoval i přednáškové činnosti: v roce 1991 přednášel v kurzech tvůrčího psaní na Universitě Iowa City, od dvaadvadesátého pak filosofii v Institutu základů vzdělanosti UK, od roku 2001 na Fakultě humanitních studií UK filosofii hry a vedl seminář literární tvorby. Od roku 1990 vystupoval mj. v Činoherním klubu, Redutě, Rokoku a Semaforu. Podnikl rovněž řadu uměleckých zájezdů: roku 1990 vystupoval v Moskvě, r. 1993 a r. 1995 v USA a Kanadě, 1994 v Bonnu, Stockholmu, Kodani, Oslu, Vídni, Sofii a na Guadeloupe, 2001 v Paříži, 2003 v Pekingu, 2008 v Austrálii. Od roku 1999 má druhou manželku Ivanu, která je

pedagožkou. V roce 2003 byla Vodňanskému Masarykovou akademií umění v Praze udělena Cena Rudolfa II. za uměleckou a kulturní činnost.

nebo Magda Křížková. Jeho „dospělé“ texty byly tehdy šířeny samizdatově. V roce 1985 vyšly Janovi další jeho dětské knížky: Hádala se parapleta (1985) a O slonovi, který utekl z každého obrázku (1988). V roce 1988 se objevil coby psychiatr ve školním filmu Jana Hřebejka Co všechno chcete vědět o sexu a bojíte se to prožít, roli autora dostal i v Křístkově dramatu Zvířata ve městě (1989).

Po sametové revoluci duo V + S na krátký čas obnovilo svoji činnost v letech 1989–90, kdy vyšlo 2LP Večírek rozpadlých dvojic a pak v roce 2000 ku příležitosti 4CD V + S České tajfuny. Po roce 1989 se však roztrhl pytel s Vodňanského knížkami, které obsahovaly jeho texty z let 1968–1981 (Jak mi dupou králíci, Důvěrná sdělení, Konečně rozumné slovo, Generální úklid, Zpívající memoáry aneb Když archiv zakuká atd.). Jan se věnoval i přednáškové činnosti: v roce 1991 přednášel v kurzech tvůrčího psaní na Universitě Iowa City, od dvaadevadesátého pak filosofii v Institutu základů vzdělanosti UK, od roku 2001 na Fakultě humanitních studií UK filosofii hry a vedl seminář literární tvorby. Od roku 1990 vystupoval mj. v Činoherním klubu, Redutě, Rokoku a Semaforu. Podnikl rovněž řadu uměleckých zájezdů: roku 1990 vystupoval v Moskvě, r. 1993 a r. 1995 v USA a Kanadě, 1994 v Bonnu, Stockholmu, Kodani, Oslu, Vídni, Sofii a na Guadeloupe, 2001 v Paříži, 2003 v Pekingu, 2008 v Austrálii. Od roku 1999 má druhou manželku Ivanu, která je pedagožkou. V roce 2003 byla Vodňanskému Masarykovou akademií umění v Praze udělena Cena Rudolfa II. za uměleckou a kulturní činnost.

Vodňanský psal scénáře, říkánky a samozřejmě texty k písničkám, Skoumal skládal hudbu. Téměř všechno, co Jan spáchal, byly textové koláže – střelené, ulítlé, takové, jaké by nikdo jiný nevymyslel. A Petr je dokázal podbarvovat jednoduchým, někdy až jakoby mimoděčným klavírním doprovodem. Ve všem bylo přítomno vědomé divadelní diletantství a ve svých písničkách na první pohled zesměšňovali sama sebe, ale na ten druhý – vlastně cokoliv. Z těch nejhumornějších kousků jmenujme třeba písničky Grizzly, Pověz miláčku, Jak mi dupou králíci, Mauglí, Neteře, Maršálové či rock'n'roll Naše pračka Zanussi, na poetickou strunu brnkaly třeba Ukolébavka pro hysterku, Markýz de Sadenebo Horké letní odpoledne a při skladbě Králíci pokusný člověka mrazí dodnes. Vedle písniček pak šlo v představeních o různé parodie na reportáže (např. Štibich komentující „šachové finále o titul majstra sveta“ stylem slovenského reportéra Gabo Zelenaje), přednášky (např. Vodňanského

filosoficky fundovaná analýza Disneyova filmu Sněhurka a sedm trpaslíků), katalogy neveřejných vernisáží (jak jinak než fiktivního výtvarníka Bedřicha Bobše) občas absurdní, občas cynické ale vždy ulítlé dvoj a až čtyřveršové slovní hříčky („Dřív než tvoje oči usnou / pohladím tě... rašplí drsnou“ nebo „Kam zmizel pan profesor? / je ho plný kompresor).

V šestasedmdesátém navštívil Vodňanský v USA Jiřího Voskovce, jednoho z inspiračních zdrojů své tvorby. A v roce 1977 byla dvojici V + S v určitých krajích pozastavena činnost, neboť Jan podepsal Chartu 77 a stýkal se s chartisty, mj. s Václavem Havlem. Když si pak v roce 1977 bral svou první ženu, psychoterapeutku Jitku Shánilcovou, dva ze signatářů (L. Vaculík, S. Machonin) jim šli za svědka. Následně se Janovi a Jitce narodil syn Tomáš. Manželství ale moc dlouho nevydrželo: Jan nebyl příliš rodinný typ a navíc – jako správný filosof byl značně nepraktický. Mezitím byla představení Vodňanského a Skoumala různě administrativně zakazována (zejména v Praze), přesto v letech 1979 až 81 vytvořila dvojice několik zájezdních programů: V + S u tabule, V + S na počkání a poslední Život a dílo, na němž s duem spolupracoval i herec a filolog Přemysl Rut. Nejrůznější úřední zákazy a umělecká únava ale nakonec vykonaly své: oba umělci se dohodli, že se v létě 1981 rozejdou, ale snad pár měsíců před tím je oficiálním absolutním zákazem celorepublikového vystupování předběhl sám bolševik.

Po rozpadu dua Vodňanský nějaký čas působil v Bratislavě, poté ve dvojici s RuteM vystupoval v pořadech pro děti a občas i neoficiálně sám. Klavírní doprovod pak zajišťovali Martin Zákavský nebo Ivan Mizera, na pódiu si zazpívali třeba ještě Světlana Nálepková nebo Magda Křížková. Jeho „dospělé“ texty byly tehdy šířeny samizdatově. V roce 1985 vyšly Janovi další jeho dětské knížky: Hádala se parapлата (1985) a O slonovi, který utekl z každého obrázku (1988). V roce 1988 se objevil coby psychiatr ve školním filmu Jana Hřebejka Co všechno chcete vědět o sexu a bojíte se to prožít, roli autora dostal i v Křístkově dramatu Zvířata ve městě (1989).

Po sametové revoluci duo V + S na krátký čas obnovilo svoji činnost v letech 1989–90, kdy vyšlo 2LP Večírek rozpadlých dvojic a pak v roce 2000 ku příležitosti 4CD V + S České tajfuny. Po roce 1989 se však roztrhl pytel s Vodňanského knížkami, které obsahovaly jeho texty z let 1968–1981 (Jak mi dupou králíci, Důvěrná sdělení, Konečně rozumné slovo, Generální úklid, Zpívající memoáry aneb Když archiv zakuká atd.). Jan se věnoval i přednáškové činnosti: v roce 1991 přednášel v kurzech tvůrčího psaní na Universitě Iowa City, od dvaadevadesátého pak filosofii v Institutu základů vzdělanosti UK,

od roku 2001 na Fakultě humanitních studií UK filosofii hry a vedl seminář literární tvorby. Od roku 1990 vystupoval mj. v Činoherním klubu, Redutě, Rokoku a Semaforu. Podnikl rovněž řadu uměleckých zájezdů: roku 1990 vystupoval v Moskvě, r. 1993 a r. 1995 v USA a Kanadě, 1994 v Bonnu, Stockholmu, Kodani, Oslu, Vídni, Sofii a na Guadeloupe, 2001 v Paříži, 2003 v Pekingu, 2008 v Austrálii. Od roku 1999 má druhou manželku Ivanu, která je pedagožkou. V roce 2003 byla Vodňanskému Masarykovou akademií umění v Praze udělena Cena Rudolfa II. za uměleckou a kulturní činnost.

Jan Vodňanský je tvůrce, pro něhož je dětský divák rovnocenným partnerem. V posledních letech vydal několik knížek veršů pro děti, vydává pro ně také písničky, které vyšly jako CD pod názvy: Splašil se kuň na šíř, Popletený svět a Písničky z Kouzelné školky. Text jedné z písní Moje tužka ušatá tvoří také základní osu stejnojmenné knížky, kterou vydalo nakladatelství Mladá Fronta s veselými ilustracemi Miloše Nesvadby.

5.2 Charakteristika výzkumu, cíle

Ve své práci jsem použila převážně kvalitativní výzkum, z výzkumu jsem zvolila metodu kritického myšlení. Jako terén jsem zvolila základní školu Bochoř, která se nachází v okrese Přerov. Analyzovala jsem dané prostředí, sestavila jsem konkrétní obraz zkoumaného jevu. Zvolila jsem si žáky třetích a čtvrtých ročníků, které jsou početně vyvážené.

Stanovila jsem si výzkumný problém: jaké jsou možnosti využití práce s poetickým textem na prvním stupni základní školy. Dále jsem zkoumala, zda vede využití netradičních metod při práci s poetickým textem ke zlepšení čtenářských dovedností a zvýšení zájmu dětí o poezii.

Zvolené metody jsem volila tak, aby si žáci osvojovali dovednosti a poznatky nezbytné pro porozumění textu. K ověření stanovených hypotéz jsem vytvořila 4 výukové hodiny pro žáky 3. a 4. ročníku základní školy. Každá vyučovací jednotka obsahuje zvolený tematický okruh, výukové cíle, výukové metody a formy, didaktické pomůcky.

5.3 Výběr a charakteristika vzorku

Uvedené výukové jednotky jsem odučila na Základní škole v Bochoři, Smetanův okruh 4, okres Přerov. Tato škola se řadí svým počtem žáků mezi velmi malé školy, je to malotřídní škola. V současné době je zde pět tříd s celkovým počtem 42 žáků. Toto zařízení

vzdělává žáky 1. – 5. ročníku ve třech třídách (v jedné třídě je 1. a 2. ročník, v druhé třídě pak 3. a 4. ročník, ve třetí třídě 5. ročník):

v 1. ročníku je 5 chlapců a 5 dívek

v 2. ročníku 3 chlapci a 5 dívek

ve 3. ročníku 6 chlapců a 4 dívky

ve 4. ročníku 4 chlapci a 2 dívky

v 5. ročníku 4 chlapci a 4 dívky

Vzdělávání ve škole probíhá dle platného Školního vzdělávacího programu s názvem „Škola pro 3. tisíciletí“. Chod školy zajišťuje 5 učitelek (z nichž jedna je zároveň ředitelkou). V průběhu týdne se zde vyučuje několik spojových hodin různých ročníků ve výchovných i jiných předmětech, jako je tělesná výchova, pracovní činnosti, hudební a výtvarná výchova, anglický jazyk, člověk a jeho svět.

Jako terén jsem zvolila tuto malotřídní základní školu, kde mi byla umožněna realizace pracovních listů. Analyzovala jsem dané prostředí, sestavila jsem konkrétní obraz zkoumaného jevu. Zvolila jsem si žáky třetích a čtvrtých ročníků, které jsou početně vyvážené.

Stanovila jsem si výzkumný problém: jaké jsou možnosti využití poetického textu na prvním stupni základní školy. Dále jsem zkoumala, zda vede využití netradičních metod při práci s poetickým textem ke zlepšení čtenářských dovedností a zvýšení zájmu dětí o četbu a poezii. Pracovní listy byly aplikovány v hodinách literární výchovy na konkrétní škole. Jde tedy o zásobník didaktických pomůcek do hodin literární výchovy, který mohou využít učitelé pro usnadnění své práce při přípravách na hodiny poezie. Dalším podnětem pro tento výběr byl úzký kolektiv žáků a pedagogů, díky němuž zde panuje přátelská, rodinná atmosféra.

5.4 Metody výzkumu

Pro zhodnocení této problematiky byl využit kvalitativní výzkum. Jedná se o „jakýkoliv výzkum, jehož výsledku se nedosahuje pomocí statistických procedur nebo jiných způsobů kvantifikace. Může to být výzkum týkající se života lidí, příběhů, chování, ale také chodu organizací, společenských hnutí nebo vzájemných vztahů.“ (Strauss, Corbinová 1999)

V případě tohoto výzkumu se budeme zabývat výukou literární výchovy na 1. stupni ZŠ.

Cílem tedy bylo vytvořit metodické návody k výuce zmiňovaného předmětu a využít při nich zajímavých a pro děti zábavných metod a forem práce. Dalším cílem, který nás vedl ke zpracování těchto návodů, byla možnost jejich využití začínajícími učiteli, kteří mají minimum praktických zkušeností, a pro ně může být určitým vodítkem při přípravě na jejich první vyučovací hodiny literární výchovy.

Ve vlastní přípravě praktické části byly využity texty českého autora literatury pro děti a mládež s rozmanitým žánrovým zastoupením a s přihlédnutím k věkovým zvláštnostem dětí v 1. – 5. ročníku.

Mým cílem je odučit několik hodin literární výchovy a zanalyzovat jednotlivé pracovní listy a úlohy v nich, formou reflexe každého pracovního listu. Využity byly klasické výukové metody, ale i metody blíže specifikované v teoretické části této práce. Výuka probíhala formou hromadnou, individuální a taktéž byla zařazena práce ve skupinách či dvojicích.

5.5 Časové rozvržení výzkumu

Výzkum byl realizován na výše uvedené škole v období od listopadu do prosince 2017. Vzhledem k mému zaměstnání v jiném vzdělávacím zařízení mi bylo paní ředitelkou ZŠ Bochoř (Mgr. Sylvou Kostelníčkovou), umožněno realizovat výuku v předem stanovených časových úsecích, což pro školu znamenalo občasnou změnu rozvrhu, při níž byla mnohdy provedena záměna jiného předmětu za literární výchovu. Tato situace ale podle slov paní ředitelky nijak výrazně nenarušila běžný chod školy.

Všechny mé metodické návody, které měly být realizovány, byly s dostatečným předstihem prokonzultovány s konkrétní paní učitelkou, která mi pokaždé ochotně vyšla vstříc a také poskytla pomoc či radu. Výuka probíhala podle mého uvážení a potřeb pro realizaci mé diplomové práce.

5.6 Realizace výzkumu

K realizaci výzkumu jsem vytvořila čtyři metodické návody, které jsem poté realizovala formou praktických listů ve výuce poezie a literární výchovy se žáky čtvrté třídy ZŠ Bochoř. Průběh každé hodiny byl rozdělen do tří částí:

- Úvodní (motivační)
- Hlavní (seznámení s básní, pracovní list)

- Závěr a zhodnocení

Využity byly klasické výukové metody, ale i metody blíže specifikované v teoretické části této práce. Výuka probíhala formou hromadnou, individuální a taktéž byla zařazena práce ve skupinách či dvojicích.

Při výuce byly použity texty básní autora Jana Vodňanského. Vycházely ze dvou knížek: Dejte mi pastelku, nakreslím pejska, Moje tužka ušatá. Snažila jsem se, aby tyto texty žáky zaujaly a také odpovídaly jejich věkovým zvláštnostem. Všechny výstupy byly realizovány ve vyučování a časový rozsah každého z nich tedy odpovídal 45 minutám (1 vyučovací hodina).

5.7 Pracovní listy

5.7.1 Vyučovací jednotka č. 1

Vzdělávací oblast	Jazyk a jazyková komunikace
Vzdělávací obor	Český jazyk a literatura
Ročník	4. ročník
Téma hodiny	Poezie trochu jinak
Název ukázky Jméno autora Jméno ilustrátora	Kolik je na světě moří Jan Vodňanský Miloš Nesvadba
Typ vyučovací hodiny	Smíšený

Cíl vyučovací hodiny	<p>kognitivní: žák čte s porozuměním text přiměřený věku</p> <p>afektivní: vytvoří příběh dle vlastní fantazie</p> <p>psychomotorický: žák vyplní pracovní list a společně zpíváme píseň</p>
Časový rozsah práce	1 vyučovací hodina - 45 minut
Metody práce	Motivační, slovní – monologické, dialogické, práce s textem, didaktická hra, čtení s porozuměním, myšlenková mapa
Pomůcky	Kniha, zpěvník: Dejte mi pastelku, nakreslím pejska, pastelky, psací potřeby, pracovní list č. 1, audio nahrávka
Forma organizace v hodině	Hromadná výuka Práce ve skupinách Individuální práce

Postup:

Motivace – myšlenková mapa na téma Svět

Přivítání, navození zájmu o text básně, Kolik je na světě moří a povídání o čem tato báseň je. Na tabuli uprostřed je v bublině napsáno velkým písmem slovo Svět. Žáci mají za úkol říct své myšlenky, které je napadnou, když se řekne slovo Svět. Učitel všechny slova, které žáky napadnou, zapisuje na tabuli okolo celé bubliny. Následuje dialog mezi žáky a učitelem o tom jaké máme světadíly a rozbor odpovědí, které jsou napsané na tabuli. Rozdání pracovního listu s úkoly k textu.

- Hlavní část

Společně jsme si četli celý text básně, vyvolávání žáků ke čtení. V případech, kdy žáci nerozumí slovům, které jsou v textu, se zastavíme a slova si vysvětlujeme (například kolik je na světě hoří). Po dočtení textu si povídáme, o čem jsme se dočetli a také si vysvětlujeme básnické obraty. Následně si prohlédneme pracovní listy, kde společně probíráme jednotlivé úkoly a cvičení. Na řadu přichází samostatná práce žáků na pracovních listech, při které jsou pozorováni.

- Závěrečná část

V závěrečné části hodiny jsem žákům pustila karaoke verzi dané písně, výběr pracovních listů (viz. Příloha č. 1), hodnocení hodiny, rozloučení. K dnešní hodině poezie bych ráda podotkla, že žáci se zájmem a nadšením přijímají jakýkoli nový, pro ně nečekaný způsob práce, a kladně ho hodnotí.

Pracovní list k vyučovací jednotce č. 1

Jan Vodňanský – Kolik je na světě moří¹

Kolik je na světě očí

Kolik je na světě snů

Kolik se koleček točí

Kolik je nocí a dnů

Kolik je na světě moří

Kolik je na světě řek

Kolik je smutku a hoří

Kolik je rozlitých mlék

Kolik je na světě poupat

Kolik je na světě knih

Kolik je jezevčích doupat

Kolik je jezevců v nich

Kolik je na světě školek

Kolik je na světě škol

Kolik je kluků a holek

Kolik je šlapacích kol

Toho i toho je mnoho

Toho i toho je moc

Jediné slunce je jedno

A to když zajde – je noc

¹ VODŇANSKÝ, Jan. *Dejte mi pastelku, nakreslím pejska*. Praha: Albatros, 2008, 15 s. ISBN 978-80-00-02174-4.

Úkoly k textu:

1. Kolik je v básni slok a kolik veršů? _____ slok
_____ veršů

Jedna sloka se od ostatních slok liší. Zkus vysvětlit proč.

2. Najdi slova, která se rýmují, podtrhni je barevně. Střídají se v básni rýmy pravidelně?
3. Jaké slovo se opakuje vždy na začátku verše? _____
4. Čeho je podle autora na světě hodně?

Co je na světě jen jedno? _____

5. Vypiš z básně dvojice protikladných slov a dvojice synonym.

6. Text zhudebnil Petr Skoumal. Píseň si společně zazpívejte. Která sloka písně není uvedena v napsané ukázce?

Kolik je na světě

hudba: Petr Skoumal
slova: Jan Vodňanský

D G A D Emi

1. Ko - lik je na svě - tě o - čí ko - lik je na svě - tě snů.
Ko - lik je na svě - tě mo - ří ko - lik je na svě - tě řek
2. Ko - lik je na svě - tě pou - pat, ko - lik je na svě - tě knih,
Ko - lik je na svě - tě ško - lek, ko - lik je na svě - tě škol,

Emi F#mi G A

1. Ko - lik se ko - le - ček to - čí Ko - lik je no - cí a dnů
Ko - lik je smut - ků a ho - ří ko - lik je roz - li - tých mlék.
2. Ko - lik je je - zev - čích dou - pat, ko - lik je je - zev - ců v nich
Ko - lik je klu - ků a ho - lek, ko - lik je šla - pa - cích kol.

D A C G

2. To - ho i to - ho je mno - ho, li - dí a vě - cí a jmen.
4. To - ho i to - ho je mno - ho, to - ho i to - ho je moc.

D A Hmi G D

2. Je - di - né slun - ce je jed - no a to když vyj - de je den.
4. Je - di - né slun - ce je jed - no a to, když zaj - de je noc

Reflexe vyučovací jednotky

V úvodní části hodiny jsem žákům pustila karaoke verzi dané písně – relaxační chvílka, naladění na hodinu. Žáci se snažili sluchem poznat hudební nástroje – přesah do hudební výchovy. Následovala aktivita spojená s myšlenkovou mapou na téma svět, žáky velice zaujalo netradiční pojetí výuky poezie oproti běžné vyučovací hodině. Rozdala jsem pracovní listy s úkoly k textu básně.

Společně jsme si básně četli, důraz na správnou techniku, stále některým žákům činí potíže. Žáci četli střídavě, jako rozhovor. Střídali jsme skupinové čtení a čtení jednotlivců. Cílem byla orientace v textu a zdokonalení čtenářských dovedností. Jak dlouhý úsek přečteš na jeden nádech? Dechová cvičení. Tato aktivita děti velmi bavila, důležité bylo, aby četli srozumitelně.

Před samotným vyplňováním pracovních listů, bylo žákům vysvětleno, jak mají na jednotlivé otázky odpovídat. Po vyjasnění veškerých nejasností, začali samostatně pracovat. Nevyrušovali a všichni zamyšleně pracovali.

Úkol č. 1 – nedělal dětem problémy, pracovaly samostatně – učivo bylo zvládnuto, procvičování. Hledání rozdílné sloky – žáci poznali jiný začátek.

Úkol č. 2 – společná práce – řetízek – jeden vybral slovo a další vyhledal rým, zábavná aktivita, učivo zvládnuto, seznámení s druhy rýmů – je vhodné pokračovat v dalších hodinách a snažit se v jiných básnických textech hledat tyto druhy rýmů a určovat je – pro děti tato aktivita byla náročná, přesto zaujalo.

Úkol č. 3 – pro tuto věkovou kategorii velmi jednoduché, všichni správně napsali.

Úkol č. 4 – u tohoto úkolu vznikla debata, každý měl jiný názor. Nejčastější odpověď: „toho i toho“ – společně jsme museli pátrat v textu a uvědomit si spojitost s ostatními slokami. Možná bych příště zvolila jinou formulaci úkolu, jednoznačnější. Na druhou stranu vznikla podnětná diskuze, žáci rozvíjeli slovní zásobu a komunikační dovednosti – přesvědčovali se navzájem.

Úkol č. 5 – procvičování, samostatná práce, bez potíží. Klidně nechat dětem prostor pro tvorbu vlastních dvojic.

Úkol č. 6 – Poslech písně, zpěv doprovod Orffových nástrojů. Spojení písemného textu a zpívané verze byla náročná aktivita a zvládli ji pouze zdatní čtenáři. Na úspěšnější splnění úkolu by žáci potřebovali píseň více zažít a umět z paměti

Naplánované aktivity byly časově náročné a nepodařilo se je splnit v jedné vyučovací jednotce, takže po souhlasu paní učitelky jsem spojila dvě vyučovací jednotky do bloku. I přes časovou náročnost se žáci vydrželi soustředit. Hlavně proto, že činnosti byly zajímavé a střídala se samostatná práce se skupinovou i individuální, byl zapojen zpěv, pohyb. Procvičovalo se učivo nižších ročníků a proběhlo i seznámení s novým.

5.7.2 Vyučovací jednotka č. 2

Vzdělávací oblast	Jazyk a jazyková komunikace
Vzdělávací obor	Český jazyk a literatura
Ročník	3. ročník
Téma hodiny	Báseň – Já jsem vlak a rachotím
Název ukázky Jméno autora Jméno ilustrátora	Já jsem vlak a rachotím Jan Vodňanský Miloš Nesvadba
Typ vyučovací hodiny	Smíšený
Cíl vyučovací hodiny	kognitivní: žák čte s porozuměním text přiměřený věku afektivní: žák diskutuje o vlakových dopravcích v ČR psychomotorický: žák vyplní pracovní list a společně zpíváme píseň, křížovka

Časový rozsah práce	1 vyučovací hodina - 45 minut
Metody práce	Motivační, slovní – monologické, dialogické, práce s textem, didaktická hra, čtení s porozuměním, audio nahrávka
Pomůcky	Kniha, zpěvník: Moje tužka ušatá, pastelky, psací potřeby, pracovní list č. 2, audio nahrávka, mapa ČR
Forma organizace v hodině	Hromadná výuka Práce ve skupinách Individuální práce

Postup

- Úvodní – motivace

Přivítání, seznámení s cílem hodiny. Jako motivaci jsem si pro žáky na tabuli připravila křížovku, abychom se dobrali k tématu této vyučovací jednotky (viz. Příloha č. 2) v hodině poezie. Na katedře jsem měla připravené pomůcky k určení tajenky křížovky (vlakovou jízdenku, kleštičky ke cvakání lístků, píšťalku, čepici průvodčího). Také jsem žákům ukázala knížku Moje tužka ušatá, ze které byla vybrána báseň Já jsem vlak a rachotím.

- Hlavní část

V hlavní části hodiny služba rozdala pracovní listy s textem a úkoly básně. Učitel celou báseň přednese. Následuje střídavé čtení žáků a to dotekem učitele na rameno žáka. V rozdaných pracovních listech si společně procházíme jednotlivé úkoly, v případě nejasností vše si vysvětlujeme. Následuje samostatná práce žáků.

- Závěrečná část

V závěrečné části hodiny společně vyhodnotíme zpracování praktického listu (viz.

Příloha č. 3). Vyhodnocení celé hodiny, společná diskuze. Tato báseň děti zaujala svým humorným obsahem.

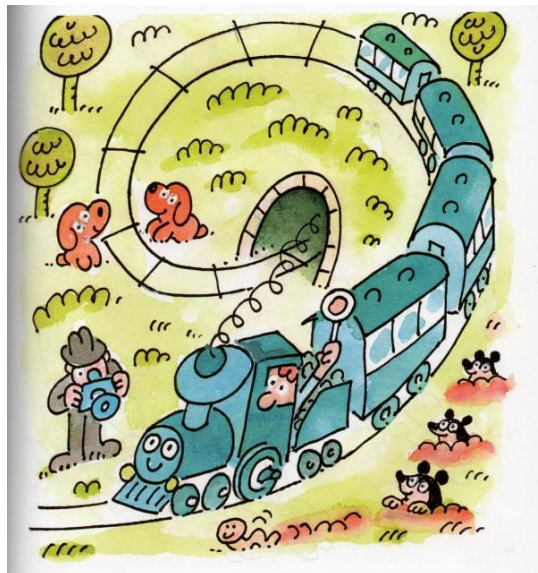
Pracovní list k vyučovací jednotce č. 2

Jan Vodňanský – Já jsem vlak a rachotím²

Já jsem vlak a rachotím
cestou Praha – Radotín
Černošice Mokropsy
tam při dešti moknou psi

Já jsem zastávkový vlak
správnou páru má i tlak
duním krtkům do nory
ve směru na Všenory

Jedu jarní nádherou
už se těším na Beroun
Já jsem vlak a rachotím
pak se s vámi vyfotím



² VODŇANSKÝ, Jan. *Moje tužka ušatá*. Praha: Mladá fronta, 2007. ISBN 978-80-204-1598-1.

Úkoly k textu:

1. Proč autor nazval báseň Já jsem vlak a rachotím?
2. Kolik je v básni slok a kolik veršů? _____slok
_____veršů
3. Najdi slova, která se rýmují. Podtrhni je barevně. Jak jsou rýmy v básni uspořádány?
4. Vypiš všechna slova s názvy měst.

5. Ukaž vybraná města na mapě a vypiš, do jakého kraje patří.

6. Doplně synonyma.
vlak || _____ cestou || _____
duním|| _____ psi || _____
7. Vysvětli výraz „rachotím“.
8. Z básně vypiš co vše je vidět z vlaku.

9. Nakresli krajinu a cestu, kterou vidíš pohledem z oken vlaku.
10. Jaké znáš vlakové dopravce v ČR?

Reflexe vyučovací jednotky

Ve druhé vyučovací jednotce jsem si pro žáky jako motivaci na tabuli připravila křížovku, která později žákům odhalila tajenku (Vlak) o jaký název básně se v dnešní hodině bude jednat a s čím budou později pracovat. Ještě před vyplňováním křížovky, jsem na katedru učitele nachystala drobnou nápovědu (vlakovou jízdenku, kleštičky ke cvakání lístků, písťalku, čepici průvodčího). Žáky jsem střídavě vyvolávala a brzy jsme tajenku vyluštili.

V hlavní části hodiny jsem žákům přinesla knížku, ze které báseň Já jsem vlak a rachotím, z knihy (Moje tužka ušatá). Nejvíce je zaujali ilustrace (Miloš Nesvadba), ale samozřejmě i básně svým humorným obsahem. Následovalo rozdáání pracovních listů s úkoly k textu. Celou báseň jsem dětem přednesla a poté se žáci střídali ve čtení a přednesu. Když žáci text dočetli, dostali prostor k dotazům či vyjádření, o čem text básně byl. Dotazy byly zodpovězeny buď učitelem, nebo ostatními žáky. Příběh byl znovu rekapitulován. Dalším krokem bylo vyplnění pracovních listů k danému textu. Nejdříve bylo žákům vysvětleno zadání úloh a v dalším kroku již žáci samostatně vyplňovali úkoly.

Úkol č. 1 – obtížně položená otázka, znovu jsme četli text a společně hledali odpověď, žáci mají chabou fantazii.

Úkol č. 2 – tento úkol žákům nečinil žádné potíže, učivo zvládnuto – samostatná práce

Úkol č. 3 – hledání rýmů – práce ve dvojicích – společné vyvození uspořádaných rýmů – stále obtížné učivo.

Úkol č. 4 a 5 – samostatná práce – řazení názvů dle abecedy, hledání na mapě – dvojice. Určené kraje společně, ještě neprobrané učivo – přesah do Vlastivědy.

Úkol č. 6 – samostatně – bez problémů.

Úkol č. 7 – společný rozhovor, co může rachotit, použití slova ve větě. Vlak rachotí, protože jede přes koleje. Motorka rachotí, je hlučná.

Úkol č. 8 a 9 – byl plněn později, byl naplánovaný výlet vlakem do Prahy. Děti jsou na něj upozorněny, mají si zapisovat, co cestou vlakem uvidí. Nejčastější odpovědi: krajinu, lidi, stromy, domy, auta, nádraží, strojvedoucího atd.

Úkol č. 10 – byl velmi zajímavý – spoustu žáků nevědělo, jezdí více autem. V pracovní části někteří vypsali známé dopravce (Pendolino, České dráhy, Regiojet, Leo expres).

V závěrečné části hodiny jsme si poslechli zhudebněnou verzi básně a hledali rozdíly. Tuto hodinu celkově hodnotím jako vydařenou, žáci všemu důležitému porozuměli a aktivně se zapojovali do činností. Všechny připravené úkoly se podařilo realizovat.

5.7.3 Vyučovací jednotka č. 3

Vzdělávací oblast	Jazyk a jazyková komunikace
Vzdělávací obor	Český jazyk a literatura
Ročník	4. ročník
Téma hodiny	Báseň – Tygrův den
Název ukázky Jméno autora Jméno ilustrátora	Tygrův den Jan Vodňanský Miloš Nesvadba
Typ vyučovací hodiny	Smíšený
Cíl vyučovací hodiny	kognitivní: Dokázat rozpoznat literární prvky v básni – verš, rým, sloka, umět se vědomě uvolnit, rozvoj tvořivosti, rozvíjet představivost afektivní: žák přemýšlí, kde žije tygr psychomotorický: žák vyplní pracovní list a společně hledáme zdobnělá slova

Časový rozsah práce	1 vyučovací hodina - 45 minut
Metody práce	Motivační, slovní – monologické, dialogické, práce s textem, didaktická hra, čtení s porozuměním, popis pracovního postupu, projektový den
Pomůcky	Kniha, zpěvník: Moje tužka ušatá, pastelky, psací potřeby, pracovní list č. 3, audio nahrávka, mapa ČR
Forma organizace v hodině	Hromadná výuka Práce ve skupinách Individuální práce

Postup

- Úvodní – motivace

Privítání sdělení tématu hodiny – Tygrův den. Žáci co víte o tygrech? Vše co je napadne - píší na tabuli do sloupce. Kde tygr žije a co je jeho hlavní potravou? Tato báseň byla použita jako motivace pro projektový den. Opět následuje rozdání pracovních listů.

- Hlavní část

V této části žákům vysvětlíme co je to projektový den a do jakých předmětů bude propojen. Následuje společné čtení textu básně – Tygrův den. Probrání a vysvětlení nejasných úkolů, vyplňování praktických listů (viz. Příloha č. 4) – samostatná práce, v případě potřeb možnost spolupráce ve dvojicích.

- Závěrečná část

V závěru vyučovací jednotky odevzdání vyplněných pracovních listů. Přčtení celé básně – vystřídají se všichni žáci. Zhodnocení dnešní hodiny, zopakujeme si také co je to verš, rým, sloka v básni.

Pracovní list k vyučovací jednotce č. 3

Jan Vodňanský – Tygrův den³

Tygr vstává z postele
pěkně si ji ustele
a pak cvičí rozcvičku
tygří pozdrav sluníčku

Máma tygra umyje
ať je chloubou Indie
pak mu pruhy učeše
ať je k světu k potěše

Hopla hop a dupy dup
tygr běží na nákup
a pak s mámou tygřicí
sype kaši skořicí

Když má dobrou náladu
metá salta dozadu
čuchá vůni u kytek
ve vsi plaší dobytek

Veselo je v pralese
tygr palmou zatřese
kokosové ořechy
padaj domkům na střechy

Tygr domů metelí
za laskavou postelí
na dobrou noc hubičku
pak se stulí v klubíčku



³ VODŇANSKÝ, Jan. *Moje tužka ušatá*. Praha: Mladá fronta, 2007. ISBN 978-80-204-1598-1.

Úkoly k textu:

1. Kolik slok je v básni? _____ slok
Mají všechny sloky stejný počet veršů?
2. Podtrhni barevně slova, která se rýmují. Jsou rýmy v básni nějak uspořádány? Jak?
3. Najdi v básni přirovnání a vysvětli jej.

4. Vypiš z básně slovo zdobné i slovo, ze kterého vzniklo.

5. Popiš tygrův režim dne.

6. Najdi v textu básně stát, kde tygr žije a ukaž ho na mapě.
7. Nakresli na čistý papír pruhované zvíře.
8. Můžeš potkat tygra u nás v přírodě? Napiš, kde je u nás k vidění?

9. Doplň synonyma a protikladná slova.

vstává || _____ statečný X _____

ořechy || _____ pruhy X _____

laskavě || _____ začaly X _____

čuchá || _____ kytky X _____

sype || _____ učeše X _____

10. Jak bys uvařil kaši se skořicí? Napiš postup.

Reflexe vyučovací jednotky

V další hodině literární výchovy bylo žákům po přivítání představeno téma hodiny, což byla báseň – Tygrův den. Následně byli dotázáni, co o tygrech ví. Všechny jejich návrhy byly zapsány na tabuli. Objevilo se zde: „žijí v Africe“, „masožravci“, „jsou pruhovaní“, „mají ostré zuby“, „kočkovitá šelma“, „najdeme je v ZOO“, Safari“, „nebezpeční“.

Dalším krokem bylo přečtení textu básně od Jana Vodňanského – Tygrův den, který rozdala služba na sešity. Čtení probíhalo stejně jako v ostatních vyučovacích jednotkách. Postupně každý žák četl část příběhu. Žákům byl vysvětlen pojem projektový den, propojení daného tématu i v ostatních hodinách tohoto dne. Po dočtení textu následovalo rychlé shrnutí děje a vysvětlení nejasností. V dalším kroku již žáci, nejdříve ve dvojicích a poté samostatně, pracovali na vyplňování pracovních listů. Z pozorování bylo zřejmé, že žáky nejvíce zaujal úkol číslo pět, který popisuje tygrův režim dne.

Úkol č. 1 – samostatná práce, nečinila žádné problémy.

Úkol č. 2 – společné vyvození.

Úkol č. 3 – tento úkol žáci nevyplnili

Úkol č. 4 – kontrola společně, většina napsala správně

Úkol č. 5 – úkol převeden do slohu – psaní režimu dne

Úkol č. 6 – práce s mapou – přesah do Vlastivědy (projektový den).

Úkol č. 7 - za domácí úkol – přesah do Výtvarné výchovy (projektový den).

Úkol č. 8 – žáci adekvátně odpověděli, že pouze v ZOO.

Úkol č. 9 – problém u některých slov (ořechy, čuchá, pruhy), vše bylo vysvětleno učitelem.

Úkol č. 10 – docela zajímavé poznatky, fantazie dětí funguje, úkol splněn.

V závěru hodiny byla celá vyučovací jednotka formou zpětné vazby kladně hodnocena, ale velice náročná, jelikož se propojovala s motivací projektového dne. Příště volit jednodušší úkoly, žáci byli velmi unaveni, ale přesto měli zájem o probíranou práci.

5.7.4 Vyučovací jednotka č. 4

Vzdělávací oblast	Jazyk a jazyková komunikace
Vzdělávací obor	Český jazyk a literatura
Ročník	3. ročník
Téma hodiny	Báseň – Létající koberec
Název ukázky Jméno autora Jméno ilustrátora	Létající koberec Jan Vodňanský Miloš Nesvadba
Typ vyučovací hodiny	Smíšený
Cíl vyučovací hodiny	kognitivní: Dokázat rozpoznat literární prvky v básni – verš, rým, sloka, rozvoj soustředění, recitace afektivní: žák přemýšlí, dokáže využít své fantazie psychomotorický: zvládne vykonat několik různých činností v požadovaném tempu a sledu
Časový rozsah práce	1 vyučovací hodina - 45 minut
Metody práce	Motivační, slovní – monologické, dialogické, práce s textem, didaktická hra, čtení s porozuměním, popis pracovního postupu

Pomůcky	Kniha, zpěvník: Moje tužka ušatá, pastelky, psací potřeby, pracovní list č. 3, audio nahrávka, mapa ČR
Forma organizace v hodině	Hromadná výuka Práce ve skupinách Individuální práce

Postup

- Úvodní – motivace

Na začátku této vyučovací jednotky, přivítání, představení tématu hodiny báseň – létající koberec. Žáci, co si pod tímto názvem představujete? Četli jste někdy pohádku, kde je létající koberec? Jak se jmenovala. Kdyby, jste ho mohli používat, kam by každý z vás chtěl letět a proč? Služba rozdává pracovní listy s úkoly.

- Hlavní část

Nyní je čas na přečtení pracovních listů a vysvětlení úkolů k tématu této hodiny. Společné čtení textu, vysvětlení nejasných úkolů, samostatná práce s možností využití práce ve dvojicích. Vyplňování pracovních listů, práce ve dvojicích, možnost vzájemné spolupráce se spolužáky.

- Závěrečná část

V závěrečné části vybrány pracovní listy se zadanými úkoly (viz Příloha č. 5). Celkové zhodnocení celé vyučovací hodiny. Relaxace v podobě poslechu písní Jana Vodňanského (Kdyby prase mělo křídla, Gorila).

Pracovní list k vyučovací jednotce č. 4

Jan Vodňanský – Létající koberec⁴

Létající koberec

Praha Brno Liberec

Letí sem a letí tam

Na koberci sedí pán

A ten pán má dlouhý vous

Takový že kdyby sklouz

Nemoh by si pomoci

Spad by dolů do noci

Na vísky a na města

Kuchařinkám do těsta

Na školy a na školky

Na auta a tříkolky

Náhle je to jako zlý sen

A ten pán se zmítá

Za vosy je zachycen

A ve vzduchu lítá

Létající koberec

Praha Brno Liberec

Letí sem a letí tam

Na něm už nesedí pán

Vousy chytly za dráty

Telegrafních tyčí

Táhnou pána z koberce

Ten padá a křičí

Protože včas nepřekous

Ten svůj dlouhatánskej vous

Uletěl mu koberec

Praha Brno Liberec

Létající koberec

Praha Brno Liberec

Letí sem a letí tam

Letí kam chce už je sám...



⁴ VODŇANSKÝ, Jan. *Dejte mi pastelku, nakreslím pejska*. Praha: Albatros, 2008, 41 s. ISBN 978-80-00-02174-4.

Úkoly k textu:

1. Má báseň stejný počet slok jako veršů v jedné sloce?

Kolik to je? _____

Kolik má báseň celkem veršů? _____

2. Najdi slova, která se rýmují, podtrhni je barevně. Opakují se rýmy pravidelně?
3. Odpovídá obrázek obsahu básně? Vysvětli.
4. Kolik měst se v básni opakuje?

5. Co se stalo s pánem na koberci? Na co si měl dát pozor?

6. Znáš nějakou pohádku, kde se objevuje létající koberec?

7. Píseň si společně zaspívejte. Které sloky písně, nejsou uvedené v napsané ukázce?

meaium

Lé - ta - jí - cí ko - be - rec Pra - ha Br - no Li - be - rec
le - tí sem a le - tí tam na ko - ber - ci se - dí pán
Ná - hle je to jak zlý sen a ten pán se zmí - tá...

Reflexe vyučovací jednotky

Jako motivaci jsme využili hodinu výtvarné výchovy, kde jsme malovali létající koberec a povídali si s dětmi, kam by každý chtěl letět. Hledali jsme a vzpomínali, ve kterých pohádkách se objevil. Výsledky tohoto pátrání pak žáci využili v pracovním listu úkol č. 6.

Ve čtení zadanou báseň žáci nejdříve četli samostatně. Pak jsme společně hledali slova, kterým někdo nerozuměl, a společně se snažily vysvětlit – víska, telegrafní. Žáci si slova vysvětlili navzájem. Nebylo potřeba zásahu učitele. Při společném čtení četl každý jednu sloku tzv. Řetízek a dbala jsem na správnou intonaci a plynulé čtení.

Dále jsme propojili učivo ČJ – každý ve své sloce určoval slovní druhy. Společně jsme opravovali a hledali správná řešení. Žákům stále dělají problémy příslovce. K tomuto úkoly měly děti jako poslech puštěnou píseň: „Kdyby prase mělo křídla“ a „Gorila“. Písně je velmi zaujaly svou humornou tematikou, a děti se samy dohodly, že společně vybranou píseň nacvičí na vystoupení k závěru školního roku. Měla jsem radost z vlastní iniciativy a zaujetí žáků do práce.

Úkol č. 1a – v posledním pracovním listě již byly dětem naprosto jasné pojmy, verš, sloka – pracovaly samostatně.

Úkol č. 1b – asi špatně položená otázka, nevěděli na co odpovědět. Spočítali jsme sloky a pomocí matematické operace násobení jsme vyřešili úkol 1c.

Úkol č. 2 – samostatná práce, žáci sami vyvodili rým aabb ve slokách a změnu v refrénech.

Úkol č. 3 – byl splněn v rámci výtvarné výchovy (viz výše).

Úkol č. 4 – města žáci samostatně vyhledali a seřadili podle abecedy, učivo ČJ. Společně jsme hledali na mapě a zjišťovali počet obyvatel, následně porovnávali, seřazovali dle zadaných kritérií (počtu obyvatel).

Úkol č. 5 – samostatně žáci vyhledávali v textu básně. (viz ukázky pracovních listů).

Úkol č. 6 – motivace hodina Vv.

Úkol č. 7 – tuto píseň jsme si zazpívali společně dle ukázky. Určovali jsme takt písně,

poznávali noty, vysvětlili si co je repetice – opakování a píseň jsme začali nacvičovat na hudební nástroj,, Boomwhookers“ (viz. Příloha č.6).

6 Závěr

Ve své diplomové práci jsem se zabývala možnostmi využití a prací s poetickým textem na 1. stupni základní školy. Literární výchova, čtení a poezie, má ve výchovně vzdělávacím procesu na 1. stupni základní školy nedocenitelný význam. Zájem dětí o poezii upadá, což má několik příčin. Je to zejména vliv dnešní společnosti, mediálních prostředků a informačních technologií, které stále více upoutávají dětskou pozornost. Na této situaci se podílí samozřejmě i rodinná výchova ovlivněná vytížeností rodičů.

V průběhu psaní této práce jsem si uvědomila, že právě z výše uvedeného důvodu je nutné přizpůsobit práci v hodinách čtení, literární výchovy a poezie tak, aby děti zaujala ať už vhodným výběrem básní, nebo třeba využitím různých metod při práci ve vyučování. Právě tímto způsobem, můžeme my učitelé dětem pomoci objevit v literatuře a poezii její bohatství, prostřednictvím ní probudit jejich fantazii a představivost, získat vztah k mateřskému jazyku a vytvořit kritéria mravního a estetického vnímání.

Z tohoto důvodu vyplývá, že škola patří mezi hlavního zprostředkovatele, který rozvíjí čtenářskou gramotnost. Jsou to právě klíčové kompetence zakotvené v RVP, jejichž prostřednictvím, je možné výuku realizovat v jiných rozměrech. Nesmíme samozřejmě opomenout studium další literatury a zdrojů na toto téma. Důležité je nastavit činnosti tak, aby byly pro žáky zajímavé a motivovaly je právě k zájmu o čtení a poezii.

Vytvořením netradičních vyučovacích jednotek a pracovních listů s úkoly, bylo také cílem praktické části mé diplomové práce. Snažila jsem se pro žáky vytvořit ideální podmínky ve výuce literární výchovy a čtení. Moji snahou bylo přiblížit jim, že se v těchto hodinách dá pracovat i jinak, než byli doposud zvyklí.

Volila jsem proto práci s texty, které odpovídaly věku žáků i jejich vývojovým zvláštnostem. Při práci s žáky jsem si prakticky ověřila metodické zpracování těchto textů. Předpokladem k úspěšnému využití zmíněného metodického materiálu je zvládnutí techniky čtení u dětí, schopnost vnímat, hrát si, tvořit, recitovat, ale zároveň dodržovat stanovené pravidla.

Celkově se mi se všemi dětmi pracovalo dobře. Samozřejmě se našli žáci, pro které byly některé úkoly náročnější, stačilo jim však většinou zadání zopakovat, nebo lehce

napovědět. Při realizaci praktické části této diplomové práce se nevyskytly žádné nesrovnalosti. Většinu toho, co bylo naplánováno, se v hodinách stihlo udělat. Při přípravě dalších vyučovacích hodin bych ale volila činnosti, které by žákům umožňovaly méně sedět v lavicích a více využívat prostoru třídy.

Byla bych ráda, kdyby tato práce posloužila zároveň jako zdroj inspirace, a to především pro začínající učitele, kteří mnohdy v počátcích své učitelské kariéry nemají úplně jasno v tom, jaké činnosti v hodinách zvolit a jak s dětmi pracovat.

Nejen učitelé, ale každý, kdo se zabývá výchovou a vzděláváním dětí, by měl považovat za nejdůležitější jejich harmonický rozvoj, výchovu citlivého, tvořivého člověka se svými vlastními názory a hodnotami, schopného přizpůsobit se kolektivu a umět s ním komunikovat.

7 Citované prameny

7.1 Odborná literatura

ALTMANOVÁ, Jitka a kolektiv. *Gramotnosti ve vzdělávání*. Praha: VÚP, 2011. 99 s. ISBN 978-80-87000-74-8.

BALADA, Jan a kolektiv. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2016. 164 s.

BĚLECKÝ, Zdeněk, a kolektiv. *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*, Plzeň: Tiskárna Bílý slon, s. r. o. . 2007. 186 s. ISBN 978-80-87000-07-6.

CIBÁKOVÁ, Dana. *Možnosti a realizácie rozvíjania porozumenia vecných textov u žiakov primárnej školy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4696-7.

ČEŇKOVÁ, Jana a kolektiv. *Vývoj literatury pro děti a mládež a její žánrové struktury: adaptace mýtů, pohádek a pověstí, autorská pohádka, poezie, próza a komiks pro děti a mládež*. 1. vyd. Praha: Portál, 2006. 171 s. ISBN 80-7367-095-X.

FASNEROVÁ, Martina. *Vybrané kapitoly z elementárního čtení a psaní*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. 117 s. ISBN 978-80-244-3143-7.

FERNANDES, Evaristo. *Učení a jeho problémy: mozek, emoce, mysl a činnost*. Litomyšl: Klíma, 2004. ISBN 80-239-2797-3.

GEJGUŠOVÁ, Ivana, et al. *Rozvíjení klíčových kompetencí žáka ve vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace*. 1. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2008. 125 s. 81. studijní materiál. ISBN 978-80-7368-445-7.

GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, H. *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. 1. vyd. Olomouc: Hanex, 2007. 178 s. ISBN 80-85783-73-8.

HESOVÁ, Alena, et al. *Klíčové kompetence ve výuce na základní škole a gymnáziu*. Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV). Praha: Divize VÚP, 2011. ISBN 978-80-87000-72-4.

LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Fraus slovník literárních pojmů, aneb, Co se skrývá za slovy*. 1. vyd. Plzeň: Fraus, 2006. 159 s. ISBN 80-7238-620-4.

LIBA, Peter. *Čitateľ a literárny proces*. Bratislava: Tatran, 1987. 214 s. ISBN 80-85183-16-1.

MARTINKOVÁ, Věra. *Teorie literatury 1: učebnice pro 1. - 4. ročník středních škol*. 2. dopl. vyd. Praha: Trizonia, 1995. 40 s. ISBN 80-85573-55-5.

MOCNÁ, Dagmar, PETERKA, Josef. *Encyklopedie literárních žánrů*. Praha: Paseka, 2004. ISBN 80-7185-669-x.

MÜLLER, R. , ŠIDÁK, P. *Slovník novější literární teorie, glosář pojmů*. 1. vyd. Praha: Academia, 2012. 699 s. ISBN 978-80-200-2048-2.

PROKOP, Vladimír. *Teorie literatury, aneb, Několik praktických slovníčků literárních pojmů*. 1. vyd. Sokolov: O. K. – Soft, 2005. 73 s. ISBN 85-9563-700-018-6.

STEELE, Jeannie. *Čtením a psaním ke kritickému myšlení*. Praha: Kritické myšlení, 2007.

STRAUSS, Anselm. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Sdružení Podané ruce, 1999, s. 10. SCAN. ISBN 80-85834-60-X.

TOMAN, J. (2007). *Didaktika čtení a primární literární výchovy*. 1. vyd. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2007, 116 s. ISBN 978-80-7394-038-6.

TOMAN, J. (2008). *Konstanty a proměny moderní české poezie pro děti: (tvorba, recepce, reflexe)*. České Budějovice: : Vlastimil Johanus, 271 s. ISBN 978-80-904247-2-2.

TOMAN, J. (2000). *Trivialita a kýč v literatuře pro děti a mládež*. Brno: CERM.

TOMAN, Jaroslav. *Konstanty a proměny moderní české poezie pro děti: (tvorba, recepce, reflexe)*. České Budějovice: Vlastimil Johanus, 2008. 271 s. ISBN 978-80-904247-2-2.

TOMAN, Jaroslav. *Trivialita a kýč v literatuře pro děti a mládež*. Brno: CERM, 2000. 22 s. ISBN 80-7204-140-1.

URBANOVÁ, Svatava. *Meandry a metamorfózy dětské literatury*. Olomouc: Votobia, 2003. 363 s. ISBN 80-7198-548-1.

URBANOVÁ S., Rosová M. . *Žánry, osobnosti, díla (Historický vývoj žánrů české literatury pro mládež - antologie)*. 5. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita, Filozofická fakulta,

2005. 239 s. ISBN 80-7368-046-7.

VĚŘÍŠOVÁ, I., KRÜGER, K., BĚLINOVÁ, E. a kolektiv. *Kudy vede cesta ke čtenáři? Rozvoj dětského čtenářství na druhém stupni základní školy*. 1.vyd. Praha: 2007. 210 s. ISBN 978-80-254-0669-4.

WARNER, Marina. *From the Beast to the Blonde: On Fairy Tales and Their Tellers*. 1. vyd. Farrar Straus & Giroux, 1995. 198 s. ISBN 0-374-15901-7.

7.2 Umělecká literatura

APOLLINAIRE, Guillaume. *Pásmo a jiné verše*. 1.vyd. Praha: SNKLU, 1958. 188 s. ISBN 56/VIII-17. Obsahuje (Calligrammes, 1918).

BEZRUČ, Petr: *Ostrava*. 1.vyd. Brno: Doplněk, 2003. 176 s. ISBN 80-7239-144-5.

BOROVSKÝ, Karel Havlíček. *Epigramy*. 1.vyd. Praha: Dokořán, 2004. 121 s. ISBN 80-86569-93-4.

ERBEN, Karel Jaromír. *Kytice*. 1. vyd. Brno: Glos, 2016. 162 s. ISBN 85-56430-062-1.

FLORIAN, Miroslav. *Jeřabiny (1977)*. 1. vyd. Československý spisovatel, 1977. 132 s.

HAVEL, Jiří. *Kdo má smysl pro nesmysl*. 1. vyd. Praha: Albatros, 2007. 88 s. ISBN 978-88-10000-1749-5.

MÁCHA, Karel Hynek. *Máj (1836)*. 1.vyd. Praha: Fragment, 2014. 64 s. ISBN 978-80-253-2288-8.

MORGENSTERN, Christian. *Trychtýře, součást Morgenstern v Čechách*. 1. vyd. Vida vida, 1996. 88s. ISBN 80-902035-0-7.

MORGENSTERN, Christian. *Noční rybí zpěv, součást Morgenstern v Čechách*. 1. vyd. Vida vida, 1996. 88s. ISBN 80-902035-0-7.

KOPECKÁ, Zuzana. *Básničky od srdíčka*. 1. vyd. Brno: Schneider, 1992. 82 s. ISBN 80-900349-9-3.

NERUDA, Jan. *Balada dětská (1883)*. 2.vyd. Tribun, 2009. 54 s. ISBN 978-80-7399-323-8.

NEZVAL, Vítězslav. *Edison*. 1. vyd. Dvořák, 2003. 56 s. ISBN 80-239-0456-6.

SEIFERT, Jaroslav. *Počítadlo lásky (1925)*. Součást *Na vlnách TSF* 5. vyd. Praha: Akropolis, 2011. 68 s. ISBN 978-80-87481-40-0.

SEIFERT, Jaroslav. *Na vlnách TSF (1925)*. 5. vyd. Praha: Akropolis, 2011. 68 s. ISBN 978-80-87481-40-0.

SLÁDEK, Josef Václav. *Na prahu ráje (1883)*. 1. vyd. Tribun EU, 2011, 73 s. ISBN 978-80-7399-167-8.

SUCHÝ Jiří. *Vesnická romance*, 6. vyd. Praha: Supraphon, 2010 [hudebnina].

ŠRÁMEK, Fráňa. *Modrý a rudý (1906)*. 1. vyd. Praha: Mladé proudy, 1911. 36 s. ISBN 978-80-7106-386-5.

VODŇANSKÝ, Jan. *Dejte mi pastelku, nakreslím pejska*. 3.vyd. Praha: Albatros, 2008. ISBN 978-80-00-02174-4.

VODŇANSKÝ, Jan. *Moje tužka ušatá*. Praha: Mladá fronta, 2007. ISBN 978-80-204-1598-1.

7.3 Internetové zdroje

IBBY, www.ibby.cz, Česká sekce IBBY, 2017 [online],
<http://www.ibby.cz/index.php/ibby-eska-sekce>

MŠMT. Ministerstvo školství ČR. *Zpráva o vývoji českého školství od listopadu 1989* [online]. Praha:MŠMT, 2009 [cit. 2014-04-02]. Dostupné z:
<http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategicke-a-koncepcni-dokumenty-cerven-2009>

7.4 Legislativa

Zákon č. 561/2004 Sb. Zákon o předškolním, základním středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

8 Seznam zkratk

IBBY	Mezinárodní sdružení pro dětskou knihu.
I.N.S.E.R.T.	Interactive noting system for effective reading and thinking.
K-W-L	Know–Want–Learned – metoda porozumění textu.
PIRLS	Progress in International Reading Literacy Study
PISA	Programm for International Student Assessment.
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.
ŠVP	Školní vzdělávací program.
UNESCO	Organizace OSN pro vzdělání, vědu a kulturu.
VÚP	Výzkumný ústav pedagogický.
ZV	Základní vzdělávání.

9 Stručný výkladový slovník

<i>Devětsil</i>	český levicový umělecký svaz, který působil v letech 1920 až 1930.
<i>Kaligram</i>	báseň, jejíž písmena nebo celá slova a verše jsou uspořádána typograficky do obrazce
<i>Ohlasová škola</i>	škola, vycházející z poetiky lidové písně jako z estetického vzoru.
<i>Pionýr</i>	mládežnická organizace pionýrského hnutí a její členové.
<i>Poetismus</i>	český literární avantgardní směr. Básně všedního dne, popisují obyčejné věci.
<i>Sánskrt</i>	jeden z nejstarších jazyků. Je jedním z 23 oficiálních jazyků Indie.
<i>Semafor</i>	divadlo v Praze (1959), spjaté především se jmény Jiřího Suchého a Jiřího Šlitra.
<i>Surrealismus</i>	evropský umělecký směr, ale také životní styl, který usiluje o osvobození mysli, zdůrazňuje podvědomí.

10 Přílohy

10.1 Seznam příloh

- Příloha 1 Pracovní list č. 1 – Kolik je na světě moří
- Příloha 2 Křížovka
- Příloha 3 Pracovní list č. 2 – Já jsem vlak a rachotím
- Příloha 4 Pracovní list č. 3 – Tygrův den
- Příloha 5 Pracovní list č. 4 – Létající koberec
- Příloha 6 Hudební nástroj – Boomwhookers
- Příloha 7 Práce žáků Vv

Příloha 1 Pracovní list č. 1 – Kolik je na světě moří

Jan Vodňanský – Kolik je na světě věcí

Kolik je na světě očí

Kolik je na světě snů

Kolik se koleček točí

Kolik je nocí a dnů

Kolik je na světě moří

Kolik je na světě řek

Kolik je smutku a hoří

Kolik je rozlitych mlék

Kolik je na světě poupat

Kolik je na světě knih

Kolik je jezevcích doupat

Kolik je jezevců v nich

Kolik je na světě školek

Kolik je na světě škol

Kolik je kluků a holek

Kolik je šlapacích kol

Toho i toho je mnoho

Toho i toho je moc

Jediné slunce je jedno

A to když zajde – je noc

Úkoly k textu:

1. Kolik je v básni slok a kolik veršů? 5 slok
20 veršů

Jedna sloka se od ostatních slok liší. Zkus vysvětlit proč.

2. Najdi slova, která se rýmují, podtrhni je barevně. Střídají se v básni rýmy pravidelně?

3. Jaké slovo se opakuje vždy na začátku verše? KOLIK

4. Čeho je podle autora na světě hodně?

TOHO, TOHO

Co je na světě jen jedno? slunce

5. Vypiš z básně dvojice protikladných slov a dvojice synonym.

KLUKU X HOLEK, MNOHO X JEDNO, NOČNÍMŮ,
SMUTEK X HOŘI, MNOHO X MOC

6. Text zhudebnil Petr Skoumal. Píseň si společně zazpívejte. Která sloka písně není uvedena v napsané ukázce?

Kolik je na světě

hudba: Petr Skoumal
slova: Jan Vodňanský

D G A D Emi

1. Ko-lik je na svě-tě o - ři ko-lik je na svě-tě snů.
Ko - lik je na svě-tě mo - ři ko - lik je na svě-tě řek.
2. Ko - lik je na svě-tě pou - pat, ko - lik je na svě-tě knih.
Ko - lik je na svě-tě ško - lek, ko - lik je na svě-tě škol.

Emi F#mi G A

1. Ko - lik se ko - le - ček to - ři Ko - lik je no - cí a dnů.
Ko - lik je smut - ků a ho - ři ko - lik je roz - li - tých mlék.
2. Ko - lik je je - zev - ěch dou - pat, ko - lik je je - zev - ců v nich.
Ko - lik je klu - ků a ho - lek, ko - lik je šla - pa - cích kol.

D A C G

2. To - ho i to - ho je mno - ho, li - dí a vě - cí a jmen.
4. To - ho i to - ho je mno - ho, to - ho i to - ho je moc.

D A Hmi G D

2. Je - dí - ně slun - ce je jed - no a to když vyj - de je den.
4. Je - dí - ně slun - ce je jed - no a to, když zaj - de je noc.

Příloha 2 Křížovka

							V	A	G	O	N	Y
		P	Í	Š	Ť	A	L	K	U			
U	N	I	F	O	R	M	A					
					P	O	K	U	T	U		

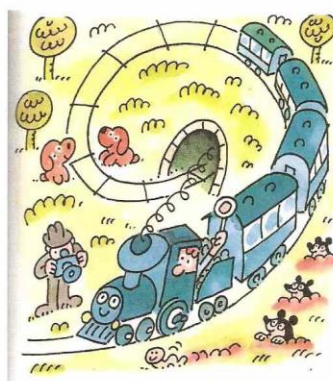
Příloha 3 Pracovní list č. 2 – Já jsem vlak a rachotím

Jan Vodňanský – Já jsem vlak a rachotím

Já jsem vlak a rachotím
cestou Praha – Radotín
Černošice Mokropsy
tam při dešti moknou psi

Já jsem zastávkový vlak
správnou páru má i tlak
duním krtkům do nory
ve směru na Všenory

Jedu jarní nádherou
už se těším na Beroun
Já jsem vlak a rachotím
pak se s vámi vyfotím



Úkoly k textu:

1. Proč autor nazval báseň Já jsem vlak a rachotím? *Hlavní podoba je vlak, který rachotí.*
2. Kolik je v básni slok a kolik veršů? 3 slok
12 veršů
3. Najdi slova, která se rýmují. Podtrhni je barevně. Jak jsou rýmy v básni uspořádány?
4. Vypiš všechna slova z názvy měst.
Praha - Radolín, Lomnice, Mokrý, Věrný, Beroun
5. Ukaž vybraná města na mapě, vypiš do jakého kraje patří.
Praha, Středočeský kraj,
6. Dopln synonyma.
vlak || _____ cestou || pešinou
duním || dupu psi || hřívni
7. Vysvětli výraz „rachotím“. Dělá hlavičkové zvuky.
8. Z básně vypiš co vše je vidět z vlaku.
děti, psi, pára, kulci, moty, Věrný, Beroun,
9. Nakresli krajinu a cestu, kterou vidíš pohledem z oken vlaku.
10. Jaké znáš vlakové dopravce v ČR?
České dráhy, Regiojet, Leoexpress,

Příloha 4 Pracovní list č. 3 – Tygrův den

Jan Vodňanský – Tygrův den

Tygr vstává z postele
pěkně si ji ustele
a pak cvičí rozevičku
tygří pozdrav sluníčku

Máma tygra umyje
ať je chloubou Indie
pak mu pruhy učeše
ať je světu k potěše

Hopla hop a dupy dup
tygr běží na nákup
a pak s mámou tygřicí
sype kaši skořicí

Když má dobrou náladu
metá salta pozadu
čuchá vůni u kytek
ve vsi plaší dobytek

Veselo je v pralese
tygr palmou zatřese
kokosové ořechy
padaj domkům na střechy

Tygr domů metelí
za laskavou postelí
na dobrou noc hubičku
pak se stulí v klubičku



Úkoly k textu:

1. Kolik slok je v básni? 6 slok
Mají všechny sloky stejný počet veršů? Ano všechny sloky mají stejný počet veršů.
2. Podtrhni barevně slova, která se rýmují. Jsou rýmy v básni nějak uspořádány? Jak? Rýmy co jsou za sebou se rýmují.
3. Najdi v básni přirovnání a vysvětli jej.

4. Vypiš z básně slovo zdobnělé i slovo, ze kterého vzniklo.

sluníčko - slunce, klubíčko - klubko

5. Popiš tygrův režim dne.

vstane, usle, rozvíčka, vumje, učěš, dupy dup, pozadu, zaběse nahoru,

6. Najdi v textu básně stát, kde tygr žije a ukaž ho na mapě.

7. Nakresli na čistý papír pruhované zvíře.

8. Můžeš potkat tygra u nás v přírodě? Napiš, kde je u nás k vidění?

Ne u nás tygrův nežijí. Můžeme je vidět v Zoologické zahrádě.

9. Doplň synonyma a protikladná slova.

vstává <u>svědroul se</u>	statečný X	<u>zbatělý</u>
ořechy <u>luskoviny</u>	pruhy X	<u>pruhy</u>
laskavě <u>hodný</u>	začaly X	<u>skořící</u>
čuchá <u>přívomí</u>	kytky X	<u>květiny</u>
sype <u>práší</u>	učče X	<u>rozruchá</u>

11. Jak bys uvařil kaši se skořicí? Napiš postup.

hence a mléko. Mléko nalijeme do hence a dáme vařit.
Nalijeme mouku (krupici) do hence s mlékem.
Mícháme, až kaše zhoustne. Přaláme cukrem a
přidáme skořici.

UVA



KRTEČEK



SOVA



Příloha 5 Pracovní list č. 4 – Létající koberec

Jan Vodňanský – Létající koberec

Létající koberec

Praha Brno Liberec

Letí sem a letí tam

Na koberci sedí pán

A ten pán má dlouhý vous

Takový že kdyby sklouz

Nemoh by si pomoci

Spad by dolů do noci

Na vísky a na města

Kuchařinkám do těsta

Na školy a na školky

Na auta a tříkolky

Rf.

Náhle je to jak zlý sen

A ten pán se zmitá

Za vosy je zachycen

A ve vzduchu lítá

Létající koberec

Praha Brno Liberec

Letí sem a letí tam

Na něm už nesedí pán

Rf.

Vosy chytly za dráty

Telegrafních tyčí

Táhnou pána z koberce

Ten padá a křičí

Protože včas nepřekous

Ten svůj dlouhatánskej vous

Uletěl mu koberec

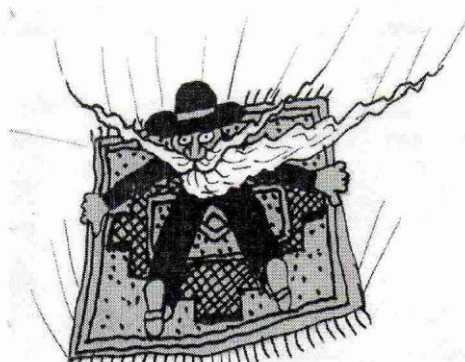
Praha Brno Liberec

Létající koberec

Praha Brno Liberec

Letí sem a letí tam

Letí kam chce už je sám...



Úkoly k textu:

1. Má báseň stejný počet slok jako veršů v jedné sloce?

Kolik to je? Ne

Kolik má báseň celkem veršů? 32

2. Najdi slova, která se rýmují, podtrhni je barevně. Opakují se rýmy pravidelně?
3. Odpovídá obrázek obsahu básně? Vysvětli.
4. Kolik měst se v básni opakuje?

Praha, Brno, Liberec

5. Co se stalo s pánem na koberci? Na co si měl dát pozor?

Vousy chysly na dráby.

Telegrafních býčích.

~~Tahma Táhnou pána na koberce.~~

Těz padá a křičí. Měl si přehousnout fous.

6. Znáš nějakou pohádku, kde se objevuje létající koberec?

Aladinova dobrodružství

7. Píseň si společně zazpívejte. Které sloky písně, nejsou uvedené v napsané ukázce?

mezzo

Lé - ta - jí - cí ko - be - rec Pra - ha Br - no Li - be - rec

le - tí sem a le - tí tam na ko - ber - ci se - dí pán

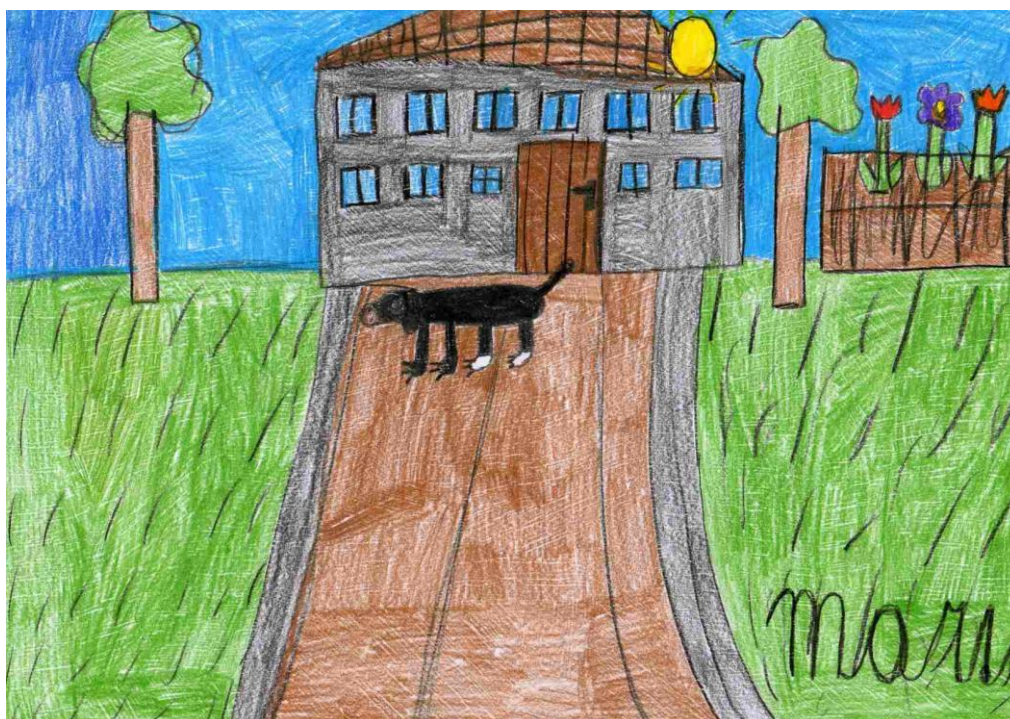
Ná - hle je to jak zlý sen a ten pán se zmí - tá...

Příloha 6 Hudební nástroj – Boomwhackers

(https://images-na.ssl-images-amazon.com/images/I/81RFPKRGMIL._SX466_.jpg)



Příloha 7 Práce žáků Vv



ANOTACE

Jméno a příjmení:	Bc. Silvie Kubáňová
Katedra:	Ústav pedagogiky a sociálních studií
Vedoucí práce:	Mgr. Dana Cibáková, Ph.D
Rok obhajoby:	2018

Název práce:	Možnosti využití a práce s poetickým textem na 1. Stupni základní školy.
Název v angličtině:	The possibilities of usage and work with a poetic text at primary school.
Anotace práce:	Diplomová práce nejprve v teoretické a později praktické části zkoumá potenciál práce s poetickým textem na prvním stupni základní školy. Teorie obsahuje stručný přehled poezie, problematiky čtenářství, souvisejících literárních pojmů. Praktická část potom představuje sadu pracovních listů jako výukový materiál pro hodiny literární výchovy.
Klíčová slova:	Literatura, poezie, báseň, říkadlo, pranostika, hádanka, ukolébavka, rozpočítávadlo, škádlivka, četba, gramotnost, učitel literární výchovy, příběh s dětským hrdinou, čtenářská kultura, rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, pracovní list.
Anotace v angličtině:	The diploma thesis first examines in the theoretical and later practical part the potential of working with the poetic text at primary school. The theory includes a brief overview of poetry, reading, related literary concepts. The practical part presents a set of worksheets as a teaching material for literary education classes.

Klíčová slova v angličtině:	Literature, poetry, poem, rhyme, weather lore, puzzle, lullaby, rhyme budgeting, teaser, reading, literacy, literary education teacher, child hero story, framework education program for elementary education, worksheet.
Přílohy vázané v práci:	Texty k pracovním listům, ukázky žákovských prací
Rozsah práce:	122 s., 147895 znaků
Jazyk práce:	Čeština