

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Teologická fakulta

Katedra pedagogiky

Diplomová práce

VYUŽITÍ LITERÁRNÍ VÝCHOVY V PEDAGOGICE
VOLNÉHO ČASU

Vedoucí práce: doc. PhDr. Helena Zbudilová, Ph.D.

Autor práce: Bc. Dominika Pěničková

Studijní obor: Pedagogika volného času

Forma studia: kombinovaná

Ročník: druhý

2018

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury. Prohlašuji, že, v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění, souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

Datum, 27. 3. 2018

.....
Dominika Pěničková

Děkuji vedoucí diplomové práce doc. PhDr. Heleně Zbudilové, Ph.D. za cenné rady, připomínky, ochotu a osobní zaujetí při vedení diplomové práce.

Obsah

Úvod.....	7
1 Literární výchova.....	10
1.1 Vymezení základních pojmů	10
1.1.1 Literární výchova.....	10
1.1.2 Literární text	12
1.1.3 Literární komunikace.....	13
1.1.4 Výběr textu	14
2 Literární výchova na základní škole	16
2.1 Obsah a cíle literární výchovy na ZŠ.....	16
2.2 Pojetí literární výchovy na ZŠ	19
3 Literární výchova ve volném čase	21
3.1 Prostor pro literární výchovu ve volném čase	21
3.2 Literární výchova jako součást zájmových činností.....	23
3.3 Postavení literární výchovy v zájmových činnostech.....	25
3.4 Specifika literární výchovy ve volném čase	28
3.5 Význam literární výchovy ve volném čase.....	31
3.6 Volnočasová zařízení a další subjekty zabývající se literární výchovou.....	35
3.6.1 Školská zařízení pro zájmové vzdělávání	35
3.6.2 Jiná školská zařízení	36
3.6.3 Veřejné knihovny.....	38
3.6.4 Jiné subjekty	39
3.7 Projekty a akce zasahující oblast literární výchovy ve volném čase	39
4 Práce s literárním textem	42
4.1 Práce s literárním textem na ZŠ.....	42
4.2 Práce s literárním textem ve volném čase.....	43
4.3 Rozvoj klíčových kompetencí prostřednictvím literární výchovy.....	44
4.4 Metodické přístupy pro práci s textem	45
5 Literatura pro děti a mládež	47

5.1 Vymezení pojmu literatura pro děti a mládež.....	47
5.2 Žánry pro děti a mládež	47
5.3 Oblíbené knihy a autoři dětí a mládeže	49
6 Praktické příklady využití klasických výukových metod	50
6.1 Metody slovní	50
6.1.1 Vyprávění.....	51
6.1.2 Práce s textem	52
6.1.3 Rozhovor.....	53
6.2 Metody názorně-demonstrační	54
6.2.1 Předvádění a pozorování.....	54
6.2.2. Instruktaž	55
6.2.3 Práce s obrazem	55
6.3 Metody dovednostně-praktické.....	57
6.3.1 Manipulování	57
6.3.2 Produkční metody	57
7 Praktické příklady využití aktivizujících výukových metod	59
7.1 Metody diskusní.....	60
7.1.1 Řízená diskuze	61
7.1.2 Obří papír	61
7.2 Metody heuristické, řešení problémů.....	62
7.2.1 Brainstorming	62
7.2.2 Brainwriting – lístečková metoda	63
7.3 Metody situační.....	63
7.3.1 Metoda rozboru situace.....	64
7.3.2 Řešení konfliktní situace.....	64
7.4 Metody inscenační	65
7.4.1 Strukturovaná inscenace	65
7.4.2 Nestrukturovaná inscenace	65
7.5 Didaktické hry.....	66

7.5.1 Vciťování	67
7.5.2 Pantomimické hry	67
7.6 Metody tvůrčího psaní	68
7.6.1 Pětílístek.....	69
7.6.2 Charakteristika literární postavy	69
7.6.3 Pyramidový příběh.....	70
7.6.4 Společné psaní	70
8 Literární klub jako zájmový útvar	72
8.1 Založení literárního klubu.....	72
8.2 Práce v literárním klubu.....	75
8.3 Literární kluby v anglicky mluvících zemích	77
9 Antologie literárních děl	80
9.1 O antologii	80
9.2 Využití antologie.....	80
Závěr	82
Seznam použitých zdrojů.....	84
Seznam zkratk	92
Seznam příloh	93
Přílohy.....	95
Abstrakt.....	160
Abstract.....	161

Úvod

Literární výchova je nedílnou součástí výchovy a vzdělávání dětí již od jejich útlého věku. Právě rodina děti jako první více či méně seznamuje s literaturou a konkrétně s tím co představuje, nabízí a jaké hodnoty přináší. Na vliv rodiny běžně navazuje působení předškolních institucí, ale také řada dalších, mezi které patří i základní škola. Právě se základní školou si nejčastěji spojujeme literární výchovu, neboť v té získává jakousi nejvýraznější a prvotní oficiální podobu.

Odborníci se shodují v tom, že je třeba již děti předškolního věku skrze literární výchovu cíleně kultivovat a tyto snahy pak následně výrazně posílit při jejich nástupu do školy, kdy se z nich stávají žáci, jež si osvojují čtenářské dovednosti. Ono působení by pak nemělo končit ve školním prostředí a naopak by mělo jistým způsobem ovlivňovat a podnítit i jejich mimoškolní aktivity spjaté s literaturou. Tyto snahy mohou výrazně podpořit a pozitivně ovlivnit i pedagogové volného času.

Školní a mimoškolní prostředí bylo vždy vzájemně provázané a činnosti realizované ve volném čase běžně navazují na působení školy. V rámci volného času se pak pedagogové snaží znalosti a dovednosti žáků dále rozvíjet a využívat k dalším tvořivým činnostem. Právě na tomto místě se otevírá nový prostor pro záměrnou práci s literární výchovou ve volném čase a možností jejího využití se věnuje tato diplomová práce.

Literární výchovu není jednoduché prakticky vyjmout z vyučovacího předmětu Český jazyk a literatura, neboť se jedná o předmět tvořený několika vzájemně propojenými složkami, které ve vzájemné spolupráci žáky vzdělávají a vybavují je takovými dovednostmi, díky kterým se mohou nejen vzdělávat v dalších oborech, ale celkově poznávat okolní svět a orientovat se v něm.

Při využití literární výchovy ve volném čase je proto nutné tento její komplexní charakter nadále respektovat a přirozeně ji spojit se specifiky volného času. Tak získává literární výchova v sepětí s volným časem jiný rozměr, než jaký běžně nabývá ve školním prostředí, neboť zejména z hlediska cílů pak v jistých ohledech upřednostní sféru volnočasovou, což je ale v mnoha ohledech přínosné.

Proto je cílem této práce na základě odborných zdrojů analyzovat sféru volného času a formulovat, kde lze najít již existující prostor literární výchovy ve volném čase a zároveň představit klasické i moderní možnosti práce s uměleckým literárním textem, především při práci s žáky 1. stupně ZŠ s důrazem na rozvoj klíčových kompetencí. Dalším z cílů této práce je též poukázat na pozitiva využití literární výchovy ve volném čase na rozdíl od jejího uplatnění ve školním prostředí a zároveň nabídnout pedagogům volného času soubor literárních textů, které mohou využít při své práci v rámci literární výchovy ve volném čase.

Diplomová práce bude těchto cílů dosahovat prostřednictvím nezbytného popisu aktuálního zakotvení literární výchovy v platných kurikulárních dokumentech České republiky ve spojení s vysvětlením základních pojmů a detailním zhodnocením prostoru, který je dán literární výchově ve volném čase. Práce bude tímto způsobem podrobně zkoumat, jaká jsou specifika literární výchovy ve volném čase, jaké je její postavení v zájmových činnostech a její celkový význam.

S respektem k těmto definovaným charakteristikám literární výchovy ve volném čase pak diplomová práce na konkrétních příkladech světové literatury pro děti a mládež představí klasické i aktivizující výukové metody vhodné pro využití ve volném čase při práci s žáky 1. stupně ZŠ, na které se tato práce též zaměřuje.

Každá z vybraných metod bude podrobně popsána na základě studia odborné literatury a pro ilustraci její praktické využitelnosti bude doprovázena metodickým listem, který poslouží jako inspirace pro její provedení v praxi. K praktickému využití bude určen i již zmíněný soubor literárních textů, který budou tvořit ukázky děl z aktuálně vydávané literatury pro děti a mládež.

Jelikož je jedním z úkolů diplomové práce formulace využitelnosti možných postupů práce v literární výchově ve volném čase, bude z toho důvodu diplomová práce doplněna příkladem existujícího literárního klubu, který ve své praxi vede. Pro pedagogy volného času, kteří by se chtěli podobným směrem vydat, budu formulovat praktické kroky, jež umožní jeho snadnější založení a práci v něm. V souvislosti s tímto typem zájmového útvaru pak představím pohled na jeho fungování a vnímání v anglicky mluvících zemích, a to konkrétně ve Spojených státech amerických, kde patří k tradičním a běžně nabízeným zájmovým útvarům.

Základním zdrojem se pro tuto diplomovou práci stane analýza odborných textů a literatury z oblasti pedagogiky, pedagogiky volného času, literární výchovy, didaktiky literární výchovy a výukových metod. Významnými zdroji budou aktuálně platné legislativní předpisy, Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání a konkrétní díla literatury pro děti a mládež.

1 Literární výchova

1.1 Vymezení základních pojmů

1.1.1 Literární výchova

V České republice je současné pojetí literární výchovy zakotveno v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV), v závazném kurikulárním dokumentu, a to jako součást vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace, která „zaujímá stěžejní postavení ve výchovně vzdělávacím procesu.“¹ Obsah této vzdělávací oblasti je realizován prostřednictvím vzdělávacích oborů Český jazyk a literatura, Cizí jazyk a Další cizí jazyk.

Jak RVP ZV vysvětluje, vzdělávací obor Český jazyk a literatura je z hlediska vzdělávacího obsahu rozsáhlým celkem, který lze pro jasnější představu rozčlenit na tři složky. První složkou je Komunikační a slohová výchova, druhou je Jazyková výchova a třetí již zmiňovaná Literární výchova. Ovšem je zde nutno dodat, že ve výuce se „vzdělávací obsah jednotlivých složek vzájemně prolíná.“²

I dříve byl oboru Český jazyk a literatura přisuzován tzv. komplexní charakter, neboť jak uvedl Toman „integruje v sobě tři hlavní složky: čtení s literární výchovou, jazykové vyučování a slohový výcvik.“³

Literární výchovu proto nelze chápat naprosto izolovaně, vždy je totiž realizována v součinnosti se zbylými složkami vážícími se k oboru Český jazyk a literatura, jak jej v dnešní době charakterizuje RVP ZV. A jak jednoduše a trefně vyjádřil Hník: „mluvnice, sloh a literatura k sobě přirozeně patří.“⁴

Již v dobách minulých odborníci upozorňovali na ono hlavní, a jak také dnes formuluje RVP ZV, stěžejní postavení českého jazyka a literatury mezi školními předměty. A to nejen v rámci školního vyučování, ale i ve vztahu k celému výchovně vzdělávacímu procesu. Dle Tomana pak: „v soustavě vyučovacích předmětů na 1. stupni

¹ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV), s. 16.

² Tamtéž, s. 16.

³ TOMAN, J. *Vybrané kapitoly z didaktiky čtení a literární výchovy I.: výcvik čtení, rozvoj kultury mluvené řeči a vyjadřování žáků na 1. stupni základní školy*, s. 5.

⁴ HNÍK, O. *Hravá interpretace v hodinách čtení a literární výchovy*, s. 35.

základní školy, které se podílejí na všestranném a harmonickém rozvoji dětské osobnosti, zaujímá klíčové postavení vyučování českému jazyku a literatuře.⁴⁵

S obdobným důrazem hovoří o vyučování tohoto předmětu Brabcová, která jej považuje za základ veškeré výchovy i vzdělávání na 1. stupni základní školy. Jak autorka následně formulovala: „ovládně-li žák srozumitelné a výstižné vyjadřování, a to ústní i písemnou formu, a naučí-li se správně a s pochopením číst texty věcné i umělecké literatury, splní tím nejen úkoly českého jazyka a literatury, ale vytváří si základní předpoklady pro splnění úkolů ostatních vyučovacích předmětů.“⁴⁶

Brabcová na tzv. „těsné spojení“ mateřského jazyka s ostatními vyučovacími předměty upozorňuje, i když hovoří ke studentům učitelství v *Didaktice českého jazyka*, kde uvádí, že: „bez znalosti jazyka není možné zvládnout žádný vědní obor. V jazyce českém se žák učí především číst a rozumět obsahu přečteného.“⁴⁷ Na základě výuky českého jazyka získává žák vědomosti a dovednosti, které mu umožňují porozumět jiným vědním oborům, orientovat se v nich a komplexně rozvíjet své myšlení a vyjadřovací schopnosti.⁸

Ovšem výuku českého jazyka a literatury nelze chápat pouze jako pomoc na cestě v úspěšném zvládnutí ostatních vyučovacích předmětů, k čemuž také bezesporu vede. V širších souvislostech vidí vyučování českému jazyku a literatuře Toman, který upozorňuje na určité přesáhnutí školního prostředí, neboť vyučování českému jazyku a literatuře podle něj: „vede žáky k ovládnutí mateřského jazyka jako nástroje myšlení a dorozumívání a jako prostředku vzdělávání ve škole i mimo ni.“⁴⁹ V podobném duchu o tomtéž hovoří také Hník, který považuje za nezbytnost znalost českého jazyka pro další vzdělávání školní i mimoškolní.¹⁰

I když bývá literární výchova běžně spojována se školou a vyučováním a děje se tak právem, je možné objevit potenciál, který se objevuje ve spojení s již zmiňovaným vzděláváním mimo školu. Zde se otevírá nové pole působnosti pro pedagoga volného času, který má možnost navázat na školní vyučování a tím, že zaměří svou činnost na

⁵ TOMAN, J. *Vybrané kapitoly z didaktiky čtení a literární výchovy I.*, s. 5.

⁶ BRABCOVÁ, R. *Didaktika českého jazyka pro 2.–4. roč. ZŠ: pro posluchače pedagogické fakulty*, s. 7.

⁷ BRABCOVÁ, R. a kol. *Didaktika českého jazyka: pro studující oboru učitelství na prvním stupni základní školy*, s. 15.

⁸ Tamtéž, s. 15.

⁹ TOMAN, J. *Vybrané kapitoly z didaktiky čtení a literární výchovy I.*, s. 5.

¹⁰ HNÍK, O. *Didaktika literatury: výzvy oboru: od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovného oboru*, s. 11.

oblast literární výchovy, může napomoci nejen k naplňování cílů vzdělávání, jak je formuluje RVP ZV, ale zároveň přispět k formování celoživotního vztahu žáků k literatuře, o kterém se rozhoduje již v útlém věku během školní docházky.¹¹

Odborníci se shodují na nutnosti systematického působení na děti předškolního, ale i školního věku, u kterých zvláště s důrazem hovoří o skutečnosti, že se začínají učit samostatně číst a činnost je to pro ně zprvu náročná.¹² Proto je třeba žáky mladšího školního věku neustále motivovat, seznamovat je s různými knihami a také celkově využít potenciálu tohoto senzitivního období, které Bednářová spojuje s výraznou imaginací, emoční intenzitou a pokládáním základů čtenářské kultury jedince.¹³

Včasné a vhodné zapojení učitelů, ale i dalších pedagogů při práci s žáky mladšího školního věku je dle výše uvedeného zcela klíčové pro jejich budoucí cestu čtenářstvím a jejich formování celoživotního vztahu ke knihám a literatuře. Pedagog volného času by měl být u onoho pokládání těchto základů čtenářské kultury a stát se dalším průvodcem, který přes všemožné nesnáze bude schopen žákům ukazovat, jaké možnosti literatura představuje. Kvůli již zmíněné důležitosti prvních let školní docházky se tato diplomová práce zabývá využitím literární výchovy v pedagogice volného času především u žáků 1. stupně ZŠ.

1.1.2 Literární text

Nejen v hodinách literární výchovy se žáci setkávají s různými druhy literárního textu. Dovolují si tvrdit, že člověk se s literárním textem v různých podobách setkává prakticky denně. Literárním textem rozumíme „relativně uzavřené sdělení (mající začátek a konec), jehož materiálem je jazyk jako systém komunikačních znaků. Jde o sdělení společensky významné, určené ke komunikaci se čtenářem (...).“¹⁴ Toto sdělení může mít různou podobu, a aby se mohlo s čtenářem setkat, existuje v grafické, zvukové, pamětné či jiné podobě.¹⁵

Výkladový slovník základních pojmů literární teorie rozděluje literární texty podle účelu a funkce na literaturu věcnou, která přináší zejména věcné informace, doklady a argumenty a literaturu uměleckou neboli krásnou, která plní řadu funkcí, avšak

¹¹ VÁŠOVÁ, L. *Úvod do bibliopedagogiky*, s. 54–55.

¹² HOMOLOVÁ, K. *Dětský a dospívající čtenář*, s. 112.

¹³ BEDNÁŘOVÁ, J. *Literatura mě baví: Studijní text se souborem pracovních listů*, s. 15.

¹⁴ LEDERBUCHOVÁ, L. *Průvodce literárním dílem: Výkladový slovník základních pojmů literární teorie*, s. 175.

¹⁵ Tamtéž, s. 175.

nejdůležitější z nich je funkce estetická.¹⁶ Umělecký text musí splňovat pravidla umělecké strukturní výstavby a teprve při setkání se čtenářem, v komunikaci s ním, se z něj stává umělecké literární dílo.¹⁷

Bednářová charakterizuje umělecký text jako: „specifický a neopakovatelný komunikát, který disponuje řadou jedinečných nástrojů, jimiž působí na příjemce.“¹⁸ Autorka hovoří zejména o využití jazyka pro navození atmosféry a zamýšlených představ autora, ale také o vzniku vlastních představ čtenáře, které vznikají na základě jeho individuálních osobnostních charakteristik a dosavadních zkušeností.¹⁹

Literární výchova pracuje s různými druhy textu, avšak nejčastěji jsou to právě umělecké literární texty²⁰, které díky samotnému čtenáři ožívají. Na základě výše zmíněného lze tedy uvést, že bez čtenáře by literární díla v pravém slova smyslu neexistovala.

Avšak zdá se, že potřeba existence literární děl je oboustranná. Čtenář se sice určitým způsobem spolupodílí na vzniku literárního díla, ale sám jako kdyby ona díla potřeboval k svému žití. Jak vyjádřil Hník: „dovolují nám chápat svět (a jeho řád), přibližují nás, explicitně či implicitně, (národní) kulturu a tradici, zároveň však poskytují čtenářský, estetický, tedy umělecký zážitek.“²¹

Pokud hovoříme o uměleckém textu, ten ve vztahu k čtenáři „vyžaduje subjektivní reakci vnímatele, a to nejen racionální, ale také emocionální, mravní a volní.“²² Dochází tedy ke klíčové interakci mezi čtenářem a uměleckým textem, který pak bývá podnětem k vlastní tvořivosti čtenáře např. ve formě reprodukce, recitace, dramatizace apod.²³

1.1.3 Literární komunikace

Chvilé, kdy se čtenář bezprostředně setkává s textem, je mnohými autory označována jako literární komunikace. Literární komunikace je proces, při kterém je kladen důraz na čtenáře samotného, který jako aktivní činitel přistupuje k textu. Dříve byl čtenář chá-

¹⁶ LEDERBUCHOVÁ, L. *Průvodce literárním dílem*, s. 176.

¹⁷ Tamtéž, s. 329.

¹⁸ BEDNÁŘOVÁ, J. *Literatura mě baví: Studijní text se souborem pracovních listů*, s. 8.

¹⁹ Tamtéž, s. 8.

²⁰ HNÍK, O. *Didaktika literatury: výzvy oboru*, s. 11.

²¹ Tamtéž, s. 11.

²² BEDNÁŘOVÁ, J. *Literatura mě baví: Studijní text se souborem pracovních listů*, s. 8.

²³ Tamtéž, s. 8.

pán jako pasivní účastník literární komunikace, avšak nyní je jeho postavení rovnoprávné s autorem, s nímž dotváří literární dílo.²⁴

O tom, že došlo ke změně v pohledu na čtenáře, kterému je nyní věnována značná pozornost, hovoří i Toman, který uvádí, že: „v soudobé literární vědě je respektovanou skutečností, že v komunikačním procesu autor – literární dílo – příjemce má své nezastrupitelné místo čtenářská recepce. Neboť právě v recepčním aktu, v subjektivní konkretizaci se toto dílo stává funkčním, smysluplným a sociálně zakotveným.“²⁵

O nabytí smysluplnosti textu hovoří také Bednářová²⁶ i Lederbuchová²⁷, přičemž obě autorky se shodují v tom, že k tomu dochází právě díky čtenáři samotnému. Čtenář je tedy jedním ze základních prvků literární komunikace a „teprve četbou se v procesu čtenářské konkretizace z literárního textu stává literární dílo – teprve čtenář mu dává smysl, tj. přisuzuje jeho významům důležitost pro svůj vlastní život, pro obohacení své osobnosti, zamýšlí se nad důvody, proč se mu obsah díla líbí nebo ne, co mu osobně přináší.“²⁸

Pro některé autory je literární komunikace určitým dialogem čtenáře s uměleckým textem²⁹ nebo jakousi zvláštní dialogickou situací mezi autorem textu a čtenářem.³⁰ V každém případě, jak vyjádřila Lederbuchová, během četby literární text: „nabývá konkrétní obsah ve vědomí čtenáře, je jednotlivci esteticky, ale i jinak prožíván a hodnocen, tj. interpretován a konkretizován a jeho významům je čtenářem přisouzen konkrétní smysl. Text tak naplňuje své funkce – estetickou, mravní, poznávací, zábavnou (relaxační aj.) a stává se literárním dílem.“³¹

1.1.4 Výběr textu

Není pochyb o tom, že literární text sehrává v literární výchově klíčovou úlohu. Na jeho základě se odvíjí vše a skrze něj jsou naplňovány cíle literární výchovy. Aby byla výuka efektivní, je dle Valy třeba příhodně zvolit metody výuky, ale také vybrat vhodné ukázky literárních textů a to nejlépe na základě učitelova povědomí o tom, co žáci ve

²⁴ ŠTORCH, M. *Teorie literární komunikace*, s. 98.

²⁵ TOMAN, J. *Teorie dětské literární komunikace a recepce v česko-slovenských souvislostech*, s. 9.

²⁶ BEDNÁŘOVÁ, J. *Literatura mě baví: Studijní text se souborem pracovních listů*, s. 6.

²⁷ LEDERBUCHOVÁ, L. *Průvodce literárním dílem*, s. 171.

²⁸ Tamtéž, s. 55–56.

²⁹ BEDNÁŘOVÁ, J. *Literatura mě baví: Studijní text se souborem pracovních listů*, s. 6.

³⁰ ŠTORCH, M. *Teorie literární komunikace*, s. 54.

³¹ LEDERBUCHOVÁ, L. *Průvodce literárním dílem*, s. 171.

své četbě upřednostňují.³² Ačkoli lze v takovém případě očekávat aktivnější zapojení žáků pro další práci s textem, což je určitě žádoucí, při vhodném výběru textu je vždy nutné respektovat především vývojová specifika žáků v celé jejich šíři i ve spojení s dosavadními zkušenostmi žáků a jejich individuálními zvláštnostmi.

Učitel musí do hloubky poznat to, jak probíhá vývoj poznávacích procesů žáků a k jakým proměnám dochází ve vývoji emočních a volních procesů, o čemž dopodrobna hovoří ve své práci Homolová, která nezapomíná zmínit i morální vývoj žáků a sociální vztahy žáků jako čtenářů.³³ Při výběru textu je třeba, aby pedagog respektoval všechny tyto charakteristiky a nacházel takové texty, které budou adekvátní aktuálnímu stupni vývoje a situaci žáků a zároveň se budou vztahovat k jejich životu jako takovému.

³² VALA, J. a kol. *Literární výchova ve škole: vzpomínky, vize, zkušenosti*, s. 28.

³³ Srov. HOMOLOVÁ, K. *Dětský a dospívající čtenář*.

2 Literární výchova na základní škole

2.1 Obsah a cíle literární výchovy na ZŠ

Jak jsem již zmínila v první kapitole, aktuálně je literární výchova zakotvena v RVP ZV, jako jedna ze tří složek vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura. Komplexnost oboru Český jazyk a literatura v praxi znamená, že se vzdělávací obsah všech tří složek vzájemně prolíná a v součinnosti tyto složky společně vedou k získávání určitých dovedností. V rámci jazykového a dalšího vzdělávání k těmto dovednostem patří zejména užívání jazyka v mluvené i písemné podobě.³⁴

Složky oboru Český jazyk a literatura též rozvíjejí předpoklady pro účinnou mezilidskou komunikaci a pracují na tom, aby byl člověk schopen vnímat sám sebe i okolní svět.³⁵ Avšak i přes onu výše uvedenou komplexnost oboru vymezuje RVP ZV cílové zaměření, které je složce Literární výchovy vlastní.

V rámci literární výchovy „žáci poznávají prostřednictvím četby základní literární druhy, učí se vnímat jejich specifické znaky, postihovat umělecké záměry autora a formulovat vlastní názory o přečteném díle. Učí se také rozlišovat literární fikci od skutečnosti. Postupně získávají a rozvíjejí základní čtenářské návyky i schopnosti tvořivé recepce, interpretace a produkce literárního textu. Žáci dospívají k takovým poznatkům a prožitkům, které mohou pozitivně ovlivnit jejich postoje, životní hodnotové orientace a obohatit jejich duchovní život.“³⁶

Na výše uvedené vymezení RVP ZV reaguje Vala, podle kterého dochází k onomu pozitivnímu ovlivnění životních postojů, hodnot a obohacení duchovního života tehdy, kdy je literární výchova přímo založena na četbě a interpretaci vhodně vybraných textů, které u žáků vyvolávají emocionální prožitek.³⁷

Dovoluji si uvést, že na rozdíl od Komunikační a slohové výchovy a Jazykové výchovy, je právě ve složce Literární výchovy nejsilněji cítit důraz na estetickou stránku poznávaného, na umělecký aspekt literatury a používání jazyka. Je věnována zvýšená pozornost osobním prožitkům žáků, jejich sebepoznání a formování individuality. V neposlední řadě právě složka Literární výchovy otevírá největší prostor pro

³⁴ RVP ZV, s. 16.

³⁵ Tamtéž, s. 16.

³⁶ Tamtéž, s. 16.

³⁷ VALA, J. a kol. *Literární výchova ve škole: vzpomínky, vize, zkušenosti*, s. 26.

samostatnou tvořivou práci žáků, ať už při přijímání literárního textu nebo při jeho vlastním tvoření.

Na výše citovaný obecný cíl Literární výchovy formulovaný v RVP ZV navazuje vymezení vzdělávacího obsahu Literární výchovy, který je zpracovaný do formy očekávaných výstupů, kterých se má dosáhnout po zvládnutí příslušného učiva.

Jelikož se tato diplomová práce zabývá využitím literární výchovy v pedagogice volného času u dětí mladšího školního věku, dovoluji si blíže charakterizovat vzdělávací obsah Literární výchovy pro 1. stupeň ZŠ.

Na konci prvního období tj. konec 3. ročníku ZŠ žák dle RVP ZV:

- „čte a přednáší z paměti ve vhodném frázování a tempu literární texty přiměřené věku;
- vyjadřuje své pocity z přečteného textu;
- rozlišuje vyjadřování v próze a ve verších, odlišuje pohádku od ostatních vyprávění;
- pracuje tvořivě s literárním textem podle pokynů učitele a podle svých schopností.“³⁸

Na konci druhého období, což je konec 5. ročníku ZŠ, žák dle RVP ZV:

- „vyjadřuje své dojmy z četby a zaznamenává je;
- volně reprodukuje text podle svých schopností, tvoří vlastní literární text na dané téma;
- rozlišuje různé typy uměleckých a neuměleckých textů;
- při jednoduchém rozboru literárních textů používá elementární literární pojmy.“³⁹

Těmto výstupům pro první i druhé období odpovídá stanovené učivo, které zahrnuje poslech literárních textů, zážitkové čtení a naslouchání, tvořivé činnosti s literárním textem (přednes, volná reprodukce textu, dramatizace, výtvarný doprovod).

Součástí učiva jsou také základní literární pojmy – literární druhy a žánry (rozpočítadlo, hádanka, říkanka, báseň, pohádka, bajka, povídka, spisovatel, básník, kniha, čtenář, divadelní představení, herec, režisér, verš, rým, přirovnání).⁴⁰

³⁸ RVP ZV, s. 21.

³⁹ Tamtéž, s. 21.

Tímto způsobem RVP ZV předkládá závazný obsah a zacílení Literární výchovy v rámci vyučování na ZŠ. Ačkoli jsou k dispozici tyto oficiální formulace, existují i tzv. základní cíle literární výchovy, které „mají obecnou a nadčasovou platnost, vyplývají ze specifčnosti práce v tomto estetickovýchovném předmětu a jsou v podstatě nezávislé na právě platných koncepcích.“⁴¹ Tyto obecné cíle literární výchovy se rozlišují na jazykově výchovné cíle a cíle literárně výchovné.⁴²

O těchto cílech hovoří i Toman, který k jazykově výchovným cílům řadí rozvíjení čtenářských a jazykových dovedností žáků, přičemž těchto cílů je dosahováno při výcviku čtení a práci s texty.⁴³ Žák se má nejen naučit správně číst různé druhy textu, ale má též dojít k celkové kultivaci jeho mluveného projevu (dle Zítkové⁴⁴ i písemného projevu) a k rozvoji slovní zásoby.

Literárně výchovné cíle pak zahrnují výchovu literaturou a výchovu k literatuře.⁴⁵ Výchova žáků k literatuře je chápána ve smyslu utváření jejich pozitivního vztahu k literatuře jako takové. Takto pojatá výchova má za úkol u žáků formovat jejich schopnost vnímat, prožívat, interpretovat a hodnotit literární texty. Má též utvářet čtenářský vkus a rozvíjet tvořivé činnosti žáků v souvislosti s uměleckým textem.⁴⁶ V neposlední řadě je jejím úkolem probudit u žáků zájem o četbu i mimo školní prostředí, zapůsobit natolik, že žáci budou mít potřebu číst i ve volném čase.⁴⁷

Výchova literaturou se pak týká široce pojaté osobnosti žáka, neboť literární text má moc působit na jeho myšlení, emocionalitu i vůli. Může mu být příkladem skutečných situací, vztahů mezi lidmi a zároveň může ovlivnit vztah žáka ke svému okolí, ke světu i k sobě samému. Literární výchova tak může přispět k rozvoji sociální inteligence, kreativitě a fantazii žáka.⁴⁸

Odborníci zabývající se literární výchovou respektují charakteristiky, cíle i obsah, který předepisuje RVP ZV, ale kvůli velké specifčnosti tohoto oboru se můžeme setkat s jejich potřebou vyjádřit se nejen k cílům, ale i k obsahu literární výchovy.

⁴⁰ RVP ZV, s. 21.

⁴¹ ZÍTKOVÁ, J. *Kapitoly z didaktiky literární výchovy ve 2.–5. ročníku základní školy*, s. 15.

⁴² Tamtéž, s. 15.

⁴³ TOMAN, J. *Vybrané kapitoly z didaktiky čtení a literární výchovy I.*, s. 7.

⁴⁴ ZÍTKOVÁ, J. *Kapitoly z didaktiky literární výchovy ve 2.–5. ročníku základní školy*, s. 15.

⁴⁵ Tamtéž, s. 15.

⁴⁶ Tamtéž, s. 15.

⁴⁷ TOMAN, J. *Vybrané kapitoly z didaktiky čtení a literární výchovy I.*, s. 7.

⁴⁸ ZÍTKOVÁ, J. *Kapitoly z didaktiky literární výchovy ve 2.–5. ročníku základní školy*, s. 15.

Ve vztahu k obsahu literární výchovy autoři upozorňují na důležitost literatury v literárně výchovné činnosti. Velmi výrazně o tomto ve svých pracích hovoří Hník, podle kterého jsou vlastním vzdělávacím obsahem literární výchovy umělecké texty.⁴⁹ Naprosto klíčové je podle něj porozumění žáka těmto textům, neboť ve chvíli, kdy dítě porozumí uměleckému textu, má vzdělávací předmět smysl, neboť teprve poté může literární dílo působit na celou osobnost žáka a utvářet jeho vkus.⁵⁰

2.2 Pojetí literární výchovy na ZŠ

Literární výchova se na ZŠ uskutečňuje podle Školního vzdělávacího programu (dále jen ŠVP), který si daná škola tvoří na základě RVP ZV. Cíle, výstupy a učivo, které stanovuje RVP ZV si školy zpracovávají do vlastních ŠVP, podle kterých je realizována výuka. Školy tedy zavazují RVP ZV, ale ve výuce jim nic nebrání v naplňování i tzv. obecných cílů, které byly zmíněny v předchozí části této práce. Obecné cíle literární výchovy shrnula a zjednodušila Homolová, podle které je cílem školní literární výchovy: „formovat trvalý vztah žáků k literatuře.“⁵¹

Avšak literární výchova mívá ve školách různou podobu, na což po své mnohaleté činnosti v praxi upozorňuje Hník.⁵² Otázkou je, jak tato aktuální pojetí literární výchovy pomáhá naplňovat cíle vytyčené RVP ZV či obecné cíle literární výchovy.

Podle Hníka existují ve školách dvě pojetí literární výchovy. Prvním z nich je tzv. tradiční pojmový výklad, kdy je aktivním činitelem učitel, přičemž se nijak zvlášť nepočítá s tvůrčími schopnostmi žáka a tvoření je činností okrajovou a pouze doplňuje výklad. Druhé pojetí literární výchovy je naopak orientováno na vlastní tvůrčí a aktivní činnost žáka.⁵³

Literární výchova jako součást školní výuky má za úkol obohatit žáky potřebnými znalostmi, které jim pomohou orientovat se ve světě literatury, ale zároveň má též rozvíjet jejich tvořivé schopnosti a vybavit je tvůrčími dovednostmi. V žádném případě nelze opomíjet výchovnou složku předmětu, která právě vede k obecným cílům, tedy k vytvoření vztahu k literárním textům, ke knihám a k čtenářství.⁵⁴

⁴⁹ HNÍK, O. *Didaktika literatury: výzvy oboru*, s. 15.

⁵⁰ Tamtéž, s. 12.

⁵¹ HOMOLOVÁ, K. *Dětský a dospívající čtenář*, s. 128.

⁵² HNÍK, O. *Hravá interpretace v hodinách čtení a literární výchovy*, s. 34.

⁵³ Tamtéž, s. 34.

⁵⁴ Tamtéž, s. 36.

Pro efektivní realizaci literární výchovy v praxi je tedy nezbytně nutné pracovat na spojení těchto dvou pojetí a zdůrazňovat výchovný aspekt literární výchovy. Tomu se mohou také snadno věnovat pedagogové volného času, jejichž úsilí bude v rámci mimoškolní činnosti navazovat na školní literární výchovu, a to v prostředí méně formálním zejména s důrazem na naplňování obecných cílů literární výchovy.

3 Literární výchova ve volném čase

3.1 Prostor pro literární výchovu ve volném čase

Ačkoli si literární výchovu nejčastěji spojujeme se školním vyučováním, nemusí být pravidlem, že je prostor pro její realizaci určen pouze škole, i když té samozřejmě nelze upřít její klíčovou pozici. Na školní literární výchovu mohou ve volném čase navázat různá zařízení zajišťující výchovu ve volném čase, ale také další instituce a organizace nabízející volnočasové aktivity.

I ve volnočasovém prostředí si literární výchova zachovává svůj komplexní charakter a přispívá k naplňování všech již popsaných obecných cílů literární výchovy. Je ovšem nutné zmínit specifičnost volného času, který je proti školnímu prostředí přítomen, a který výrazným způsobem mění podobu a význam literární výchovy v tomto čase. Do sféry literární výchovy nyní vstupuje volný čas, který umožňuje, že se činnosti spojené s literaturou stávají volbou, nikoli povinností a stěžejními se proto stávají zejména cíle literárně výchovné, tedy výchova žáků k literatuře a literaturou.

V rámci volnočasových činností se ocitáme v prostředí, které neklade takový důraz na rozvoj čtenářských a jazykových dovedností žáků, ale v popředí jsou výše zmíněné cíle výchovné, které zahrnují komplexní kultivaci a rozvoj osobnosti žáka, přičemž literární výchova „(...) svými mnohostranně působivými uměleckými obrazy vytváří předpoklady zvláště pro účinnou citovou, estetickou, mravní a vlasteneckou výchovu žáků, spjatou s formováním jejich žádoucích vztahů a postojů k rodině, škole, lidem, domovu, vlasti, přírodě a společnosti.“⁵⁵

Ve spojitosti s literární výchovou se setkáváme s poměrně frekventovaným termínem s tzv. výchovou ke čtenářství. Výchova ke čtenářství je běžně uskutečňována v rodině, ve škole, knihovnách popř. dalších institucích a na základě svého záměrného a systematického působení se snaží u dětí vybudovat jejich aktivní vztah k četbě.⁵⁶ Čtenářství samotné je pak výsledkem tohoto záměrného výchovného působení a je definováno jako „soustavná, dlouhodobá aktivita, jako uvědomělá záliba ve čtení, která se

⁵⁵ TOMAN, J. *Vybrané kapitoly z didaktiky čtení a literární výchovy I.*, s. 8.

⁵⁶ HOMOLOVÁ, K. *Dětský a dospívající čtenář*, s. 128.

formuje a postupně rozvíjí od dětského věku pod vlivem rodiny, školy, médií, dalších kulturních institucí a hodnotových měřítek společnosti.⁵⁷

Počátek výchovy ke čtenářství vidí mnozí odborníci v rodině a odvolávají se na rozsáhlou práci *Rozvoj dětského čtenářství*, jejímž autorem je Otakar Chaloupka.⁵⁸ Na působení rodiny postupně navazují další instituce, které se s ohledem na své poslání podílejí na výchově čtenáře a zároveň všechny z nich svou činností přispívají k rozvoji čtenářské gramotnosti v jejím moderním pojetí.

Pedagog volného času má možnost v mnoha volnočasových institucích, ale i mimo ně, realizovat výchovu ke čtenářství a být tak jedním z významných činitelů tohoto působení. Pokud se snažíme vést děti k čtenářství a vychovat z nich opravdové čtenáře, je třeba jim ukázat a hlavně pomoci objevit radost ze čtení, kterou budou moci pravidelně zažívat.

Volnočasové činnosti v sobě skrývají množství kreativních možností, které lze v rámci literární výchovy ve volném čase rozvinout snáze než při vyučování, jež podléhá jiným pravidlům a organizaci. Pedagog volného času může dětem představit čtení v úplně jiném světle, nejlépe ve spojení s hrou, která je pro mladší školní věk stále specifická, vždy s důrazem na jejich vlastní aktivitu a s využitím netradičních aktivit, které v součinnosti s předcházejícím vytvoří čas naplněný prožitky.

Jak jsem již uvedla, ve sféře volného času stojí na počátku rozhodnutí žáka účastnit se volnočasové činnosti, které vychází z jeho vnitřních pohnutek. Motivem pro činnost mohou být jeho potřeby, hodnoty, osobní plány, ale také zájmy.⁵⁹

Zájem lze charakterizovat jako „získaný motiv, který se projevuje kladným emočním vztahem jedince k určité skutečnosti a k určitému druhu činnosti (...).“⁶⁰ Člověk zaměřuje pozornost k předmětu svého zájmu, zabývá se určitou činností, pociťuje z ní uspokojení a nelibě nese nemožnost činnost realizovat.⁶¹ Zájmy tedy představují motivy, které člověka mobilizují a vybízejí k tomu, aby se zabýval činnostmi, jejichž prostřednictvím může dojít k naplnění předmětu jeho zájmu.⁶²

⁵⁷ GEJGUŠOVÁ, I. *Mimočítanková četba a cíle literární výchovy na základní škole*, s. 13.

⁵⁸ Srov. CHALOUPKA, O. *Rozvoj dětského čtenářství*.

⁵⁹ HÁJEK, B. a kol. *Pedagogické ovlivňování volného času: Trendy pedagogiky volného času*, s. 164.

⁶⁰ ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*, s. 149.

⁶¹ Tamtéž, s. 149.

⁶² HÁJEK, B. a kol. *Pedagogické ovlivňování volného času: Trendy pedagogiky volného času*, s. 164.

V kontextu výše uvedeného lze říci, že pro literární výchovu ve volném čase je tedy základním východiskem samotný zájem dětí, od kterého se následně odvíjí veškeré pedagogovo působení především na úrovni zájmového vzdělávání.

3.2 Literární výchova jako součást zájmových činností

Zájmové vzdělávání je v rámci pedagogiky volného času běžně řazeno do oblasti neformálního vzdělávání nebo též neformální výchovy⁶³ a může se opřít o pevné zakotvení v legislativě České republiky.

Jak říká § 111 školského zákona: „zájmové vzdělávání poskytuje účastníkům naplnění volného času zájmovou činností se zaměřením na různé oblasti. Zájmové vzdělávání se uskutečňuje ve školských zařízeních pro zájmové vzdělávání, zejména ve střediscích volného času, školních družinách a školních klubech.“⁶⁴ Avšak nejsou to pouze školská zařízení pro zájmové vzdělávání, neboť § 117 školského zákona hovoří též o školských výchovných a ubytovacích zařízeních, která také v čase mimo vyučování zajišťují zájmové činnosti.⁶⁵

Na základě těchto charakteristik je možné uvést, že sféra zájmového vzdělávání je v České republice značně široká a zájmové činnosti se tak objevují v nabídce aktivit mnoha zařízení, která mohou být potenciálními pracovišti pro realizaci literární výchovy ve volném čase.

Ve vztahu k zájmovým činnostem si na tomto místě dovoluji také upozornit na školská účelová zařízení, která stojí tak trochu ve stínu zmíněných školských zařízení, a dle mého názoru bývají často neprávem opomíjena. Školský zákon v § 120 uvádí, že školská účelová zařízení pomáhají školám a školským zařízením při jejich činnostech, poskytují žákům, studentům popř. zaměstnancům různé specializované služby, vytvářejí podmínky pro praktické vyučování žáků či toto vyučování přímo zajišťují, ale stejně tak zajišťují výchovu mimo vyučování a vytvářejí podmínky pro zájmovou činnost žáků.⁶⁶ Bez této zmínky by ve výčtu pracovišť, která mají prostor realizovat literární výchovu ve volném čase prostřednictvím zájmových činností, zcela chyběla školní knihovna, jejímž úkolem je také systematická práce s žáky zaměřená na podporu čtenářství.

⁶³ KAPLÁNEK, M. a kol. *Volný čas a jeho význam ve výchově*, s. 120.

⁶⁴ Zákon 561/2004 Sb., *o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*, § 111.

⁶⁵ Tamtéž, § 117.

⁶⁶ Tamtéž, § 120.

Zájmové vzdělávání poskytují dle současné legislativy různá školská zařízení a stejně různé jsou i jeho formy, jež upravuje vyhláška č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání. V návaznosti na § 2 této vyhlášky si pro úplnost dovoluji uvést, že ve školských zařízeních je zájmová činnost uskutečňována:

- „příležitostnou výchovnou, vzdělávací, zájmovou a tematickou rekreační činností nespojenou s pobytem mimo místo, kde právnická osoba vykonává činnost školského zařízení pro zájmové vzdělávání;
- pravidelnou výchovnou, vzdělávací a zájmovou činností;
- táborem a další činností spojenou s pobytem mimo místo, kde právnická osoba vykonává činnost školského zařízení pro zájmové vzdělávání;
- osvětovou činností včetně shromažďování a poskytování informací pro děti, žáky a studenty, popřípadě i další osoby, činností vedoucích k prevenci rizikového chování a výchovou k dobrovolnictví;
- individuální práci, zejména vytvářením podmínek pro rozvoj nadání dětí, žáků a studentů, nebo
- využitím otevřené nabídky spontánních činností.“⁶⁷

Literární výchova pak může v tomto smyslu představovat cílevědomou aktivitu směřující k uspokojování a rozvíjení individuálních potřeb, zájmů a schopností.⁶⁸ Může být realizována různými formami, avšak nejčastěji se nejspíš setkáme s formou pravidelné či příležitostné zájmové činnosti, popř. s činností spojenou s pobytem mimo místo běžného konání zájmové činnosti např. v podobě exkurze, literární vycházky či návštěvy knihovny apod.

Pravidelná zájmová činnost je v rámci školských zařízení či jiných institucí běžně uskutečňována během školního roku, popřípadě i v průběhu letních prázdnin prostřednictvím zájmových útvarů, které mohou mít dle svého zaměření více podob. S ohledem na charakter literární výchovy je na místě hovořit o kroužku či klubu. V odborné literatuře se setkáme se zmínkami o čtenářském kroužku, přičemž kroužek je popisován jako: „menší zájmový útvar, jehož činnost směřuje zpravidla k vnitřnímu

⁶⁷ Vyhláška č. 74/2005. Sb., o zájmovém vzdělávání, § 2.

⁶⁸ PÁVKOVÁ, J. a kol. *Pedagogika volného času: teorie, praxe a perspektivy výchovy mimo vyučování a zařízení volného času*, s. 92.

obohacení členů, zaměřuje se na vnitřní život útvaru (...).⁶⁹ Proti tomu klub je chápán jako méně formální uskupení, v kterém je uplatňována volnější organizace činností a relativně velkou část tvoří aktivity založené na přijímání předmětu zájmu.⁷⁰

Pod označením příležitostná zájmová činnost bychom na základě vyhlášky č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání mohli rozumět například besedy, exkurze, výlety, ale také vycházky či soutěže, které autoři k těmto příležitostným činnostem taktéž řadí.^{71 72}

Tyto činnosti bývají organizovány a pojímány v různých podobách nezávisle na existenci čtenářských kroužků či klubů, ale podněty pro jejich konání mohou též spontánně vycházet z činnosti těchto zájmových uskupení či s nimi přichází sám pedagog aktivně působící ve sféře zájmových činností.

Je patrné, že literární výchova může mít jako zájmová činnost mnoho podob a lze ji uskutečňovat různými formami. Obojí se liší podle pracovišť, která na poli literární výchovy působí. V souvislosti s tím bych ráda zdůraznila, že se tato práce soustředí na podobu literární výchovy ve smyslu zájmové činnosti, kterou nabízejí především školská zařízení pro zájmové vzdělávání. Děje se tak v podobě řízené a pravidelně organizované činnosti zájmových útvarů, které dle Hájka umožňují největší prostor pro cílevědomé výchovné působení.⁷³

3.3 Postavení literární výchovy v zájmových činnostech

Ve vztahu ke školnímu prostředí Slavík⁷⁴ i Hník⁷⁵ upozorňují na odlišné postavení literární výchovy mezi školními expresivními předměty a shodují se v tom, že v soudobém pojetí literární výchovy je postrádána ona míra tvořivosti, která je vlastní všem ostatním výchovám. V souvislosti se školním vyučováním hovoří Hník také o časové dotaci, která je dle jeho názoru nedostačující neboť: „nedává čas a prostor k radosti ze spontánní tvorby, k vícestranné mezipředmětové činnosti a fázi reflexe tvorby.“⁷⁶

⁶⁹ HÁJEK, B. a kol. *Pedagogické ovlivňování volného času: Trendy pedagogiky volného času*, s. 169.

⁷⁰ Tamtéž, s. 169.

⁷¹ Srov. tamtéž, s. 168.

⁷² Srov. KAPLÁNEK, M. a kol. *Volný čas a jeho význam ve výchově*, s. 121.

⁷³ HÁJEK, B. a kol. *Pedagogické ovlivňování volného času*, s. 170.

⁷⁴ SLAVÍK, J. *Od výrazu k dialogu ve výchově: Artefiletika*, s. 156.

⁷⁵ HNÍK, O. *Didaktika literatury: výzvy oboru*, s. 29–30.

⁷⁶ HNÍK, O. *Hravá interpretace v hodinách čtení a literární výchovy*, s. 23.

Při realizaci literární výchovy ve volném čase není pedagog volného času tolik limitován časem či možným prostorem pro samostatnou tvorbu žáků, a proto literární výchova ve spojení s volným časem může být vhodnou podporou tzv. plnohodnotné literární výchovy, kterou tvoří poznávání literárních děl, literárního vývoje a kulturního kontextu, výchova ke čtenářství a také výchova k lidskosti.⁷⁷

Zájmové činnosti jsou velmi širokou oblastí, kterou odborníci nejčastěji konkretizují na základě obsahu a zaměření jednotlivých činností podobně jako to činí Pávková, která dělí zájmové činnosti na společenskovední, pracovní-technické, přírodovědně-ekologické, estetickovýchovné, tělovýchovné, sportovní a turistické.⁷⁸

V tomto rozdělení by literární výchova našla své místo mezi estetickovýchovnými činnostmi, které podle autorky: „utvářejí a formují estetické vztahy dětí k přírodě, společnosti a jejím materiálním a kulturním hodnotám.“⁷⁹ To pak společně naplňují okruhy výtvarných, hudebních a literárně-dramatických zájmových činností.

Literární výchova v tomto pojetí patří do tzv. literárně-dramatických zájmových činností, pro které Pávková formuluje tuto náplň:

- „čtení (individuální, předčítání, využití uměleckých nahrávek);
- reprodukční činnosti (vypravování, přednes, dramatizace);
- průpravné hry a cvičení, dramatické hry a improvizace zaměřené na rozvíjení poznávacích procesů, komunikativních dovedností, sociálních vztahů a sociální percepce;
- tvořivé literární a dramatické činnosti (pokusy o literární a dramatickou tvorbu);
- návštěvy kulturních představení (divadlo, kino, besedy s umělci, návštěvy míst spojených s životem umělců).“⁸⁰

Je patrné, že oblast literární výchovy je zde chápána v těsném sepětí s dramatickou výchovou a jejich oddělení by nebylo správné vzhledem ke společně užívaným prostředkům činnosti.

Dovoluji si tvrdit, že Hájek je ve svých snahách o rozdělení zájmových činností poněkud opatrnější a nejprve upozorňuje na existující provázanost některých zájmových

⁷⁷ HNÍK, O. *Didaktika literatury: výzvy oboru*, s. 37.

⁷⁸ PÁVKOVÁ, J. a kol. *Pedagogika volného času*, s. 98.

⁷⁹ Tamtéž, s. 100.

⁸⁰ Tamtéž, s. 101.

činností, jež pak lze v důsledku jejich zaměření zařadit do více oblastí.⁸¹ Jeho pojetí zahrnuje rukodělné činnosti, technické činnosti, přírodovědnou zájmovou činnost, estetickovýchovné činnosti, tělovýchovu a sport, turistiku, společenskovední zájmovou činnost a zájmovou oblast vázící se k PC. Při bližším popisu činností se autor na několika místech shoduje s Pávkovou, avšak stále klade důraz na vzájemné ovlivňování zájmových oblastí. Také v jeho pojetí lze pozorovat jisté odlišnosti v pojmenování zájmových činností, které jsou vzhledem k aktuálnějšímu vydání práce doplněny o oblast týkající se moderních technologií.

V každém případě i v tomto rozdělení spadá literární výchova do oblasti estetickovýchovné činnosti, jež dle autora: „formují vztah dětí k estetickým hodnotám, rozvíjejí představivost, kreativitu, podporují emocionální složku osobnosti (výtvarné činnosti, slovesná tvorba, hra na hudební nástroj, divadlo, film, literatura, tanec apod.).“⁸² Je však zajímavé, že na rozdíl od Pávkové, Hájek v estetickovýchovných činnostech nezavádí okruh tzv. literárně-dramatických činností.

Za zmínku jistě stojí i to, že v obou těchto významných pracích najdeme jistou provázanost estetickovýchovných činností s činnostmi společenskovedními, což lze nejzřetelněji pozorovat u Pávkové, podle které patří k úkolům společenskovedních činností zejména formování vztahu účastníků k vlasti a mateřskému jazyku, k poznávání historie a tradic naší země a také jejího aktuálního fungování.⁸³

K různým okruhům společenskovedních činností, jejichž prostřednictvím jsou tyto úkoly naplňovány, pak autorka řadí i publicistiku a vydávání vlastních periodik, což zcela jistě zahrnuje aktivní tvorbu literárního textu, která je dle RVP ZV jedním z výstupů, jež jsou v rámci literární výchovy definovány pro konec druhého období.

Při snaze nalézt literární výchovu v zájmových činnostech se tedy setkáváme se shodnými tendencemi autorů řadit ji zcela oprávněně do oblasti estetickovýchovných zájmových činností, kam beze sporu patří. Ovšem na spojitost se společenskovedními činnostmi není nijak zvlášť upozorňováno.

Přesto cítím potřebu připomenout zde obecné cíle literární výchovy, o kterých již bylo blíže pojednáno v podkapitole 2.2, a která hovoří o literární výchově, jež působí na

⁸¹ HÁJEK, B. a kol. *Pedagogické ovlivňování volného času*, s.167–168.

⁸² Tamtéž, s. 167–168.

⁸³ PÁVKOVÁ, J. a kol. *Pedagogika volného času*, s. 98.

formování vztahu žáků k svému nejbližšímu okolí, společnosti i vlasti a tedy významně zasahuje oblast společenskovedních zájmových činností.

Na základě výše uvedeného si dovoluji tvrdit, že literární výchovu nelze ve volném čase chápat odděleně od jiných oborů, neboť se k nim vždy bude určitým způsobem vztahovat. Může to být v případě, že si z nich pro svou činnost vypůjčí metody pro ně typické, jako je tomu u dramatické výchovy, jejíž metody napomáhají literární výchově k větší tvořivosti a aktivizaci účastníků. Stejně tak lze pro tvořivou práci v literární výchově využít i postupy běžné ve výtvarné a hudební výchově.

Literární výchova se může též tematicky dotknout některého ze specifických zaměření ostatních zájmových činností nebo snad bude svou činností přispívat k naplňování stejných úkolů, které jsou jim vlastní, jako je tomu právě u oblasti společenskovední. Právě v tom lze spatřit přínos literární výchovy ve volném čase, protože tento vztah k jiným oborům skrývá neuvěřitelné bohatství rozmanitosti, kterou jako zájmová činnost nabízí.

3.4 Specifika literární výchovy ve volném čase

Je zřejmé, že se literární výchova ve volném čase značně odlišuje od literární výchovy probíhající v rámci školního vyučování. Jak jsem již uvedla, literární výchova ve smyslu zájmové činnosti vychází z vlastního zájmu a rozhodnutí dětí se ve svém volném čase literaturou zabývat. Veškeré zájmové činnosti spojují určitá specifika, která je blíže představují a stejně dobře charakterizují i literární výchovu ve volném čase, kterou z nich nelze nijak vydělit.

Odborníci se shodují, že naprosto klíčovou je dobrovolnost, na základě které se vše odehrává. Podle Kaplánka sice tuto dobrovolnost doprovází silná osobní motivace účastníků, ale pedagog musí mít vždy na paměti, že v rámci dobrovolné činnosti nelze tak jako ve formálním prostředí vynutit kázeň či osobní nasazení.⁸⁴

S tím souvisí i specifické vnímání role pedagoga, který při volnočasových činnostech funguje spíše jako průvodce, poradce nebo v jistém smyslu jako vzor zejména při práci s mladšími účastníky.

⁸⁴ KAPLÁNEK, M. a kol. *Volný čas a jeho význam ve výchově*, s. 125–126.

Dle mého názoru používá Hofbauer velmi trefné označení pro pedagoga, kterého považuje za spolutvůrce, jež: „(...) mladším účastníkům pomáhá odkrývat nové možnosti a ty pak spolu s nimi uskutečňuje.“⁸⁵

Vztah pedagoga a účastníků bývá často nazýván partnerským, který vzniká a vzájemně obohacuje všechny zúčastněné díky společně sdílenému zájmu o konkrétní zájmovou činnost.⁸⁶ Ovšem je třeba zmínit, že kvalitu a úspěšnost výchovného působení pedagoga nelze postavit pouze na jeho schopnostech a dovednostech v konkrétní zájmové oblasti, neboť výrazný vliv má v neformální prostředí celostní působení jeho osobnosti.⁸⁷

Mezi specifika, která se týkají zejména pravidelně probíhající zájmové činnosti, patří vytváření zájmových skupin s menším počtem účastníků, které většinou tvoří žáci rozličného věku.⁸⁸ Malá skupina účastníků, jejíž členové sdílí stejný zájem, může proti školnímu prostředí zprostředkovat každému více času pro aktivní zapojení v činnosti a zároveň skýtá větší prostor pro individuální vyjádření všech zúčastněných.

S malým počtem účastníků souvisí i další ze specifík, kterým je možnost pedagoga reagovat na potřeby, přání a aktuální zaměření účastníků. Ačkoli se pedagog volného času snaží svým výchovným působením naplnit cíle a dostat předem stanovenému plánu, jeho činnost není svázána tolik jako školní vyučování, v rámci kterého je pevně stanoveno učivo, kterému se musí učitel s žáky povinně věnovat.

Pedagog volného času, který vede literární kroužek či klub, má možnost pružně reagovat například na knižní novinky, na aktuální čtenářské preference svých svěřenců, či na zajímavé příležitostné akce. Zároveň lze snadno prakticky uplatnit znalosti skupinové dynamiky a na základě diagnostiky stavu skupiny tvořit nebo dle potřeby upravit připravený program.

V souvislosti se zájmovými útvary hovoří Kaplánek o jisté volnosti a variabilitě v setkávání, která se týká času i prostoru. Dle jeho názoru lze délku setkání i místo podle potřeby snáze uzpůsobit, což není ve školním prostředí příliš běžné.⁸⁹

⁸⁵ HOFBAUER, B. *Kapitoly z pedagogiky volného času: Soubor pojednání o volném čase a jeho výchovném zhodnocování*, s. 70.

⁸⁶ HÁJEK, B. a kol. *Pedagogické ovlivňování volného času*, s. 176.

⁸⁷ KAPLÁNEK, M. *Specifické přístupy a metody pedagogiky volného času*, s. 46–47.

⁸⁸ KAPLÁNEK, M. a kol. *Volný čas a jeho význam ve výchově*, s. 126.

⁸⁹ Tamtéž, s. 127.

Dalším specifikem zájmových činností jsou různé formy jejich organizace, které již blíže představila podkapitola 3.1, ale mimo to také nejrůznější výchovně-vzdělávací metody, mezi kterými mají významné místo metody podporující aktivitu dětí.⁹⁰

Hájek⁹¹ i Pávková⁹² připisují zájmovým činnostem daleko větší množství rozličných výchovně-vzdělávacích metod než je tomu při školním vyučování a podle nich právě tyto postupy a podněty otevírají prostor většímu zapojení dětí, jejich vlastní aktivitě a kreativitě.

Aktivita dětí se může projevit i v jiném směru a není ničím neobvyklým, že se na podobě zájmové činnosti jistým způsobem podílí i účastníci. Pedagog sice zastává roli vedoucího, ale neměl by zabráňovat vlastní iniciativě dětí, které mají zájem participovat například na existenci a fungování zájmového útvaru. Vždyť pedagog a účastníci vytvářejí jedno společenství, jež spojuje sdílený zájem, společný cíl a směřování k němu. Právě poskytnutím možnosti zapojit se do plánování a společného rozhodování má velký význam pro jejich budoucí hodnotný život ve společnosti.

Dovoluji si tvrdit, že oblast literární výchovy je v mnoha směrech velmi speciální a je třeba zmínit i jistá specifika, která se týkají pouze jejího zaměření a nikoli ostatních zájmových oblastí.

Jako první se nabízí samotný předmět zájmu, kterým je literatura, konkrétně tedy literatura umělecká se všemi svými druhy a žánry a na jejímž základě se odvíjí literární výchova ve volném čase. Někdo by mohl namítnout, že s uměleckým literárním textem pracuje i dramatická výchova, avšak pro její existenci nesehrává umělecký literární text takovou roli jako v literární výchově, která se bez něj neobejde.

Pokud srovnáme činnost dramatického a ryze literárního zájmového útvaru je patrné, že pro fungování dramatického kroužku nemusí být umělecký literární text stěžejní. Naopak literární kroužek či klub existuje právě pro to, aby se jeho účastníci setkávali s uměleckými literárními texty, poznávali je a jimi se zabývali.

Dalším specifikem literární výchovy je její důraz na estetičnost, neboť umělecké literární texty mají různé funkce, avšak nejdůležitější z nich je právě funkce estetická, která je též považována za nejdůležitější funkci umění.⁹³ Při četbě uměleckých literár-

⁹⁰ HÁJEK, B. a kol. *Pedagogické ovlivňování volného času*, s. 74.

⁹¹ Tamtéž, s. 170.

⁹² PÁVKOVÁ, J. a kol. *Pedagogika volného času*, s. 104.

⁹³ LEDERBUCHOVÁ, L. *Průvodce literárním dílem*, s. 82.

ních textů právě estetická funkce silně působí na čtenáře a vede jej k tomu, aby se od-
poutal od hodnocení literárního textu pouze jako zdroje poznatků, citových podnětů či
mravních vzorů a uvědomoval si, že umění je jistou kvalitou.⁹⁴

V rámci estetickovýchovných zájmových činností působí pedagog na poli estetické
výchovy, která v tomto prostředí představuje „výchovu k uvědomělému prožitku umě-
leckých děl přiměřených obsahem a formou dětskému cítění a chápání (receptivní este-
tická výchova) a výchovu vlastní tvořivé a reprodukční činnosti (aktivní estetická vý-
chova) v oborech, které souvisejí svou povahou a metodou s uměním (...).“⁹⁵
Přínosného působení v oblasti estetické výchovy může pedagog docílit v případě, že se
mu podaří vytvořit vhodné podmínky pro rozvoj smyslového vnímání, prožívání,
představitivosti, fantazie a kreativity ve spojení s prostředím, které bude formovat
estetické postoje, názory a hodnoty.⁹⁶

Právě důraz na osobní prožitek patří k dalším specifikům literární výchovy
konkrétně ve spojení s působením literárního díla. Literární text či přímo dílo samo má
obrazně řečeno moc působit na různé složky osobnosti člověka. Dokáže navodit silné
citové reakce čtenáře, předkládá kladné životní hodnoty, ovlivňuje myšlení, mravní cí-
tění i postoje.⁹⁷ S velkým důrazem hovoří právě o hodnotách Zítková, podle které
v literatuře pro děti přímo ožívají a týkají se mnoha oblastí života člověka.⁹⁸

3.5 Význam literární výchovy ve volném čase

Jak uvádí Kaplánek, zájmové činnosti obecně patří k nejběžněji organizovaným
volnočasovým činnostem v české společnosti, v které mají poměrně dlouhou tradici.⁹⁹ Pe-
dagogika volného času se snaží volný čas chápat zejména v kontextu snahy o jeho pozi-
tivní vymezení, které se váže ke kvalitě času, který jedinec využívá pro činnosti dle své
vlastní volby.¹⁰⁰ Svobodnou volbu činnosti ve volném čase zmiňuje i Pávková, která
dodává, že se těmto činnostem věnujeme: „dobrovolně a rádi, přinášejí nám pocit uspo-
kojení a uvolnění (...)“¹⁰¹ a zároveň tak přispívají k znovuoobnovení sil.¹⁰²

⁹⁴ LEDERBUCHOVÁ, L. *Průvodce literárním dílem*, s. 82.

⁹⁵ VALIŠOVÁ, A. a kol. *Pedagogika pro učitele*, s. 285.

⁹⁶ Tamtéž, s. 288.

⁹⁷ BEDNÁŘOVÁ, J. *Literatura mě baví: Studijní text se souborem pracovních listů*, s. 12.

⁹⁸ ZÍTKOVÁ, J. *Hodnotové preference v čítankách pro primární školu*, s. 38–43.

⁹⁹ KAPLÁNEK, M. a kol. *Volný čas a jeho význam ve výchově*, s. 122.

¹⁰⁰ KAPLÁNEK, M. (ed.) *Čas volnosti – čas výchovy: Pedagogické úvahy o volném čase*, s. 24.

¹⁰¹ PÁVKOVÁ, J. a kol. *Pedagogika volného času*, s. 13.

¹⁰² Tamtéž, s. 13.

Kromě toho význam veškerých volnočasových aktivit je spatřován též v jejich pozitivním vlivu na komplexní rozvoj osobnosti člověka, na jeho utváření vztahů k okolí, socializaci a budoucí uplatnění ve společnosti i v samotné sféře volného času.¹⁰³ Mnozí autoři se shodují na celoživotním přínosu volnočasových činností a konkrétně Hofbauer upozorňuje zejména na osvojování znalostí a praktických dovedností, obohacení zážitky a pozitivními sociálními vazbami, jež mají celoživotní význam v životě člověka. Autor dokonce tvrdí, že zájmové činnosti mohou na celý život ovlivnit profesní či zájmové zaměření člověka.¹⁰⁴

Literární výchova toto vše samozřejmě naplňuje, ale její význam lze spatřit i v jiných, dá se říci pro ni přímo specifických oblastech. Při práci s literárními texty je pochopitelně stěžejní jejich četba, která na čtenáře působí mnoha způsoby. Literární dílo vyvolává v člověku určité psychické reakce, které jsou součástí jeho složitého duševního života.¹⁰⁵

Podle sociální psychologie existují: „instrumentální účinky četby, prestižní účinky četby, potvrzovací účinky četby, estetické, rekreační a únikové účinky četby a také účinky psychoterapeutické.“¹⁰⁶ Zmíněné účinky četby lze samozřejmě vztáhnout k veškeré četbě ve volném čase, pokud ovšem chápeme četbu jako prostředek používaný v rámci organizované estetickovýchovné zájmové činnosti, jež vede zejména k relaxaci, odpočinku a uspokojování potřeb. Nejvýznamnějšími se stávají estetické účinky četby společně s rekreačními a únikovými.

Estetické účinky četby zahrnují zejména rozvoj estetického cítění čtenáře, rozvoj jeho imaginace a obohacení o nové estetické zkušenosti týkající se obsahu, ale i formy literárního díla. Rekreačními a únikovými účinky četby se rozumí odreagování, pobavení, příjemný způsob trávení volného času a také určitá možnost úniku čtenáře ze složité životní situace do světa představ, v kterém se realizuje.¹⁰⁷

Četba a tvořivá práce s literárním textem nemusí mít význam čistě únikový, neboť veškerá činnost může nabývat i jistého ozdravného či přímo kompenzačního významu. I v rámci literární výchovy ve volném čase si může dítě vynahradiť školní, ale i jiné neúspěchy. O těch v obecném slova smyslu hovoří odborníci právě ve spojení se

¹⁰³ HÁJEK, B. a kol. *Pedagogické ovlivňování volného času*, s. 74

¹⁰⁴ HOFBAUER, B. *Kapitoly z pedagogiky volného času*, s. 69.

¹⁰⁵ VÁŠOVÁ, L. *Úvod do bibliopedagogiky*, s. 32.

¹⁰⁶ Tamtéž, s. 59.

¹⁰⁷ VÁŠOVÁ, L. *Úvod do bibliopedagogiky*, s. 60.

zájmovými činnostmi, neboť možnost seberealizace a prožitků úspěchu ve volnočasových činnostech má významný potenciál ovlivnit další vývoj dětí.^{108 109 110}

Význam literární výchovy v neformálním prostředí je možné spatřit též v jisté součinnosti či vzájemném vztahu právě se školní literární výchovou, které si nemusí nijak konkurovat. Naopak s vědomím o existenci té druhé je možné spolupracovat na systematické výchově čtenáře a ovlivňovat jeho vkus a kulturnost.¹¹¹

V tomto smyslu literární výchova ve volném čase rovněž napomáhá rozvíjet čtenářskou, ale i literární gramotnost. Tím vším dochází k jistému zpětnému ovlivňování vyučovacího procesu, neboť i ve volném čase přispíváme k rozvoji slovní zásoby, kultivovaného mluveného projevu a všeobecnému rozhledu. Mimo to se i zde děti seznamují s jednotlivými literárními druhy a žánry, poznávají stavbu textu a jeho náležitosti a jsou jistým způsobem uváděny do jedné z oblastí kultury společnosti. Na základě tvořivé práce inspirované literárním textem děti sestavují vlastní literární texty, poznávají jazykové prostředky, které se učí využívat a pomocí jazyka formulují vlastní myšlenky.

Skrze literární díla pak děti specifickým způsobem poznávají skutečnost¹¹² a setkávají se s životními situacemi, které je mohou v budoucnu potkat. Literatura jim zprostředkovává události, které je dobré znát, a zároveň jsou jim nabízena možná řešení, jež je vedou k dalšímu promýšlení, hodnocení a tvořivému myšlení.

Někdy může hlavní hrdina příběhu čelit stejným nesnázím jako čtenář ve svém vlastním životě, což může vést k poznání a následnému pojmání problémů jako skutečnosti, která zasahuje do života každého člověka a nečiní jedince odlišným. Často se můžeme setkat s tím, že literární text předkládá dětem aktuální témata, jež se týkají současné situace ve společnosti, společenských hodnot a norem, mezilidských vztahů a jejich proměn či samotného postavení dětí ve společnosti. To vše má výrazný socializační vliv na čtenáře a souvisí s již zmiňovaným poznáváním skutečnosti a světa jako takového.

¹⁰⁸ Srov. BENDL, S. a kol. *Vychovatelství: Učebnice teoretických základů oboru*, s. 129.

¹⁰⁹ Srov. KAPLÁNEK, M. a kol. *Volný čas a jeho význam ve výchově*, s. 123.

¹¹⁰ Srov. HÁJEK, B. a kol. *Pedagogické ovlivňování volného času*, s. 78, 165.

¹¹¹ ZAPLETAL, Z. *Počátky dětského čtenářství a škola*, s. 21.

¹¹² BEDNÁŘOVÁ, J. *Literatura mě baví: Studijní text se souborem pracovních listů*, s. 5.

Avšak četbou čtenář nepoznává jen své okolí a svět, ve kterém žije, ale poznává také sám sebe.¹¹³ Nejen že zjišťuje, jaké jsou jeho čtenářské preference, ale poznává také ryze praktické stránky vlastní četby. K nim patří například to, jaký způsob četby mu vyhovuje, v jakém prostředí ale i pozici se při čtení cítí dobře a mnoho dalšího. Následně se pak při práci s textem a s podporou pedagoga učí porozumět emocím, které literární dílo dokáže vzbudit, a díky tvořivým aktivitám poznává různé stránky své osobnosti, jež mu mohly být dosud skryty.

Významný je přínos literární výchovy ve volném čase ve vztahu ke klíčovým kompetencím, neboť ve volném čase lze realizovat takové činnosti, které vhodně navazují na rozvoj klíčových kompetencí všech typů vzdělávání. Zejména díky menším účastnickým skupinám, s kterými pedagog volného času pracuje, lze relativně dobře poznat, na jakou oblast klíčových kompetencí by bylo vhodné se zaměřit vzhledem k dalšímu rozvoji skupiny. Lze se přímo individuálně soustředit i na klíčové kompetence každého z účastníků.

Význam působení literární výchovy ve volném čase spatřuji také v určitém momentu „zapálení“, kterým jsou děti motivovány k tomu se o zájmovou činnost zajímat a objevovat ji. Tento proces může započít i jedna vhodně připravená příležitostná akce, která bude pro dítě atraktivní, zajímavá a pro začátek vzbudí jeho zvědavost. I jednorázové zaujetí činností spjaté s literaturou, kterou může být akce typu *Noc s Andersenem*, může onu zvědavost podnítit natolik, že vzbudí další chuť a zájem se příště podobné aktivity účastnit, což může být pro pedagoga volného času velkou odměnou v jeho snažení.

Domnívám se, že působení literární výchovy ve volném čase lze v tomto smyslu rozdělit do dvou skupin z hlediska jeho zacílení. První skupinu účastníků představují děti, které mají četbu již ve svých zálibách. Výchovné působení pedagoga volného času pak směřuje k naplňování cílů literární výchovy, které byly pro konkrétní skupinu formulovány. Druhou skupinu tvoří potenciální účastníci zájmových činností, kteří se pravidelně zájmové činnosti spojené s literaturou nevěnují. Ve vztahu k nim pedagog volného času vyvíjí aktivitu s cílem získat jejich pozornost a přitáhnout je k činnosti pomocí pestrých metod a forem práce. Snahou pedagoga pak je aktivně zapojit účastníky

¹¹³ BEDNÁŘOVÁ, J. *Literatura mě baví: Studijní text se souborem pracovních listů*, s. 12.

alespoň do příležitostných akcí, které mohou následně vzbudit zájem se činnosti účastnit i pravidelně.

3.6 Volnočasová zařízení a další subjekty zabývající se literární výchovou

3.6.1 Školská zařízení pro zájmové vzdělávání

Jak jsem již uvedla v podkapitole 3.2, literární výchovu ve volném čase mohou realizovat v různých formách zejména školská zařízení pro zájmové vzdělávání, ke kterým patří školní družina, školní klub a středisko volného času. Vzhledem k tomu, že se tato diplomová práce soustředí především na žáky 1. stupně základní školy, dovolím si zde uvést zmínky o těch zařízeních, která se věnují právě dětem této věkové kategorie.

Školní družina běžně poskytuje zájmové vzdělávání žákům 1. stupně jedné či více základních škol a k jejím úkolům patří nejen poskytování odpočinkových činností a příprava na vyučování, ale také nejrůznější pravidelné a příležitostné zájmové činnosti, případně i nabídka otevřených spontánních činností.¹¹⁴

V prostředí školní družiny lze obrysy literární výchovy zaznamenat hned v několika činnostech. Činnosti školní družiny jsou natolik různorodé, že prvky literární výchovy máme možnost spatřit jak v činnostech odpočinkových, kdy je dětem například předčítáno, tak při přípravě na vyučování, kdy se pedagog prostřednictvím různých aktivit nebo didaktických her určitým způsobem podílí na rozvoji čtenářských a jazykových dovedností dětí.

Výrazněji se však s literární výchovou ve školní družině setkáváme při činnostech estetickových a to v rámci literárně-dramatických činností. Zajímavou zmínku o jakési samostatné literární výchově ve školní družině uvádí Dotřelová, která literární výchovou ve školní družině rozumí organizovanou a cílenou činnost, jež se zakládá na práci s knihami, časopisy, ilustracemi, poslechovými činnostmi a literárními hrami.¹¹⁵ Tím vším se dle autorky pedagog snaží podpořit výchovu ke čtenářství. To pak následně

¹¹⁴ Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT), *Metodika pro podporu tvorby školního vzdělávacího programu ve školských zařízeních pro zájmové vzdělávání* [online], s. 19, [cit. 2017-11-25]. Dostupné na WWW: <https://www.databaze-strategie.cz/cz/msmt/strategie/metodika-pro-podporu-tvorby-svp-ve-skolskych-zarizenich-pro-zajmove-vzdelavani>

¹¹⁵ DOTŘELOVÁ, H. In HÁJEK, B. a kol. *Školní družina*, s. 113.

směřuje a přispívá k naplňování obecných cílů literární výchovy, konkrétně k cílům literárně výchovným, jejichž pojetí představila podkapitola 2.1.

Na rozdíl od školní družiny středisko volného času poskytuje zájmové vzdělávání v mnoha zájmových oblastech dětem, žákům, studentům, pedagogickým pracovníkům, ale i dalším lidem.¹¹⁶ Velmi záleží na tom, o jaký typ střediska volného času se jedná, neboť toto pracoviště může fungovat jako dům dětí a mládeže, jež nabízí činnosti spadající do různých zájmových oblastí, nebo představuje stanici zájmové činnosti, která se orientuje na jednu zájmovou oblast.¹¹⁷

Střediska volného času pak nabízejí zájmové činnosti v mnoha rozličných formách a to především v těch, které uvádí vyhláška č. 74/2005. Sb., o zájmovém vzdělávání.¹¹⁸ Literární výchovu pak lze nejčastěji v nabídce činností středisek volného času najít mezi těmi zájmovými útvary, které patří do oblasti estetickovýchovných činností, případně činností společenskovedních. Ovšem s literární výchovou se v rámci činností střediska volného času setkáváme i ve smyslu příležitostných aktivit v podobě besed, literárních soutěží či jiných akcích na podporu čtenářství.

Vzhledem k svému zaměření a působnosti představují činnosti školní družiny a středisek volného času nejběžnější a relativně i největší oblast, kde může být uskutečňována literární výchova ve volném čase prostřednictvím školských zařízení pro zájmové vzdělávání.

3.6.2 Jiná školská zařízení

Významným školským zařízením, které působí na poli literární výchovy je školní knihovna, jejíž místo je mezi školskými účelovými zařízeními. Jedná se o pracoviště, kterému všeobecně nebývá věnována přílišná pozornost, o čemž dle mého názoru svědčí i její nedostatečné zakotvení v legislativě České republiky. Nebýt nadšení několika českých odborníků věnujících se problematice školních knihoven, bylo by možné držet se pouze nezávazného *Doporučení MŠMT k činnosti a funkci školní knihovny na*

¹¹⁶ MŠMT, *Metodika pro podporu tvorby školního vzdělávacího programu ve školských zařízeních pro zájmové vzdělávání* [online], s. 18, [cit. 2017-11-25]. Dostupné na WWW: <https://www.databaze-strategie.cz/cz/msmt/strategie/metodika-pro-podporu-tvorby-svp-ve-skolskych-zarizenich-pro-zajmome-vzdelavani>

¹¹⁷ BENDL, S. a kol. *Vychovatelství*, s. 136.

¹¹⁸ Srov. vyhláška č. 74/2005. Sb., o zájmovém vzdělávání, § 2.

základních a středních školách,¹¹⁹ a poté se inspirovat některými mezinárodními dokumenty.^{120 121}

Školní knihovna je dle mého názoru velmi netradičním a speciálním pracovištěm, a pokud se blíže podíváme na její činnost a způsob fungování, zjistíme, že je nejen informačním a mediálním centrem školy, které pozitivním způsobem přispívá k informační gramotnosti, ale k jejím funkcím patří také podpora čtenářství a čtenářské gramotnosti.¹²² Toho školní knihovna v čele se svým knihovníkem dosahují nejen spoluprací s učiteli, ale také organizováním akcí na podporu čtenářství.¹²³

Na první pohled se zdá, že školní knihovna se díky svému potenciálu jeví jako jedno z nejvýznamnějších prostředí, které může působit ve sféře literární výchovy ve volném čase. Dle mých zkušeností existují efektivně fungující školní knihovny, které své možnosti maximálně využívají, ale jedná se o ojedinělé případy.

Z průzkumu *České děti jako čtenáři*, který uskutečnila Národní knihovna České republiky, a který se orientoval na vztah dětí ke knihám, četbě, čtenářství a ke knihovnám, vyplynulo smutné zjištění, jež vedlo autory k závěru, že školní knihovny: „nejsou mezi dětmi příliš populární.“¹²⁴ Tento průzkum ukázal, že největší slabinou školních knihoven se staly uplatňované formy práce a vůbec celkově malá povědomost dětí o existenci školní knihovny. Přitom jí autoři přisuzují významnou úlohu nejen na cestě za rozvojem čtenářské gramotnosti, ale celkově zdůrazňují její význam v rozmanitých způsobech působení, které nabízí. Jak jsem již uvedla, v praxi je možné setkat se s moderními školními knihovnami, které jsou živým místy působící nejen v součinnosti s výukou, ale fungující také jako místa k setkávání a rozvoji zájmů, která představují další z těžišť volnočasových aktivit školního společenství.

¹¹⁹ Srov. MŠMT, *Doporučení MŠMT k činnosti a funkci školní knihovny na základních a středních školách* [online], [cit. 2017-11-25]. Dostupné na WWW: http://ipk.nkp.cz/docs/dopor_skolni_knihovny.pdf

¹²⁰ Srov. UNESCO, *Guidelines for planning and organization of school library media centres* [online], [cit. 2017-11-27]. Dostupné na WWW: <http://unesdoc.unesco.org/images/0003/000369/036907eb.pdf>

¹²¹ Srov. IFLA, *School Library Guidelines* [online], [cit. 2017-11-25]. Dostupné na WWW: <https://www.ifla.org/files/assets/school-libraries-resource-centers/publications/ifla-school-library-guidelines.pdf>

¹²² ČUMPLOVÁ a kol. *Příručka pro školní knihovny jako studijní a informační centra na základních a středních školách* [online], s. 11, [cit. 2017-11-25]. Dostupné na WWW: http://ipk.nkp.cz/docs/prirucka_pro_skolni_knihovny.pdf

¹²³ Tamtéž, s. 11.

¹²⁴ PRÁZOVÁ, I. a kol. *České děti jako čtenáři*, s. 67.

Mimo školní knihovnu mají i jiná školská zařízení za úkol poskytovat žákům 1. stupně základní školy zájmové vzdělávání a mohou tedy určitým způsobem působit ve sféře literární výchovy ve volném čase, avšak vzhledem k svému primárnímu zaměření se tak v praxi děje spíše okrajově a někdy též nezáměrně. K takovým zařízením patří škola v přírodě, která představuje školské výchovné a ubytovací zařízení, jež v době mimo vyučování působí podobným způsobem jako školní družina.¹²⁵ Je zde určitý čas pro zájmové činnosti a rozvoj zájmů, avšak prostředí přírody je běžně využíváno pro jinak zaměřené aktivity.

Pro úplnost lze zmínit i školská zařízení pro ústavní a ochrannou výchovu, která jsou sama o sobě velmi specifická, ale i podstatnou náplň práce pedagogů tvoří pedagogické ovlivňování volného času dětí v těchto zařízeních, kterým mají za úkol zajistit dostatek času pro odpočinek, pohybové činnosti a rozvoj zájmů.¹²⁶

3.6.3 Veřejné knihovny

Činnost veřejných knihoven upravuje zákon č. 257/2001 Sb. o knihovnách a podmínkách provozování veřejných knihovnických a informačních služeb (knihovní zákon),¹²⁷ který mimo jiné představuje jednotlivé druhy knihoven, z nichž knihovny obecní, městské, krajské a národní budují fond i pro dětské čtenáře.¹²⁸

Veřejné knihovny sice nepatří mezi školská zařízení a nezaměstnávají v první řadě pedagogické pracovníky, ale knihovníci v nich působící jsou ve velmi časté interakci s čtenáři, a proto by měli být alespoň základním způsobem vyškoleni v oblasti pedagogiky čtenáře.¹²⁹ Úkolem knihovníka je mimo jiné i systematická práce s čtenáři, ať už na rovině individuální či skupinové, ke které využívá nejrůznější metody práce.¹³⁰ Svou činností tak knihovník navazuje na působení rodiny, školy a dalších institucí a zejména v mladším školním věku, kdy se děti často v rámci výuky seznamují s prostředím knihovny. Je vhodné pomocí atraktivně vedených programů podpořit snahu všech zúčastněných o vytvoření návyku u dětí knihovnu navštěvovat.¹³¹

¹²⁵ BENDL, S. a kol. *Vychovatelství*, s. 140.

¹²⁶ Tamtéž, s. 143.

¹²⁷ Srov. zákon č. 257/2001 Sb., *o knihovnách a podmínkách provozování veřejných knihovnických a informačních služeb (knihovní zákon)*.

¹²⁸ KNIHOVNY.CZ: Portál o českých knihovnách, *Systém knihoven v ČR* [online], [cit. 2017-11-27]. Dostupné na WWW: <http://archiv.knihovny.cz/co-to-je-knihovna/system-knihoven-v-cr>

¹²⁹ VÁŠOVÁ, L. *Úvod do bibliopedagogiky*, s. 100–101.

¹³⁰ Tamtéž, s. 145.

¹³¹ Tamtéž, s. 151.

Návštěva knihovny mimo školní vyučování je pak považována za běžnou volnočasovou aktivitu, přičemž knihovna je na rozdíl od školy místem, kde si může dítě číst ve volném čase na základě svých zájmů co chce, a právě tento fakt je důležitou motivací dítěte ke čtení.¹³²

3.6.4 Jiné subjekty

Na poli literární výchovy ve volném čase mohou samozřejmě působit i mnohé nestátní subjekty, které stojí mimo školský systém či oblast knihovnictví. Jsou to nejrůznější neziskové organizace, nízkoprahová zařízení pro děti a mládež, aktivity obcí, církví nebo subjekty působící v komerční sféře.

Významný vliv mají zejména obce a nestátní neziskové organizace, mezi kterými jsou to zejména spolky zájmového charakteru, k jejichž úkolům patří uspokojování zájmů svých členů.¹³³ Spolky mohou být různého zaměření, avšak pro potřeby této práce je na místě zmínit zejména spolky fungující v oblasti umělecké tvořivosti a společenskovedních aktivit.¹³⁴

3.7 Projekty a akce zasahující oblast literární výchovy ve volném čase

Tato podkapitola blíže představuje vybrané projekty a akce, které se významnou měrou podílejí na realizaci literární výchovy ve volném čase a mohou být pro pedagoga volného času vhodným impulsem pro zahájení působení v této oblasti či se mohou stát jistým obohacením jeho již započaté práce. Do většiny z těchto projektů se může pedagog volného času zapojit velmi snadno a stačí mu k tomu pouze jeho vlastní zájem, nadšení a odhodlání.

Z nebyvalé obliby a zájmu veřejnosti se v současné době těší velmi známý projekt *Noc s Andersenem*, který se od roku 2000 zaměřuje na podporu dětského čtenářství, čehož chce dosahovat pomocí metody osobního vzoru předčítání spojeného se zážitkem z četby.¹³⁵ *Noc s Andersenem* každoročně pořádají knihovny, školy, školní družiny, střediska volného času, ale i další instituce a subjekty, které mají chuť prostřednictvím zážitkově laděného programu ukázat dětem a popřípadě dalším účastníkům, že čtení může být něčím kouzelným.

¹³² PRÁZOVÁ, I. a kol. *České děti jako čtenáři*, s. 11.

¹³³ BENDL, S. a kol. *Vychovatelství*, s. 145–146.

¹³⁴ Tamtéž, s. 146.

¹³⁵ NOC S ANDERSENEM, *O projektu* [online], [cit. 2017-11-27]. Dostupné na WWW: <http://www.nocsandersenem.cz/o-projektu.html>

Základem *Noci s Andersenem* bývá atraktivní program, který se vztahuje ke knize či příběhu a je často spojen s přenocováním v prostorách konání akce. Každoročně se tato neobyčejná noc s příběhy koná za začátku měsíce dubna ve spojitosti s Mezinárodním dnem dětské knihy, který připadá na 2. dubna, kdy se narodil sám Hans Christian Andersen.¹³⁶ Nedlouho po první *Noci s Andersenem* se z této akce stala záležitost mezinárodní a z uveřejněných statistik z proběhlých ročníků lze vyčíst, že se v posledních letech zvyšuje počet míst, kde se akce koná, ale i počet účastníků, kteří tuto netradiční noc zažívají.¹³⁷

Na rozdíl od *Noci s Andersenem*, která se koná pouze jednou do roka, se v současné době ve velké míře zabývá pravidelně organizovanou literární výchovou ve volném čase nezisková organizace *Nová škola, o. p. s.* Jedná se o organizaci, která svou činnost běžně cílí na práci s menšinami, cizinci a sociálně či kulturně znevýhodněnými dětmi a mládeží.¹³⁸

Tato nezisková organizace se stala realizátorem projektu *Brána ke vzdělávání – školní čtenářské kluby posilující rovné příležitosti dětí a žáků se SVP*, který umožnil vznik jedenadvaceti čtenářských klubů na různých místech České republiky.¹³⁹ Tento unikátní projekt započal v únoru roku 2012 a po dobu tří let se všichni zainteresovaní snažili u žáků 1. stupně ZŠ, ale i u dětí předškolního věku „posílit čtení dětí pro radost, čtení dobrovolné, odpočinkové a pro zábavu.“¹⁴⁰

Mezi hlavními cíli projektu mimo jiné bylo, aby si děti samostatně a rády četly, dokázaly si vzájemně knihy doporučit a vytvářely tak čtenářská společenství.¹⁴¹ Čtenářské kluby se staly volnočasovými kroužky, které zaznamenaly nebývalý úspěch a přivedly ke knihám mnoho dětí, o čemž svědčí i vydaná publikace doplněná autentickými kazuistikami klubových čtenářů.¹⁴² *Nová škola, o. p. s.*, nadále pokračuje v těchto volnočasových aktivitách a zaměřuje se také na žáky 2. stupně ZŠ.

¹³⁶ NOC S ANDERSENEM, *O projektu* [online], [cit. 2017-11-27]. Dostupné na WWW: <http://www.nocsandersenem.cz/o-projektu.html>

¹³⁷ Srov. NOC S ANDERSENEM, *Ke stažení* [online], [cit. 2017-11-27]. Dostupné na WWW: <http://www.nocsandersenem.cz/ke-stazeni.html>

¹³⁸ NOVÁ ŠKOLA o. p. s., *Kdo jsme* [online], [cit. 2017-11-27]. Dostupné na WWW: <http://www.novaskolaops.cz/kdo-jsme/>

¹³⁹ POLÁKOVÁ, I. a kol. *S knihou po škole: Školní čtenářské kluby*, s. 4.

¹⁴⁰ Tamtéž, s. 26.

¹⁴¹ Tamtéž, s. 34.

¹⁴² Srov. POLÁKOVÁ, I. a kol. *S knihou po škole*.

Téměř na závěr této podkapitoly stojí za zmínku představit dvě kampaně, s kterými se může pedagog volného času také poměrně často setkat a kterými jsou, *Rosteme s knihou* a *Celé Česko čte dětem*. Kampaň s názvem *Rosteme s knihou* je snahou občanského sdružení *Svazu českých knihkupců* a jeho společnosti *Svět knihy s. r. o.* Kampaň chce působit na děti předškolního a školního věku a podpořit u nich čtení, rozvoj čtenářské gramotnosti a celkově pozitivně ovlivnit jejich komunikační schopnosti a kulturní orientaci skrze množství aktivit, které zahrnují například literární a čtenářské soutěže, knižní výstavy, besedy s autory i literárně-výtvarné dílny.¹⁴³

Již zmíněnou zajímavou aktivitou neziskové organizace *Celé Česko čte dětem* je stejnojmenná kampaň, jejímž cílem je podpora čtení a předčítání, které má pozitivní vliv na emoční rozvoj dítěte.¹⁴⁴ Tato kampaň je zacílena především na rodiče, ale snadno se mohou zapojit i školy a další instituce, kterým jsou pro inspiraci předloženy doporučené postupy, kterými lze ve svém specifickém prostředí zavést pravidelné předčítání.

Na úplný závěr této části bych ráda upozornila na projekt *Čtení pomáhá*, do kterého se může jednoduše zapojit pedagog volného času společně se svými svěřenci. V tomto případě má pedagog možnost vychovávat literaturou a k literatuře, ale společně s tím děti seznamuje s jistým druhem charitativní práce, na které se mohou významně podílet. Cílem tohoto projektu je spojit radost ze čtení s pomocí druhým lidem, neboť za každou přečtenou knihu a správně vyplněný test získá dětský čtenář kredit v hodnotě padesáti korun, který může dle své volby věnovat vybrané charitativní organizaci a její aktivitě.¹⁴⁵

¹⁴³ ROSTEME S KNIHOU, *Důvody vzniku a cíle kampaně* [online], [cit. 2017-11-27]. Dostupné na WWW: <http://www.rostemesknihou.cz/cz/o-kampani/aktivity-kampane/>

¹⁴⁴ CELÉ ČESKO ČTE DĚTEM, *O kampani* [online], [cit. 2017-11-28]. Dostupné na WWW: <http://celeceskoctedetem.cz/o-nas/o-kampani>

¹⁴⁵ ČTENÍ POMÁHÁ, *O projektu Čtení pomáhá* [online], [cit. 2017-11-28]. Dostupné na WWW: <http://www.ctenipomaha.cz/>

4 Práce s literárním textem

4.1 Práce s literárním textem na ZŠ

Hodiny školní literární výchovy si nelze představit bez literárního textu a jeho četby. Žák se v doprovodu učitele dostává do kontaktu s uměleckým literárním textem a vstupuje do složitého literárněvýchovného procesu.

Hodina literární výchovy, která je věnována práci s konkrétním literárním textem, bývá často rozdělena na těchto šest vzájemně se prolínajících fází: fáze motivační, fáze seznámení s novým textem, orientační rozhovor, fáze interpretační, fáze následných činností a fáze závěrečná.¹⁴⁶

Při práci s literárním textem se žák dle Oberta ocitá ve třech odlišných pozicích. První z nich je pozice čtenáře příjemce, který se snaží postihnout text na dobré čtenářské úrovni. Dochází k částečnému porozumění významu textu, které se zdokonaluje v souvislosti se zvyšováním kvality techniky čtení. V druhé pozici je žák příjemcem vykonavatelem, jež se při aktivním zapojení v rámci dalších estetickovýchovných činností realizovaných v souvislosti s textem hlouběji noří do procesu literární komunikace. Třetí a vrcholnou pozicí je pozice příjemce badatele, která je charakteristická interpretačními a analytickými činnostmi. Žák již má jisté předpoklady pro objevení smyslu a hodnot literárního textu.¹⁴⁷

Autoři se shodují v tom, že ve středu pozornosti při práci s literárním textem je jeho interpretace. Je považována za základ¹⁴⁸ práce s textem, za stěžejní postup v interpretační fázi hodiny¹⁴⁹ a dokonce je těžištěm literárněvýchovného procesu.¹⁵⁰

Interpretace je „proces komunikace s literárním textem, který vede čtenáře k porozumění i skrytým významům textu, ale i výsledek tohoto procesu – obsah literárního díla a smysl.“¹⁵¹ V tomto pojetí pak proces komunikace s literárním textem zahrnuje uvědomělou četbu spojenou s úvahami nad možnými významy textu.¹⁵²

¹⁴⁶ ZÍTKOVÁ, J. *Kapitoly z didaktiky literární výchovy ve 2.–5. ročníku základní školy*, s. 16.

¹⁴⁷ OBERT, V. *Práce s literárním textem pro děti a mládež*, s. 17–18.

¹⁴⁸ HOMOLOVÁ, K. *Dětský a dospívající čtenář*, s. 134.

¹⁴⁹ ZÍTKOVÁ, J. *Kapitoly z didaktiky literární výchovy ve 2.–5. ročníku základní školy*, s. 11.

¹⁵⁰ TOMAN, J. *Vybrané kapitoly z didaktiky čtení a literární výchovy II.: literární výchova na 1. stupni základní školy*, s. 39.

¹⁵¹ LEDERBUCHOVÁ, L. *Průvodce literárním dílem*, s. 125.

¹⁵² LEDERBUCHOVÁ, L. *Fraus slovník literárních pojmů aneb co se skrývá za slovy*, s. 57.

V prostředí literární výchovy na 1. stupni ZŠ rozlišuje Zítková interpretaci dvojího druhu. Jedná se o interpretaci literárně vědnou a literárně výchovnou neboli didaktickou.¹⁵³

Literárněvědná interpretace představuje vědecky pojatý rozbor literárního díla se zaměřením zejména na zvolené prostředky, kterými působí na čtenáře. Tato interpretace je součástí přípravy učitele na hodinu, který by měl dobře poznat text i v širších souvislostech a měl by též odhalit, jakým způsobem lze s textem pracovat.¹⁵⁴

Ovšem v hodinách se žáků týká literárně výchovná (didaktická) interpretace, pod kterou si lze představit „metodu, která vede žáka k významově bohatší komunikaci s textem a v míře jeho čtenářských možností mu pomáhá v procesu konkretizace porozumět struktuře informací textu a vřadit nově vytvořený obsah textu do jeho stávající čtenářské zkušenosti.“¹⁵⁵

Literárně výchovná interpretace prohlubuje estetický zážitek z četby a různými metodami navazuje na první hodnocení textu, které čtenář po jeho přečtení provádí. Zaměřuje se na určité výrazné znaky textu, které se týkají například děje, postav a hlavní myšlenky, přičemž se tyto znaky zdají být ústředními či sledují výchovně vzdělávací záměr učitele.¹⁵⁶ Tento druh interakce je založen na vícečetné a opakující se interakci mezi žákem a textem, ale též na interakci mezi žákem a učitelem, kteří hovoří o významu a smyslu textu.¹⁵⁷

4.2 Práce s literárním textem ve volném čase

Není ničím neobvyklým, že i ve sféře volného času bývá základem práce s literárním textem literárněvýchovná interpretace textu, která dává veškeré práci s ním hlubší smysl. Avšak způsoby provedení, volba metod a podoba následných činností může nabývat různých podob vždy s ohledem na specifika literární výchovy ve volném čase, která jsem již zmínila v podkapitole 3.4. To vše se odvíjí zejména podle složení účastníků skupiny a jejich individuálních čtenářských zkušeností, od prostředí a celkově závisí na frekvenci a typu volnočasové činnosti. Ačkoli se ve své praxi zaměřuji na čin-

¹⁵³ ZÍTKOVÁ, J. *Kapitoly z didaktiky literární výchovy ve 2.–5. ročníku základní školy*, s. 10–11.

¹⁵⁴ Tamtéž, s. 10–13.

¹⁵⁵ LEDERBUCHOVÁ, L. *Dítě a kniha: O čtenářství jedenáctiletých*, s. 10.

¹⁵⁶ ZÍTKOVÁ, J. *Kapitoly z didaktiky literární výchovy ve 2.–5. ročníku základní školy*, s. 12.

¹⁵⁷ LEDERBUCHOVÁ, L. *Dítě a kniha*, s. 11.

nost literárního klubu, ráda bych na tomto místě poukázala na práci s literárním textem ve volném čase ve velmi obecné rovině.

Práce s literárním textem může ve sféře volného času představovat hlavní činnost, ale lze ji snadno integrovat i do na první pohled zcela odlišných aktivit, kterými jsou například etapové hry, sportovní a pohybové aktivity v terénu, soustředění pěveckého sboru a mnohé další. Jsem toho názoru, že vychovávat literaturou a k literatuře, což patří k obecným cílům literární výchovy, lze ve všech oblastech volného času. Jen je třeba příležitosti vyhledávat a nebát se je uchopit.

Je zajímavé, že ve vztahu ke čtení je dle čtenářů knihovna naprostým protikladem školy, neboť je podle jejich slov vlídná, stimulující a příjemná.¹⁵⁸ Věřím, že existují školy, které splňují charakteristiky, jež čtenáři připisují knihovně, avšak domnívám se, že toto zjištění přesně vystihuje to, jaká by měla být práce s literárním textem ve volném čase.

Úkolem pedagoga volného času není pouze vzbuzování zájmu o literární texty a příprava programu s jejich využitím. Jeho úkolem je zajistit, aby veškeré chvíle, kdy jeho svěřenci přicházejí do kontaktu s literárním textem, byly spojeny s příjemným, inspirujícím a radostným prožitkem. Tyto pozitivní prožitky pak mohou mít významný přesah a mohou ovlivňovat rozhodnutí a volby čtenářů v jejich budoucím životě.

Důvody, kvůli kterým lidé volí čtení jako jednu ze svých činností, blíže zpracovává ve své práci Trávníček, který tvrdí, že: „čtení je primárně záležitostí vztahu (motivace).“¹⁵⁹ Podle Trávníčka se teprve čtenářem stáváme díky prostředí, které na nás působí a pokud si člověk vytvořil ke čtení vztah, je motivován k tomu tuto činnost nadále volit a věnovat se jí, i když to pro něj bude z časových či jiných důvodů nesnadné.¹⁶⁰

4.3 Rozvoj klíčových kompetencí prostřednictvím literární výchovy

Všechny vyučovací předměty a mezi nimi i literární výchova, jako jedna ze složek předmětu český jazyk a literatura, přispívají k rozvoji klíčových kompetencí, které „představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti.“¹⁶¹

¹⁵⁸ LEPILOVÁ, K. In TRÁVNÍČEK, J. *Česká čtenářská republika: Generace, fenomény, životopisy*, s. 153.

¹⁵⁹ TRÁVNÍČEK, J. *Překnížkováno: Co čteme a kupujeme (2013)*, s. 36.

¹⁶⁰ Tamtéž, s. 36.

¹⁶¹ RVP ZV, s. 10.

Jak je v RVP ZV uvedeno, klíčové kompetence jsou multifunkční, vzájemně provázané a jsou výsledkem celkového procesu vzdělávání, tudíž k jejich „utváření a rozvíjení musí směřovat veškerý vzdělávací obsah i aktivity a činnosti, které ve škole probíhají.“¹⁶²

Ačkoli jsou klíčové kompetence úzce spojeny s výchovně-vzdělávacím procesem již od předškolního vzdělávání, jejich hlubším smyslem je přesáhnout prostředí představ institucionalizovaného školství a připravit člověka pro život ve společnosti, pro jeho uplatnění v ní, pro jeho další rozvoj a plnohodnotný život.

Klíčové kompetence tedy nejsou specifíkem pouze předškolního nebo školního vzdělávání a cílem snažení učitelů. Pedagog volného času by si měl být vědom toho, že při jakékoli práci s klienty všech věkových kategorií je i on součástí tohoto procesu rozvoje klíčových kompetencí a je důležité, aby byla jeho pedagogická činnost tímto směrem efektivně zacílena.

4.4 Metodické přístupy pro práci s textem

Odborná literatura ukazuje pedagogům mnoho způsobů, jakými lze postupovat při práci s textem ve školním či mimoškolním prostředí. Tyto postupy práce pedagog pečlivě volí vzhledem ke konkrétním cílům vyučování či volnočasové činnosti, a to s ohledem na prostředí, skupinu účastníků, konkrétní situaci a dalším specifickým podmínkám.

V současné době se v rámci snah o zvyšování úrovně čtenářské gramotnosti objevují ve školním i mimoškolním prostředí různé postupy či dlouhodobé strategie, kterými se pedagogové snaží přivést žáky ke čtení, probudit u nich zájem o vlastní četbu a zároveň je naučit, jak lze smysluplně s texty pracovat a využívat je ve svém životě.

K tomu všemu pedagogové využívají celou řadu metod, které odborníci dělí podle různých kritérií. V odborné literatuře autoři velmi často odkazují na rozdělení výukových metod podle Maňáka a Švece, kteří mezi výukovými metodami rozlišují klasické, aktivizující a komplexní výukové metody.¹⁶³

Jiné příklady užívaných klasifikací výukových metod vykazují při bližším prozkoumání více méně podobnou strukturu členění a není ničím neobvyklým, že původní inspirací byla právě práce již zmíněných autorů. Odborníci pak navazují na toto členění výukových metod a po zachování jeho smyslu staví dál na jeho

¹⁶² RVP ZV, s. 10.

¹⁶³ MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*, s. 49.

charakteristikách, přičemž velmi často rozpracovávají a doplňují zejména metody aktivizující, či se soustředí výhradně na ně.

Následují příklad odborníků, podle kterých jsou klasické výukové metody charakteristické zejména pro tradiční výuku ve školách a jsou spojovány s frontální výukou, v rámci které je hlavním a nejaktivnějším článkem edukačního procesu učitel, který žákům v první řadě předává informace.¹⁶⁴

Aktivizující výukové metody naopak obracejí veškerou svou pozornost k samotným žákům, jejichž úloha je chápána jako klíčová. Tyto metody se snaží žáky co možná nejvíce zapojit do činnosti tak, aby právě oni byli hlavními aktivními aktéry celého procesu. Ačkoli mají odborníci různé názory na využití a význam těchto metod, shodují se v tom, že jejich prostřednictvím pedagog napomáhá k větší motivovanosti žáků, vzbuzení zájmu a celkově k jejich všestrannému rozvoji.^{165 166 167}

Pod pojmem komplexní výukové metody si pak lze představit různé programy, projekty nebo koncepce, které jsou charakterizovány jako metodické postupy založené na kombinaci a provázání metod, organizačních forem výuky, didaktických prostředků a životních situací.¹⁶⁸

Specifika volnočasových činností umožňují pedagogům realizovat všechny tři výše uvedené typy výukových metod, mezi kterými se mohou častěji objevit ty aktivizující postupy, jež jsou často z organizačních či jiných důvodů obtížněji zařaditelné do školního prostředí.

Na základě svých zkušeností z praxe si dovoluji uvést, že nelze výukové metody za všech okolností oddělovat. Pokud pro svou práci využijeme metodu, která je běžně řazena do klasických, aktivizujících či komplexních výukových metod, s velkou pravděpodobností ji bude doprovázet či na ni navazovat metoda jiná. Ve volnočasových programech jsou pak častým příkladem zejména kombinace klasických a aktivizujících výukových metod v rámci jedné cílevědomé činnosti.

¹⁶⁴ ZORMANOVÁ, L. *Obecná didaktika*, s. 128.

¹⁶⁵ Srov. ČAPEK, R. *Moderní didaktika: Lexikon výukových a hodnotících metod*, s. 25

¹⁶⁶ Srov. KOTRBA, T., LACINA, L. *Aktivizační metody ve výuce: Příručka moderního pedagoga*, s. 47–48.

¹⁶⁷ Srov. MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*, s. 106.

¹⁶⁸ Tamtéž, s. 131.

5 Literatura pro děti a mládež

5.1 Vymezení pojmu literatura pro děti a mládež

Při snaze charakterizovat literaturu určenou pro děti a mládež se můžeme často setkat s pojmenováním dětská literatura nebo dětská četba,¹⁶⁹ avšak literární teorie se spíše přiklání k termínu literatura pro děti a mládež.¹⁷⁰

Literatura pro děti a mládež „vychází vstříc dětským čtenářským zájmům, potřebám a schopnostem (...)“¹⁷¹ a je určena zejména čtenářům od 3 do 16 let.¹⁷² Ve spojitosti s literaturou pro děti a mládež se velmi často objevují i pojmy vážící se k vzniku literárních textů a k původnímu záměru autorů.

Za tzv. intencionální literaturu pro děti a mládež jsou považována díla, která byla autorem vědomě vytvořena pro určitou věkovou kategorii dětí zejména s ohledem na jejich potřeby a zájmy, což se celkově odráží i v žánrovém pojetí díla.¹⁷³

Druhým typem literatury pro děti a mládež je pak tzv. literatura neintencionální, jež zahrnuje četbu patřící do literatury pro dospělé, ale děti si ji vybírají a čtou, protože určitým způsobem odpovídá jejich zájmům a potřebám a často se může jednat i o konkrétní žánry.¹⁷⁴ Zajímavé je, že Čeňková k neintencionální literatuře pro děti a mládež řadí veškerou četbu dětí a mládeže, kterou tvoří také časopisecké, divadelní a filmové texty, mimo ně i slabikáře a čítanky, které pak literatura pro děti a mládež pojímá za své.¹⁷⁵

5.2 Žánry pro děti a mládež

Literatura pro děti a mládež prošla zajímavým a dlouhým vývojem a díky tomu představuje velmi pestrou a širokou paletu literárních žánrů. Podrobný vývoj žánrové struktury literatury pro děti a mládež popisuje ve své vlivné práci Čeňková, podle které tato literatura čerpá ze tří zdrojů, kterými jsou:

¹⁶⁹ ČEŇKOVÁ, J. a kol. *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*, s. 11.

¹⁷⁰ LEDERBUCHOVÁ, L. *Průvodce literárním dílem*, s. 179.

¹⁷¹ Tamtéž, s. 179.

¹⁷² ČEŇKOVÁ, J. a kol. *Vývoj literatury pro děti a mládež a její žánrové struktury*, s. 11.

¹⁷³ LEDERBUCHOVÁ, L. *Průvodce literárním dílem*, s. 179.

¹⁷⁴ Tamtéž, s. 179.

¹⁷⁵ ČEŇKOVÁ, J. a kol. *Vývoj literatury pro děti a mládež a její žánrové struktury*, s. 12.

- žánry určené dětem a mládeži (říkadlo folklorní, říkadlo umělé a nonsensové, próza s dětským hrdinou, autorská pohádka pro mladší děti, hrané a loutkové drama, obrázková kniha – Bilderbuch);
- převzaté žánry ze starověké a folklorní literatury (mýtus, epos, bajka, pohádka, pověst);
- tzv. univerzální žánry literatury pro děti a mládež a literatury pro dospělé (dobrodružná, vědeckofantastická, historická, biografická, detektivní próza, próza s dívčí hrdinkou, autorská pohádka, novodobé mytické prózy, poezie, drama, komiks, fantasy literatura, literatura faktu).¹⁷⁶

V souvislosti s tímto množstvím literárních žánrů je třeba zmínit, že nejen dospělý člověk, ale i dítě má svůj individuální čtenářský vkus, který se během jeho života utváří a mění v závislosti na jeho probíhajícím vývoji, zájmech, aktuální situaci a mnoha dalších vlivech.

Aby bylo možné poodhalit některé skutečnosti týkající se dětského čtenářství, Národní knihovna České republiky se v roce 2013 rozhodla, že provede první reprezentativní průzkum orientovaný na dětského čtenáře s názvem *České děti jako čtenáři*. Tento průzkum se zaměřil na děti ve věku od 9 do 14 let a v roce 2014 byl ještě rozšířen o data týkající se čtenářů od 6 do 8 let. Průzkum se zabýval mnoha různými aspekty dětského čtenářství a mezi nimi byly právě i čtenářské preference.¹⁷⁷

Šetření Národní knihovny České republiky ukázalo, že mezi nejmladšími dětmi patří k nejoblíbenějším literárním žánrům pověsti a pohádky. Za nimi pak zaujaly místo knihy o přírodě a zvířatech a také příběhy o dětech, dobrodružné knihy a komiksy. Starší děti pak za své nejoblíbenější uváděly dobrodružné knihy a knihy o přírodě a zvířatech. Avšak je nutno zmínit, že i mezi staršími dětmi jsou populární pohádky, pověsti či komiksy a příběhy o dětech a mládeži.¹⁷⁸ S rostoucím věkem se pak oblíbě těší i žánry sci-fi, fantasy, příběhy o lásce a historické či životopisné knihy.¹⁷⁹

Další významnou skutečností, na kterou tento průzkumu upozornil, je rozdíl v oblíbenosti jednotlivých žánrů mezi dívkami a chlapci, který je možné sledovat již u nejmladších dětí. Je proto žádoucí, aby pedagog volného času zjištění tohoto druhu re-

¹⁷⁶ ČEŇKOVÁ, J. a kol. *Vývoj literatury pro děti a mládež a její žánrové struktury*, s. 17.

¹⁷⁷ PRÁZOVÁ, I. a kol. *České děti jako čtenáři*, s. 9–11.

¹⁷⁸ Tamtéž, s. 32–33.

¹⁷⁹ Tamtéž, s. 38.

flektoval ve své praxi a na jejich základě vybíral vhodné tituly pro skupinu podle složení účastníků. Jeho působení by se pak mělo kromě upřednostňovaných žánrů zaměřit i na žánry další, pro děti nové, které mohou ve spolupráci s pedagogem objevit. Tím pedagog přispěje nejen k jejich všeobecnému rozhledu, ale může také ovlivnit vznik jejich nových zájmů v určité oblasti.

5.3 Oblíbené knihy a autoři dětí a mládeže

Výše zmiňovaný průzkumu Národní knihovny České republiky přispěl i k jistému poznání týkající se oblíbených knih a autorů mezi dětmi. Aktuálnější šetření stejného rozsahu a zaměření, které by bylo možné zobecnit pro současné české děti, není v tuto chvíli k dispozici, a proto je možné opřít se pouze o zjištění z let 2013–2014. Na úvod je nutno podotknout, že tento průzkum v první řadě poukázal na to, jak je tato oblast u mladších i starších dětí velmi široká. Nejmladší čtenáři často odpovídali, že jejich nejoblíbenější knihou je kniha pohádková případně uváděli některý z konkrétních titulů například od Boženy Němcové, Karla Jaromíra Erbena a Josefa Čapka. U starších dětí se pak autoři průzkumu zaměřili na několik konkrétních knih, které děti více zaujaly. Jak výzkum ukázal, výrazně nejoblíbenější knihou se stal příběh *Harryho Pottera*. Mezi dalšími se umístil *Deník Malého poseroutky*, sága *Stmívání* a z klasičtějších titulů se jedná o *Děti z Bullerbynu* a *Pán prstenů*. Kromě těchto knih a jejich autorů pak za své oblíbené spisovatele považují také Thomase Brezinu a Jaroslava Foglara.¹⁸⁰

V roce 2013 a 2014 bylo Ostravskou univerzitou v Ostravě realizováno zajímavé výzkumné šetření dětského čtenářství v rámci několika moravských a slezských lokalit. Tento výzkum sice nelze z hlediska šíře a zaměření srovnávat s výše uvedeným průzkumem Národní knihovny České republiky, ale jeho závěry lze použít pro doplnění představy o oblíbených autorech žáků 1. stupně ZŠ, konkrétně žáků 4. a 5. tříd. Jako své nejoblíbenější žánry hodnotili žáci v tomto sledu komiks, dobrodružnou literaturu a fantasy.¹⁸¹ Tento výzkum též ukázal, že knihou, která děti v poslední době nejčastěji zaujala, je *Deník malého poseroutky* autora Jeffa Kinneye. Druhým nejčastěji zmiňovaným autorem se stal Thomas Brezina a jeho série *Klub záhad*, *Klub tygrů* a *Klub čarodějek*.¹⁸²

¹⁸⁰ PRÁZOVÁ, I. a kol. *České děti jako čtenáři*, s. 34–35.

¹⁸¹ GEJGUŠOVÁ, I. *Čtenářství žáků základních škol*, s. 37–40.

¹⁸² Tamtéž, s. 53–55.

6 Praktické příklady využití klasických výukových metod

Jak jsem již zmínila v podkapitole 4.4, rozdělení výukových metod, jež představili Maňák a Švec, je inspirací a jakýmsi odrazovým můstkem dalších autorů. Proto si i já dovoluji v tomto duchu pokračovat a uvést praktické ukázky využití klasických výukových metod s respektem k zmiňované klasifikaci.

Následující příklady klasických výukových metod byly vybrány na základě specifik práce literární výchovy ve volném čase, a to konkrétně při práci s žáky 1. stupně ZŠ. Uvedené metody lze v rámci literární výchovy realizovat v různých podobách, přičemž konkrétní inspiraci pro využití těchto metod představují metodické listy, jež jsou součástí přílohy.

Každý z metodických listů obsahuje praktickou ukázku využití vybrané metody, která napomáhá k dosažení formulovaného cíle a zároveň také přispívá k rozvoji klíčových kompetencí. V metodickém listu jsou uvedeny zejména ty klíčové kompetence, k jejichž rozvoji nejsilněji přispívá využití dané metody. Praktické provedení metody je prezentováno na příkladu ukázky konkrétního literárního textu a obsahuje též popis dalších činností, kterými lze na použitou metodu navázat. K některým metodickým listům patří také pracovní listy, které provedení vybrané metody doprovázejí.

Metodické listy může pedagog volného času využít již v podobě, v jaké jsou nyní k dispozici v příloze práce, nebo je lze využít jako inspiraci a dle vlastních potřeb si provedení jednotlivých metod upravit. Stejným způsobem pak mohou pedagogovi posloužit i pracovní listy.

Klasifikace výukových metod Maňáka a Švece rozděluje klasické výukové metody do tří skupin, kterými jsou metody slovní, metody názorně-demonstrační a metody dovednostně-praktické.¹⁸³ Ve stejném sledu jsou v následujícím textu metody blíže rozpracovány.

6.1 Metody slovní

Jak již sám název napovídá, metody slovní mají svůj základ v lidské komunikaci, a to v jejím širokém pojetí v součinnosti její verbální i neverbální podoby. Literární text je zdrojem specifické komunikace se čtenářem a působí na něj mnoha způsoby, čímž u něj

¹⁸³ MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*, s. 49.

vyvolává i určité mimoslovní projevy. Právě veškeré pocity a prožitky plynoucí z četby můžeme jistým způsobem verbalizovat a díky tomu je též zpracovat a lépe jim porozumět. Využití slovních výukových metod napomáhá k celkovému pochopení smyslu literárního sdělení. Zároveň díky slovní interakci s ostatními účastníky dochází k vzájemnému obohacení, které umožňuje čtenáři setkat se s rozdílnými názory a přináší mu další podněty k přemýšlení.

Při využití slovních výukových metod je tedy pouze na pedagogovi, zda svou prací zacílí na porozumění textu a hledání jeho smyslu, či jej spojí s porozuměním vlastním prožitkům z četby. Na základě sledovaného cíle je pak nutné uzpůsobit samotné provedení metody.

Používaná klasifikace výukových metod řadí mezi slovní metody vyprávění, vysvětlování, přednášku, práci s textem a rozhovor.¹⁸⁴ Vzhledem k specifikům literární výchovy a jejího využití v pedagogice volného času u žáků 1. stupně ZŠ jsou pak nejvhodnějšími metodami vyprávění, práce s textem a rozhovor.

6.1.1 Vyprávění

Vyprávění neodmyslitelně patří k elementárním výukovým metodám a lze jej realizovat v různých variantách. Jednou z možností je pedagog v roli vypravěče, který vybere takový literární text, o němž je přesvědčen, že odpovídá vývojovým a individuálním charakteristikám posluchačů, je v souladu s jejich zájmy a v nejlepším možném případě bude pro většinu z nich novým. S literárním textem se pedagog pečlivě seznámí, zaměří se na jádro sdělení a na všechny důležité a zajímavé situace, které chce posluchačům zprostředkovat skrze poutavý způsob vyprávění.

Vyprávění je také možné doprovodit zvuky a drobnými předměty, které se k příběhu vážou, což působí nejen motivačně, ale oživí se tím celé provedení metody. Je třeba mít na paměti, že vhodně zvolená intonace, tempo, pauzy i detaily v podobě předmětů a zvuků vtahují posluchače do děje. Ti se pak díky tomu stávají účastníky zážitkového naslouchání, což je dle RVP ZV jednou ze součástí učiva literární výchovy. Pro vyprávění může pedagog zvolit nejen existující text, ale i vlastní vymyšlený příběh, příhodu nebo zkušenost. Pokud však chce pro vyprávění využít látku některého z literárních žánrů, je vhodné vzhledem k charakteristice této metody zvolit pohádku. Praktickou ukázkou vyprávění představuje Příloha I.

¹⁸⁴ MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*, s. 49.

6.1.2 Práce s textem

Práce s textem představuje klasickou výukovou metodu, která má množství variant a jejím primárním úkolem je docílit u žáků porozumění předloženému textu. K tomu dochází ve chvíli, kdy žák prokáže, že se v textu orientuje, vyhledá v něm základní informace, objeví jeho hlavní myšlenky a dovede o textu pohovořit vlastními slovy. Žák textu porozuměl, jestliže následně dokáže se získanými informacemi pracovat, vysvětlí vztahy mezi nimi a je schopen prezentovat svůj názor o přečteném textu.¹⁸⁵

Ovšem je třeba zmínit, že práce s textem má vést nejen k získání dovednosti číst text s porozuměním, ale smyslem této výukové metody je také přispět k vytvoření pozitivního vztahu ke knize.¹⁸⁶ Z toho důvodu je třeba realizaci metody uzpůsobit vzhledem k věku žákům takovým způsobem, aby kontakt s textem či přímo knihou vnímali jako příjemnou a zábavnou zkušenost, která přesahuje školní povinnosti a je příkladem toho, že četba knih může být zdrojem pozitivních prožitků v jejich každodenním životě. Tímto směrem je vhodné se vydat zejména v rámci volnočasových činností, a proto by snahou pedagoga mělo být vytvoření podporujícího prostředí, v kterém žáci zažijí takové obohacující zkušenosti s četbou, jež přispějí k vnímání četby jako příjemného trávení volného času.

Existuje mnoho způsobů, které lze pro práci s textem po jeho společném nebo tichém čtení realizovat. Příloha II. představuje úkoly v podobě pracovního listu, jež vedou zejména k postihnutí posloupnosti jednotlivých událostí, k zacílení pozornosti na problémové situace, k hlubšímu zamyšlení nad jádrem příběhu a také k formulaci vlastních názorů na chování některých postav.

Jak jsem již uvedla v úvodu k metodám slovním, literární text v čtenáři vyvolává nejrůznější pocity, kterým se můžeme rovněž věnovat skrze využití metod práce s textem. Z vlastních zkušeností z praxe mohu uvést, že zejména žáci mladšího školního věku mají spontánní potřebu hovořit o pocitech plynoucích z četby, a proto je vhodné, aby jim pro to pedagog poskytoval dostatečný prostor a tímto směrem také zacílil svou činnost.

V případě, že chce pedagog práci s textem zaměřit na psychické projevy odvíjející se od četby, je třeba posoudit individuální čtenářské dovednosti žáků a jejich zkušenosti

¹⁸⁵ MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*, s. 65.

¹⁸⁶ Tamtéž, s. 68.

s tímto způsobem práce. Rovněž je nutné vzhledem k jejich věku vhodně zvolit literární text a metodu práce s textem kombinovat s metodou rozhovoru. Příklad využití práce s textem zaměřené na pocity plynoucí z četby popisuje Příloha III.

6.1.3 Rozhovor

Při snaze charakterizovat tuto výukovou metodu se autoři víceméně shodují v tom, že rozhovor má v praxi mnoho podob, které se liší zejména dle jeho cíle a míry zapojení všech zúčastněných. Velmi využívaným typem rozhovoru je tzv. výukový rozhovor, kterým se pedagog snaží pomocí otázek a odpovědí vést žáky k novým poznatkům, k porozumění učivu či k jeho zopakování a upevnění.¹⁸⁷

V rámci literární výchovy tento typ rozhovoru volíme zejména v případě, kdy se soustředíme na obecnější rovinu porozumění literárnímu textu a odhalení jeho podstaty. Často hovoříme o faktech, která lze z textu vyčíst, o zjevných problémových situacích, jejich příčinách a řešení. Při výukovém rozhovoru má bezesporu hlavní slovo pedagog, který pokládá otázky, na něž se žáci snaží odpovídat. Praktickou ukázkou využití rozhovoru představuje Příloha IV.

Vedle toho však nalezneme i jinou formu rozhovoru, kterou je dialog. V jeho pojetí je úloha pedagoga ve vztahu k žákům odlišná, neboť mimo komunikaci pedagoga s žáky zahrnuje také vzájemnou komunikaci žáků mezi sebou, která je velice důležitou složkou. V rámci dialogu si pak všichni zúčastnění kladou otázky, formulují a obhajují své názory.¹⁸⁸

Pedagog tímto způsobem s žáky spolupracuje na vytvoření takového prostředí, v němž je možné společně nacházet odpovědi na důležité otázky, jež text vyvolává, a na které nemusí být vždy jasná a jednoznačná odpověď. Dialog tedy může být i prostorem pro vyjádření odlišných názorů a postojů ke skutečnostem. Ať již účastníci dialogu naleznou shodu či ne, celkově je dialog v rámci literární výchovy obohacující, neboť umožňuje nazírat na problém z více úhlů pohledu a díky podnětům ostatních může přispívat k niternějšímu porozumění literárního sdělení.

Dialog je v mnoha ohledech náročnou metodou, co se týče připravenosti pedagoga i žáků. U žáků vyžaduje určitou úroveň komunikačních dovedností, jistou elementární informovanost a zaujetí tématem, o němž by měli být schopni hovořit nejen na základě

¹⁸⁷ ZORMANOVÁ, L. *Obecná didaktika*, s. 140.

¹⁸⁸ Tamtéž, s. 140.

seznámení s textem, ale i ve spojení s vlastní životní zkušeností. Proto je jeho využití vhodné až u žáků 4.–5. třídy ZŠ.

6.2 Metody názorně-demonstrační

V edukačním procesu se pedagog nespolehá pouze na metody slovní, neboť člověk se seznamuje se světem a učí se o něm také prostřednictvím smyslového poznání a získávání praktických zkušeností. Z toho důvodu je třeba zdůraznit neodmyslitelné propojení metod slovních, názorně-demonstračních a dovednostně-praktických, které „představují komplexní systém interakce člověka s jeho přírodním a společenským prostředím.“¹⁸⁹

Úkolem názorně-demonstračních metod je zapojit do edukačního procesu co možná nejvíce smyslů, což je v praxi obvykle doprovázeno využitím dalších metod slovních i dovednostně-praktických či jejich kombinací. Proto se v praxi setkáme s metodami názorně-demonstračními vždy ve spojení s dalšími metodami, bez kterých by nebylo možné je realizovat.

6.2.1 Předvádění a pozorování

Metodou předvádění a pozorování působíme zejména na smysly žáků a snažíme se jim zprostředkovat zejména ty reálné objekty a jevy, které není zcela běžné poznávat. Tyto metody mají žákům umožnit vytvořit si o předmětech a jevech určitou představu, podnítit jejich myšlení, přispět k rozvoji fantazie a vzbudit u nich určitý citový zájem.¹⁹⁰ Podle sledovaného cíle činnosti se k předvádění a pozorování využívá mnoho pomůcek, mezi které patří skutečné předměty, ale také různé modely, zobrazení, zvukové a dotykové pomůcky, knihy a technika.¹⁹¹

Při využití této metody je příhodné zaměřit se např. na ty skutečnosti a jevy, které nás obklopují, ale nevěnujeme jim záměrnou pozornost a setkáváme se s nimi neuvědoměle, náhodně či vůbec. Často o nich máme pouze povrchní znalost, netýkají se přímo naší osoby a nepůsobí na nás žádný impuls se jimi blíže zabývat. Takový impuls může vyvolat literární text, který čtenáři zprostředkuje setkání s neobvyklým reálným jevem či situací a může podnítit člověka k dalšímu poznávání, což představuje Příloha V.

¹⁸⁹ MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*, s. 76.

¹⁹⁰ Tamtéž, s. 78–79.

¹⁹¹ Tamtéž, s. 80–81.

6.2.2. Instruktaž

Instruktaž představuje velmi častou výukovou metodu, kterou pedagog využívá zejména v případech, kdy mají žáci získat dovednosti technické, pohybové, pracovní popř. laboratorní. Ovšem tuto metodu lze využít i v případě, kdy se snažíme vést žáky k vytvoření sociálních dovedností.¹⁹² Slovní či písemnou instruktaží, jež bývá často doprovázena ukázkou ze strany pedagoga, pak vedeme žáky k vlastní praktické činnosti.¹⁹³

V literární výchově cílíme právě na dovednosti sociální, které lze na základě vhodného literárního textu žákům snadno zprostředkovat. Úkolem pedagoga je upozorňovat na jejich důležitost a ukázat žákům, kolika oblastí lidského života se dotýkají. Literární text pak může být zdrojem inspirace pro aktivity, jež mají být prostorem pro vytvoření dovedností týkající se například řešení sociálních problémů, členství v sociálních skupinách, tlaku sociálních skupin, osvojování společensky přijatelných podob sociálního chování, osvojování zásad komunikace, poskytnutí pomoci, ale také zdravého způsobu prosazení své osoby. Praktickou ukázkou této metody popisuje Příloha VI.

6.2.3 Práce s obrazem

Obecně lze říci, že základem této metody je práce s určitým typem zobrazení v jeho nejširším slova smyslu. Ve vztahu k literární výchově se nejčastěji jedná o ilustrace či přímo obrázkové knihy a komiksy, avšak pozornost lze v neposlední řadě věnovat také celkovému grafickému zpracování obálek knih. Za zvláštní typ obrazu ve spojení s literaturou pak můžeme rovněž považovat filmové zpracování příběhu dle knižní předlohy.

Obecně se však ve výuce setkáváme i s dalšími typy obrazového materiálu, ke kterým patří náčrty, schémata, symboly, piktogramy, grafy, obrazy vytvořené projekto-
vými technikami či dokonce myšlenkové a pojmové mapy postihující vzájemné vztahy mezi skutečnostmi.¹⁹⁴

V literární výchově pak lze pracovat s nejrůznějšími typy obrazového materiálu a možnosti využití této metody jsou dle mého názoru jedny z nejširších. Proto si pro zpřehlednění dovoluji formulovat dva výchozí body, které se mohou stát základem pro práci s obrazem.

¹⁹² MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*, s. 87.

¹⁹³ ZORMANOVÁ, L. *Obecná didaktika*, s. 141.

¹⁹⁴ Tamtéž, s. 85.

Prvním z nich je již existující obraz, tedy například ilustrace, filmové zpracování literárního díla či jiný obrazový materiál, který je čtenáři předkládán. S obrazovým materiálem následně pracujeme a další činnosti odvíjíme přímo od něj.

Druhým výchozím bodem se pak stává text sám, jenž je podnětem pro další tvůrčí činnost čtenáře. V tomto případě pak obrazový materiál vytváříme na základě textu nebo se snažíme literární sdělení určitým způsobem převést do grafické podoby. V tomto smyslu se pak metoda práce s textem nachází také kvůli svému tvořivému potenciálu na pomezí metod názorně-demonstrační a dovednostně-praktických, neboť zasahuje do obou sfér a nelze ani jednu z nich vydělit.

Jelikož jsou možnosti práce s obrazem natolik rozsáhlé, dovolím si na tomto místě zmínit alespoň několik možností pro práci s ním, avšak jejich výčet rozhodně nelze považovat za konečný.

V rámci literární výchovy existující obrazový materiál:

- důkladně zkoumáme a získáváme z něj další informace, soustředíme se na výrazné znaky ilustrací, ale i na detaily;
- hodnotíme, zda odpovídá či neodpovídá původnímu literárnímu textu a to i v případě, že je obrazovým materiálem filmové či divadelní zpracování;
- využíváme pro práci týkající se logické posloupnosti ilustrací ve vztahu k textu, k jednotlivým částem textu přiřazujeme odpovídající ilustrace;
- individuálně hodnotíme a sdělujeme, jak na nás obrazové zpracování literárního textu působí;
- využíváme k porovnávání a hodnocení práce několika autorů, kteří zachycují tentýž literární text.

Praktický příklad využití již existujícího obrazového materiálu k činnostem v literární výchově přináší Příloha VII.

V případě, že je literární text základem pro tvůrčí činnost, jejímž výsledkem je obrazový materiál, soustředíme se zejména na:

- znázornění určité části literárního textu (kresba situace, kresba na základě popisu osoby, věci, místa apod.);
- zachycení atmosféry místa nebo nálady postav;

- grafické zachycení vlastních pocitů, jež text ve čtenáři vyvolává;
- převedení literárního textu do podoby komiksu;
- tvorbu schémat a práci se symbolickým vyjádřením skutečnosti.

Praktický příklad činnosti, jejímž výsledkem je obrazový materiál, popisuje Příloha VIII.

6.3 Metody dovednostně-praktické

Tento soubor metod patří mezi klasickými výukovými metodami k těm, které umožňují největší aktivní zapojení žáků do nejrůznějších praktických činností. Souhrnně mají tyto metody vést k „osvojení psychomotorických a motorických dovedností a k tvorbě materiálních produktů.“¹⁹⁵

Snahou je vybavit žáky takovými dovednostmi, které mohou uplatnit i mimo školní prostředí a stanou se přínosem v jejich budoucím praktickém životě. Metody dovednostně-praktické se nejčastěji využívají pro pohybové a manuální činnosti, laboratorní činnosti, grafické a výtvarné činnosti, ale také pro pracovní činnosti vztahující se již ke konkrétnímu zaměstnání.¹⁹⁶

6.3.1 Manipulování

Manipulováním člověk přirozeně poznává nejrůznější předměty, nástroje a materiály, s kterými se učí zacházet a využívat je k práci. Manipulační činnosti tak umožňují žákům získat potřebné dovednosti využitelné v praktickém životě.

Maňák a Švec hovoří zejména o manipulaci s předměty v rámci pracovních činností. Jako příklad uvádějí využití stavebnic a dalších předmětů a materiálů, jejichž používáním je rozvíjena jemná motorika žáků skrze stříhání, lepení a modelování.¹⁹⁷ I na základě literárního textu lze realizovat manipulační činnosti, což představuje Příloha IX.

6.3.2 Produkční metody

Jak již pojmenování těchto metod napovídá, jejich základ vychází z produkce, tedy nějaké aktivní tvorby. Člověk při těchto činnostech zaměstnává nejen svou psychickou, ale i fyzickou stránku, která je v činnosti výrazně zapojena.

¹⁹⁵ MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*, s. 91.

¹⁹⁶ ZORMANOVÁ, L. *Obecná didaktika*, s. 142.

¹⁹⁷ MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*, s. 99.

Jedná se o veškeré praktické postupy a úkony vedoucí k vzniku určitého výtvoru, výkonu či jinému výstupu, kterých je dosahováno právě díky uplatnění různých typů motorické činnosti, což se děje při činnostech tělovýchovných a pracovních, ale také při výtvarných činnostech, hudební i pěvecké tvorbě.¹⁹⁸

Literární texty jsou podnětem pro realizaci nepřeborného množství různých aktivit, v rámci kterých je silně angažována pohybová činnost člověka spojená s jeho rozvojem a získáním určitých dovedností. Proto vždy záleží na pedagogovi, jakou formu činnosti vybere. I když se žákům ve spojitosti s textem často nabízí výtvarná tvorba, vidím zde prostor pro více netradiční spojení literárního textu s činnostmi pracovními nebo hudebně pohybovými. Praktickou ukázkou využití produkční metody obsahuje Příloha X.

¹⁹⁸ MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*, s. 103.

7 Praktické příklady využití aktivizujících výukových metod

Aktivizací žáků při výuce se zabývá množství autorů, kteří poukazují na její pozitivní schopnost výrazným způsobem měnit podobu výuky a efektivněji zapojovat žáky do vlastního procesu učení. Veškerá pozornost je díky tomu obrácena k žákovi, a postupy které pedagog pro výchovně-vzdělávací proces volí, poskytují žákům nejen nebývale široký prostor pro jejich aktivní zapojení, ale také aktivity, jež jsou zaměřeny na jejich všestranný rozvoj. To vše s důrazem na získání takových znalostí a dovedností, jež budou smysluplně využitelné v jejich praktickém životě.

Někteří autoři řadí tento typ metod k tzv. inovativním metodám, které do běžné výuky přinášejí větší či menší střípek něčeho nového.¹⁹⁹ Jedním z charakteristických cílů aktivizujících metod je učit žáky vzájemné spolupráci a řešení problémů. K tomu se často využívají aktivity přinášející osobní prožitky, které jsou v procesu učení dle některých autorů klíčové.²⁰⁰

Důvodů proč využívat aktivizující výukové metody je celá řada, a i když dnešní společnost očekává, že člověk bude schopen spolupracovat a konstruktivně řešit problémové situace, jsou na něj kladeny i nároky týkající se jeho samostatné aktivity a práce, kritického myšlení a celkového uplatnění ve společnosti. K tomu všemu mají aktivizující výukové metody napomáhat.

Prostřednictvím aktivizujících metod pedagog nejen ztraktivní samotnou výuku, která přestane být pouhým předáváním informací, ale určitým způsobem připravuje žáky na některé situace jejich budoucího života a poukazuje na důležitost a smysl jejich aktivního zapojení do vlastního učení.

V rámci literární výchovy ve volném čase lze vhodně kombinovat klasické i aktivizující výukové metody během jakéhokoli volnočasového programu, přičemž specifika volného času dovolují dávat větší prostor právě aktivizujícím výukovým metodám, které jsou mnohdy časové i organizačně náročnější než metody klasické.

Jsem toho názoru, že v praxi je třeba nacházet mezi výukovými metodami jistou harmonii, neboť jak může každý pedagog snadno zjistit, metody se příhodně doplňují a někdy jedna z nich nutně potřebuje tu druhou.

¹⁹⁹ ZORMANOVÁ, L. *Obecná didaktika*, s. 143.

²⁰⁰ Srov. KOTRBA, T., LACINA, L. *Aktivizační metody ve výuce*, s. 49–50.

Nicméně tato část práce se věnuje především aktivizujícím způsobům práce, jejichž možnosti jsou, troufám si tvrdit nevyčerpatelné, a je třeba říci, že každá z následujících metod může mít další modifikace. Z širokého výčtu existujících aktivizujících metod zde uvádím právě ty, které jsou vhodné k využití v literární výchově ve volném čase při práci s žáky 1. stupně ZŠ.

Stejně jako u klasických výukových metod i zde ctím všeobecně přijatou klasifikaci výukových metod Maňáka a Švece.²⁰¹ Pro přehlednost tedy zachovávám jejich základní rozdělení, které na několika místech doplňuji i na základě podnětů jiných autorů. Podrobně rozpracované popisy využití vybraných aktivizujících metod jsem rovněž zpracovala do podoby metodických listů, které jsou k dispozici v příloze.

7.1 Metody diskusí

Jádrem všech diskusních metod je vhodně připravená a vedená diskuze, kterou pedagog s ohledem na typ činnosti cíleně zařazuje. Samozřejmě se v praxi snadno může stát, že se diskuze spontánně rozvine na základě řízeného rozhovoru, avšak v první řadě se jedná o záměrnou a specifickou komunikační metodu.

Diskuze jako výuková metoda bývá někdy považována za volnější typ konverzace žáků, kteří sdělují své názory na přednesený problém či téma a zároveň naslouchají promluvám ostatních.²⁰² Zde si dovoluji doplnit, že účastníkem diskuze je i pedagog, který sice diskuzi řídí a v jejím průběhu usměrňuje, ale také se jí aktivně účastní.

Pro diskuzi je třeba nejprve vhodně zvolit téma s respektem k věku žáků, jejich komunikačním dovednostem a předcházejícím zkušenostem s touto metodou. Je nutné, aby se pedagog zamýšlel nad tím, do jaké míry se žáci v tématu orientují, neboť diskuze od zúčastněných vyžaduje jistou informovanost. Nesmírně důležité pro metodu diskuze je úvodní formulování pravidel komunikace, která platí pro všechny bez rozdílu a zúčastnění by je měli dodržovat po celou dobu, což by měl pedagog rovněž sledovat a v případě potřeby připomínat.

Stejně tak je důležité, aby diskuze nevyzněla do prázdna a nebyla jen nějakým planým „popovídáním“. Pedagog musí mít neustále na paměti cíl diskuze a snažit se k němu směřovat v jejím průběhu svým aktivním zapojením. Na závěr pak sám či spo-

²⁰¹ Srov. MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*, s. 49.

²⁰² PETTY, G. *Moderní vyučování*, s. 165.

lečně s žáky shrne závěry diskuze, které by měly být srozumitelné a prakticky použitelné.²⁰³

7.1.1 Řízená diskuze

Při práci s žáky 1. stupně ZŠ je vhodné volit zejména tento typ diskuze, která žákům poskytuje dostatek prostoru, ale zároveň podporu pedagoga při činnosti, s kterou se ve svém věku nesetkávají příliš často. Citlivým vedením pedagoga jsou žáci zasvěcováni do tohoto způsobu komunikace, osvojují si pravidla pro její úspěšné konání a zároveň se učí společensky přijatelným podobám sdělování vlastních názorů i vyjádření nesouhlasu s promluvami jiných.

Podle Čapka vhodně vedená diskuze rozvíjí tvořivé myšlení žáků, zvyšuje jejich aktivitu i participaci a v neposlední řadě pozitivně ovlivňuje atmosféru ve skupině.²⁰⁴ Provedení diskuze může mít různé podoby a právě při praktické ukázce řízené diskuze, kterou popisují v Příloze XI., jsem se inspirovala organizační formou, kterou její autor nazývá *Řeka*.²⁰⁵ Žáci jsou do diskuze zapojováni postupně, neboť nejprve komunikují jednotlivě, poté v menších skupinách a nakonec všichni společně.

7.1.2 Obří papír

Tuto diskusní metodu autor pojmenoval podle klíčové pomůcky, kterou žáci po většinu času této aktivity využívají. Jedná se o diskuzi, která je v první fázi naprosto tichou konverzací ve skupinách a teprve poté následuje diskuze verbální.²⁰⁶

Žáci v první fázi aktivity pracují v menších skupinách a obdrží od pedagoga velký papír, uprostřed kterého je klíčový podnět, jež mají za úkol v naprosté tichosti prodiskutovat. Podnětem může být např. otázka, obrázek, popis situace, úryvek z knihy nebo báseň. Jakmile se žáci s tímto klíčovým jevem seznámí, všichni najednou začnou zapisovat na papír své vlastní komentáře. Mohou také pokládat otázky ostatním, kteří by se na ně měli snažit odpovědět.

Po uplynutí stanoveného času jsou žáci vyzváni, aby navštívili obří papíry ostatních skupin, pročetli si již zde formulované a připojili k tomu vlastní komentář. Následně je ukončena tichá fáze diskuze, po které se žáci vrátí ke svým obřím papírům.

²⁰³ SITNÁ, D. *Metody aktivního vyučování: Spolupráce žáků ve skupinách*, s. 98.

²⁰⁴ ČAPEK, R. *Moderní didaktika*, s. 279.

²⁰⁵ Tamtéž, s. 279.

²⁰⁶ Tamtéž, s. 274.

Zde diskutují nejprve v rámci své skupiny a následně je zahájena diskuze všech zúčastněných. Z organizačních důvodů upravenou metodu *Obří papír* pro využití při práci s žáky 1. stupně ZŠ představuje Příloha XII.

7.2 Metody heuristické, řešení problémů

Metody heuristické spojuje prvek samostatného objevování žáků, kteří díky využití svých stávajících vědomostí a dovedností získávají nové poznatky.²⁰⁷ Tyto postupy výrazně napomáhají k rozvoji myšlení, tvořivosti a k osvojování dalších nových dovedností. Autoři k heuristickým metodám řadí problémové výukové metody, ale také metody práce s textem či metody kognitivní.²⁰⁸

Pedagog je při těchto činnostech poradcem, který vede žáky k samostatnému myšlení, a k aktivnímu nacházení řešení. Dá se říci, že je provádí fázemi řešení problému, které v této posloupnosti představují identifikaci problému, jeho analýzu, tvorbu možného řešení a samotné řešení problému.²⁰⁹

V literární výchově je pak snahou pedagoga vést žáky zejména k objevování a porozumění problému, který se v literárním textu objevuje a motivuje je k formulaci vhodných způsobů řešení, k čemuž mohou napomoci následující metody.

7.2.1 Brainstorming

Metoda brainstormingu se užívá zejména k shromáždění množství myšlenek, nápadů a námětů, které mohou vést k řešení určitého problému. Pro úspěšnost provedení je nutné, aby pedagog žákům vysvětlil smysl této aktivity a komunikační pravidla, která je třeba po celou dobu dodržovat.

Žákům je na úvod předložen vhodně formulovaný problém, který od nich vyžaduje řešení. Problém v podobě problémové otázky pedagog napíše na tabuli či papír velkého formátu tak, aby jej měli všichni na očích. Poté již žáci formulují vlastní nápady, které by mohly přispět k řešení této problémové otázky. Pedagog zapisuje vše, co od žáků zazní a teprve po uplynutí stanovené doby pro brainstorming je otevřen prostor pro další práci s nápady. U mladších dětí se nabízí přejít po brainstormingu k metodě diskuze, kdy se mohou žáci k navrhovaným řešením vyjádřit a s podporou pedagoga nalézt to nejvhodnější. Praktická ukázka metody brainstormingu je obsahem Přílohy XIII.

²⁰⁷ KOTRBA, T., LACINA, L. *Aktivizační metody ve výuce*, s. 104.

²⁰⁸ ČAPEK, R. *Moderní didaktika*, s. 212.

²⁰⁹ MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*, s. 116–117.

7.2.2 Brainwriting – lístečková metoda

Lístečkovou metodu vycházející z brainwritingu doporučuje Čapek využít zejména v případě, kdy pracujeme se skupinou, v které se někteří žáci z různých důvodů nezapojují do společné formulace nápadů, jako tomu je u klasického brainstormingu.²¹⁰ Lístečkovou metodu lze s drobnou úpravou využít i při práci s žáky mladšího školního věku.

Žáci pracují v menších skupinách, kterým pedagog na úvod sdělí problém, který je třeba vyřešit. Žáci nejprve samostatně vymýšlejí možná řešení a zapisují je na malé papírky. Každý žák má k dispozici zhruba pět lístečků. Jakmile jsou nápady ve skupině zaznamenány, všechny se umístí doprostřed pracovní plochy dané skupiny a je čas na jejich čtení. Poté je mohou žáci třídit do skupin podle jejich vzájemných souvislostí, shody či jiných kategorií, které by měli ostatním členům skupiny vysvětlit.

Následně je třeba nápady vyhodnotit a vybrat mezi nimi ty nevhodnější. Někteří žáci jsou schopni na základě společné diskuze dospět ke shodě, avšak lze využít např. i určitý počet samolepek, kterými žáci označí ta řešení, která jsou podle nich nejlepší. V mnohém se tato metoda podobá klasickému brainstormingu a tuto její písemnou modifikaci lze využít i při práci s textem, jež je součástí Přílohy XIII.

7.3 Metody situační

Metody situační pedagog využívá v případě, kdy se snaží zaměřit pozornost svých žáků na řešení reálných a často problémových životních situací. Úkolem těchto metod je nejen žáky seznámit s obtížnými situacemi, ale vést je též k jejich konstruktivnímu řešení, které probíhá, dá se říci teprve na zkoušku v bezpečném prostředí. Činnosti zahrnují určitou přípravu a nácvik chování prakticky využitelného v budoucím životě žáků.

Základem situačních metod je tedy konkrétní problémová situace, která se stává určitým modelem, a kterou lze často řešit různými způsoby.²¹¹ Proto žáky vedeme k objevení a pochopení problémové situace a také k formulaci řešení, která se nabízejí. Žáci zvažují jejich aplikaci v dané situaci a pomocí různých metod jsou jednotlivá řešení porovnávána a mezi nimi volena ta nevhodnější.

²¹⁰ ČAPEK, R. *Moderní didaktika*, s. 41–42.

²¹¹ KOTRBA, T., LACINA, L. *Aktivizační metody ve výuce*, s. 142.

Pomocí situačních metod u žáků výrazně posilujeme osvojování klíčových kompetencí a žáci se při nich naučí mnoha dovednostem. Ve školním i mimoškolním prostředí se pedagog zaměřuje zejména na situace žákům blízké, které se týkají řešení konfliktů, asertivního ale i jinak společensky přijatelného chování, ale též jednání v náhle vzniklých situacích.

7.3.1 Metoda rozboru situace

Při realizaci této metody se žáci nejprve důkladně seznamují s problémovou situací, která je jim předložena v písemné podobě. Teprve po jejím prostudování následuje různými způsoby vedená diskuze směřující k výběru nejvhodnějšího řešení.²¹²

V úvodu tato metoda klade důraz na individuální myšlenkovou práci žáka, který by se měl v následné diskuzi podílet na rozboru situace od objevení jejích příčin až po formulaci reálných a přijatelných řešení. Vhodné je také vést žáky k formulaci preventivních kroků, které zamezí vzniku problému.

Témat, kterými je možné se zabývat, je celá řada. Přínosné jsou zejména rozbor situací, které jsou žákům blízké a s velkou pravděpodobností se s nimi již nyní setkávají. Vybraná řešení si pak mohou sami vyzkoušet v praxi. Praktický příklad této situační metody přináší Příloha XIV.

7.3.2 Řešení konfliktní situace

Jak uvádí Maňák a Švec konfliktní situace jsou nejčastěji spojeny s potížemi v mezilidských vztazích.²¹³ Na rozdíl od předcházející metody mají žáci v rámci této činnosti o situaci k dispozici méně informací. Vzápětí po tom, co si její popis vyslechnou či přečtou, mají ihned přicházet s možným řešením. To podle autorů napomáhá k učení se reagovat bez možnosti předchozího promýšlení, k čemuž v reálném životě často dochází. K situacím žákům blízkým patří různé konfliktní situace v rodině, ve škole, ale i během volnočasových činností. Příklad práce s touto metodou popisuje Příloha XV.

²¹² MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*, s. 120.

²¹³ Tamtéž, s. 120.

7.4 Metody inscenační

Inscenační metody bývají často nazývány i jinými termíny, o čemž mimo jiné hovoří také Čapek, který přes tuto terminologickou nejednotnost zdůrazňuje jejich spojitost s řešením problémů a provázanost s postupy dramatické výchovy.²¹⁴

V rámci těchto metod zúčastnění vstupují do rolí a svým aktivním zapojením simulují událost, v níž je řešen určitý problém. Při hře v roli aktéři ztvárňují konkrétní lidské typy, předvádějí reálné životní situace a vším tak napomáhají k pochopení lidských osudů, k odhalování motivů a citů lidí a skrze vlastní jednání a prožívání mohou lépe porozumět mezilidským vztahům a pocítit jejich důležitost a hloubku.²¹⁵

Inscenační metody rozvíjejí osobnost žáků komplexním způsobem a poskytují široký prostor pro uplatnění jejich tvořivosti. Často přinášejí silné zážitky, s kterými je třeba dále pracovat, neboť zkušenosti získané při těchto aktivitách mají přispět nejen k hlubšímu porozumění, ale také k jejich přenosu do praktického života, kde je lze uplatnit.

7.4.1 Strukturovaná inscenace

Při práci s žáky 1. stupně ZŠ je příhodné využívat nejprve postup strukturované inscenace, v rámci které si mohou snáze zvyknout na ono vstupování do života někoho jiného a i jeho následné předvedení. Strukturovanou inscenaci předem připravuje pedagog, který volí vhodný materiál pro budoucí scénář, na jehož základě se žáci stávají herci.²¹⁶

Ti mají za úkol vžít se do přidělené role, promýšlet situaci z jejího pohledu a roli co možná nejlépe ztvárnit. Po provedení strukturované inscenace je nezbytné zhodnotit činnost a zapojení všech zúčastněných. Vzhledem k cíli činnosti se pak lze během hodnocení společně vrátit ke klíčovým momentům inscenace. Praktický příklad strukturované inscenace představuje Příloha XVI.

7.4.2 Nestrukturovaná inscenace

Metoda nestrukturované situace je pro provedení i vlastní zapojení žáků náročnější, avšak díky předcházejícím zkušenostem s inscenacemi si s ní žáci dokážou hravě pora-

²¹⁴ ČAPEK, R. *Moderní didaktika*, s. 188.

²¹⁵ Tamtéž, s. 188.

²¹⁶ MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*, s. 124.

dit. Základem je pouze nastínění konkrétní problémové situace, o jejichž aktérech nemají žáci mnoho dalších informací či vůbec žádné. Běžně pak žáci ztvárňují řešení situací v menších skupinách, a proto je celkové vyznění pouze na nich. Díky nestrukturovaným inscenacím vznikají různé způsoby jak vyřešit problémovou situaci, což je velmi přínosné pro prodiskutování jednotlivých řešení.

V rámci hodnocení inscenace je pak vhodné dát skupinám žáků prostor pro objasnění jejich rozhodnutí týkající se zvoleného řešení a případné formulace toho, co pro ně bylo během činnosti nejnáročnější či nejsnazší. Provedení nestrukturované inscenace je součástí Přílohy XVII.

7.5 Didaktické hry

Jako poslední skupinu aktivizujících metod představuje Maňák a Švec didaktické hry, což je pojem spojovaný především se školní výukou.²¹⁷ Didaktická hra dokáže žáky silně motivovat k činnosti, celkově oživuje proces učení a vede k dosažení určitého didaktického cíle. Při vyučování se pak didaktické hry využívají zejména k zopakování, procvičení a upevnění učiva.

V souvislosti s volným časem se spíše než didaktická hra uvádí pojem hry v její obecnější rovině. Hra vychází z přirozených potřeb člověka a pro pedagoga volného času je významným nástrojem, skrze který sleduje nejrůznější výchovně-vzdělávací cíle. I v literární výchově ve volném čase využívá pedagog mnoho her a aktivit, jež obsahují herní činnosti.

V případě, kdy pedagog pracuje s klasickými a aktivizujícími výukovými metodami, jejich celkové pojetí v programu mívá spíše charakter hry. Onomu spojení literární výchovy a hry do jisté míry odpovídají způsoby práce tvořivé dramatiky. Tvořivá dramatika je souhrnné označení pro postupy, které v sobě spojují metody literární a dramatické výchovy.²¹⁸

Jak jsem již zmínila v podkapitole 2.1, v literární výchově ve volném čase pedagog směřuje především k naplňování tzv. obecných cílů literární výchovy, které se týkají mimo jiné interpretace literární děl a jejich hodnocení, ale také samotného prožívání literárních textů. Jsou to právě postupy tvořivé dramatiky, díky kterým mohou žáci netradičním způsobem objevovat smysl literárního textu a jeho hodnoty. To se děje skrze

²¹⁷ MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*, s. 126.

²¹⁸ BERÁNKOVÁ, E. *Tvořivá hra jako cesta k pochopení literárního díla*, s. 10.

prožitky, které získávají aktivním vcit'ováním a částečné identifikaci s literárními postavami. Díky tomu žáci odhalují motivy chování jednotlivých postav a veškeré používané postupy je vedou k celkovému niternějšímu vnímání vlastního okolí a jeho respektování.²¹⁹

Je třeba zmínit, že využíváním postupů tvořivé dramatiky pak pedagog volného času nepřispívá pouze k naplňování obecných cílů literární výchovy, ale napomáhá též k naplňování výstupů formulovaných RVP ZV, mezi které patří i vyjadřování vlastních prožitků z přečteného textu, na což se tvořivá dramatika velmi zaměřuje. Následující praktické příklady hry jako využívané metody v literární výchově mají svůj základ právě v tvořivé dramatice.

7.5.1 Vcit'ování

Vcit'ování představuje postup, kterým se žáci učí vžít do živých i neživých literárních postav, a skrze volbu vhodných aktivit se vcit'ují do jejich myšlení a jednání. To vše napomáhá nejen k hlubšímu porozumění literárnímu sdělení, ale má rovněž přesah i do běžného života.²²⁰

Procházet životem bez schopnosti empatie může být v mnoha směrech obtížné a její absence představuje problém nejen při vytváření trvalých a hodnotných sociálních vztahů, ale i v případě pracovní spolupráce a celkové existence v lidském společenství. Rozvoj empatie je citlivou a časově náročnou záležitostí, na který má výrazný vliv rodina, ale také školní a mimoškolní prostředí.

Zejména škola a volnočasové aktivity přinášejí mnoho nových podnětů na poli širších sociálních vztahů, jež vyžadují empatické cítění pro bezproblémové a obohacující soužití. Proto by měl pedagog využívat veškerých i jakkoli drobných možností pro rozvoj empatie, jako je tomu i v případě literární výchovy, což prakticky představuje Příloha XVIII.

7.5.2 Pantomimické hry

Pro tvořivou dramaturgii je charakteristické využívání pantomimických her, které žákům umožňují pomocí vlastního těla, ale i výrazu ztvárnit zejména charakter jednotlivých literárních postav. Žáci při nich vstupují na místo dané postavy a snaží se ji co nejlépe

²¹⁹ BERÁNKOVÁ, E. *Tvořivá hra jako cesta k pochopení literárního díla*, s. 10.

²²⁰ Tamtéž, s. 22.

vystihnout. To od nich vyžaduje velké soustředění a uvědomění si množství a důležitost jednotlivých charakteristik.

Příkladem může být aktivita *Sochy*,²²¹ při níž si žáci vybírají jednu z literárních postav a přetvářejí ji do podoby soch, které vypovídají o jejich výrazných vlastnostech. Jinou aktivitou využívající vlastní tělo k znázornění postav je například *Živý obraz*,²²² který představuje konkrétní postavu již v konkrétním ději. Tu ztvární jeden z žáků a ostatní na ni musí reagovat vlastním zapojením, přičemž nutností je spolupráce všech na dotvoření obrazu dané situace. Praktickou ukázkou těchto aktivit popisuje Příloha XIX.

7.6 Metody tvůrčího psaní

Na úvod je třeba říci, že metody tvůrčího psaní nejsou v klasifikaci výukových metod Maňáka a Švece uváděny mezi aktivizujícími metodami takto samostatně, jako jsem si to nyní dovolila já. Autoři jejich místo vidí spíše mezi komplexními výukovými metodami. Je tomu tak v souvislosti s postupy kritického myšlení, konkrétně s projektem Čtením a psáním ke kritickému myšlení, v rámci kterého má tvořivé psaní žáků významné místo.²²³ V každém případě není pravidlem, že by metody tvůrčího psaní byly součástí pouze tohoto projektu, avšak právě díky němu se hojně dostávají do povědomí a využívají se.

Metody tvůrčího psaní lze řadit mezi aktivizující výukové metody, neboť v sobě integrují charakteristiky obecně přijímané pro vymezení aktivizujících výukových metod. Nejen že podněcují k samostatné tvořivé práci žáků, ale vyžadují od nich nebývale vysokou míru vlastního zapojení. Výsledky práce se tedy ve většině případů odvíjejí právě od aktivity žáků, jejich kreativity, zaujetí, ale také od využití velkého množství již získaných dovedností a předcházejících zkušeností. Zároveň je jim poskytován velmi široký prostor pro formulaci vlastních myšlenek, uplatnění fantazie a realizování množství nápadů.

Metody tvůrčího psaní rozvíjejí myšlení, ale i vnímání žáků a jsou vnímány jako zábavné a motivující aktivity, které jsou sice součástí výuky, ale svým specifickým způ-

²²¹ BERÁNKOVÁ, E. *Tvořivá hra jako cesta k pochopení literárního díla*, s. 55.

²²² Tamtéž, s. 56.

²²³ Srov. MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*, s. 159–162.

sobem zároveň navozují i určitou relaxaci.²²⁴ Díky těmto metodám se žáci učí aktivně používat písemnou podobu jazyka, učí se srozumitelným a přesným způsobem vyjadřovat své myšlenky, pronikají do významu slov a celkově se učí samostatně tvořit různé druhy textu.

Při využití metod tvůrčího psaní v literární výchově má pedagog možnost volit z nepřeberného množství postupů práce a téměř nekonečné řady způsobů jejich realizace a modifikací. Při práci s žáky 1. stupně ZŠ je vhodné zaměřit se nejprve na hry se slovy, hry s využitím obrázků a poté jednodušší aktivity, při nichž žáci pracují s kratšími větami. Díky tomu získají určitou jistotu, na které pak mohou stavět při náročnějších úkolech, ke kterým může patřit např. tvorba vlastního příběhu či dokonce práce v redakci školního časopisu.

7.6.1 Pětílístek

Pětílístek představuje metodu, při které žáci pracují mimo jiné s využitím vlastních asociací, jež se mohou vztahovat k určitému jevu, situaci nebo jiné skutečnosti.²²⁵ Pětílístek vede žáky k hlubšímu zamyšlení nad tématem, k uvědomění si jeho určitých charakteristik a také k výstižnému formulování a shromáždění informací.

Pětílístek mívá různé podoby grafického zpracování a možnosti jeho využití jsou široké. Lze jej zařadit jak v úvodu činnosti, tak i na jejím konci pro celkové shrnutí tématu. V souvislosti s literární výchovou se pak můžeme tímto způsobem snadno zaměřit např. na místo, kde se příběh odehrává či přímo na konkrétní literární postavu. Pokud tuto metodu vztáhneme k literární postavě, úkolem žáků je v pěti krocích popsat, o koho se jedná, jaký je a co dělá, či co se s ním děje.

Zároveň se žáci k dané literární postavě stručně vyjadřují pomocí jedné věty, která je složena ze čtyř slov a na úplný závěr hledají jen jedno slovo, které literární postavu co možná nejlépe vystihuje. Stejný postup pak lze volit s mírnými úpravami i ve vztahu k další skutečností, což představuje praktická ukázka v Příloze XX.

7.6.2 Charakteristika literární postavy

Tímto postupem vedeme žáky k vnitřní a vnější charakteristice literární postavy. Žáci se v první řadě soustředí na vnější vzhled literární postavy a jejich úkolem je nejprve do-

²²⁴ ČAPEK, R. *Moderní didaktika*, s. 319.

²²⁵ Tamtéž, s. 46.

kreslit její obličej i tělo podle vlastních představ či na základě informací plynoucích z literárního textu. Následně se žáci zamýšlejí nad chováním a vlastnostmi postavy. Přídavná jména a další charakteristiky vpisují do rámečků, jež směřují ven z těla, tedy z nitra samotné postavy. Praktickou ukázkou využití přináší Příloha XXI.

7.6.3 Pyramidový příběh

Pro zahájení samostatné tvorby vlastního textu žáků je dle Čapka vhodné využít metodu pyramidového příběhu.²²⁶ Autor ji popisuje jako osnovu přínosnou pro řešení určitého problému, otázky, či jako osnovu příběhu, kterou si žáci sestaví v podobě jakéhosi formuláře. Takový formulář jim následně poskytne oporu při samotném psaní textu. V literární výchově je tomu zejména při psaní příběhu, kdy žákům jednotlivé části formuláře napomáhají v dobré orientaci v základních charakteristikách postav, popisech prostředí, ve stanovení zápletky i zpracování konečného rozuzlení příběhu. Zároveň je tento formulář provází celkovou strukturou příběhu a pomáhá v udržení smysluplné posloupnosti děje.

Při využití této metody s žáky 1. stupně ZŠ doporučuji připravit jim takový formulář předem, který bude obsahovat popis jednotlivých kroků, k nimž si budou moci přehledně zaznamenávat vlastní myšlenky a nápady. Pro první práci s takovým formulářem je pro žáky přínosné společnými silami za podpory pedagoga jeden takový formulář vyplnit a teprve poté pracovat samostatně. Praktickou ukázkou využití metody popisuje Příloha XXII.

7.6.4 Společné psaní

Představuje metodu tvůrčího psaní, při které se všichni žáci snaží společnými silami a za podpory pedagoga vytvořit zadaný literární text.²²⁷ Před zahájením činnosti je třeba, aby pedagog vysvětlil, že se jedná o společnou práci a všichni jsou do ní přizváni bez rozdílu. Úkolem každého je tedy přispět jakýmkoli nápadem. Pedagog sdělí žákům téma a typ textu, který bude skupina tvořit. Sám je pak při této činnosti zapisovatelem, což žákům dovoluje soustředit se hlavně na tvůrčí proces a nezabývat se v tuto chvíli gramatickou stránkou sdělení.

²²⁶ ČAPEK, R. *Moderní didaktika*, s. 324–325.

²²⁷ WILLINGHAM, D. T. *Raising kids who read: What parents and teachers can do*, s. 82.

Při práci s žáky 1. stupně ZŠ je vhodné začít např. se společnou tvorbou kratší básně, kdy pedagog či některý z žáků zahájí činnost prvním veršem, na který následně navazují ostatní. Během činnosti je nutné, aby pedagog opakovaně četl tvořící se text, podněcoval žáky k diskuzi a vedl k dalším nápadům. Praktická ukázka metody společného psaní je obsahem Přílohy XXXIII.

8 Literární klub jako zájmový útvar

8.1 Založení literárního klubu

Ve chvíli, kdy hovoříme o literárním klubu, většinu lidí může napadnout, že se nejspíš jedná o skupinu jedinců, kteří rádi čtou a scházejí se snad i proto, aby si četli, hovořili o přečteném a knihy si vzájemně doporučovali. To k literárnímu klubu samozřejmě také patří, ale je třeba říci, že literární klub je velmi specifickým zájmovým útvarem, jehož členy nemusí vždy spojovat pouze čtení, které je jejich oblíbenou činností ve volném čase, a proto snad i vyhledávají společnost podobně zaměřených lidí. Z vlastní zkušenosti vím, že členové literárního klubu dokonce ani sami nemusí být náruživými čtenáři, i když i ti členství v těchto klubech vyhledávají.

Jelikož se tato diplomová práce zabývá literární výchovou ve volném čase u žáků 1. stupně ZŠ, ráda bych na tomto místě z toho důvodu představila pohled na literární klub fungující právě pro tyto žáky, s kterým mám vlastní zkušenosti.

Je přirozené, že žáci mladšího školního věku mají velmi různorodé zájmy a troufám si říci, že málokdy se jedná pouze o jednu zájmovou oblast. Pokud žáci projeví zájem o členství v literárním klubu, zdaleka není pravidlem, že je spojuje pouze záliba ve čtení. Společný zájem, který tito žáci sdílí, je daleko širší a rozvětvený do mnoha směrů.

Samozřejmě, že u některých žáků zahrnuje onen zájem kladný vztah ke čtení spojený s oblibou knih, ale u jiných místo toho nacházím zájem o příběhy a jejich poslouchání, zájem o fiktivní světy, zájem o tvorbu vlastních příběhů, zájem o hry se slovy či zájem o hru, která se zakládá na příbězích a je určitým dobrodružstvím přinášejícím nevšední zážitky.

Ačkoli je tedy literární klub velmi speciálním zájmovým útvarem, lze předpokládat, že při bližším prozkoumání zájmu každého z jeho členů pedagog shledá, že sice vychází z širokého společného základu, tedy z vlastního vztahu k literárnímu sdělení, ale v onom vztahu dochází k různosti zejména ve způsobech vyhledávání literárního sdělení, setkávání s ním i jeho formách.

To je třeba mít na paměti ve chvíli, kdy se pedagog volného času rozhodne založit literární klub. Dá se říci, že v tomto směru je jeho startovací pozice výrazně odlišná od té, na které se nachází v případě, kdy se stává např. vedoucím volejbalového oddílu.

Některého z pedagogů volného času by možná tento široký prostor zájmové činnosti, jež představuje literární klub, mohl od jeho případného působení v tomto odvětví odradit. Domnívám se ale, že tomu tak vůbec být nemusí a výše zmíněné různorodosti a zaměření žáků nemají pedagoga volného času nijak znejistit. Naopak uvědomění si této skutečnosti mu výrazně pomůže v jeho práci.

Proto bych ráda na tomto místě s využitím vlastních zkušeností s vedením literárního klubu na 1. stupni ZŠ formulovala, na čem může pedagog volného času stavět v případě, kdy se rozhodne literární klub založit a vést.

Zcela prvotní a klíčový je vlastní zájem pedagoga volného času, který by sám měl být nejen nadšeným čtenářem, ale měl by mít chuť vlastní nadšení spojené se čtením, příběhy a vším co nabízejí, určitým způsobem sdílet a zároveň být schopen toho využívat při činnostech s žáky. Jeho snahou je nejen působit jako vzor a orientovaný průvodce, ale také jako aktivní šířitel onoho nadšení. Pokud chce pedagog volného času navázat na obecné cíle literární výchovy, tedy vychovávat literaturou a k literatuře, nelze toho dost dobře docílit bez vlastního zaujetí a zálibě v literatuře. To vše pak ve spojení s vysokou mírou motivace tuto pedagogickou činnost vykonávat.

Zaujatý a motivovaný pedagog volného času pak má možnost založit literární klub v různých prostředích, neboť jako zájmový útvar může existovat při základních školách, školních i veřejných knihovnách, střediscích volného času, ale i v rámci působení volnočasových aktivit v obcích, přičemž úplný výčet nabízejících se možností nelze kvůli jeho šíři v konečné podobě formulovat.

Jakmile pedagog volného času dle svých podmínek zajistí formální vznik literárního klubu, je nutné, aby se zamyslel nad jeho samotnou organizací a to konkrétně nad tím, pro jakou věkovou kategorii žáků bude literární klub fungovat. I když hovořím o literárním klubu fungujícím na 1. stupni ZŠ, stále se jedná o velmi širokou skupinu potenciálních účastníků. V praxi se mi proto osvědčilo založit literární klub zvláště pro žáky 1.–3. třídy a žáky 4.–5. třídy, což odpovídá i specifikům práce v rámci 1. a 2. období na 1. stupni ZŠ, jež vychází z RVP ZV.

Takovéto rozdělení by mělo relativně vyhovovat žákům i pedagogovi, který bude program pro jednotlivá setkání klubu tvořit pro žáky, kteří k sobě mají z hlediska vývojových charakteristik podstatně blíže, a předpokládá se, že ani v jejich čtenářských zájmech nebudou panovat velké rozpory. Zároveň žáci 4.–5. třídy mívají již velmi od-

lišné čtenářské zájmy, ale též zkušenosti a dovednosti, a proto je dle mého názoru vhodné tímto způsobem literární kluby diferencovat.

V souvislosti s věkem členů literárního klubu je také nutné předem pevně stanovit délku a frekvenci setkávání, která může být velmi individuální. Pro ilustraci mohu uvést, že literární klub, který v současné době vedu pro žáky 4.–5. třídy se schází jedenkrát do týdne vždy na jednu hodinu, což všem členům vyhovuje.

Další velmi důležitou otázkou, kterou musí pedagog vyřešit, je počet členů literárního klubu. Na základě vlastní zkušenosti si dovoluji doporučit počet deseti žáků jako maximum pro práci v rámci jednoho literárního klubu. Mnoho aktivit, které se pedagogovi při činnosti literárního klubu nabízejí, vyžaduje prostor pro vlastní vyjádření každého z členů. Na to připadá relativně velká část celkového času setkání, s čímž musí pedagog vždy počítat. S tím souvisí i nutnost respektovat vývojový stupeň žáků, kteří zejména v mladším věku dokážou při naslouchání promluvám ostatních zaměřit svou pozornost na kratší dobu.

Před zahájením práce literárního klubu bude pedagog pravděpodobně přemýšlet nad tím, jakým způsobem může potenciální členy literárního klubu oslovit, jak vůbec celkově představí tento zájmový útvar a získá pro něj dostatek členů. Samozřejmostí je příprava určité propagace literárního klubu, kterou lze doprovodit pozváním do literárního klubu, který proběhne jako jedno otevřené zkušební setkání pro zájemce či všechny, kteří jsou zvědaví, o čem tento zájmový útvar může být. Tímto způsobem může pedagog vhodně a nezávazně představit typ činností literárního klubu, které mohou zaujmout i děti, jež nejsou přímo pravidelnými čtenáři, ale příběhy jako takové mají v jisté oblibě a tato zkušenost pro ně může být minimálně zajímavá.

Samozřejmě je možné využít i další způsoby propagace literárního klubu, jež se mohou zakládat na spolupráci učitelů na 1. stupni ZŠ, kteří se mohou s pedagogem domluvit, že v některé z jejich hodin literární výchovy s třídou realizuje určitou aktivitu, jako ukázkou činnosti literárního klubu.

Pro vytvoření představy, jaké činnosti mohou žáci od literárního klubu očekávat, je příhodné využít i mezi žáky oblíbenou akci na podporu čtenářství a to *Noc s Andersenem*. Té se často účastní množství žáků právě díky její zajímavosti, hravým činnostem, zábavě a dobrodružství. V souvislosti s touto akcí je možné dětem ukázat, že podobné aktivity lze zažívat nejen jedenkrát do roka, ale i v jeho průběhu.

Souběžně s pozváním dětí k účasti v literárním klubu doporučuji vytvořit klubu jistou oficiální podobu, která dokáže zaujmout, bude působit motivačně a konkrétně případné zájemce osloví. Oficiální podobu klubu pak může nejsnáze tvořit jeho název, k němuž doporučuji vybrat i logo, s kterým se pak mohou členové literárního klubu do jisté míry identifikovat.

Tváří literárního klubu, který již druhým rokem vedu, se stal skřítek Knihomolníček, a proto také náš literární klub nese název *Knihomolníčkův literární klub*. V souvislosti s tím žáky při prvním seznámení s klubem zaujal krátký popis skřítky Knihomolníčka a také vymyšlený příběh, který jsem v rámci propagace klubu využila. Skřítek Knihomolíček náš literární klub doprovází od samého začátku a určitým způsobem naši skupinu i spojuje, neboť je jakýmsi znamením, že k sobě patříme.

8.2 Práce v literárním klubu

Práci v literárním klubu pedagog výrazným způsobem přispívá k výchově čtenářů a nezbytností je formulace cílů činnosti, volby metod a pečlivé přípravy. To vše pedagog odvíjí od individuálních charakteristik, potřeb a dosavadních zkušeností skupiny žáků. Při tom je však také třeba vhodně pracovat s očekáváním a přáním ze strany žáků a nezapomínat na to, že se jedná o činnost volnočasovou, která v tomto duchu plní i své specifické úkoly.

Při práci v literárním klubu se pedagog s žáky nezaměřuje výhradně na četbu literárních textů. Z tohoto důvodu dávám právě přednost používanému označení literární klub, který dle mého názoru lépe vystihuje charakter tvořivé práce literárního klubu. Každý literární klub, který byl nebo bude založen, je specifický a specifické budou i jeho cíle, které je třeba před zahájením činnosti formulovat.

V souvislosti s nimi doporučuji každému pedagogovi vytvořit si celoroční plán práce, který bude zahrnovat tematické okruhy a činnosti, jež se budou vázat ke knihám a jejich autorům, literárním žánrům, aktuální literatuře pro děti a mládež, četbě a poslechu literárního textu, tvořivé práci s literárním textem, vlastní tvorbě literárního sdělení, praktickým aplikacím postupů tvořivé dramatiky a nejrůznějším příležitostným činnostem. Právě příležitostné činnosti jakými jsou např. soutěže, exkurze, besedy, návštěvy knihoven i knihkupectví a akce spojené s přenocováním, jsou pro žáky nejen zajímavé, ale zároveň dovolují pedagogovi působit na mladé čtenáře komplexním způsobem.

Při práci v literárním klubu se mi velmi osvědčilo pro každý měsíc naplánovat alespoň jednu příležitostnou akci, o které žáci předem vědí a mohou se na ni delší dobu těšit. Za důležité též pokládám naplánovat vrchol roku, který může zahrnovat např. účast na knižním festivalu či pozvání spisovatele do literárního klubu, což se nám v loňském roce podařilo a bylo pro všechny silným zážitkem.

Jakmile má pedagog jasno o koncepci své práce, cílech a plánovaných činnostech, může již od tohoto základu odvíjet jednotlivá setkání, pro která doporučuji stanovit jednoduchou strukturu a tu v rámci pravidelných schůzek více méně dodržovat.

V rámci našeho literárního klubu si žáci zvykli na to, že se v úvodu setkání společně pozdravíme, usadíme kolem jednoho stolu a než si stačíme uvařit čaj a posvačit něco dobrého, vyprávíme si o knihách, které máme rozečtené. Někteří žáci je s sebou nosí i na klub a představují je ostatním. Poté si zahrajeme hru, jež tematicky uvádí hlavní část našeho setkání. Hlavní část činnosti vždy vychází z celoročního plánu a bývá tvořena několika aktivitami, na které pak navazuje shrnutí, reflexe setkání a případně informace týkající se další schůzky, pokud to situace vyžaduje.

Jak jsem již uvedla v předchozí kapitole, jádro zájmu členů literárního klubu bývá určitým způsobem stejné, ale týká se různých forem literárního sdělení. Je tedy třeba aktivity připravovat a volit také podle toho, co je jednotlivým žákům blízké a činnosti střídát tak, aby si mezi nimi každý našel tu svou. Právě díky tomu se tvoří ona příjemná osobní zkušenost, která má vliv na žáky jako čtenáře v jejich budoucím životě.²²⁸

Příjemné osobní prožitky zároveň souvisí i s úspěchem žáků v jakýchkoli tvořivých činnostech, neboť pokud mají činnost spojenou právě s potěšením, dosahují úspěchu o poznání snadněji.²²⁹ Proto je nutné, aby pedagog pracoval na přípravě takových aktivit a prostředí, které ve spojení s jeho vlastním přístupem a osobním působením bude napomáhat k vytváření pozitivních prožitků, jež mohou tak výrazným způsobem ovlivnit život žáků.

K tomu všemu napomáhají velké i menší skutečnosti, ke kterým patří netradiční aktivity, dostatečné množství vhodných knih, propojení práce s dalšími obory, ale i na první pohled nedůležité záležitosti týkající se např. uspořádání místnosti či komfortu.²³⁰

²²⁸ WILLINGHAM, D. T. *Raising kids who read*, 58.

²²⁹ WALTON HAMILTON, E. *Raising bookworms: getting kids reading for pleasure and empowerment*, s. 4.

²³⁰ Tamtéž, s. 57–63.

Na závěr této části bych ráda uvedla, že v praxi jsem se mnohokrát přesvědčila o tom, jak důležitá je volba vhodných metod a jejich načasování, ale že je také třeba přisuzovat důležitost detailům a drobnostem, mezi které se počítají všelijaké pomůcky a didaktický materiál.

Pro náš literární klub už je naprostou samozřejmostí používání tzv. mluvícího předmětu, který dovoluje hovořit tomu, kdo jej zrovna drží, či využívání souboru všelijakých obrázků, které slouží jako kartotéka možných ilustrací či jako podněty pro tvůrčí psaní. Žáci mají také v oblibě využívání hracích kostek, které po práci s literárním textem hází a číslo, které jim padne, určí předem formulovanou otázku, na kterou mají odpovědět. Nezbytností jsou pro nás také tzv. nápadníky, což jsou sešity, které žákům slouží pro záznam vlastních literárních pokusů, ale i pro formulování myšlenek a pocitů z četby.

S velkou radostí pak po každém setkání zapisujeme do klubové kroniky, která je jakýmsi společným deníkem nás všech. K dalším drobnostem pak také patří pozvánky na příležitostné akce, které členy klubu osobně zvou, ale také důraz na celkové estetické zpracování veškerých jim poskytovaných materiálů, jež by samo o sobě mělo zaujmout, potěšit a vybízet k činnosti.

8.3 Literární kluby v anglicky mluvících zemích

V České republice je otázka a vůbec existence literárních klubů novým tématem a dá se říci i oblastí mírně řečeno neprozkoumanou. Na rozdíl od naší země jsou literární kluby hojně rozšířené zejména ve Velké Británii a Spojených státech amerických, kde se těší opravdu velké oblibě.

V těchto zemích se v souvislosti s nimi používá označení *book club*, což lze do českého jazyka doslovně přeložit jako knižní klub. Avšak nejedná se pouze o uskupení, v kterých by byla stěžejním způsobem práce pouze četba literárních textů. Po bližším prozkoumání jejich činnosti a dostupných metodických materiálů si dovoluji uvést, že se různými způsoby věnují tvořivé práci s literárním textem či přímo na jeho základě realizují další aktivity.

To patří k charakteristikám literárního klubu právě tak, jak je chápán a popsán v rámci této práce, a proto si dovolím tyto knižní kluby úzce spojit s označením klubů literárních, kterými dle mého názoru skutečně jsou.

Stejně jako v České republice se jedná o zájmové útvary, avšak s tím rozdílem, že jsou běžně a troufám si říci také v určitém slova smyslu přirozeně zakládány zejména při školách a veřejných knihovnách. Jejich činnost pak není v těchto zemích ničím novým.²³¹

Zajímavým zjištěním je i existence takových literárních klubů, které vznikají mimo instituce na základě podnětů a nadšení rodičů, dětí, celých rodin nebo místních komunit. Vznikají tak jakési neoficiální literární kluby, jež na osobní rovině spojují jednotlivce, rodiny ale i obyvatele obcí. Některé tyto neformální kluby jsou dokonce zakládány záměrně pouze pro matky a dcery či otce a syny.²³²

Pro veškerou činnost všech typů literárních klubů pak zejména ve Spojených státech amerických vycházejí tištěné publikace a metodické příručky, mezi kterými si mohou vybrat učitelé, knihovníci, rodiče, ale i pedagogové volného času, kteří jsou mezi nimi konkrétně oslovováni. Dostupné materiály se pak různí podle toho, v jakém prostředí klub funguje a lze v nich najít velmi detailně propracované náměty k činnostem, jež se zakládají na konkrétních literárních textech.

Jelikož se tato práce soustředí především na práci s žáky 1. stupně ZŠ, zaměřila jsem se na způsoby organizace a práce v literárních klubech pro tento věkový stupeň. Konceptem těchto klubů je zaměřit se v první řadě na čtení pro radost.²³³ Pracovat v příjemném prostředí, bez tlaku a soutěžení takovým způsobem, který bude umožňovat na základě poznaného literárního textu realizaci zábavných, tvořivých, uměleckých, ale i pracovních aktivit s co nejtěsnějším spojením s hrami.

Metodické materiály pak nabízejí množství inspirativních námětů a představují detailně propracované programy pro jednotlivá setkání. Pro žáky mladšího školního věku je pak každá schůzka zpravidla tematicky laděná a vždy zahrnuje práci s konkrétním literárním textem, základní informace o autorovi a ilustrátorovi knihy, diskuzi s předem připravenými otázkami, hru a alespoň jednu další aktivitu dovednostně-praktického charakteru.^{234 235}

²³¹ SOLTAN, R. *Reading raps: A book club guide for librarians, kids, and families*, s. 249.

²³² Tamtéž, s. 89.

²³³ WEBBER, D. *The kids' book club: Lively reading and activities for graders 1–3*, s. 1.

²³⁴ Tamtéž, s. 57–67.

²³⁵ GELMAN, J. LEVY KRUPP, V. *The kids' book club book: reading ideas, recipes, activities, and smart tips for organizing terrific kids' book clubs*, s. 81–88.

Při práci v literárních klubech je pak kladen velký důraz na diskusní aktivity, rozvoj komunikačních dovedností a tvořivé myšlení.²³⁶ Určitou zajímavostí, kterou bych ráda na závěr zmínila, je i příprava a servírování tematických pokrmů inspirovaných literárním dílem. Metodické materiály na to přímo odkazují a v některých je tomu věnován nezvykle velký prostor.²³⁷

Pozornost, která je zejména ve Spojených státech amerických věnována literárnímu klubu jako zájmovému útvaru, je opravdu velká a zdaleka nemá v České republice obdoby. Pro naši zemi by mohla být přinejmenším inspirací pro vytvoření metodické podpory pro pedagogy a další osoby zainteresované tímto směrem. Na základě podobných metodických materiálů by se u nás mohla literární výchova ve volném čase rozšířit, rozvíjet a po všech směrech zkvalitňovat.

²³⁶ WEBBER, D. *The kids' book club*, s. 2.

²³⁷ Strov. GELMAN, J., LEVY KRUPP, V. *The kids' book club book*, s. 81–88.

9 Antologie literárních děl

9.1 O antologii

Literární výchova ve volném čase bude vždy navazovat na působení rodinného prostředí a na předškolní i školní literární výchovu jako složka, která v součinnosti s ostatními působí na poli výchovy čtenáře. Úkolem literární výchovy ve volném čase tedy není dalším složkám konkurovat, ale naopak hledat možnou spolupráci, skrze kterou bude možné naplňovat společné výchovně-vzdělávací cíle.

Tento prostor spatřuji zejména ve vztahu k průřezovým tématům a ve spojení s klíčovými kompetencemi tak, jak jsou obě oblasti zakotveny v RVP ZV. Rodina, škola, ale i další instituce a snahy plynoucí z volnočasové sféry směřují k rozvoji klíčových kompetencí, které přesahují jakékoli hranice organizací. Stejně tak se prolíná důležitost průřezových témat školním i volnočasovým prostorem a dotýká se tak klíčových otázek a témat dnešního světa a života v něm.

Právě z toho důvodu se průřezová témata a klíčové kompetence stávají spojovacím prvkem ukázek literárních textů, které jsem zařadila do této antologie. Při práci s žáky vybrané literární texty podněcují k otevření důležitých témat současnosti a zároveň směřují k rozvoji klíčových kompetencí.

Antologii proto tvoří dvanáct ukázek literárních textů, z nichž se první polovina věnuje právě průřezovým tématům a druhá se orientuje na klíčové kompetence. Soubor literárních textů obsahuje práce světových i českých autorů a knihy, z kterých jsem tyto ukázky čerpala, vyšly v České republice v rozmezí let 2014–2017. Avšak je třeba říci, že velká část představovaných knih vyšla během roku 2017. Mou snahou bylo představit aktuální literární texty, které lze v současné době nalézt v knihovnách či knihkupectvích a jsou tak volně dostupné žákům i pedagogům.

9.2 Využití antologie

Literární texty, které tvoří již výše představenou antologii, jsou využitelné zejména při práci s žáky 1. stupně ZŠ. Lze mezi nimi najít texty, s kterými je vhodné pracovat během tzv. 1. období, které je dle RVP ZV definováno pro 1.–3. třídu ZŠ, ale jsou v ní rovněž zařazeny texty pro 2. období tedy pro 4.–5. třídu ZŠ.

Z důvodu rozdílných čtenářských dovedností a zkušeností žáků je velmi problematické obecně stanovit, pro které období je zvláště vhodný konkrétní literární text. Zdatný čtenář třetí třídy může pracovat i s texty určenými pro starší žáky a některým žákům páté třídy budou bližší a srozumitelnější texty původně určené mladším žákům.

Je tedy nezbytně nutné, aby pedagog s nejvyšší pozorností a citlivostí volil pro práci literární texty vždy s ohledem na individuální charakteristiky skupiny, s kterou pracuje. Pokud nemá pedagog s danou skupinou tolik zkušeností, doporučuji nejprve využít texty jednodušší. Ty mu dobře poslouží pro jistý průzkum, na základě kterého pak bude schopen lépe posoudit celkovou připravenost žáků pro další práci.

Ve sféře volného času lze vybrané literární texty využít v nejrůznějších institucích a prostředích, v kterých volnočasoví pedagogové působí jak v rámci příležitostných činností, tak i při pravidelných zájmových činnostech. Dle mého názoru je pak tato antologie praktickou pomůckou zejména pro pedagogy volného času, kteří pracují jako vedoucí zájmových útvarů nebo jako vychovatelé ve školních družinách. Využitelná je i pro knihovníky, kteří pracují s dětskými čtenáři v knihovnách školních i veřejných.

Antologie nabízí citované literární texty z aktuálně vydávané literatury pro děti a mládež a zároveň k nim uvádí doporučené metody vhodné pro práci s nimi. Samozřejmě volba metod vždy závisí hlavně na pedagogovi a cíli jeho práce, tudíž mnou doporučené metody slouží jako možná inspirace.

Všechny vybrané literární texty této antologie jsou opatřeny popisem, který stanovuje průřezové téma, jehož se literární text dotýká, či konkrétní klíčovou kompetenci, k jejímuž rozvoji literární text výrazně podněcuje. To vše samozřejmě s vědomím, že klíčové kompetence od sebe nelze prakticky oddělit, a proto je uvedená klíčová kompetence chápána vždy jako ta nejsilněji zastoupená.

Závěr

Literární výchova ve volném čase je v České republice relativně neprobádanou oblastí. Odborné prameny se o jejím působení na několika málo místech zmiňují, ale jedná se spíše o jakési záblesky, které se její existenci a využití nevěnují s nijak silnou razancí. To vše budí dojem, že ve sféře volného času je sice vytvořené jakési povědomí o literární výchově, ale není příliš jasné, jaké podoby zpravidla nabývá, kde všude ji lze najít a jakými způsoby je případně možné se jí věnovat.

V současné době chybí v této oblasti určité souhrnné a oficiální definování či metodické doporučení pro realizaci literární výchovy ve volném čase, s kterým by mohl pedagog volného času operovat, či na jeho základech započít vlastní činnost. Při snaze nalézt nějaké zakotvení literární výchovy ve volném čase se lze odvolat na jedno z mála jejích formulací, které ji zpravidla řadí do činnosti zájmové, konkrétně do činností literárně-dramatických. Právě v souvislosti s označením literárně-dramatických činností se lze s literární výchovou ve volném čase nejčastěji setkat.

Školní literární výchova vychází z ŠVP dané školy, který ji pro svou potřebu zpracovává do konkrétní podoby na základě toho, jak ji definuje RVP ZV. Literární výchova ve volném čase nic takového nemá, avšak mnoho realizovaných činností ve volném čase, a to především u žáků základních škol, navazovalo a i dnes navazuje na působení školy. Znalosti a zkušenosti, které žáci ve škole získají a dovednosti, jež si osvojí, s tím vším pedagogové volného času dále pracují.

Z toho důvodu se pro smysluplnou a obohacující literární výchovu ve volném čase nabízí právě její důsledné propojení se školní literární výchovou, jež je založené na vzájemném respektu a to samozřejmě i k působení rodinného prostředí. Je tedy třeba, aby literární výchova ve volném čase spolupracovala se školním prostředím a svým přičiněním také přispívala k naplňování cílů literární výchovy, jak je stanovuje RVP ZV. Snahou pedagogů volného času by ale mělo být i směřování k tzv. obecným cílům literární výchovy, jež vedou ke komplexnímu rozvoji osobnosti žáků.

Ovšem ukazuje se, že dalším úkolem literární výchovy ve volném čase má být i jakási pomoc školní literární výchově, která ve svém prostředí ne vždy dokáže zajistit dostatek prostoru pro tvořivou práci či vlastní vyjádření všech žáků v rámci vyučování. Ve volném čase není literární výchova svázána tolika omezeními, což lze využít pro jistou kompenzaci těchto potíží, jež se objevují ve školním prostředí.

V souvislosti s tím je velký potenciál literární výchovy ve volném čase spatřován v jejích možnostech spojit práci s literárním textem zejména s takovými aktivitami, které není snadné ve školním prostředí dost dobře realizovat, a jsou pro žáky zdrojem nejen zábavných, zajímavých, ale především přínosných praktických zkušeností. Nelze však opomenout, že tyto zkušenosti by měly být spojeny s pozitivními a příjemnými prožitky, neboť právě ty určují, jaký bude budoucí postoj žáků k literatuře.

Na základě popsaných charakteristik literární výchovy ve volném čase, jež tato diplomová práce přináší, lze také demonstrovat, jak vhodně může podpořit i zapojení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v této oblasti. Na rozdíl od školního prostředí totiž nevyžaduje zvládnutí čtenářských dovedností na konkrétní úrovni a celkově nabízí odlišné prostředí, v kterém se mohou žáci se svými specifickými obtížemi realizovat.

Je to dáno zejména tím, že je při činnostech ve volném čase kladen důraz na odlišné cíle a to na cíle literárně výchovné. Hlavním zájmem literární výchovy ve volném čase je vedení žáků ke kladnému vztahu k literatuře a různým typům literárních sdělení, které budou žáci schopni tvořivým způsobem využívat ve svém budoucím životě v rámci svého vlastního rozvoje, při své profesi, ale i volném čase.

Cílem této diplomové práce bylo do jisté míry odhalit a formulovat skutečný prostor, jaký má literární výchova ve volném čase k dispozici zejména při práci s žáky mladšího školního věku. Zároveň bylo úkolem práce poukázat na specifika literární výchovy ve volném čase, její pozitiva i celkový význam.

Hlavním přínosem této práce je přednesený detailní pohled na literární výchovu ve volném čase žáků mladšího školního věku a také charakteristika konkrétních oblastí, míst a pracovišť, na kterých může pedagog volného času výrazně působit. K tomu mu tato práce nabízí vybrané klasické i aktivizující výukové metody a také soubor literárních textů vhodných pro práci s žáky na 1. stupni ZŠ.

Jak tato práce ukázala, literární výchova ve volném čase zatím nemá oficiální a jasně formulovanou podobu, což je dle mého názoru vhodný prostorem pro další práci v této problematice. Proto je nyní třeba z pozice pedagoga volného času přistoupit k tomuto úkolu s nejvyšší odpovědností a hledat cesty, jak lze aktivním, tvořivým a kvalitním způsobem pracovat na poli literární výchovy ve volném čase. Tím pak do budoucna přispět k zaplnění onoho prázdného místa v jejím oficiálním zakotvení.

Seznam použitých zdrojů

Primární literatura

- ANDERSEN, H. CH. *Palečka a jiné pohádky*. Praha: Albatros, 2017. ISBN 978-80-00-04764-5.
- BREZINA, T. *Hledači pokladů trojčata: Co zakopal pirát Stříbrná ruka?*. Bratislava: Mladé letá, 2002. ISBN 80-06-01260-1.
- BŘEZINOVÁ, I. *Útěk Kryšpína N*. Praha: Albatros, 2014. ISBN 978-80-00-03712-7.
- CARROLL, L., *Alenčina dobrodružství v kraji divů a za zrcadlem*. Praha: XYZ, 2017. ISBN 978-80-7505-416-6.
- CLARY, J. *Oprskovi: Zachránci zvířat*. Praha: Mladá fronta, 2017. ISBN 978-80-204-4020-4.
- DAHL, R. *Karlík a továrna na čokoládu*. 6. vyd. Praha: Knižní klub, 2016. ISBN 978-80-242-5505-7.
- DITERLIZZI, T., BLACKOVÁ, H. *Kronika rodu Spiderwicků: Klíč k určování kouzelných tvorů*. Praha: Knižní klub, 2004. ISBN 80-242-1293-5.
- GRIMM, J. GRIMM, W. *Jorinda a Joringel*. Praha: Albatros, 2015. ISBN 978-80-00-04097-4.
- JÚSUFZAJOVÁ, M., MCCORMICKOVÁ, P. *Já jsem Malála: Skutečný příběh dívky, která bojovala za vzdělání a změnila svět*. Praha: Albatros, 2015. ISBN 978-80-00-04072-1.
- KONČINSKÝ, T., KLÁROVÁ, B. *Překlep a Škraloup*. Praha: Albatros, 2016. ISBN 978-80-00-04502-3.
- LEVI, J. *Strýček Ludvík v honduraských stepích*. Praha: Práh, 2012. ISBN 978-80-7252-367-2.
- LEWIS, C. S. *Lev, čarodějnice a skříň*. Havlíčkův Brod: Fragment, 2005. ISBN 80-253-0161-3.
- LEYSENOVÁ, A. *Kráska a Zvíře*. Praha: Euromedia, 2017. ISBN 978-80-7549-461-0.
- LIND, Å. *Písečný vlk*. Praha: Euromedia, 2017. ISBN 978-80-7549-524-2.
- LINDGRENHOVÁ, A. *Pipi Dlouhá punčocha*. 8. vyd. Praha: Albatros, 2013. ISBN 978-80-00-02451-6.

- MACDONALDOVÁ, B. *Paní Láryfáry*. Praha: Knižní klub, 1996. ISBN 80-7176-403-5.
- MALÝ, R. *Moře slané vody*. Praha: Albatros, 2014. ISBN 978-80-00-03467-6.
- MASIUKOVÁ, O. *Jak voní týden*. Praha: Albatros, 2014. ISBN 978-80-00-03803-2.
- MATTHEWS, J., MATTHEWS K. *Šibalské pohádky: Zvířecí příběhy z celého světa*. Praha: Euromedia, 2017. ISBN 978-80-7549-338-5.
- MÍKOVÁ, M. *A smutek utek*. Praha: Cesta domů, 2016. ISBN 978-80-88126-11-9.
- PENNYPACKER, S. *Klementýnka a třídní služba*. Brno: Albatros Media, 2017. ISBN 978-80-264-1698-2.
- PRIESTLEY, CH. *Příšerné vánoční příběhy*. Praha: Argo, 2015. ISBN 978-80-257-1577-2.
- RIDDEL, CH. *Otolína ve škole*. Praha: Presco Group, 2016. ISBN 978-80-87034-35-4.
- ROWLING, J. K. *Harry Potter a Kámen mudrců*. 2. vyd. Praha: Albatros, 2001. ISBN 80-00-00995-1.
- RUSKOVÁ, D. *První velký případ*. Praha: Albatros, 2015. ISBN 978-80-00-03893-3.
- SEMPÉ, G. *Malý Mikuláš*. Praha: BB art, 2002. ISBN 80-86070-22-0.
- SILVERSTEIN, S. *Jen jestli si nevydejšiš*. Praha: Albatros, 2014. ISBN 978-80-00-03672-4.
- SLABÝ, Z. K. *Papírový drak*. Praha: Albatros, 2016. ISBN 978-80-00-04242-8.
- SMELANDOVÁ, K. *Rodina Vraniboudova*. Praha: Albatros, 2015. ISBN 978-80-00-03878-0.
- STEWNEROVÁ, T. *Alea dívka moře: Volání z hlubin*. Praha: Fragment, 2016. ISBN 978-80-253-2763-0.
- TWAIN, M., STEAD, P. *Ztracený princ Margarín*. Praha: Euromedia, 2017. ISBN 978-80-7549-494-8.
- VOPĚNKA, M. *O duši a dívce*. Praha: Mladá fronta, 2016. ISBN 978-80-204-4219-2.
- WALLIAMS, D. *Ďábelská zubařka*. Praha: Argo, 2014. ISBN 978-80-257-1304-4.
- WALLIAMS, D. *Pan Smrad'och*. Praha: Argo, 2012. ISBN 978-80-257-0754-8.

Sekundární literatura

BEDNÁŘOVÁ, J. *Literatura mě baví: Studijní text se souborem pracovních listů*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2014. ISBN 978-80-7494-045-3.

BENDL, S. a kol. *Vychovatelství: Učebnice teoretických základů oboru*. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-4248-9.

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

BRABCOVÁ, R. a kol. *Didaktika českého jazyka: pro studující oboru učitelství na prvním stupni základní školy*. Praha: SPN, 1990.

BRABCOVÁ, R. *Didaktika českého jazyka pro 2.–4. roč. ZŠ: pro posluchače pedagogické fakulty*. Praha: Univerzita Karlova, 1982.

ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.

ČAPEK, R. *Moderní didaktika: Lexikon výukových a hodnotících metod*. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-3450-7.

ČAPEK, R. *Moderní didaktika: Lexikon výukových a hodnotících metod*. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-3450-7.

ČEŇKOVÁ, J. a kol. *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*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-095-X.

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

GEJGUŠOVÁ, I. *Mimočítanková četba a cíle literární výchovy na základní škole*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2011. ISBN 978-80-7464-013-1.

GELMAN, J., LEVY KRUPP, V. *The kids' book club book: Reading ideas, recipes, activities, and smart tips for organizing terrific kids' book clubs*. New York: Tarcher Penguin, 2007. ISBN 978-1-58542-559-4.

HÁJEK, B. a kol. *Pedagogické ovlivňování volného času: Trendy pedagogiky volného času*. 2. vyd. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0030-7.

HÁJEK, B. a kol. *Školní družina*. 3. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-900-2.

- HNÍK, O. *Didaktika literatury: výzvy oboru: od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovného oboru*. Praha: Karolinum, 2014. ISBN 978-80-246-2626-0.
- HNÍK, O. *Hravá interpretace v hodinách čtení a literární výchovy*. Jinočany: H & H, 2007. ISBN 80-7319-067-2.
- HOFBAUER, B. *Kapitoly z pedagogiky volného času: Soubor pojednání o volném čase a jeho výchovném zhodnocování*. České Budějovice: JU, Teologická fakulta, 2006. ISBN 978-80-7394-240-3.
- HOMOLOVÁ, K. *Dětský a dospívající čtenář*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, 2013. ISBN 978-80-7248-952-7.
- KAPLÁNEK, M. (ed.) *Čas volnosti – čas výchovy: Pedagogické úvahy o volném čase*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0450-3.
- KAPLÁNEK, M. a kol. *Volný čas a jeho význam ve výchově*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1250-8.
- KAPLÁNEK, M. *Čas volnosti – čas výchovy: Pedagogické úvahy o volném čase*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0450-3.
- KAPLÁNEK, M. *Specifické přístupy a metody pedagogiky volného času*. In *Výchova a volný čas. Sborník příspěvků 1. mezinárodní konference o výchově a volném čase*. České Budějovice: JU, Teologická fakulta, 2006, s. 45 – 47.
- LEDERBUCHOVÁ, L. *Dítě a kniha: O čtenářství jedenáctiletých*. Plzeň: Aleš Čeněk, 2004. ISBN 80-86898-01-6.
- LEDERBUCHOVÁ, L. *Fraus: slovník literárních pojmů aneb Co se skrývá za slovy*. Plzeň: Fraus, 2006. ISBN 80-7238-620-4.
- LEDERBUCHOVÁ, L. *Průvodce literárním dílem: Výkladový slovník základních pojmů literární teorie*. Jinočany: H & H, 2002. ISBN 80-7319-020-6.
- MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. 1. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.
- OBERT, V. *Práca s literárnym textom pre deti a mládež*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1985.
- PÁVKOVÁ, J. a kol. *Pedagogika volného času: teorie, praxe a perspektivy výchovy mimo vyučování a zařízení volného času*. 4. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN s. 978-80-7367-423-6.
- PETTY, G. *Moderní vyučování*. 4. vyd. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-172-7.

- POLÁKOVÁ, I. a kol. *S knihou po škole: Školní čtenářské kluby*. Praha: Nová škola, o. p. s., 2014. ISBN 978-80-905807-0-1.
- PRÁZOVÁ, I. a kol. *České děti jako čtenáři*. Brno: Host, 2014. ISBN 978-80-7491-492-8.
- SITNÁ, D. *Metody aktivního vyučování: Spolupráce žáků ve skupinách*. 2. vyd. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-262-0404-6.
- SLAVÍK, J. *Od výrazu k dialogu ve výchově: Artefiletika*. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-437-3.
- SOLTAN, R. *Reading raps: A book club guide for librarians, kids, and families*. Westport: 2005. ISBN 1-59158-234-2.
- ŠTOCHL, M. *Teorie literární komunikace: Úvod do studia literatury*. Praha: Akropolis, 2005. ISBN 80-86903-09-2.
- TOMAN, J. Teorie dětské literární komunikace a recepce v česko-slovenských souvislostech. In *Sborník Slovo a obraz v komunikaci s dětmi. Komunikace s dětmi ve společné Evropě*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2004, s. 9–13.
- TOMAN, J. *Vybrané kapitoly z didaktiky čtení a literární výchovy I.: výcvik čtení, rozvoj kultury mluvené řeči a vyjadřování žáků na 1. stupni základní školy*. České Budějovice: Pedagogická fakulta v Českých Budějovicích, 1990. ISBN 70-40-019-6.
- TOMAN, J. *Vybrané kapitoly z didaktiky čtení a literární výchovy II.: literární výchova na 1. stupni základní školy*. České Budějovice: Pedagogická fakulta v Českých Budějovicích, 1990.
- TRÁVNÍČEK, J. *Česká čtenářská republika: Generace, fenomény, životopisy*. Brno: Host, 2017. ISBN 978-80-7491-850-6.
- TRÁVNÍČEK, J. *Překnížkováno: Co čteme a kupujeme (2013)*. Brno: Host, 2014. ISBN 978-80-7491-256-6.
- VALA, J. a kol. *Literární výchova ve škole: vzpomínky, vize, zkušenosti*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4481-9.
- VALIŠOVÁ, A. a kol. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1734-0.
- VÁŠOVÁ, L. *Úvod do bibliopedagogiky*. Praha: ISV, 1995. ISBN 80-85866-07-2.

WALTON HAMILTON, E. *Raising bookworms: getting kids reading for pleasure and empowerment*. New York: Beech Tree Books, 2009. ISBN 978-0-9815833-0-3.

WILLINGHAM, D. T. *Raising kids who read: What parents and teachers can do*. San Francisco: Jossey-Bass, 2015. ISBN 978-1-118-76972-0.

ZAPLETAL, Z. Počátky dětského čtenářství a škola. In *Čtení a literární výchova na 1. st. ZŠ*. Olomouc: Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta, 1988, s. 21–31.

ZÍTKOVÁ, J. Hodnotové preference v čítankách pro primární školu. In *Cesty současné literatury pro děti a mládež: tradice a inovace*. Slavkov u Brna: BM Typo, 2003, s. 38–43.

ZÍTKOVÁ, J. *Kapitoly z didaktiky literární výchovy ve 2.–5. ročníku základní školy*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2004. ISBN 80-210-3327-4.

ZORMANOVÁ, L. *Obecná didaktika: Pro studium a praxi*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4590-9.

Internetové zdroje

ČUMPLOVÁ a kol. *Příručka pro školní knihovny jako studijní a informační centra na základních a středních školách* [online], Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2008 [cit. 2017-11-25]. Dostupné na WWW: http://ipk.nkp.cz/docs/prirucka_pro_skolni_knihovny.pdf

IFLA, *School Library Guidelines* [online], Haag: IFLA, 2015 [cit. 2017-11-26]. Dostupné na WWW: <https://www.ifla.org/files/assets/school-libraries-resource-centers/publications/ifla-school-library-guidelines.pdf>

KNIHOVNY.CZ: Portál o českých knihovnách. *Systém knihoven v ČR* [online]. Praha: Národní knihovna ČR, [cit. 2017-11-27]. Dostupné na WWW: <http://archiv.knihovny.cz/co-to-je-knihovna/system-knihoven-v-cr>

MŠMT, *Doporučení MŠMT k činnosti a funkci školní knihovny na základních a středních školách* [online], Praha: MŠMT, 2009 [cit. 2017-11-25]. Dostupné na WWW: http://ipk.nkp.cz/docs/dopor_skolni_knihovny.pdf

MŠMT, *Metodika pro podporu tvorby školního vzdělávacího programu ve školských zařízeních pro zájmové vzdělávání* [online], 2. aktualiz. vyd. Praha: MŠMT, 2009 [cit. 2017-11-25]. Dostupné na WWW: <https://www.databaze-strategie.cz/cz/msmt/strategie/metodika-pro-podporu-tvorby-svp-ve-skolskych-zarizenich-pro-zajmove-vzdelavani>

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2017 [cit. 2017-08-11]. Dostupné na WWW: http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2017_cerven.pdf

ROSTEME S KNIHOU. *Důvody vzniku a cíle kampaně* [online], [cit. 2017-11-27]. Dostupné na WWW: <http://www.rostemesknihou.cz/cz/o-kampani/aktivity-kampane/>

UNESCO, *Guidelines for planning and organization of school library media centres* [online], Paris: Unesco, 1979 [cit. 2017-11-25]. Dostupné na WWW: <http://unesdoc.unesco.org/images/0003/000369/036907eb.pdf>

Zákon 257/2001 Sb., o knihovnách a podmínkách provozování veřejných knihovnických a informačních služeb (knihovní zákon), ve znění platném k 26. 11. 2017 [online], [cit. 2017-11-26]. Dostupné na WWW: <http://www.zakony.cz/zakon-SB2001257>

Zákon 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění platném k 25. 11. 2017 [online], [cit. 2017-11-25]. Dostupné na WWW: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/zakon-c-561-2004-sb-o-predskolnim-zakladnim-strednim-vyssim>

Vyhláška č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání, ve znění platném k 25. 11. 2017 [online], [cit. 2017-11-25]. Dostupné na WWW: <http://www.msmt.cz/file/19587>

POMOC NEVIDOMÉMU – PŘECHOD [online], [cit. 2017-02-20]. Dostupné na WWW: <https://www.youtube.com/watch?v=s4ceGBkQkkw>

NOC S ANDERSENEM. *O projektu* [online], [cit. 2017-11-27]. Dostupné na WWW:
<http://www.nocsandersenem.cz/o-projektu.html>

NOVÁ ŠKOLA o. p. s. *Kdo jsme* [online], [cit. 2017-11-27]. Dostupné na WWW:
<http://www.novaskolaops.cz/kdo-jsme/>

CELÉ ČESKO ČTE DĚTEM. *O kampani* [online], [cit. 2017-11-28]. Dostupné na
WWW: <http://celeceskoctedetem.cz/o-nas/o-kampani>

ČTENÍ POMÁHÁ. *O projektu Čtení pomáhá* [online], [cit. 2017-11-28]. Dostupné na
WWW: <http://www.ctenipomaha.cz/>

NOC S ANDERSENEM. *Ke stažení* [online], [cit. 27-11-27]. Dostupné na WWW:
<http://www.nocsandersenem.cz/ke-stazeni.html>

Seznam zkratk

- IFLA – International Federation of Library Associations and Institutions
- MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
- RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
- ŠVP – Školní vzdělávací program
- UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

Seznam příloh

Příloha I.	Metodický list: metoda vyprávění
Příloha II.	Metodický list: metoda práce s textem
Příloha III.	Metodický list: metoda práce s textem
Příloha IV.	Metodický list: metoda rozhovor
Příloha V.	Metodický list: metoda předvádění a pozorování
Příloha VI.	Metodický list: metoda instruktáž
Příloha VII.	Metodický list: metoda práce s obrazem
Příloha VIII.	Metodický list: metoda práce s obrazem
Příloha IX.	Metodický list: metoda manipulování
Příloha X.	Metodický list: metoda produkční
Příloha XI.	Metodický list: metoda řízená diskuze
Příloha XII.	Metodický list: metoda obří papír
Příloha XIII.	Metodický list: metoda brainstorming
Příloha XIV.	Metodický list: metoda rozbor situace
Příloha XV.	Metodický list: metoda řešení konfliktní situace
Příloha XVI.	Metodický list: metoda strukturovaná inscenace
Příloha XVII.	Metodický list: metoda nestrukturovaná inscenace
Příloha XVIII.	Metodický list: metoda vcit'ování
Příloha XIX.	Metodický list: metoda sochy, živý obraz
Příloha XX.	Metodický list: metoda pětílístek
Příloha XXI.	Metodický list: metoda charakteristika literární postavy
Příloha XXII.	Metodický list: metoda pyramidový příběh
Příloha XXIII.	Metodický list: metoda společné psaní
Příloha XXIV.	Antologie: průřezové téma – Osobnostní a sociální výchova
Příloha XXV.	Antologie: průřezové téma – Výchova demokratického občana
Příloha XXVI.	Antologie: průřezové téma – Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech

Příloha XXVII.	Antologie: průřezové téma – Multikulturní výchova
Příloha XXVIII.	Antologie: průřezové téma – Environmentální výchova
Příloha XXIX.	Antologie: průřezové téma – Mediální výchova
Příloha XXX.	Antologie: klíčové kompetence – kompetence k učení
Příloha XXXI.	Antologie: klíčové kompetence – kompetence k řešení problémů
Příloha XXXII.	Antologie: klíčové kompetence – kompetence komunikativní
Příloha XXXIII.	Antologie: klíčové kompetence – kompetence sociální a personální
Příloha XXXIV.	Antologie: klíčové kompetence – kompetence občanské
Příloha XXXV.	Antologie: klíčové kompetence – kompetence pracovní

Přílohy

Příloha I.

Metodický list

Metoda: vyprávění

Cíl: Žák aktivně naslouchá reprodukovanému literárnímu textu.

Rozvíjené klíčové kompetence: kompetence k učení (soustředění, ponoření do tématu, pozorování); kompetence komunikativní (schopnost naslouchat)

Ukázka literárního textu:

Jacob a Wilhelm Grimmové – *Jorinda a Joringel: Stéblo, uhlík a fazole*

„V jedné vesnici žila chudá stařenka. Zrovna si nachystala hromádku fazolí, že je uvaří. Rozdělala oheň, a aby se rychleji rozhořel, vhodila dovnitř hrst slámy. Když fazole nasypala do hrnce, ani si nevšimla, že jí jedna fazolka spadla na zem a zůstala tam ležet vedle stébla slámy. Krátce nato k těm dvěma z kamen vyskočil doutnající uhlík. V tom stéblo promluvilo: „Přátelé milí, kde jste se tu vlastně vzali?“

Uhlík odpověděl: „Měl jsem to štěstí, že jsem vyskočil z ohně. Kdybych si to silou neprosadil, zle by se mi vedlo – spálili by mě na popel.“

Ani fazole se nenechala zahanbit: „Já si zachránila holou kůži v poslední chvíli. Kdyby mě stařenka hodila do hrnce, bez milosti by mě rozvařila na kaši tak jako všechny moje přítelkyně.“

„Copak mně by se vedlo lépe?“ povídá stéblo. „Paní domu ohněm a kouřem zahubila všechny mé bratry – šedesát jich bylo! A všichni najednou přišli o život.“

„Ale co teď s námi bude?“ ozval se uhlík. „Myslela bych,“ pravila fazole rozvážně, „že když už jsme tak šťastně unikli smrti, měli bychom držet spolu jako dobří kamarádi. A protože tady nás nečeká nic dobrého, vydejme se do světa do cizích zemí.“

Ten nápad se ostatním dvěma zamlouval, a tak se společně vydali na cestu. Brzy přišli k potůčku, malé stružce, která tam crčela mezi poli. Nevedla přes ni lávka ani můstek, a tak nevěděli, jak se dostat na druhou stranu. Až stéblo cosi napadlo a povídá:

„Položím se napříč a vy po mně přejdete jako po mostě.“ A tak se i stalo. Stéblo se natáhlo z jednoho břehu na druhý a uhlík, od přírody horlivec, si to na zbrusu novou lávku hned štrádoval. Když ale došel až doprostřed a uslyšel pod sebou hučet vody, dostal strach. Zůstal stát na místě a neodvážil se dál ani o krok.

Vtom však stéblo začalo hořet, rozpadlo se na dvě půlky a spadlo do potoka. Uhlík se skulil hned za ním, chvíli vztekle syčel, jak se mu ve vodě nelíbilo, a pak vypustil duši. Fazole, která ze samé opatrnosti zůstala na břehu, se té příhodě musela smát. A smála se víc a víc, tak mocně a tak dlouho, až z toho praskla. Byla by dopadla jako její dva kamarádi, ale měla štěstí: zrovna tam na břehu odpočíval potulný krejčovský tovaryš. Měl dobré a soucitné srdce, tak vytáhl jehlu a nit a hbitě fazolku sešil. Ta mu pěkně poděkovala, ale protože měl ten krejčík černou nit, mají fazole od těch dob na břiše tmavý šev.²³⁸

Praktické provedení metody:

1. Pedagog se společně s žáky usadí do kruhu, aby na něj všichni dobře viděli, a připraví si všechny potřebné rekvizity, kterými bude doprovázet své vyprávění (fazole, tri-angl/stolní zvonek, sláma, uhlí).
2. Pedagog vypravuje žákům pohádku a ve vhodných chvílích využívá rekvizity. Když mluví o fazolích, které chtěla stařenka uvařit, ukáže dětem hrst fazolí. Ve chvíli, kdy v příběhu jedna fazole padá na zem, udělá pedagog totéž a cinkne při tom na stolní zvonek. Jakmile se v příběhu objeví sláma, ukáže ji dětem a stejně tak učiní, když vypravuje o uhlí. Když se vydává fazole, sláma a uhlí do světa, může pedagog tyto rekvizity vzít a umístit doprostřed kruhu. Na konci příběhu, kdy se pedagog zmiňuje o tmavém švu, který mají fazole na „břiše“, dá každému žákovi jednu fazoli, aby se o tom mohl sám přesvědčit.

Možné následné činnosti:

Na samotné vypravování je vhodné navázat rozhovorem, v rámci kterého vedeme žáky k formulaci ponaučení, jež z příběhu plyne. Můžeme také společně hledat některé klíčové momenty příběhu a situace, kdy se mohly postavy zachovat jinak, aby to se všemi nakonec dobře dopadlo.

Konec příběhu údajně zdůvodňuje, proč mají fazole onen šev na „břiše“. Žáci se mohou zamýšlet nad tím, jak se fazolím s takovým švem na těle žije. Jsou za něj rády, nebo jim přináší těžkosti? Nabízí se zde jistá spojitost se švy na těle, které může mít člověk sám a musí s nimi žít. Vhodnými otázkami a přirovnáním lze příběh spojit s životem žáků a jejich vlastními zkušenostmi.

²³⁸ GRIMM, J., GRIMM, W. *Jorinda a Joringel*, s. 23–26.

Metoda: práce s textem

Cíl: Žák porozumí textu a orientuje se v něm. Ústně formuluje odpovědi na zadané otázky.

Rozvíjené klíčové kompetence: kompetence k učení (vyhledávání informací a práce s nimi, stanovení posloupnosti, záznam informací, posuzování vzájemných souvislostí); kompetence k řešení problémů (formulace vlastního způsobu řešení situace); kompetence komunikativní (formulace názoru a jeho zdůvodnění)

Ukázka literárního textu:

Sempé Gosciny – *Malý Mikuláš: Rex*

„Když jsem se vracel ze školy, šel jsem pořád za jedním pejskem. Vypadal, jako by se ztratil, ten pejsek, byl docela sám a mně ho bylo hrozně líto. Poněvadž se mi zdálo, že nemá zrovna moc chuti jít se mnou a zřejmě mi nedůvěřuje, dal jsem mu půlku svého biskupského chlebička a on ten chlebiček snědl a začal vrtět ocasem na všechny strany a já jsem mu dal jméno Rex jako v jedné detektivce, co jsem viděl minulý čtvrtek v kině.

Po tom biskupském chlebičku, který Rex zhltl skoro stejně rychle, jako by to udělal Vendelín, šel Rex docela spokojeně za mnou. Těšil jsem se, že to bude pro maminku a pro tatínka pěkné překvapení, až přivedu Rexe domů. Později ho naučím všelijakým kouskům a bude hlídat dům a taky mi pomůže vypátrat bandu lupičů jako v tom filmu, co jsem viděl minulý čtvrtek.

Určitě mi to nebudete věřit, ale když jsem přišel domů, maminka neměla z Rexe moc velkou radost, vlastně neměla z něho vůbec žádnou radost. Musím uznat, že to je taky trochu Rexova vina. Přišli jsme do obývacího pokoje a maminka tam přiběhla a dala mi pusku a zeptala se, jaké to bylo ve škole a jestli jsem nevyváděl nějaké darebačiny, a vtom uviděla Rexe a začala křičet: „Kdes sebral to zvíře?“

Já jsem jí začal vysvětlovat, že to je ubohý ztracený pejsek a že mi pomůže dopadnout lupiče, a v té chvíli Rex, místo aby klidně seděl, skočil na křeslo a začal trhat polštáře. A zrovna do toho křesla, kam si nesmí sednout ani tatínek, leda když máme návštěvu.²³⁹

²³⁹ SEMPÉ, G. *Malý Mikuláš*, s. 37–38.

Praktické provedení metody:

1. Dle věku žáků pedagog zvolí způsob, jakým se žáci seznámí s textem (předčítání, společné hlasité čtení, tiché čtení).
2. Každý žák obdrží pracovní list, který jej vede k hlubšímu zamyšlení nad textem a další práci s ním. Pracovní list vyplňují žáci samostatně a během práce se podle potřeby vracejí k literárnímu textu.
3. Po vyplnění pracovního listu pedagog společně s žáky projde jednotlivé úkoly a dá jim prostor pro sdílení jejich řešení. Ukázkový pracovní list je určený žákům 3.–5. třídy a obsahuje úkoly zadané různým způsobem. Pokud žáci text pozorně četli a porozuměli mu, na řešení některých úkolů se shodnou. Řešení úkolů, které se orientují na formulaci vlastních názorů a jejich zdůvodnění se budou samozřejmě lišit, což je i jistým záměrem. Žáci se při sdílení mohou setkat s jiným pohledem na situaci, s jiným řešením a to pro ně může být obohacující.

Možné následné činnosti:

Po práci s pracovním listem lze k dalším činnostem snadno využít literární text, který je již rozdělen na jednotlivé odstavce, které mohou žáci pomocí dramatizace ztvárnit. Zajímavé by bylo i vymyšlení a sehrání konce příběhu ve skupinách. Lze ovšem setrvat i u tvůrčího psaní a možný konec příběhu pouze napsat a představit ostatním.

Pracovní list

Sempé Gosciny – *Malý Mikuláš: Rex*

1. Text je rozdělen na několik částí. Zkus každou část textu vhodně pojmenovat.

1. _____ 2. _____

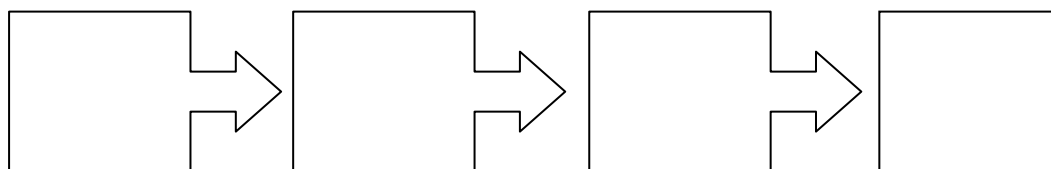
3. _____ 4. _____

2. Co udělal chlapec pro to, aby s ním šel pejsek domů? Vyhledej tuto situaci v textu a podtrhni ji.

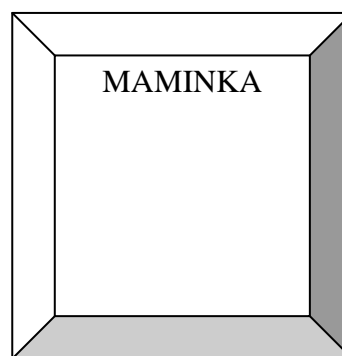
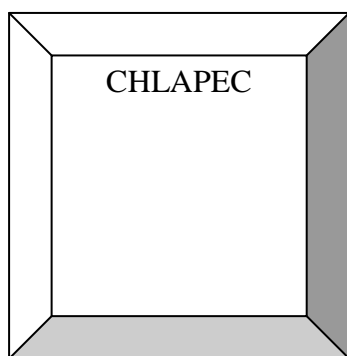
3. Jaké plány měl chlapec s pejskem? Vyhledej je v textu a zvýrazni žlutou barvou.

4. Vyhledej v ukázce problém, který nastal. Podtrhni tuto část textu červenou barvou.

5. Pokus se graficky znázornit, jak se příběh odehrál. Do rámečků kresli nebo piš.



5. Jak se cítil chlapec, když šel s pejskem domů? Jak se zatvářila maminka, když zjistila, že chlapec přivedl domů cizího pejska? Nakresli.



6. Zachoval se podle tebe chlapec v příběhu správně nebo nepravě? Proč si to myslíš?

7. Představ si, že bys zažil/a podobnou situaci jako chlapec. Vysvětli, jak by ses zachoval/a a proč. _____

Metoda: práce s textem

Cíl: Žák reflektuje a graficky zaznamená vlastní pocity plynoucí z četby.

Rozvíjené klíčové kompetence: kompetence k učení (práce se symboly); kompetence sociální a personální (sebepoznání a porozumění sobě samému, respektování názorů a pocitů druhých, aktivní zapojení v diskuzi); kompetence komunikativní (formulace myšlenek a názorů, schopnost aktivního naslouchání)

Ukázka literárního textu:

David Walliams – *Ďábelská zubařka: Naléhavá policejní záležitost*²⁴⁰

Ukázka literárního textu je součástí pracovního listu.

Praktické provedení metody:

1. Žáci dostanou pracovní list či jinak graficky upravený text tak, aby k jeho jednotlivým částem mohli doplňovat symboly znázorňující pocity. Na počátku je třeba, aby se pedagog ujistil, že každý žák porozuměl tomu, že při následující činnosti bude reflektovat vlastní pocity při četbě a jeho úkolem je zaznamenávat je. Postup činnosti může pedagog názorně ukázat na jiném úryvku textu.

2. Je zcela na pedagogovi, aby rozhodl, zda se nejprve společně s žáky domluví na symbolech, které budou používat či je z pozice pedagoga stanoví předem a žákům pouze vysvětlí jejich význam. Doporučuji volit první způsob, neboť symboly stanovené žáky jsou jim samotným bližší a úkol je pro ně celkově srozumitelnější.

Při práci s mladšími dětmi lze volit např. „smajlíky“, které k textu během čtení dokreslují. Starší děti mohou tyto symboly rozšířit ještě o vykřičník pro klíčové nebo šokující pasáže, hvězdičku pro překvapení, srdíčko pro silný nebo čtenáři jinak blízký moment, který jej „chytil za srdce“ apod.

3. Po vysvětlení úkolu pracují žáci samostatně, čtou si text potichu a k textu zaznamenávají symboly podle toho, jak na ně působí. Je vhodné, aby pedagog pracoval s textem stejně jako žáci a mohl se tak aktivněji zapojit do následných činností.

Možné následné činnosti: Takto zpracovaný text je přínosným materiálem pro sdílení ve dvojicích či skupinách, v kterých žáci nejen formulují vlastní pocity, ale seznamují se i pocity ostatních.

²⁴⁰ WALLIAMS, D. *Ďábelská zubařka*, s. 95–97.

Pracovní list

David Walliams – *Ďábelská zubařka: Naléhavá policejní záležitost*

Úkol: Přečti si text a během čtení pomocí symbolů zaznamenávej, jak na tebe text působí.					
: -)	: - /	: - (:- (!	☆	♥
-líbí se mi - mám příjemný pocit, radost ...	-spíše nepříjemný pocit, něco se mi nelíbí ...	-mám strach -je mi smutno -cítím lítost, obavy ...	-jsem v šoku -cítím něco důležitého -cítím potíže ...	-jsem překvapený/á -cítím něco výjimečného, vzácného ...	-oblíbená část -zahřálo mě u srdce -dojalo ...
					symboly↓
<p>„Takže, dětičky, abychom si rozuměli...“ povzdechl si strážník Prkno, „mluvíme o nějaké zlé, létající obludě, co krade zuby?“</p> <p>Policista byl spíš zvyklý řešit pokuty za překročení rychlosti a sousedské spory o ploty. Není divu, že to, co mu děti vyprávěly, ho nepřesvědčilo ani v nejmenším. Před chvilkou skončila škola a Alfie s Gabčou se řítily na policejní stanici tak rychle, jak dokázali. Teď seděli v rozsvícené vyšetřovně s ne moc osvíceným policistou.</p>					
<p>„Nikdy jsem neřekla, že je to určitě a na sto procent obluda!“ odpověděla holčička. Prkno unaveně zavrtěl hlavou. „Ale mohla by to být obluda.“ Kývla.</p> <p>„A nikdo ji neviděl. A objevuje se jenom v noci,“ ušklíbal se strážník Prkno.</p> <p>„Přesně tak,“ potvrdila Gabča a snažila se neztrácet naději.</p>					
<p>Rychle rozvinula mapu. „Podívejte se, pane strážníku. Každé z těchhle dětí se ráno vzbudilo a našlo pod polštářem něco hrozného...“</p> <p>Policista si mapu prohlížel, ale názor nezměnil. „Nejspíš si z nich jenom starší bratr nebo sestra vystřelili!“ odpověděl nakonec.</p>					
<p>„Dost hnusný vtíp, nezdá se vám?“ odsekl Alfie. „No, ehm... asi to je, ehm, trochu silná káva...“ koktal policista. Chlapec si byl jistý, že už strážníka Prkna zahnal do kouta. Teď stačí dorazit ho poslední ranou. „A oba si myslíme, že to může mít něco společného s naší novou zubařkou slečnou Kousavou. Včera přišla k nám do školy a dala mi tubu své speciální zubní pasty...“</p>					
<p>„A co je s ní?“ ptal se strážník Prkno.</p> <p>„Propálila kámen.“</p> <p>Policista přimhouřil oči a nakrčil čelo. Tenhle detail ho zjevně zaujal. „A přinesl jsi tu zubní pastu s sebou, chlapče?“</p> <p>Alfie rozpačitě zavrtěl hlavou. „Zahodil jsem ji do kanálu.“</p>					

Metoda: rozhovor

Cíl: Žák rozpozná a porozumí problémové situaci. Ústně formuluje vhodné a nevhodné chování aktérů problémové situace. Zná správný postup při řešení dané problémové situace.

Rozvíjené klíčové kompetence: kompetence k řešení problémů (pochopení problémové situace, formulování vhodných způsobů řešení problému na základě vlastních zkušeností); kompetence komunikativní (formulování vlastních názorů a jejich obhajoba, aktivní naslouchání promluvám druhých); kompetence občanské (vcitění do situace druhých, odmítnutí nevhodných způsobů chování, uvědomění si vlastních práv)

Ukázka literárního textu:

Astrid Lindgrenová – *Pipi Dlouhá punčocha: Pipi je píditel a popere se*

„Jé, oni bijí Vilíka!“ křičela Anika. „To jsou ale zlí kluci!“

„Tamhleten, to je Bengt. Hrozný rváč,“ řekl Tomy. „A je jich pět na jednoho, to jsou zbabělci!“

Pipi šla rovnou k nim a Bengtovi zaťukala ukazováčkem do zad. „Poslouchej,“ řekla, „to chcete z Vilíka nadělat fašírku, že vás na něho jde pět najednou?“

Bengt se otočil a uviděl děvčátko, které ještě neznal. Úplně cizí dítě, a odvážilo se ho dotknout! Zůstal na Pipi koukat s otevřenou pusou a samým úžasem ji zapomněl zavřít. Pak se začal pomalu, pomalounku a zeširoka usmívat.

„Kluci,“ řekl, „kluci! Vykašlete se na Vilíka a pojdte se kouknout! Takovou holku jste ještě neviděli!“ Dal se do smíchu a plácal se do kolenou. Ostatní kluci se v okamžiku shlukli kolem Pipi. Vilík si mezitím utíral slzy a opatrně odešel k Tomíkovi. „Koukněte se na ty vlasy! Je jako liška! A ty boty,“ pokračoval Bengt. „Nepůjčila bys mi jednu? Rád bych se projel po řece, a nemám loď.“

Sáhl Pipi na cop a hned ho zase pustil. „To jsem se popálil!“ křičel a smál se. Pak udělalo všech pět kluků kolem Pipi kruh, poskakovali a křičeli: „Červená karkulka! Červená karkulka!“

Pipi stála uprostřed kruhu a mile se usmívala. Bengt čekal, že se dá vzteky do pláče nebo že alespoň bude vypadat vystrašeně. Když nic nepomáhalo, tak do ní strčil.²⁴¹

²⁴¹ LINDGRENŮVÁ, A. *Pipi Dlouhá punčocha*, s. 19.

Praktické provedení metody:

1. Pedagog žákům předčítá text nebo se žáci s textem seznamují prostřednictvím společné četby. Po četbě se všichni usadí tak, aby na sebe dobře viděli. Ještě před zahájení rozhovoru pedagog představí tzv. „mluvící předmět“, což může být míč či jiná věc, která dovoluje promluvit tomu, kdo ji zrovna drží. Ostatní v tu chvíli poslouchají. Pedagog žákům sdělí, že se stali svědky zvláštní situace a rád by proto zjistil, co si o ní myslí.

2. Pedagog zahájí rozhovor připravenými otázkami, které na úvod záměrně cílí na shrnutí obecných informací plynoucích z textu. Lze zařadit např. tyto otázky:

S jakými postavami se v příběhu setkáváme? Myslíte si, že je zde víc dívek či chlapců? Podle čeho jste to poznali? Jak se děti jmenují? Kde se tato situace nejspíš odehrává?

Žáci formulují odpovědi dle svých názorů, předávají si mluvicí předmět a je jim poskytován prostor pro reakci na promluvy ostatních.

3. Následně pedagog zaměřuje otázky k první problémové situaci a může si pomoci např. těmito otázkami: Čím příběh začal? Co udělala Pipi na začátku příběhu? Proč si myslíš, že byl Bengt překvapený, když se ho Pipi dotkla? Co poté Bengt udělal?

4. Dál se pedagog věnuje reakcím chlapců ve vztahu k Pipi: Proč si chlapci Pipi tolik prohlíželi? Proč mluvili o tom, jak vypadá? Co říkali o jejích vlasech? Proč předváděli, že se o její vlasy popálili? Z jakého důvodu na ni pokřikovali, Červená karkulko? Mluvili s ní slušným nebo neslušným způsobem? Co si o tom všem asi myslela Pipi? Jak se v tu chvíli chovala?

5. Při rozhovoru se pedagog s žáky mnohokrát dotkne nevhodných způsobů chování, ale je pravděpodobné, že žáci sami objeví i příklady vhodného chování. Oba typy chování je třeba jasně formulovat. Zároveň pedagog vede žáky k tomu, aby hodnotili chování dětí a jasně vysvětlovali důvody, proč je jeden způsob chování správný a druhý ne. Pedagog též vyzývá žáky k zamyšlení nad podobnými situacemi, s kterými se ve svém životě setkali, a poskytne jim prostor pro sdílení vlastních zkušeností. Na závěr pak mají žáci za úkol shrnout správný postup při řešení problémových situací.

Možné následné činnosti:

Pedagog si může připravit další problémové situace, které stručně popíše na kartičkách a rozdává je žákům do dvojic či skupin. Jejich úkolem je pak promyslet a připravit si vhodný postup pro řešení těchto situací, který poté představí ostatním.

Metoda: předvádění a pozorování

Cíl: Žák se seznámí s životem nevidomých lidí a ví, s jakými těžkostmi se tito lidé potýkají. Porovná vlastní život s životem nevidomých a seznámí se s Braillovým písmem.

Rozvíjené klíčové kompetence: kompetence k učení (pozorování, seznámení se specifickým typem komunikace, vytvoření představy o životě nevidomých), kompetence k řešení problémů (pochopení problému), kompetence občanské (vcítění se do situace ostatních)

Ukázka literárního textu:

Olga Masiuková – *Jak voní týden*

„Mám zničené oči. Odjakživa. Už jsem se tak narodila. Ty moje oči jsou zhasnuté. Strejda říká, že se jsou vypnuté jako čudlíky lampičky: „čudlík-elektřík“. Jako v té básničce: „Jen co čudlík zmáčknes, cvaky cvak a oslepneš.“ Ti, kdo mají čudlík zapnutý, vědí, že každý den nějak vypadá. Já ne. Ale podle mého každý den jinak voní, a díky tomu je lehce rozeznám. Například...

...například sobota voní koláčem a babičkou Florou. O sobotách totiž bývám u babičky. Ta mě češe a potom právě cítím ty vůně. Bývají různé, protože babička voní tím, co zrovna vaří k obědu. A nejhorší je, když loupe cibuli.

Babička bývala kadeřnice, a proto mě ráda češe. Říká, že jsem její poslední zákaznice. Ještě má skleničku s takovým podivným mazáním, co se dává na vlasy. Jednou mi ho na ně dala. Ale strašně to smrdělo! Fuj! A vlasy se mi lepily. A mamulína, když pro mě přišla, vykřikla: „Kristepane!“²⁴²

Praktické provedení metody:

1. Na úvod pedagog zařadí kratší aktivitu na aktivizaci smyslů, při které žáci poznávají předměty denní potřeby pouze pomocí hmatu. Žáci mohou mít zavázané oči a předmět si předávají, nebo poznávají předměty uložené v látkovém pytlíku, do kterého nevidí. Poté pedagog hovoří s dětmi o tom, kteří lidé ve svém každodenním životě např. při svém zaměstnání musí využívat zejména smysly a neobejdou se bez nich.
2. Žáci se seznámí s textem a poté pedagog znovu využije metodu rozhovoru s použitím otázek cílených na život nevidomých lidí. Snahou je, aby žáci porovnali vlastní život

²⁴² MASIUKOVÁ, O. *Jak voní týden*, s. 7–9.

s životem nevidomých a formulovali těžkosti, s kterými se nevidomí lidé musí v každodenním životě potýkat. Otázky pedagog zaměří také na formy komunikace, které nevidomí lidé využívají.

3. Následně pedagog seznamuje děti s Braillovým písmem. Rozdá jim předměty např. krabičky od léků, potravin apod., na kterých se toto písmo objevuje. Následně se ptá žáků, jak nevidomí poznají, o jaké předměty se jedná. Pokud nikdo z žáků na Braillovo písmo neupozorní, učiní tak pedagog a pohovoří o něm.

4. Žákům ukážeme vytištěnou abecedu Braillova písma, aby si ji mohli prohlédnout. Některé knihovny též půjčují dokumenty psané Braillovým písmem a je vhodné je žákům též ukázat. Je možné žákům poskytnout i hmatovou knížku, kterou využívají zejména ty nevidomé děti, které Braillovo písmo ještě neovládají.

Možné následné činnosti:

Dívka Konstantina, se kterou se žáci seznámili na základě textu, hovoří o tom, že každý její den jinak voní. Žáci mohou zkusit zformulovat, podle čeho voní jejich dny a podělit se o to se spolužáky. Taktéž mohou pomocí modelíny vytvarovat předmět, který je pro některý z jejich dnů charakteristický, a ostatní jej mají za úkol poznat pouze podle hmatu, přičemž určitě zjistí, že to vůbec není jednoduché!

Další tvůrčí činností může být vymýšlení speciálního dne pro Konstantinu, který by voněl opravdu něčím zajímavým. Žáci dostanou za úkol vymyslet, jaké činnosti by pro ni připravili a jakou vůni by tak Konstantině zprostředkovali. Vhodnou následnou činností je i seznámení s možnými způsoby nabídnutí pomoci nevidomým lidem, které si žáci také prakticky vyzkouší.

Metoda: instruktáž

Cíl: Žák zná zásady komunikace s nevidomými lidmi. Ví, jak má postupovat při poskytování pomoci nevidomým při přecházení ulice a prakticky tuto činnost předvádí.

Rozvíjené klíčové kompetence: kompetence k učení (seznámení se zásadami komunikace s nevidomými, hodnocení vlastního zapojení v procesu učení), kompetence k řešení problémů (pochopení problému, promýšlení a příprava způsobu řešení problému, zodpovědnost za vlastní chování), kompetence komunikativní (praktické využití pravidel pro komunikaci s nevidomými, porozumění obrazovému záznamu a jeho využití k praktické činnosti), kompetence občanské (vcítění se do situace ostatních, znalost možných způsobů pomoci druhým lidem)

Ukázka literárního textu:

Olga Masiuková – *Jak voní týden* (využití ukázky z Metodického listu V.)

Praktické provedení metody:

1. Nejvhodnější je zařazení instruktáže jako další návazné činnosti na předcházející metodu předvádění a pozorování. Žáci už mají vytvořenou jistou představu o životě nevidomých lidí, znají odlišnosti a těžkosti, s kterými se musí nevidomí potýkat. Následně pedagog využije rozhovor s žáky k tomu, aby je přivedl k zamyšlení nad tím, zda ví, v jakých situacích a jakým způsobem by mohli nevidomým pomoci. Někteří žáci možná zmíní situaci přecházení ulice, s kterou se mohli setkat. Pokud ano, je vhodné dát jim prostor pro sdílení zkušeností.
2. V tuto chvíli pedagog žákům zprostředkuje video²⁴³, na kterém je demonstrován správný způsob pomoci nevidomému při přecházení ulice.
3. Po zhlédnutí videa zadává pedagog žákům další úkol pomocí slovní instrukce: „Pokus se formulovat, jak má člověk postupovat při nabídnutí pomoci nevidomému při přecházení ulice.“
4. Žáci mohou znovu zhlédnout instruktážní video a samostatně či ve dvojicích zaznamenávají jednotlivé kroky pomoci. Jakmile jsou žáci hotovi, pedagog metodou rozhovoru zjišťuje správnost zaznamenaného postupu. V případě potřeby jednotlivé kroky opravuje a zpřesňuje.

²⁴³ POMOC NEVIDOMÉMU – PŘECHOD [online], [cit. 2017-02-20]. Dostupné na WWW: <https://www.youtube.com/watch?v=s4ceGBkQkkw>

Společně s žáky pak pedagog hovoří o tom, na co všechno musí člověk při poskytování pomoci dávat pozor. Je třeba zdůraznit vážnost situace a odpovědnost za vlastní chování.

5. V této fázi může pedagog přistoupit k zadání další instrukce: „Společně se spolužákem předved' správný způsob poskytnutí pomoci nevidomému při přecházení ulice.“

Pro praktický nácvik chování uzpůsobíme prostor a žáci předvádějí zadané situace. Po vlastním předvedení je vedeme k hodnocení, zda dodrželi správný postup, popř. co by bylo vhodné pro příště vylepšit.

Možné následné činnosti:

Žáci mohou na základě získaných zkušeností vytvořit informační leták, jenž bude vhodným návodem pro poskytnutí pomoci nevidomým lidem při přecházení ulice. Žáci by jej měli graficky zpracovat tak, aby postihli správnou posloupnost jednotlivých kroků.

Metoda: práce s obrazem – porovnání literárního textu a filmového zpracování

Cíl: Žák porovná původní literární text s jeho filmovým zpracováním. Ústně formuluje shodné či odlišné skutečnosti filmového zpracování od literární předlohy.

Rozvíjené klíčové kompetence: kompetence k učení (soustředěné pozorování, zaznamenávání výsledků pozorování a jejich kritické posouzení), kompetence komunikativní (porozumění textu a obrazovým materiálům)

Ukázka literárního textu:

Roald Dahl – *Karlík a továrna na čokoládu: Pan Wonka a indický princ, Čokoládový sál* (Ukázka literárního textu je součástí pracovního listu.)

Praktické provedení metody:

1. Pedagog předem vybere alespoň dvě ukázky literárního textu, které budou mít žáci za úkol porovnat s jejich filmovým zpracováním. Na úvod je vhodné, aby pedagog zjistil, zda žáci někdy četli knihu, na jejímž základě bylo vytvořeno filmové zpracování, které taktéž zhlédli. Pokud ano, vede je k zamyšlení a formulaci toho, jestli bylo filmové zpracování pravdivé, respektovalo po většinu času knižní předlohu, popř. co bylo znázorněno jinak. Pokud žáci hovoří o změně, ptáme se, zda to pozměnilo celý příběh nebo to byla změna nepodstatná.
2. Žáci se nejprve seznámí s první ukázkou literárního textu a následně jim pedagog vysvětlí, že za okamžik zhlédnou její filmové zpracování. Úkolem žáků je dobře sledovat, zda se tvůrci filmu drželi literární předlohy.
3. Pedagog žákům promítne první ukázkou filmového zpracování a po jejím zhlédnutí mají žáci za úkol vyplnit první část pracovního listu.
4. Stejný způsob pak pedagog zopakuje i u druhé ukázky literárního textu. Následně hovoří s žáky o jejich zjištěních a vede je k formulaci toho, která z ukázek byla ve filmu přesněji zpracována, a co se naopak od literárního textu lišilo.

Možné následné činnosti:

Žáci mohou sami vytvářet obrazový materiál k literárnímu textu tak, že si vyzkouší práci filmových tvůrců, kteří před natáčením rozkreslují jednotlivé scény. Pedagog žákům rozdá další literární ukázky příběhu, pro které mají za úkol navrhnout a nakreslit, jak by daná scéna vypadala na filmovém plátně.

Pracovní list

Roald Dahl – *Karlík a továrna na čokoládu*

1. Pozorně si přečti ukázkou textu.

„Princ Pondišeri napsal panu Wonkovi dopis,“ začal dědeček Pepa, „v němž ho žádal, aby přijel k němu do Indie a postavil mu obrovský palác, celý jen a jen z čokolády.“
„A pak Wonka mu ho postavil, dědo?“
„Toť se ví, že postavil. A jaký palác! Bylo v něm na sto pokojů a dočista všechno bylo z tmavé nebo světlé čokolády. Cihly byly z čokolády a malta, co je spojovala, byla z čokolády a okna byla z čokolády a taky všechny zdi, podlahy a stropy byly z čokolády, stejně jako koberce a obrazy a nábytek a postele. A když jsi v koupelně otočil kohoutkem, tekla horká čokoláda.“²⁴⁴

2. Porovnej ukázkou textu a filmové zpracování. Objevuje se ve filmu to, co v textu?

↓ Bylo toto ve filmu?	✓ ano	X ne
O princí Pondišerim vypráví dědeček.		
Princ požádal pana Wonku, aby mu postavil palác z čokolády.		
Palác a vše v něm bylo z čokolády.		
V koupelně tekla z kohoutku horká čokoláda.		

1. Pozorně si přečti ukázkou textu.

„A podívejte na to potrubí! Saje čokoládu a rozvádí ji do všech sálů, kde je jí zapotřebí. Tisíce litrů za hodinu, milá dítko. Tisíce a tisíce litrů!“
Děti i jejich rodiče nebyli úžasem schopni slova. Byli omráčeni. Zaraženi. Zmateni a zmámeni.
...
„Ochutnejte schválně stéblo! Prosím vás! Je to slast všech slastí!“
Všichni se mimovolně shýbli a každý si utrhl stéblo trávy – tedy každý kromě tlustého Augusta, který si urval hned plnou hrst.“²⁴⁵

2. Porovnej ukázkou textu a filmové zpracování. Objevuje se ve filmu to, co v textu?

↓ Bylo toto ve filmu?	✓ ano	X ne
Pan Wonka upozorňuje na potrubí, které nasává čokoládu.		
Na všech návštěvnících továrny je vidět velké nadšení.		
Každý z návštěvníků ochutnal jedlou travu.		
Augustus jedl travu po hrstech.		

²⁴⁴ DAHL, R. *Karlík a továrna na čokoládu*, s. 23.

²⁴⁵ Tamtéž, s. 90–91.

Metoda: práce s obrazem – tvorba schématu na základě literárního textu, práce se symboly

Cíl: Žák vytvoří rodokmen odpovídající popisu literárního textu. Symbolicky znázorní běžné činnosti literárních postav.

Rozvíjené klíčové kompetence: kompetence k učení (vyhledávání informací, práce s informacemi, nacházení souvislostí, práce se symboly), kompetence komunikativní (práce s obrazovým materiálem, porozumění textu i obrazovému materiálu)

Ukázka literárního textu:

Kari Smelandová – *Rodina Vraniboudova: Dům, který byl kdysi šťastný*

„U Vraniboudů jsou všechny děti dvojčata. „My umíme jen dvojčata,“ hlásí maminka Vraniboudová lidem, kteří přijdou poprvé na návštěvu. Všem dvojčatům je to trapné a říkají: „Ale mami, prosím tě!“ Přitom je to úplná pravda.

Ostatně matky nikdy nelžou – tedy jen málokdy. Rodiče měli nejdřív Fritze a Fjodora. Po několika letech se narodili Arya a Arvid. A po dalších několika letech Stela a Bela. Skoro každý den, když je po večeři a stůl uklizený, ponoří se tatínek Vranibouda do knihy o ptácích. Má vlastní hejno ptáků, kteří bydlí na několika větvích v podkrovním pokoji. Jakmile tatínek vytáhne knihu o ptácích, nahlízejí mu všichni ptáčekové se zájmem přes rameno a s uspokojením zjišťují, že v knize není jediný, který by byl hezčí než oni.

Maminka Vraniboudová přinese tahací harmoniku a hraje písničky, co už všichni znají. Fritz v pokoji tancuje. Fjodor má vždycky asi sto úkolů do školy, které musí nutně udělat. Arvid dribluje s míčem, i když máma je zelená strachy, že srazí starožitnou vázu, dědictví po její ruské babičce. Arya vytáhne housle a pokouší se hrát stejnou melodii jako máma.²⁴⁶

Praktické provedení metody:

1. Ještě než se žáci seznámí s textem a je jim zadán další úkol, pedagog pomocí rozhovoru zjišťuje, zda žáci vědí, co je to rodokmen a jaký je jeho smysl. Žáci 3.–5. třídy se pravděpodobně s rodokmenem setkali v rámci výuky. I tak si ale může pedagog na úvod předem připravit několik rodokmenů na ukázkou, jež jsou různě graficky zpracované.

²⁴⁶ SMELANDOVÁ, K. *Rodina Vraniboudova*, s. 8–9.

Pedagog pak s využitím těchto názorných ukázek společně s žáky hovoří o tom, co vše se dá z rodokmene vyčíst a vybízí je k zjišťování informací o příbuzenských vztazích.

2. Žáci se seznámí s textem, díky kterému poznávají rodinu Vraniboudových. Pedagog jim následně rozdá potřebné pomůcky k práci a zadá úkol: „Vytvořte rodokmen rodiny Vraniboudových. Správně znázorněte příbuzenské vztahy a pomocí symbolů znázorněte, jakými činnostmi se běžně zabývají členové této rodiny.“

3. Žáci pracují samostatně, ve dvojicích či ve skupinách. Je nutné, aby se během práce neustále vraceli k textu a získávali z něj další informace, k čemuž by je měl pedagog v průběhu činnosti vést.

4. Hotové rodokmeny žáci prezentují, přičemž všichni zúčastnění mohou posoudit, do jaké míry se jim podařilo správně znázornit příbuzenské vztahy a symbolicky znázornit činnosti. Pedagog také vede žáky k hodnocení vlastní práce, spolupráce a zapojení jednotlivců v případě, že pracovali ve skupinách.

Možné následné činnosti:

Další zajímavou činností, kterou lze v návaznosti realizovat, je seznámení s dalším typem grafického znázornění skutečnosti, které se váže k určitému člověku nebo rodu, a tím je erb. S erby mohou mít vlastní zkušenost zejména žáci 4. a 5. třídy, kteří se s nimi již setkávají v hodinách Vlastivědy. I mladším žákům je ale možné přiměřeně jejich věku vysvětlit původ a význam erbů a následně se pokusit vytvořit erb vlastní rodiny, který by ji vhodně charakterizoval.

Metoda: manipulování

Cíl: Žák ví a ústně popíše, jaké mohou být výhody a nevýhody malého vzrůstu. Vytvoří předmět inspirovaný ukázkou literárního textu.

Rozvíjené klíčové kompetence: kompetence komunikativní (formulace vlastních myšlenek a názorů, výstižné ústní vyjadřování); kompetence pracovní (bezpečné používání materiálů a nástrojů)

Ukázka literárního textu:

Hans Christian Andersen – *Palečka a jiné pohádky: Palečka*

„To je ale pěkný květ!“ zaradovala se tetka a políbila ho na ty krásné červené a žluté lístečky, ale zrovna, když je políbila, udělal květ „lup“ a otevřel se. Byl to opravdu tulipán, jak se teď ukázalo, jen uvnitř květu, na zelené stoličce, seděla malinká holčička, drobounká a roztomilá, nebyla ani palec dlouhá, a jelikož to byla holčička, říkali jí Palečka. Jako kolíbku dostala rozkošnou ořechovou skořápku, pěkně lakovanou, za matrace měla modré plátečky z fialky a jako peřinku plátek růžový. Tam spinkala v noci, a ve dne si hrála na stole (...).²⁴⁷

Praktické provedení metody:

1. Pedagog žákům přečte text, který je inspirací pro rukodělné činnosti. Samotnému tvoření předchází rozhovor o tom, jak se malé Palečce žije ve světě, kde je téměř vše větší než ona. Pedagog vede žáky k zamyšlení nad tím, co jí může činit obtíže a kdy je pro ni naopak radost mít postavu takového vzrůstu.

Pro lepší vytvoření představy rozdá pedagog žákům ořechové skořápky, aby si mohli velikost Palečky snáze představit. Žáci se mají celkově zamyslet nad otázkou výšky a jejich úkolem je formulovat, kdy může být malá postava výhodou a kdy naopak nevýhodou. To mohou žáci vyjádřit i na základě vlastních zkušeností.

2. Po rozhovoru následuje tvořivá činnost, při které žáci vytvářejí z ořechové skořápky kolébku pro Palečku. Mají za úkol vytvořit postýlku, která se bude co nejvíce podobat popisu z ukázky. Žáci mají k dispozici akrylové barvy, odstřižky látek, vaty, molitan a další materiál. Aby nezůstala ořechová skořápka prázdná, mohou žáci z modelíny vytvořit i Palečku a uložit ji do kolébky.

²⁴⁷ ANDERSEN, H. CH. *Palečka a jiné pohádky*, s. 7–8.

Možné následné činnosti:

S žáky lze pokračovat v tématu výšky, která je pro ně často v jejich věku důležitým tématem. Žáci mohou pracovat s modelínou a vytvářet předměty denní potřeby v takové velikosti, aby s nimi mohla Palečka dobře zacházet. Zároveň se mohou zamýšlet nad tím, k čemu by mohla Palečka využívat předměty denní potřeby běžné velikosti. Mohla by využívat talíř jako plavecký bazén? Nebo snad sítko jako trampolínu?

Metoda: produkční metoda

Cíl: Žák na základě poslechu literárního textu a vlastní představivosti ústně popíše podobu místa, na kterém se příběh odehrává. Podílí se na přípravě jednoduchého pokrmu a dodržuje pravidla práce a bezpečnosti.

Rozvíjené klíčové kompetence: kompetence komunikativní (formulace vlastních myšlenek a představ), kompetence sociální a personální (spolupráce ve skupině, pozitivní ovlivňování výsledků společné práce), kompetence pracovní (bezpečné využívání nástrojů a vybavení, dodržování pravidel a postupů práce)

Ukázka literárního textu:

Clive Staples Lewis – *Lev, čarodějnice a skříň: Co tam Lucinka našla*

„Lucinka si pomyslela, že hezčí místo ještě v životě neviděla. Byla to malá, suchá, čistá jeskyně z červeného kamene. Na podlaze byl koberec a dvě křesílka („Jedno pro mne a jedno pro přítele,“ vysvětlil pan Tumnus.), stůl a prádelník, nad krbem římsa a nad ní obrázek starého fauna s šedými vousy. V rohu byly dveře a Lucinka si pomyslela, že patrně vedou do ložnice pana Tumna. U jedné stěny stála knihovna plná knih. Zatímco pan Tumnus prostíral k čaji, Lucinka si je prohlížela.

(...)

„Nuže, dcero Evina!“ vybídl ji faun. Byla to skutečně báječná svačina. Pro každého tu bylo jedno hnědé vejce nahniličko, sardinky na topince, topinka s máslem a topinka s medem, a nakonec koláč s cukrovou polevou. Když už Lucinka vůbec nemohla, faun začal hovořit. Vyprávěl nádherné příběhy o životě v lese. Povídal o půlnočních tancích, o tom, jak nymfy, které žijí ve studánkách, a dryády, které bydlí ve stromech, vycházejí ven tančit s fauny.“²⁴⁸

Praktické provedení metody:

1. Pedagog žákům přečte ukázkou textu a poté je vyzve, aby se pokusili formulovat, jak na návštěvníka může jeskyně působit, co jej může zaujmout na první pohled apod. Poté se žáci pohodlně usadí nebo si lehnou na koberec, je-li k dispozici, a jsou vyzváni k tomu, aby zavřeli oči a pokusili se co nejpřesněji si představit ono místo. Pedagog žákům znovu přečte či převypráví pasáž, která popisuje podobu a vybavení jeskyně. Po

²⁴⁸ LEWIS, C. S. *Lev, čarodějnice a skříň*, s. 20–22.

poslechu žáci popisují, jak vypadaly věci, které si v jeskyni představili, jakou barvu měla křesla, jak byly knížky uspořádané apod.

2. Pedagog pokračuje v předčítání druhé části textu. Po jeho vyslechnutí mají žáci za úkol vyjmenovat, co všechno měla Lucinka a pan Tumnus k svačině. Jakmile to žáci dají dohromady, dostanou za úkol pomoci panu Tumnovi s přípravou svačiny.

3. Žáci společně s pedagogem připravují jednoduché pokrmy (vajíčka nahniličko a to-pinky/toasty). Je samozřejmě možné pustit se i do přípravy koláče, což sice vyžaduje více času, ale z vlastní zkušenosti mohu potvrdit, že žáci mladšího školního věku tyto činnosti většinou vykonávají nadšením. Upečený koláč pak báječným způsobem dotvoří atmosféru, která vládne v jeskyni.

Během přípravy pak pedagog s žáky přemýšlí o tom, co k takové svačině Lucinka s panem Tumnem nejspíš pili a k pokrmům připojíme i přípravu nápojů. Poté si žáci vychutnají svačinu a pedagog může pokračovat v předčítání.

Možné následné činnosti:

Ukázka textu mimo jiné obsahuje vyprávění pana Tumna o lese, jež obývají různé bytosti, které společně tančí. Je zajímavé vyhledat s žáky v knihách, popřípadě s využitím internetu, jak mohou nymfy, dryády a trpaslíci vypadat. Žáci také mohou samostatně ztvárnit podobu těchto lesních stvoření pomocí výtvarných činností. Další zajímavou činností, která se nabízí, je i tanec těchto bytostí. Kniha byla dle mého názoru velmi zdařile převedena do filmové podoby a pro tanec, který lze s žáky též secvičit, je možné využít právě některou z filmových melodií.

Metoda: řízená diskuze

Cíl: Žák zformuluje a obhájí vlastní názor na specifickou životní situaci lidí bez domova. Aktivně se zapojí do diskuze a vyjadřuje respekt k názorům ostatních.

Rozvíjené klíčové kompetence: kompetence k řešení problémů (soustředění na problémovou životní situaci a promýšlení jejích příčin, hledání možných způsobů řešení problému), kompetence komunikativní (aktivní zapojení v diskusi, naslouchání druhým, formulace vlastního názoru na problematiku a jeho obhajoba, kultivovanost a přesnost vlastního sdělení, reagování na výpovědi ostatních), kompetence občanské (respektování názorů a hodnot druhých, vcítění se do situace ostatních)

Ukázka literárního textu:

David Walliams – *Pan Smrad'och: Zamnout a očichat*

„Pan Smrad'och se jednou ráno prostě objevil ve městě a zabydlel se na staré dřevěné lavičce. Nikdo nevěděl, odkud přišel ani kam má namířeno. Lidé z města se k němu většinou chovali slušně. Občas mu upustili k nohám pár mincí a pak honem spěchali pryč se slzami v očích. Ale nikdo se s ním doopravdy nepřátelil. Nikdo se nezastavil na kus řeči. Tedy až do toho dne, kdy jedna malá holčička konečně sebrala odvalu a oslovila ho – a v té chvíli začíná náš příběh.

„Dobrý den,“ řekla holčička a hlas se jí trochu třásl strachy. Jmenovala se Chloe. Bylo jí teprve dvanáct a ještě nikdy s žádným tulákem nemluvila. Její matka jí zakázala hovořit s „takovou sebrankou“. Matce se dokonce ani nelíbilo, když si její dcera povídala s dětmi z místních domů pro sociálně slabé. Ale Chloe si nemyslela, že pan Smrad'och je sebranka. Myslela si, že je to člověk, který by možná mohl vyprávět zajímavý příběh – a příběhy Chloe milovala ze všeho nejvíc.“²⁴⁹

Praktické provedení metody:

1. V ukázce se objevuje velké téma, kterým je život člověka bez domova. Na tuto skutečnost se diskuze s žáky zaměří. Žáci se seznámí s textem a pedagog na úvod zjistí, jaké jsou jejich názory na tuto životní situaci. Toho lze docílit pomocí předem formulovaných tvrzení, která jsou napsána zvlášť na několika papírech.

²⁴⁹ WALLIAMS, D. *Pan Smrad'och*, s. 15–16.

Tvrzení mohou být následující:

„Lidé bez domova se mohli ocitnout na ulici z různých důvodů. Myslím si, že je třeba jim nabídnout pomoc.“

„Lidé bez domova si za svou situaci mohou sami a nejspíš tak chtějí žít, jinak by s tím dávno něco udělali.“

„Nevím, co si mám o lidech žijících na ulici myslet. Možná se jich trochu i bojím.“

2. Pedagog rozmístí tvrzení v prostoru a požádá žáky, aby si je přečetli a vybrali to, jež nejlépe vystihuje jejich názor. Jakmile si žáci tvrzení vyberou, mohou se k němu postavit. Pedagog by si měl vybrat tvrzení jako poslední, aby předem neovlivnil výběr žáků. S velkou pravděpodobností se tímto způsobem vytvoří alespoň dvě skupiny. Nyní je na pedagogovi, aby tuto výchozí situaci využil nejprve pro zahájení diskuze v menších skupinách.

3. Žáci, kteří si vybrali stejné tvrzení, mají v rámci své skupiny za úkol prohovořit a formulovat důvody, které je vedou k výběru tohoto tvrzení. Následně od pedagoga obdrží soupis všech tvrzení se zadáním, aby si připravili otázky pro ostatní skupiny, které zastávají jiný názor. Je třeba, aby pedagog zdůraznil, že pokládané otázky nemají útočit na jednotlivé názory, ale jejich smyslem je získat od ostatních bližší zdůvodnění jejich postojů.

4. Poté, co si jednotlivé skupiny připraví otázky, je nutné domluvit se na organizaci a pravidlech komunikace, které zahrnují pokládání otázek a reagování na promluvy ostatních. Úkolem pedagoga je vedení a usměrňování diskuze. Po celou dobu jejího trvání je nutné zdůrazňovat respekt k názorům ostatních. V případě potřeby se pedagog doptává či zpřesňuje některé výpovědi, aby byly dostatečně srozumitelné pro ostatní.

5. Na konci pedagog shrne klíčové argumenty k jednotlivým tvrzením a poukáže na to, zda se všechny skupiny dokázaly na něčem shodnout či nikoli. Také je vhodné poskytnout prostor pro individuální vyjádření všech žáků k tomu, zda např. souhlasí i s něčím, co prezentovali členové jiných skupin. Na závěr je možné pohovořit o tom, zda někdo svůj prvotní názor pozměnil, a co ho k tomu přimělo.

Možné následné činnosti:

K další práci je možné využít různé zdroje, s jejichž pomocí žáci vyhledávají informace o tom, jak je situace lidí bez domova řešena a jaká pomoc je jim nabízena.

Metoda: obří papír

Cíl: Žák písemně vyjádří své myšlenky, otázky a asociace, které ho napadají v souvislosti se zadaným textem. Ústně formuluje vlastní názor a obhájí jej.

Rozvíjené klíčové kompetence: kompetence komunikativní (práce s poetickým textem, seznámení se symbolickým a obrazným vyjádřením, kultivované vyjadřování myšlenek písemným i ústním způsobem, naslouchání promluvám druhých, reagování na promluvy druhých, obhajoba vlastního názoru); kompetence sociální a personální (aktivní zapojení v diskuzi malé skupiny, obohacení plynoucí z myšlenek a promluv ostatních)

Ukázka literárního textu:

Shel Silverstein – *Jen jestli si nevymejšlíš: Most*

„Můj most tě dovede jenom na půl cesty
ke všem těm záhadným místům, cos chtěl znát.
Potkáš se s čaroději, projdeš se městy
z pohádek princezny Šahrazád.
Pojď, já ti ukážu svět, o jakéms nesnil,
a všechny tajné zkratky, co jen znám.
Most tě však dovede jenom na půl cesty.
Tu druhou půlku musíš ujít sám.“²⁵⁰

Praktické provedení metody:

1. Na úvod je vhodné, aby pedagog zařadil krátkou hru s asociacemi. Rozdá proto žákům papíry a vysvětlí jim, že za malý okamžik bude říkat slova, která si každý z nich s něčím spojuje. To, s čím si je spojují oni sami, je většinou napadne úplně jako první a úkolem žáků je právě tyto asociace zaznamenávat. První slovo, na které mají žáci reagovat, je „cesta“. Pedagog jim dá krátkou chvíli na zapsání asociace a poté zadá ještě slova, kterými jsou „překvapení“ a „život“. Žáci si znovu zapíší své asociace a pak dostanou prostor pro jejich sdílení.
2. Následně pedagog žákům vysvětlí, že je čeká práce ve skupinách, která bude probíhat nejprve bez mluvení pouze za pomoci psaní. Ukáže jim velké papíry, uprostřed kterých

²⁵⁰ SILVERSTEIN, S. *Jen jestli si nevymejšlíš*, s. 169.

je již nalepená báseň a sdělí jim, že jejich úkolem je si báseň přečíst, a kolem ní zaznamenávat všechny myšlenky a nápady, které je v souvislosti s ní napadnou. Žáci zapisují všichni ve stejný čas kamkoli, kde je na papíru prostor. Pokud v nich báseň vyvolá nějaké otázky, mohou je také zapsat. Ostatní členové skupiny se mohou na otázky pokusit odpovědět. Po vysvětlení pedagog rozdělí žáky do skupin, které mohou začít pracovat.

3. Po stanovené době vyzve pedagog žáky, aby stále bez mluvení navštívili papíry jiných skupin, přečetli si jejich komentáře a reagovali na ně.

4. Poté pedagog ukončí tichou fází diskuze, po které se žáci vrátí ke svým papírům. Zde si přečtou nové komentáře od návštěvníků z jiných skupin. Následně pak v rámci své skupiny verbalizují vlastní myšlenky a nápady, které v nich báseň vyvolala. Mají se zaměřit také na případné komentáře od žáků z jiných skupin.

5. Na diskuzi žáků v malých skupinách naváže pedagog společnou diskuzí. Během ní mají žáci sdělit, jak na ně báseň celkově působí, co si při její četbě představili, o čem báseň skutečně je, zda se shodli s někým ze skupiny, či se jim zalíbil názor někoho jiného apod. Na závěr diskuze pak pedagog shrne, na čem se většina žáků shoduje. Poté žáky vyzve k tomu, aby každý sám vymyslel a na lístek papíru napsal vlastní pojmenování básně podle toho, o čem si myslí, že skutečně vypráví.

6. Následně pedagog vede žáky k zamyšlení nad použitými obraznými vyjádřeními. Ptá se, co všechno může v životě člověka představovat most. Musí to být pouze nějaký most přes řeku? Jaký jiný most může mít básník na mysli? O čem mluví básník, když zmiňuje cestu? Co jsou to záhadná místa? Jaká záhadná místa může ukrývat život člověka? Jak žáci rozumí zmínce o polovině cesty? A o zbytku, který musí každý ujit sám?

7. Na úplný závěr pak pedagog pohovoří o tom, že v básni může každý porozumět něčemu trochu jinak než ten druhý, což vůbec není na škodu. Avšak je třeba přemýšlet o smyslu celé básně a o skutečnostech, o kterých chce básník nejspíš vyprávět. Na úplném konci pak žáci přečtou vlastní názvy, které pro báseň vymysleli.

Možné následné činnosti:

Žáci pak mohou na papír znázornit svou dosavadní cestu životem, která může mít různé barvy podle toho, jak hodnotí její radosti, starosti, úspěchy a neúspěchy. Mohou na ní taktéž vyznačit klíčová zastavení znázorňující důležité životní události a zaznamenat i ty, které by jednou rádi na své životní cestě „potkali“.

Metoda: brainstorming

Cíl: Žák najde a ústně formuluje řešení problému.

Rozvíjené klíčové kompetence: kompetence k řešení problémů (pochopení problémové situace, promýšlení a plánování způsobů řešení); kompetence komunikativní (výstižné vyjadřování, aktivní naslouchání, respektování komunikačních pravidel)

Ukázka literárního textu:

Janec Levi – *Strýček Ludvík v honduraských stepích: Proč má strýček Ludvík tolik rád své čtyři vlasy*

„Jak tě zachránily tvé čtyři vlasy od jisté smrti?“ zeptal jsem se strýčka Ludvíka.

„To bylo, když jsem pracoval u potulného cirkusu v honduraské stepi,“ odpověděl strýček Ludvík. „Tys pracoval u cirkusu?“ zvolal jsem překvapeně. „Ano. A měl jsem velmi speciální úkol: v tom cirkusu měli dělo. Na konci každého představení jsem vlezl do toho děla a vystřelili mě od jednoho konce cirkusového stanu až k druhému. Tam jsem přistál v bezpečnostní síti.“

„No a jak to souvisí s tvými čtyřmi vlasy?“ zeptal jsem se. „Velmi to spolu souvisí,“ odpověděl strýček Ludvík. „To dělo obsluhoval jeden trpaslík, který se jmenoval Čapek. Každý den dával do děla střelný prach v pravou chvíli a dělo mě vystřelilo do bezpečnostní sítě. Ale Čapek moc rád pil víno a jednou se stalo, že jak se hodně napil, zapomněl, že do děla už střelný prach dal, a tak tam dal ještě jednu dávku. A tak bylo v dělu dvojnásobné množství střelného prachu, a když Čapek dělo na konci představení zapálil, vystřelilo mě tak daleko, že jsem protrhl cirkusový stan a letěl jsem dál. Letěl jsem, letěl, až jsem doletěl do lesa. Přistál jsem na stromě a vlasy se mi obtočily okolo jedné větve. A tak jsem tam zůstal viset a to mě zachránilo od pádu (...).“²⁵¹

Praktické provedení metody:

1. Žáci se seznámí s textem samostatně či řízenou četbou. Ukázka je vhodná i pro předčítání. Po přečtení textu vyzve pedagog žáky k tomu, aby se pokusili příběh převyprávět svými slovy. Poté je vede k formulaci problémových situací, které v příběhu nastaly.
2. Pedagog soustředí pozornost žáků ke strýčkovi Ludvíkovi, který uvízl na stromě. Každý z žáků se nyní stává ředitelem cirkusu (lze doprovodit krátkou aktivitou, kdy

²⁵¹ LEVI, J. *Strýček Ludvík v honduraských stepích*, s. 24–26.

každý z žáků vymyslí název svého cirkusu) a musí se o svého zaměstnance, který „uletěl“ nějakým způsobem postarat. Proto zadává pedagog žákům problémovou otázku: „Co můžeš jako ředitel/ředitelka cirkusu udělat pro to, abys zachránil/a strýčka Ludvíka a ten se mohl vrátit do cirkusu i se svými čtyřmi vlasy?“

3. Žáci formulují vlastní nápady, co by pro záchranu strýčka Ludvíka podnikli a pedagog vše zapisuje na tabuli nebo velký papír.

4. Na brainstorming pedagog naváže diskuzí a vede skupinu žáků k výběru tří řešení (žáci mohou dát svůj hlas jednomu z řešení), která mohou zajistit, že strýčka Ludvíka dostanou ze stromu dolů a přitom mu zůstanou všechny vlasy.

Možné následné činnosti:

Poté, co žáci formulují možné nápady pro záchranu strýčka Ludvíka, je možné pomocí dramatizace ztvárnit záchranou scénu. Následně pak dočíst příběh do konce, neboť konečné řešení, které se v příběhu uskutečnilo, žáky určitě pobaví a podnítlí k další diskuzi.

Metoda: rozbor situace

Cíl: Žák v textu samostatně vyhledá problémovou situaci a nevhodné formy chování s ní spojené. Vyhledá vhodné formy chování. Ústně formuluje, jaké změny v chování by měly literární postavy učinit, aby předešly těmto problémovým situacím.

Rozvíjené klíčové kompetence: kompetence k řešení problémů (vyhledání problémové situace, odhalení příčiny problému, využití vlastních zkušeností při formulaci vhodného řešení, kritické hodnocení situace); kompetence komunikativní (kultivovaná a výstižná formulace vlastních myšlenek, obhajoba vlastního názoru); kompetence sociální a personální (zapojení v diskuzi); kompetence občanské (odmítnutí nedůstojné komunikace s druhými, odmítnutí hrubého a agresivního chování)

Ukázka literárního textu:

Joanne K. Rowlingová – *Harry Potter a Kámen mudrců: Zrcadlo z Erisedu*

„Když po hodině lektvarů vyšli ze sklepení, zjistili, že chodbu před nimi zatarasila veliká jedle. Podle dvou obrovských nohou, které zpod ní vyčuhovaly, a podle hlasitého funění pochopili, že za ní je Hagrid.

„Ahoj, Hagrid, chceš, abychom ti nějak pomohli?“ zeptal se Ron a prostrčil hlavu mezi větvemi. „Ne, Rone, tohle zvládnou sám, děkuju.“

„Uhnuli byste laskavě z cesty?“ protáhl za nimi Malfoy studeným hlasem. „Zkoušíš si přivydělat, Weasleyi? Nejspíš by ses taky rád stal hajným, až jednou v Bradavicích skončíš, vid’ – ta Hagridova bouda ti musí připadat jako palác proti tomu, nač jste u vás doma zvyklí.“ Ron se na Malfoye vrhl právě ve chvíli, kdy po schodech vyšel nahoru Snape.

„WEASLEYI!“²⁵²

Praktické provedení metody:

1. Pedagog rozdá žákům ukázky textu, s kterými budou pracovat nejprve samostatně. Jejich úkolem je, aby si text pozorně přečetli a zvýraznili v něm červenou barvou ta místa, kde se objevil nějaký problém. Červeně mají taktéž označit problémové nebo jinak nevhodné chování literárních postav. Zelenou barvu pak žáci použijí k označení vhodných forem chování.

²⁵² ROWLING, J. K. *Harry Potter a Kámen mudrců*, s. 182.

2. Na samostatnou práci žáků navazuje pedagog metodou rozhovoru, pro který má předem připravené otázky. Může také zahájit společnou diskuzi. Jeho snahou je vést žáky k zpětnému vyhledání problémových situací i drobných problémových okamžiků (např. neúmyslné zatarasení chodby, které způsobil Hagrid). Žáci formulují, které situace vyhodnotili jako problémové.

3. Po odhalení problémových situací hovoříme s žáky o jejich příčinách a dáme jim čas na to, aby promysleli, jaké změny by postavy mohly učinit, aby k problémům nedošlo. Změny mohou žáci vymyslet samostatně, nebo ve dvojicích a své návrhy pak sdílí s ostatními.

4. Na závěr věnuje pedagog čas vhodným způsobům chování, které měli žáci v textu označit zelenou barvou (slušné chování, nabídnutí pomoci).

Možné následné činnosti:

Žáci zkusí vymyslet a v podobě přímé řeči napsat, co by mohl Ron odpovědět na Malfoya nepříjemná slova. Promluva Rona má být slušná a zároveň taková, skrze kterou může dát Ron jasně najevo, že se mu takový způsob komunikace nelíbí. Jakmile si žáci připraví podobu přímé řeči, pedagog vstoupí do role Malfoye a bude číst jeho promluvu, na kterou mají žáci reagovat z pozice Rona.

Metoda: řešení konfliktní situace

Cíl: Žák rozpozná problém a ústně formuluje vhodný způsob řešení dané problémové situace.

Rozvíjené klíčové kompetence: kompetence k učení (soustředění, aktivní naslouchání); kompetence k řešení problémů (vnímání a rozpoznání problémové situace, využití vlastních zkušeností pro návrh řešení problému); kompetence komunikativní (formulace vlastních myšlenek); kompetence sociální a personální (zapojení v diskuzi)

Ukázka literárního textu:

Betty MacDonaldová – *Paní Láryfáry: Léčení hádavky a mlátilky*

„Z dětského pokoje se ozýval křik:

„To je moje ponožka! Dej ji sem!“

„Ani mě nenapadne! Je moje! Vrať mi ji!“

Plesk!

„Mami, Anka mě bouchla!“

„To je moje spodnička. Hned mi ji vrať!“

„Kdepak! Ta je moje!“

A znovu: plesk!

„Moje!“

„Ne, moje!“

„Není a není!“

„A tohle taky!“

Plesk! Bum! Křach! Dusot nohou. „Mamíííí!“²⁵³

Praktické provedení metody:

1. Pedagog žákům poutavým způsobem přečte literární ukázkou tak, aby vystihl napjatost situace a emoce, které se odrážejí v chování literárních postav.
2. Po vyslechnutí ukázky se žáci společně s pedagogem posadí do kruhu, kde jsou na krátkou chvíli vyzváni, aby se zamysleli nad tím, jak na ně celá situace působila. Poté se jich pedagog ptá, zda někdy sami takovou situaci zažili či byli podobné situace svědky.

²⁵³ MACDONALDOVÁ, B. *Paní Láryfáry*, s. 62–63.

Následně pedagog hodí některému z žáků míč a vyzve ho, aby situaci okomentoval a sdělil, jak na něj působila a zda má s takovou situací sám zkušenosti. Žáci si pak míč hází mezi sebou a každý má prostor pro vlastní vyjádření.

3. Je dobré, aby pedagog zmínil, že pro člověka někdy bývá obtížné zůstat klidný, když na něj někdo zvyšuje hlas či jej z něčeho obviňuje. V každém případě to jsou situace, s kterými se člověk v životě setkává, a je třeba se na ně připravit. Pedagog pak vyzve žáky k tomu, aby individuálně či ve dvojicích navrhli postup vhodného chování v takovéto situaci. Své návrhy řešení pak žáci sdělí ostatním a v rámci diskuze se skupina snaží vybrat ta nejlepší možná řešení.

Možné následné činnosti:

Na tuto aktivitu je vhodné navázat hrou v rolích, v rámci které budou mít žáci za úkol sehrát podobnou konfliktní situaci, avšak s tím rozdílem, že nyní jeden z aktérů bude ztvárňovat vhodný způsob chování v dané chvíli. (Může se jednat např. o konfliktní situaci mezi dvěma spolužáky, přičemž jeden z nich si od toho druhého neustále půjčuje věci bez dovolení).

Metoda: strukturovaná inscenace

Cíl: Žák pracuje se scénářem a zapojí do dramatického ztvárnění dialogu literárních postav.

Rozvíjené klíčové kompetence: kompetence k učení (vyhledávání informací a jejich uplatnění v tvůrčích činnostech), kompetence komunikativní (přesné a kultivované ústní vyjadřování, porozumění textu, tvořivé využívání gest a zvuků); kompetence sociální a personální (spolupráce s ostatními, pozitivní ovlivňování výsledků společné práce, vytvoření pozitivní představy o vlastních schopnostech a dovednostech, hodnocení vlastních výkonů)

Ukázka literárního textu:

An Leysenová – *Kráska a zvíře*

Původní část textu²⁵⁴ jsem upravila, aby bylo možné s žáky zinscenovat jeden z dialogů.

Vypravěč:	„Jakmile Kráska přijela na svém koni k zámku, zaklepala na dveře. Ty se samy otevřely.“	<i>(Kráska se prochází zámkem. Prohlíží si vše kolem.)</i>
Kráska:	„Haló? Je tady někdo?“	<i>(Polohlasem.)</i>
Vypravěč:	„Krásce ale nikdo neodpověděl. Vypadalo to, že je zámek prázdný.“	<i>(Kráska se dál prochází. Mezi tím k ní zezadu přistoupí Zvíře. Kráska uslyší těžké kroky a pomalu se otočí a vyděsí se.)</i>
Zvíře:	„Neboj se, Krásko! Nic ti neudělám. Jsi paní tohoto zámku.“	<i>(Kráska se vyděsí, zakryje si ústa dlaní. Když to Zvíře vidí, zarmouceně odchází.)</i>
Vypravěč:	„Kráska pak Zvíře několik dní neviděla. Až zas jeden večer, když usedala k večeři.“	<i>(Kráska si sedá ke stolu a na druhém konci se objeví Zvíře.)</i>
Zvíře:	„Mohu si k tobě přisednout?“	<i>(Kráska váhá.)</i>
Zvíře:	„Pokud chceš, zase odejdu.“	<i>(Mrzutě.)</i>
Kráska:	„Ne, zůstaň.“	<i>(Kráska se pokouší o úsměv.)</i>
Vypravěč:	„Zvíře bylo na Krásku milé a Kráska začala	

²⁵⁴ LEYSENOVÁ, A. *Kráska a zvíře*, s. 25–31.

	zapomínat na to, jak se ho bojí.“	
Zvíře:	„Krásko, já vím, že jsem ošklivý, ale mám tě rád. Vzala by sis mě za muže?“	<i>(Zvíře vstane od stolu.)</i>
Kráska:	„Ne! Nikdy se neprovdám za příšeru!“	<i>(Kráska vyskočí na nohy a křičí. Potom utíká pryč.)</i>

Praktické provedení metody:

1. Před samotnou inscenací dialogu je nutné, aby žáci dobře znali celý příběh a nechyběly jim žádné souvislosti. Z toho důvodu je vhodné vybírat kratší literární text, v kterém se budou žáci mladšího školního věku lépe orientovat. Je přínosné, aby se žáci seznámili s příběhem a pronikli do něj i pomocí jiných metod ještě před tím, než přistoupíme k inscenaci. Veškeré předcházející zkušenosti s textem pak ovlivní celkové dramatické ztvárnění. Pro samotnou inscenaci pak pedagog připraví scénář předem s ohledem na věk žáků a jejich dosavadní zkušenosti s těmito činnostmi.
2. Všichni žáci obdrží scénář a podobu jeho zpracování jim pedagog srozumitelně vysvětlí. Žáci musí porozumět tomu, co jsou promluvy a co pouze poznámky týkající se dramatického ztvárnění. Poté pedagog požádá tři žáky, kteří budou při čtené zkoušce představovat jednotlivé role, a zahájí čtenou zkoušku. Ostatní žáci sledují scénář.
3. Po první čtené zkoušce pedagog společně s žáky znovu projde scénář a ptá se jich na poznámky, jež se týkají dramatického ztvárnění. Je vhodné se ptát na způsoby chování v určitých situacích, např. proč se Kráska bojí, z jakého důvodu Zvíře od Krásky zarmouceně odchází apod. Těmito otázkami vede pedagog žáky k hlubšímu zamyšlení nad textem a pomáhá jim odhalovat pocity literárních postav, které by pak měli sami dramaticky ztvárnit.
4. Nyní vstoupí pedagog do jedné z rolí a požádá dva žáky, aby s ním text přečetli, ale již se pokusili o určité dramatické ztvárnění spojené s pohybem a výrazem.
5. Následně pedagog rozdělí žáky do skupin, v kterých budou pracovat při nácviu dialogu. Jednotlivé role si žáci určí ve skupinách sami či je zadá pedagog. Po rozdání rolí žáci spolupracují ve skupinách a secvičují dialogy podle scénáře. Pedagog je posluchačem a poradcem. Neustále podněcuje žáky k tomu, aby vhodně doprovázeli slova pohybem a výrazem.

6. Délka nácviku dialogů je velice individuální. Pro některé žáky není tato činnost tolik náročná, jiní budou naopak potřebovat více setkání. Ve chvíli, kdy pedagog usoudí, že jsou skupiny připravené, lze zahájit předvedení jednotlivých dialogů.

7. Předvedení každé skupiny hodnotí pedagog s nejvyšší citlivostí a cílí především na pozitiva. Poté vede skupinu k hodnocení vlastního výkonu. Po hodnocení pedagoga a sebereflexi skupin sdělují diváci své postřehy a podněty, neboť tím se učí vhodně reagovat na zhlédnuté a i jejich názor by měl zaznít.

Možné následné činnosti:

Nabízí se zinscenovat celý příběh a připravit s žáky představení, které bude zahrnovat i kostýmy, rekvizity a hudební doprovod. Je také možné převést příběh do podoby loutkového představení, v rámci kterého si žáci vyzkouší i jiný způsob práce, který může být pro některé z nich přijatelnější variantou veřejného vystupování.

Metoda: nestrukturovaná inscenace

Cíl: Žák se podílí na tvorbě možného řešení zadané situace, jež ve spolupráci se skupinou dramaticky ztvární.

Rozvíjené klíčové kompetence: kompetence k učení (vyhledávání informací a jejich využití v rámci tvořivé činnosti, hodnocení splnění úkolu); kompetence k řešení problémů (řešení zadané situace); kompetence komunikativní (využívání běžně užívaných gest, využití získaných komunikačních dovedností); kompetence sociální a personální (efektivní spolupráce s druhými při řešení problému, vytvoření pozitivní představy o vlastních schopnostech a dovednostech, hodnocení vlastních výkonů)

Ukázka literárního textu:

Thomas Brezina – *Hledači pokladů trojčata: Co zakopal pirát Stříbrná ruka?*

„Paní se k nim přiblížila. Oběma rukama svírala násadu smetáku a pozvedla ji nad hlavu. Ve zlosti byla rozhodnutá smetákem zaútočit, pokud se ti tři okamžitě neztratí. Floppi ztratil nervy. Zacouval vzad, aby nedostal zásah. Přitom ovšem přehlédl elektrický kabel, klopýtl a upadl.“²⁵⁵

Praktické provedení metody:

1. Žáci se seznámí s ukázkou textu a je vhodné, aby jí měli k dispozici i v průběhu přípravy inscenace. Poté, co se žáci seznámí s textem, je pedagog vyzve, aby se z ukázky pokusili získat co možná nejvíce informací. Pedagog je pomocí rozhovoru vede zejména k tomu, aby si uvědomili, kolik postav se v příběhu vyskytuje a kolik problémových situací v něm mohou najít.
2. Následně je žákům zadán úkol, který tkví v dramatickém ztvárnění této prozatím neukončené situace, jež mají v rámci svého provedení rozvést natolik, že bude divákům dostatečně srozumitelná a bude obsahovat řešení nastíněné situace.
3. Žáci pracují ve skupinách a připravují vlastní inscenaci. Pedagog na jejich práci dohlíží a na základě svého pozorování může žákům leccos připomenout či poradit, ale vyřešení klíčových momentů ponechává zcela na nich.
4. Následně se skupiny jedna po druhé představují a po odehrání všech inscenací hodnotí svou práci nejprve žáci sami v rámci svých skupin.

²⁵⁵ BREZINA, T. *Hledači pokladů trojčata: Co zakopal pirát Stříbrná ruka?*, s. 83.

5. Na sebereflexi skupin pedagog naváže společným hodnocením inscenací, v kterém dostávají prostor k vyjádření nejprve skupiny. Hodnotí zapojení všech členů, zvládnutí skupinového úkolu a případně formulují i to, co by bylo možné udělat příště jinak a proč. Vždy po vyjádření dané skupiny reaguje na její výkon nejprve pedagog a poté mohou reagovat i žáci z řad diváků.

Možné následné činnosti:

S velkou pravděpodobností vznikne několik možných řešení dané situace, což ale nemusí nutně znamenat ukončení celého příběhu. V tuto chvíli je možné na činnost navázat metodami tvůrčího psaní, s jejichž využitím mají žáci za úkol vymyslet a zaznamenat konec příběhu podle svých představ.

Metoda: vcit'ování

Cíl: Žák pozoruje přírodninu v jejím přirozeném prostředí, pokusí se do ní vcítit a slovně formuluje svou představu o jejím životě.

Rozvíjené klíčové kompetence: kompetence k učení (soustředění a pozorování); kompetence komunikativní (ústní i písemné sdělování vlastních představ); kompetence sociální a personální (schopnost empatie)

Ukázka literárního textu:

Lewis Carroll – *Alenčina dobrodružství v kraji divů a za zrcadlem: Zahrada živých květů*

„Ó, Lilie Tygrovaná!“ pravila Alenka a obrátila se k lilii, kymácející se ve větru. „Tolik bych si přála, abys uměla mluvit!“

„My umíme mluvit,“ odpověděla Lilie Tygrovaná. „Pokud si ovšem někdo zaslouží, abychom na něj promluvily.“

Alenka byla tak překvapená, že ze sebe chvíli nedokázala vypravit ani slovo, jako by jí ta odpověď vyrazila dech. A protože se Lilie Tygrovaná jen dál kymácela, Alence se vrátila řeč, takže se bojácně a potichu zeptala:

„Copak květiny umějí mluvit?“

„Stejně jako ty,“ odpověděla Lilie Tygrovaná.²⁵⁶

Praktické provedení metody:

1. Aby byli žáci schopni co možná nejlépe vnímat přírodninu (květinu), pedagog se snaží nejprve aktivizovat jejich smysly. Na úvod pedagog sdělí žákům, že nyní budou potřebovat zejména čich pro to, aby poznali, kdo se s nimi dnes chce setkat. Proto je vyzve, aby zavřeli oči a vyčkali, až k nim pedagog přijde a dá jim přivonět onoho záhadného předmětu. Pedagog žáky obejde a každému z nich dá přivonět květiny (např. živá růže či sušená levandule). Žáci při této činnosti nemají nic říkat, jen si přivoní a oči nechají zavřené.

2. Následně pedagog květinu schová a poté vyzve žáky k tomu, aby otevřeli oči. Zcela jistě uhodli, kdo za nimi dnes „přišel“. Pedagog se každého z žáků ptá na to, jestli po-

²⁵⁶ CARROLL, L. *Alenčina dobrodružství v kraji divů a za zrcadlem*, s. 140.

znal květinu, ke které si přivoněli. Žáci mají také říci, jakou barvu má tato květina. Jakmile se všichni žáci vyjádří, pedagog jim květinu ukáže.

3. Následně pedagog hovoří s žáky o květinách, jejich oblíbených vůních, barvách a o tom, co je na květinách v přírodě nejvíce upoutá. Následně vezme pedagog žáky ven, kde jim rozdá „hledáčky“ (rámečky vyrobené ze čtvrtek skrz které je vidět). Úkolem žáků je hledat v okolí pomocí hledáček rozkvetlé květiny a „zarámovat je“. To znamená vyhledat zajímavý pohled na květiny z určitého místa a dát před něj rámeček, kterým se vytvoří živý obraz. Žáci poté utvoří dvojice a vzájemně si ukážou své živé obrazy.

4. Na základě otázek pedagoga mají žáci za úkol zamyslet se nad tím, jak se květině v jejím prostředí žije. Daří se jí na tomto místě dobře? Vypadá to, že má dostatek vláhy? Neschází jí slunce? Jak vypadají květy?

Poté pedagog vyzve žáky, aby se shromáždili na jednom místě a pokusili se na základě svého pozorování formulovat, jak se asi květina cítí a jakou má náladu. Ještě před tím, než se žáci vrátí zpět do místnosti, kde byla činnost zahájena, vyzve pedagog žáky k tomu, aby se naposledy podívali na květinu, kterou venku pozorovali. Mají se pokusit vtisknout si její podobu co nejlépe do paměti.

5. Žáci se seznámí s ukázkou textu a jejich úkolem je zamyslet se nad tím, co by přímo jim nebo dokonce celému světu řekla květina, kterou dnes pozorovali. Mohou si to připravit ústně či písemně. Zároveň by si měli připravit zdůvodnění toho, proč si to myslí. Jakmile jsou žáci připraveni, stručně popíší květinu, se kterou se dnes setkali. Mimo to sdělí, co by jim řekla, kdyby uměla mluvit, a také to zdůvodní.

6. Na závěr vyzve pedagog žáky k tomu, aby se zamysleli nad tím, jakými způsoby k nám příroda promlouvá, a pokusili se to formulovat.

Možné následné činnosti:

Žáci mohou vymyslet celý životní příběh květiny a popsat jej od jejího „narození“ tedy od semínka. Vypravují za květinu samu a formulují, co má ráda či nerada, čeho se bojí, co jí přináší radost, co se jí na světě líbí nebo nelíbí apod.

Metoda: sochy, živý obraz

Cíl: Žák pomocí pantomimy ztvární charakter literární postavy. Na základě porozumění literárnímu textu se aktivně zapojí do skupinového představení situace.

Rozvíjené klíčové kompetence: kompetence k učení (soustředění a pozorování, vyhledávání informací a tvůrčí práce s nimi); kompetence komunikativní (využití způsobů komunikace); kompetence sociální a personální (pozitivní ovlivňování skupinové práce)

Ukázka literárního textu:

John a Caitlín Matthews – *Šibalské pohádky: Zvířecí příběhy z celého světa (Kopec fazolí)*

„Jednoho slunečného rána si zajíc, vydra, opice a jezevec jen tak vyšli ven a přemýšleli, co podniknout, když v tom uviděli, jak po cestě kráčí muž s těžkým pytlem.

„To je podomní obchodník, pojd'te, vystřelíme si z něj,“ navrhl zajíc.

„Co provedeme?“ chtěl vědět jezevec.

„Tak se dívej!“ řekl zajíc, rozběhl se a zmizel v oblaku prachu. Vyskočil přímo před obchodníkem a začal tančit, dupal do země velkou zadní packou a hopsal kolem jako šašek. Obchodník se rozhodl, že to pozoruhodné zvíře chytí, odložil vak a chvátil za zajícem. Sotva se však vzdálili, zlomyslný zajíc vyrazil tak rychle, až se ohýbaly stromy, když je míjel, a vmžiku byl ten tam. Než se stihl obchodník vrátit, zajícovi přátelé popadli jeho vak a odvěkli ho pryč.

Později se znova sešli, aby rozhodli, jak si kořist rozdělí. Když vak vysypali, našli kostku kamenné soli, tkanou rohož, malý vodní mlýnek a pytlík plný fazolí. Zajíc, jako obvykle, měl hlavní slovo. „Já vím, jak si ty věci rozdělíme,“ prohlásil. „Vydro, ty žiješ ve vodě a máš ráda kraby. Ty by sis měla vzít sůl, protože osolený krab je skutečná pochoutka.“

„Souhlasím,“ přikývla vydra a vypadala potěšeně.

„A ty, opice, by sis měla vzít rohož,“ řekl zajíc. „Pořád vyspáváš jen na holém kamení a větvích. S rohoží to bude daleko pohodlnější.“

„Souhlasím,“ odpověděla opice s úsměvem. „A pokud jde o tebe, drahý jezevče,“ pokračoval zajíc, „ty by sis měl vzít vodní mlýnek – bude se otáček a klapat ve vchodu do tvé nory a bavit tě.“

„Souhlasím,“ zabručel jezevec spokojeně.

„A na mě zbyly fazole,“ vzdychl zajíc a tvářil se smutně. „Co se dá dělat, nějak si s tím poradím.“

Vydra se s kostkou soli vrátila k řece a hodila ji do vody. Ale než našla jediného kraba, na kterém by si mohla pochutnat, sůl se rozpustila.

Opice vzala tkanou rohož a pečlivě ji rozložila na skále. Pak se na ní schoulila a snažila se usnout. Ale pokaždé, když začala dřímat, rohož ze skály sklouzla a opice se s leknutím probudila na tvrdé zemi.

A jezevec – inu, ten si vzal vodní mlýnek a umístil ho do vchodu své nory. Pak si lehl a díval se na něj a díval a čekal, až se začne točit. Bez vody se však samozřejmě ani nehnul.

Všechna tři zvířata si uvědomila, že je zajíc podvedl. Řádně rozzlobená, vydala se starého přítele hledat.

Mezitím zajíc snědl všechny fazole. Břicho měl tak plné, že by se mu do něj nevešla už ani jedna fazolka, ale myslel přitom jen na jedině: „Moji přátelé se na mě budou zlobit a brzy se tady objeví.“

Nakonec vymyslel prohnáný plán. Vzal zbytky slupek z fazolí a zasunul je do kožichu na svém vystouplém bříše.

Vydra, opice a jezevec se přihnali vzápětí a vypadali opravdu rozzlobeně. Zajíc se položil na zem a začal sténat.

„Ách! Ách! Moje ubohé břicho! Že já jsem všechny ty fazole jedl. Podívejte, už ze mě lezou ven!“

Zvířata uviděla slupky z fazolí na zajícově bříše a pomyslela si, že to musí být strašlivá bolest. „No, měli jsme vážně zlost,“ řekla. „Ale teď vidíme, že jsi z nás dopadl nejhůř, a je nám tě líto.“

Pak se vrátila domů a zajíc, ten se válel po zemi a smál se, div smíchem nepraskl.²⁵⁷

Praktické provedení metody:

1. Pedagog žákům předčítá pohádku nebo se s ní žáci seznámí pomocí řízeného čtení. Následně pomocí rozhovoru zjišťuje, jak žáci příběhu porozuměli. Ptá se na jednotlivé postavy a situace, které nastaly.

²⁵⁷ MATTHEWS, J., MATTHEWS K. *Šibalské pohádky: Zvířecí příběhy z celého světa*, s. 9–10.

2. Pedagog žákům vysvětlí, že se při následující činnosti vždy na okamžik stanou postavou z příběhu, kterou mají pantomimicky ztvárnit. Pedagog jako první vybere zajíce, cinkne na trianl a úkolem žáků je pomocí vlastního těla a výrazu tváře vystihnout charakter této postavy. Stejný postup pak pedagog opakuje u dalších postav.

3. Po ztvárnění soch si žáci všichni společně zkusí vytvořit živý obraz k této pohádce. Pedagog jim vysvětlí, že živý obraz znamená, jako kdybychom na okamžik zastavili děj pohádky. Požádá některého žáka, aby si vybral jednu z postav a ztvárnil ji jako sochu při činnosti, kterou vykonávala v pohádce. Tím započne aktivitu a následně se k němu mohou přidávat i ostatní žáci, kteří na něj musí reagovat. Jejich úkolem je scénu s využitím vlastního těla dotvořit tzn. ztvárnit jiné postavy či předměty, jež mohou být součástí této scény. Žáci se musí dobře zamyslet nad tím, co budou představovat a čím mohou vhodně scénu doplnit, aby odpovídala příběhu.

Možné následné činnosti:

Při předcházející činnosti žáci ztvárňovali charaktery postav, což lze využít pro slovní či písemnou formulaci již představených charakterů. Mimo to může pedagog žákům rozdat přídatná jména a další charakteristiky na kartičkách, které pak žáci přiřazují k jednotlivým postavám a své volby zdůvodňují. V neposlední řadě se nabízí také sestavení komplexního popisu literárních postav v písemné podobě.

Metoda: pětílístek

Cíl: Žák pracuje se slovy a na základě svých individuálních schopností písemně vystihuje skutečnost, s kterou se setkal na základě literárního díla.

Rozvíjené klíčové kompetence: kompetence k učení (aktivní práce se slovy, práce dle strukturovaného zadání); kompetence komunikativní (porozumění obrazným vyjádřením, formulování vlastních myšlenek, výstižný a kultivovaný ústní i písemný projev)

Ukázka literárního textu:

Radek Malý – *Moře slané vody: A co šuměla mušle*

„Jsi to ty, moře. Nezměněné.	Na jedné noze jeřáb stojí.
Přece máš vždycky jinou tvář.	Že nepadne, je záhadou.
Jsi stejné. To my došli k změně.	Remorkér troubí. K staré bóji
Tak ahoj, moře! Jak se máš?	pod vodou mořské ovce jdou.
Když narodíš se v Praze, v Třinci,	A co se plete z jejich vlny?
o moři nemáš potuchu.	Svetry a šály pro nečas?
Ahój – tak zdraví námořníci	Oceán je vln přece plný.
a Češi. Ti však na suchu.	Vítr je češe, houpe nás.
Vážně je moře slané, táto?	Moře – to nejsou jenom lodě.
Je na dně mlýnek pro chudé?	To je i širá holá pláň.
Lízni si. Připrav se však na to,	Strach z vody? Ten tu pošleš k vodě
že chutnat ti to nebude.	A už v tom plaveš. A jsi sám.
V přístavu dřímá tolik lodí,	Racci se křikem dvoří moři,
Že pro ně vodu nevidíš.	je večer. Prostíráme stůl.
Mít přístav – to se někdy hodí	Do moře padá slunce. Hoří.
a někdy je to na obtíž.	Syčí to. Zbude jenom sůl. ²⁵⁸

²⁵⁸ MALÝ, R. *Moře slané vody*, s. 16–20.

Praktické provedení metody:

1. Žáci se seznamují s literárním textem společně s využitím hlasitého čtení. Na čtení navazuje pedagog rozhovorem s žáky, které vede k zamyšlení nad tím, co vše si autor představuje, když myslí na moře. Zaměří se i na to, jak je moře popisováno. Žáci přemýšlejí nad autorovými myšlenkami, čtou konkrétní verše, a na jejich základě hovoří o tom, jak autor sám moře vidí.
2. Pedagog vede žáky k práci s obraznými vyjádřeními. Postupně je společně s žáky vyhledává a zastavuje se u nich. Povzbuzuje je k vysvětlení toho, co autor myslí např. tím, že má moře vždy stejnou tvář, co jsou mořské ovce pod hladinou, jak to vypadá, když vítr češe vlny apod.
3. Následně pedagog vyzve žáky k vlastnímu zamyšlení nad tím, co si představují, když hovoříme o moři. Jak jej vidí? Co pro ně samotné znamená? Po chvíli pedagog žákům rozdá pracovní list s připraveným pětílístkem a vysvětlí jim, jak budou s pětílístkem pracovat.
4. Žáci pracují s pracovním listem samostatně a písemně formulují vlastní myšlenky. Jejich úkolem je popsat moře co možná nejvýstižnějším způsobem.
5. Poté, co žáci vyplní pětílístek, je pedagog vyzve k práci ve dvojicích či malých skupinách, v rámci kterých sdílí své nápady. Na závěr pedagog požádá všechny žáky, aby se posadili do kruhu a ostatním sdělili, jaké slovo si zapsali do pětílístku jako to, které podle nich nejlépe vystihuje moře.

Možné následné činnosti:

Poté, co se žáci snažili co nejlépe popsat moře, je možné využít produkční metody práce a dále se soustředit na jeho výtvarné zpracování. Nabízí se také využít relaxační hudbu se zvuky moře, na jejímž základě žáci na čistý papír kreslí či jinak zaznamenávají, co si pod těmito zvuky představují. Také mohou pomocí barevných linií ztvárnit pocity, které v nich poslech vyvolává.

Pracovní list

Pětilístek

Kdo? Co?

Jaký, jaká, jaké
je?

Co dělá?
Co se s ním/ní
děje?

Má věta o něm/ní
(4 slova):

Nejvýstižnější
slovo:

Metoda: charakteristika literární postavy

Cíl: Žák dotvoří vzhled literární postavy a písemně ji charakterizuje.

Rozvíjené klíčové kompetence: kompetence k učení (práce s textem, využití informací k samostatné tvořivé činnosti); kompetence komunikativní (porozumění textu, výstižný písemný projev)

Ukázka literárního textu:

Mark Twain, Philip Stead – *Ztracený princ Margarín: Vzácnost nad vzácnost*

„Dávej pozor, kluku!“ zaječel prodavač tuřínů. Odstrčil Johnnyho do cesty. Johnny upadl a přistál těsně vedle kol vozu, který se tudy kodrcal k šibenici. Odsouzenci na Johnnyho syčeli a plivali zpoza mříží. V tomto duchu se den šinul kupředu. A Johnny musel celou dobu pěvně svírat své zoufalé kuře.

Čas od času zvedl oči k hradbám. V takových chvílích si uvědomoval, jaký je sám nuzák – oblečení samá díra, na nohy přivázané potrhané cáry kůže. Měl pocit, jako by na zádech nesl tíži všeho, co nikdy nebude mít. Snažil se nedbat na svůj hlad. Zkusil si sám sebe představit jako vola stojícího na louce plné lahodných květin. Jenže to nedokázal. A tak se posadil na zem a rozplakal se.

V tom uslyšel něžný hlásek. „Almužnu pro chudačku?“

Johnny zvedl hlavu. Skláněla se nad ním slepá stařenka, tak hubená, že ani nevrhala stín. Byla opravdu titěrná. Tak drobounká, že i kdyby dokázala narovnat všechny kosti a odhodit váhu mnoha let, přece by mohla stát zcela vzpřímeně bez obav z králova hněvu.

Přestože byla tak sešlá a nuzná, připadala Johnnymu krásná. Měla dokonalý obličej – až na levé oko. To bylo trochu odlišně barevné. Tohle drobné škobrtnutí však činilo její krásu ještě mimořádnější a opravdovější. „Almužnu pro chudačku?“ zopakovala. V roztřesených rukou zvedla dřevěný kalíšek.

„Je mi líto,“ pravil Johnny. „Nemám nic, co bych vám mohl dát. Mám jenom tohle kuře. A kdybyste ho viděla, sama byste uznala, že je to ještě méně než nic. Je popudlivé a neduživé.“ A hned pokračoval: „Přesto si ho můžete vzít, pokud mu dokážete zaručit aspoň o trošičku lepší život, než poznalo dosud. Je to dobrý společník.“²⁵⁹

²⁵⁹ TWAIN, M., STEAD, P. *Ztracený princ Margarín*, s. 48–49.

Praktické provedení metody:

1. Žáci se seznámí s textem pomocí tichého čtení nebo společnou hlasitou četbou. Pedagog na čtení naváže krátkým rozhovorem, který záměrně zacílí ne na postavy, ale na situace a místo, kde se příběh odehrává.
2. Následně mají žáci za úkol s využitím pracovního listu co nejlépe charakterizovat hlavního hrdinu, kterým je Johnny. Je vhodné, aby měli žáci text během práce k dispozici. Pracují samostatně a nejprve dotváří vzhled chlapce. Pedagog žákům vysvětlí, že je pro splnění tohoto úkolu nutné využít popis, který text obsahuje. Zároveň je třeba některé chybějící náležitosti ve vnější podobě chlapce doplnit dle vlastních představ.
3. Jakmile žáci zachytí Johnnyho podobu, mají za úkol popřemýšlet nad tím, jaký chlapec je, a co vše se o něm dosud dozvěděli. Dalším úkolem je totiž zaměřit se na nitro Johnnyho a vepsat do rámečků přídavná jména a dalších charakteristiky, které jej vhodně popisují. V této fázi vede pedagog žáky k opakované individuální četbě textu a pomocí vhodných otázek podněcuje jejich myšlení.
4. Po práci s pracovním listem může pedagog vyzvat žáky, aby všichni v jednu chvíli na velký arch papíru, jež nese jméno Johnny, zapisovali slova, kterými chlapce popsali. Slova se mohou samozřejmě opakovat. V tuto chvíli jde o zapojení všech žáků do závěrečného shrnutí.
5. Poté pedagog formulované charakteristiky projde společně s žáky a v případě, že některá z důležitých chybí, je odkáže na konkrétní část textu. Vhodnými otázkami je pak vede k jejich odhalení.

Možné následné činnosti:

K následným činnostem se nabízí rozhovor s žáky cílený na srovnání Johnnyho s lidmi z jejich okolí. Žáci zkusí formulovat, zda znají podobnou osobu, která si i přes životní obtíže dokáže zachovat laskavost. Přínosné je vést žáky i k zamyšlení nad tím, jakých vlastností si u lidí cení nejvíce.

Pracovní list
Charakteristika postavy

Úkol: Dokresli literární postavu a do rámečků kolem ní napiš, jaké má vlastnosti, jak se chová, a jak celkově působí na ostatní.

Jméno literární postavy:

The diagram consists of a central vertical rectangle containing a simple line drawing of a face with two dots for eyes and a curved line for a mouth. Above this rectangle is a scroll-like box with the text "Jméno literární postavy:". Surrounding the central rectangle are several empty rectangular boxes connected by lines: four on the left, four on the right, and four at the bottom, providing space for notes on the character's traits, behavior, and impact.

Metoda: pyramidový příběh

Cíl: Žák si dle zadání připraví osnovu příběhu, s jejíž pomocí vytvoří vlastní literární text.

Rozvíjené klíčové kompetence: kompetence k učení (práce dle strukturovaného zadání, organizace vlastní práce, využití informací v tvořivé činnosti), kompetence komunikativní (výstižný a souvislý písemný projev, dodržení posloupnosti příběhu)

Ukázka literárního textu:

Julian Clary – *Oprsklovi*

„Už jste slyšeli o Oprsklových? Jsem si jistý, že určitě ano, je to taková báječná rodinka, která žije v domě číslo 41 na Fairfield Road, což je ulice, která se nachází na londýnském předměstí Teddington.

Oprsklovi se v jednom kuse chechtají a vyprávějí vtípky, zvláště pan Oprskla (křestním jménem Fred), který pracuje v místní firmě na přáníčka a jeho úkolem je vymýšlet fórky do těch humorných. Paní Oprsklová (Amélie) zase vyrábí a na blízkém trhu prodává nesmírně propracované klobouky a jejich dvojčata Bětka a Bohouš jsou vážně rozkošné děti. Dále s nimi bydlí ještě strejda Tonda a opička Miranda, které Oprsklovi zachránili ze safari parku. Ano, přesně tak: ze safari parku – fakticky jste četli správně. Oprsklovi jsou totiž poněkud neobvyklá rodinka, která se pouští do poněkud neobvyklých činností. Všichni máme svá tajemství, ale ta jejich jsou o poznání větší a chlupatější než většina ostatních...

To proto, že doma, za zavřenými dveřmi, vůbec nejde o typickou rodinu, jako je třeba ta moje nebo vaše. A tím myslím lidskou rodinu. Kdepak, to ani náhodou. Oprsklovi jsou totiž hyeny, které se za lidi jen vydávají – přestrojují se za ně od špiček chlupatých ušísek až po drápky na zadních packách. A vůbec nikdo o tom neví. Tedy kromě nás.²⁶⁰

Praktické provedení metody:

1. Žáci se na základě textu seznámí s neobvyklou rodinou Oprsklových. Poté jim pedagog vysvětlí, že jejich úkolem bude vymyslet krátký příběh ze života této rodiny, pro který si nejprve připraví osnovu. Té se budou při psaní vlastního textu držet.

²⁶⁰ CLARY, J. *Oprsklovi*, s. 2–4.

2. Pedagog společně s žáky názorně vyplní tabulku, která bude žákům sloužit jako osnova. Společně s žáky vybere jednu až dvě postavy, které budou hlavními hrdiny příběhu. Doplní k nim nápady, které k možnému příběhu formulují žáci. Jakmile se pedagog přesvědčí, že žáci porozuměli úkolu, rozdá jim pracovní listy a žáci mohou začít samostatně pracovat.

3. Žáci si vyplňují osnovu svého příběhu. Během toho je pedagog jejich rádcem a povzbuzuje je k přemýšlení. Také neustále podněcuje k tomu, aby se při tvorbě textu vraceli k bodům, které si stanovili ve své osnově.

4. Jakmile mají žáci své texty napsané, vyzve pedagog všechny, aby se posadili do kruhu, a nabídne jim možnost prezentovat svůj příběh. Je možné, že se budou někteří žáci ostýchat, protože si možná nejsou jisti svými dovednostmi týkající se hlasitého čtení. Proto je vhodné, aby pedagog hned na úvod sdílení příběhů nabídl svou pomoc a přečetl příběhy těch žáků, kteří o to požádají.

Možné následné činnosti:

Činnosti navazující na tuto metodu mohou být velmi rozličné a záleží na pedagogovi, zda je jeho snahou orientovat se na hlubší rovinu vytvořených příběhů a diskutovat o nich, či raději zvolí další tvořivé aktivity v podobě dovednostně-praktických metod či metod situačních. Z vlastní zkušenosti mohu uvést, že žáci projevují zájem zejména o drobné inscenace příběhů, protože sledovat vlastní dílo, které před nimi „ožije“, je pro ně velkým zážitkem.

Pracovní list
Pyramidový příběh

Jméno postavy:	
Popis postavy: (2 slova)	
Kde se příběh odehrává: (3 slova)	
Zápletka: (4 slova)	
Co způsobilo zápletku: (5 slov)	
Rozuzlení zápletky: (6 slov)	
Příběh:	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

Metoda: společné psaní

Cíl: Žák se zapojí do společné tvorby dopisu a ústně formuluje sdělení, která by mohla být jeho obsahem.

Rozvíjené klíčové kompetence: kompetence k učení (práce s informacemi a jejich využití při tvořivé činnosti, dopis jako jedna z forem písemných sdělení a jeho náležitosti); kompetence komunikativní (porozumění různým typům textu, tvorba kultivovaného písemného sdělení, aktivní zapojení v diskuzi)

Ukázka literárního textu:

Tony DiTerlizzi, Holly Blacková – *Kronika rodu Spiderwicků: Klíč k určování kouzelných tvorů*

„Jared si zhluboka vzdychl. „Napadlo mě, že jestli ho tolik rozzuřilo to, že jsme mu zničili hnízdo, možná bysme mu mohli vyrobit jiný. Já... vzal jsem prostě ptačí budku a nastrkal do ní nějaký věci. Myslel jsem – no – napadlo mě, že ten šotek je na tom možná podobně jako my, protože tady uvíznul. Jako že se mu tady zrovna taky moc nelíbí. Možná zuří kvůli tomu, že nemůže vypadnout.“²⁶¹

(...)

„Ukaž mi tu budku,“ vyzvala ho Mallory. Odešli i se Simonem šli do haly a Jared jim nový šotčí domeček předvedl. Vyrobil ho z ptačí budky, dost velké na to, aby se do ní vešla vrána. Vyštrachal ji mezi dalšími krámy v podkroví. Naklonil ji tak, aby viděli, že do ní nastrkal všechno, kromě chciplých švábů. Na vnitřní stěny nalepil kousky novinových titulků a taky pár obrázků z magazínů.“²⁶²

(...)

„Pak si naposledy domeček prohlédli. Připadal jim hezký. „Necháme mu vzkaz,“ navrhl Simon. „Vzkaz?“ zeptal se Jared. „To dá rozum.“ Simon se začal probírat zásuvkami a vylovil z nich papír, pero s násadkou a lahvičku s inkoustem.“²⁶³

²⁶¹ DITERLIZZI, T., BLACKOVÁ, H. *Kronika rodu Spiderwicků: Klíč k určování kouzelných tvorů*, s. 103.

²⁶² Tamtéž, s. 104.

²⁶³ Tamtéž, s. 110.

Praktické provedení metody:

1. Žáci se seznámí s textem individuálně či společně pomocí hlasité četby. Následně je pedagog vyzve, aby na malou chvíli popřemýšleli nad tím, co by podle nich měly děti napsat do dopisu pro šotka.
2. Poté pedagog požádá žáky, aby se posadili na do kruhu k tabuli či kolem velkého papíru a vysvětlí jim, že mají za úkol společnými silami takový dopis vymyslet a napsat. V souvislosti s tím dodá, že on sám bude zapisovatelem a oni budou formulovat své nápady.
3. Hned od začátku vede pedagog žáky k dodržování náležitostí při psaní dopisu. Pokud žáci některou z nich vynechají, poukáže na ni pedagog. Při společném psaní se žáci právě díky tomuto způsobu práce učí více poznávat náležitosti různých typů sdělení a osvojovat si je.
4. V průběhu činnosti je třeba neustále povzbuzovat žáky k přemýšlení nad adresátem dopisu, kterému by měl být dobře srozumitelný. Proto je vybízí k vhodné volbě slov a věty zapisuje bez chyb tak, jako kdyby se jednalo o skutečný dopis. Během činnosti je důležité, aby pedagog žákům pomocí předčítání připomínal znění textu, který se jim již podařilo sestavit. Zároveň je vhodnými otázkami a podněty vede k jeho zdárnému dokončení.
5. Na závěr pak pedagog celý dopis přečte a žáci se pod něj mohou podepsat, neboť se jednalo o společnou práci, na které mají všichni určitý podíl.

Možné následné činnosti:

Protože literární text popisuje, jak chlapec vlastnoručně vyrobil nový domeček pro šotka, nabízí se pro následné činnosti využít metodu produkční. Žáci mohou z různých materiálů vytvářet vlastní domečky pro šotka a vybavit je i předměty, které by mu mohly sloužit k určitým činnostem. Skřítko, kterému by domeček věnovali, pak mohou pomocí dalších metod tvůrčího psaní popsat a představit ostatním.

Průřezové téma: Osobnostní a sociální výchova

Specifikace: řešení problémů, usměrňování vlastního jednání, stres v mezilidských vztazích

Ukázka literárního textu:

Sara Pennypacker – *Klementýnka a třídní služba*

„Natáhla jsem se pod stůl, kde přistála knížečka Kamarádka týdne, a zvedla ji. Velice opatrně – tak opatrně, aby se neutrhla ani sebemenší flíček papírové obálky – jsem sloupala lepicí pásku. V tom se Margareta objevila ve dveřích koupelny a poťukávala si prsty levé ruky jeden po druhém do sucha. „Mám skvělou fintu, Klementýno,“ říkala hlasem, který zněl mnohem klidněji než ten, se kterým utíkala do koupelny. „Jak bys mohla získat skvělou knížku, jako je ta moje. Celý týden musíš všechny chválit. A oni ti to potom v pátek v té knížečce vrátí.“

S úsměvem jsem jí podávala knížečku. „Podívej, Margareto!“

„Anebo dárky!“ pokračovala, zatímco se pustila do prstů na pravé ruce. „Dárky jsou ještě lepší než pochvaly. A nesundávej z nich cenovky, aby všichni viděli, jak dobré dárky to jsou, a –“

„Margareto, podívej!“ přerušila jsem ji.

Zvedla zrak od umytých prstů. Pusa se jí otevřela dokořán a ručník jí upadl na zem. Už zase měla ten výraz explodující komiksové postavičky. „Kdo ti dovolil, aby sis to četla?!“ zavřískala. Potom se vrhla přes pokoj a vytrhla mi knížku z ruky, aniž by se starala o Michalovy bacily. Řasenka, která nesměle vystrčila čumáček zpod postele, když Margareta odešla do koupelny, zasvištěla zpátky pod postel. Kdybych věděla, že se tam vejdu, udělala bych to nejradši taky. Místo toho jsem se snažila Margaretu uklidnit. „Já jsem to nečetla! Jen jsem... podívej! Už je to dobré, ta páska –“

„To je osobní věc! Nikdo to nemá číst! Nikdo!“ ječela Margareta.

„Jen jsem sloupala tu pásku, Margareto! A nic jsem nezničila. Takže se teď vraťme k tomu dávání dárků, dobře? Myslíš, že mi všichni napíší do knížky něco hezkého, když jim budu dávat dárky?“

Tomuhle se říká Odvádění Pozornosti Jinam. Naši říkají, že jsem na to přebornice, ale na Margaretu to nezabralo.

„NIKDO TI NENAPÍŠE DO KNÍŽKY NIC HEZKÉHO, I KDYBYS VŠEM DALA CELOU HORU DÁRKŮ, A ANI NEJSI MOJE KAMARÁDKA A HRAJU SI S TEBOU JEN PROTO, ŽE BYDLÍŠ VE STEJNÉM DOMĚ, A TEĎ SE VRAŤ DOMŮ!“ zařvala na mě Margareta.

„Dobře, dobře, dobře... A CO, MNĚ JE TO FUK, PROTOŽE TY TAKY NEJSI MOJE KAMARÁDKA!“ zařvala jsem na ni taky.²⁶⁴

Doporučené metody práce: rozhovor, rozbor situace, řešení konfliktní situace

²⁶⁴ PENNYPACKER, S. *Klementýnka a třídní služba*, s. 20–23.

Průřezové téma: Výchova demokratického občana

Specifikace: Listina základních práv a svobod; principy a hodnoty demokratického politického systému – právo, spravedlnost

Ukázka literárního textu:

Rusková Dana – *První velký případ: Ptačí zločin*

„První prázdninový den jsme slavili poklidným venčením Randála, když v tom na Šikmé ulici divoce vyrazil z vrátek pan Sýkořík. Ten, co krmí ptáčky, by znělo jeho indiánské jméno. Zdál se značně rozčilený.

„Darebáci! Lumpové! Policie!“ křičel a svíral pěsti.

Rozběhli jsme se k němu tak rychle, až ho to polekalo. „Fuj, děcka, co tady chcete?“

„Pomocť přece,“ uklidnila ho Borka. „Volejte číslo 158, policii. A můžeme vám zajistit místo činu, než přijede výjezdovka, pane Sýkoříku.“

„Případně zajistíme stopy, všechno zdokumentujeme a prozkoumáme,“ neodolal Lupo. Co kdyby náhodou? A ono ano!

„Tak pojd’te, nezdržujte,“ překvapil pan Sýkořík, až mi z toho zaskočilo. „Vidíte?“ rozhazuje rukama a strká nás na zahradu. „Všechno mi zničili. Krmítka, pítka i budky.“

„Kolik jich bylo?“ zeptal jsem se. „Mluvíte o pachatelích v množném čísle.“

„Co já vím?“ zarazil se pan Sýkořík. „Nikoho jsem neviděl. Jen předpokládám, že takovou spoušť by jediný drzoun nezpůsobil. Zbabělí kojoti útočí ve smečkách.“

„Aha,“ řekl jsem chápavě a zaznamenal výpověď do notesu.²⁶⁵

Doporučené metody práce: rozhovor, řízená diskuze

²⁶⁵ RUSKOVÁ, D. *První velký případ*, s. 23.

Průřezové téma: Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech

Specifikace: zvyky a tradice v Evropě, život dětí v jiných evropských zemích

Ukázka literárního textu:

Chris Priestley – *Příšerné vánoční příběhy: Saze*

„Sídlo Farthing Lodge bylo opuštěné a zanedbané, a přestože bylo díky svému stavu velice laciné, tetička se strýcem museli vynaložit celé jmění na rekonstrukci. Práce se vlekly, ale oba neoblomě trvali na tom, že musí být dokončeny do Vánoc. Nastěhovali se teprve před pár dny a na oslavu pozvali Elizabetu a její rodiče, aby s nimi strávili svátky.

Dům to byl opravdu velkolepý – mnohem okázalejší než ten, kde bydlela Elizabeta. Hlavní práce byl sice hotové, ale ne všechny pokoje byly obyvatelné – což znamenalo, že Elizabeta se musela nastěhovat ke své sestřence.

Tereza nebyla na sestřenku zas tak hrozná, jenomže byla o čtyři roky mladší. Byla to hrůza, že Elizabeta bude muset sdílet pokoj s takovou malou holkou. Mohla sice protestovat, ale bylo jí jasně řečeno, že v té věci nemá na vybranou.

Takže když se Elizabeta Farmerová na Štědrý den probudila, uviděla svou sestřenku, jak stojí u krbu v jejich společné ložnici.

„Podívej, jaký tady Santa udělal nepořádek,“ řekla Tereza, když se Elizabeta vyškrábala z postele a postavila se vedle ní. V krbu a na koberci před ním opravdu ležely saze a kousky čehosi, co podle Elizabety nejspíš byla omítka. Nejasně si vzpomínala, že v noci slyšela z komína divné zvuky.“²⁶⁶

Doporučené metody práce: rozhovor, předvádění a pozorování, práce s obrazem, manipulování

²⁶⁶ PRIESTLEY, CH. *Příšerné vánoční příběhy*, s. 93–94.

Průřezové téma: Multikulturní výchova

Specifikace: informace o různých etnických skupinách, respekt a tolerance

Ukázka literárního textu:

Malála Júsfzajová, Patricie McCormicková – *Já jsem Malála: Skutečný příběh dívky, která bojovala za vzdělání a změnila svět*

„Jsem Paštunka, patřím k hrdému kmeni rozprostřenému po Afghánistánu a Pákistánu. Můj otec, Zijáuddín, a moje matka, Túr Pekáj, pocházejí z horských vesniček, ale po svatbě se přestěhovali do Mingory, největšího města ve Svátském údolí v severozápadním Pákistánu, kde jsem se narodila. Svát se proslavil tím, jak je v něm krásně, a jezdili tam turisté ze všech koutů, aby si prohlédli tamější vysoké hory, svěží zelené kopce a křišťálově čisté řeky.“²⁶⁷

„Kam až mi paměť sahá, byl náš dům vždycky plný lidí: sousedů, příbuzných a přátel mého otce – a nekonečného sledu bratranců a sestřenic. Přijížděli z hor, kde vyrostli naši rodiče, nebo z vedlejšího města.

(...)

Často jsem se zatoulala od hrátek s ostatními dětmi, po špičkách se proplížila ženskou částí domu a připojila se k mužům. Tehdy mi připadalo, že právě tam se děje něco vzrušujícího a důležitého.

(...)

Nakonec jsem vždycky vyšla z místnosti a chvíli se zdržela mezi ženami. Jejich svět se na pohled i na poslech od toho mužského lišil. Ozýval se tam něžný, důvěrný šepot. Někdy i zvonivý smích. Ale nejvíc mě ohromovalo tohle: jejich šály a závoje byly pryč. Dlouhé tmavé vlasy a krásné tváře – dobarvené rtěnkou a hennou – byly příjemné na pohled. Skoro každý den svého života jsem sledovala, jak ty ženy dodržují pardu, podle níž se na veřejnosti zahalují. Některé, jako moje matka, si prostě tvář zakryly závojem – tomu se říká nikáb. Ale jiné na sobě měly burku, dlouhý volný černý hábit, který je zakrýval od hlavy k patě, takže jim nebyly vidět ani oči.“²⁶⁸

Doporučené metody práce: rozhovor, řízená diskuze, práce s textem, předvádění a pozorování, produkční metody, obří papír

²⁶⁷ JÚSFZAJOVÁ, M., CORMICKOVÁ, P. *Já jsem Malála: Skutečný příběh dívky, která bojovala za vzdělání a změnila svět*, s. 18.

²⁶⁸ Tamtéž, s. 22–23.

Průřezové téma: Environmentální výchova**Specifikace:** voda a život, význam vody pro člověka a další živočichy, koloběh vody, čistota vody, pitná voda**Ukázka literárního textu:**Martin Vopěnka – *O duši a dívce: Voda, matka života*

„Voda vyvěrala ze země jako včera, avšak tůně pod pramenem se potáhla ledovým povlakem. Ten vytvořil nádherné obrazce a krkavci se zdálo, jako by právě ony byly tím důležitým sdělením. Jako by to byl nápis napsaný tajným, a přece povědomým jazykem. Dlouho si je prohlížel, než se zeptal. „Vodo, milá vodo, včera, když jsi říkala, že jsi matkou života, jak jsi to myslela?“

„Myslela jsem to tak, že beze mne života není. Máš mě v sobě, proudím v tvých žilách, jsem ukrytá v buňkách tvého těla. Každý živý tvor, i ten nejjednodušší, mě v sobě musí mít,“ klokotala voda zpod ledu.

„A když někdo umře, co se s tou vodou stane?“ napadlo krkavce.

„Co by se stalo? Vráť se zpátky. Do vzduchu, do země...“

„Takže tu pořád je?“

„Všechna voda, od počátku světa, tu pořád je. A kdyby nebyla, nevznikl by život na zemi.“

Krkavec se zhluboka napil. Pít, pomyslel si, jak úžasná věc. Dalo mu to novou sílu. Roztáhl křídla a vznesl se ke skále skoro jako za mlada. Tak mu to alespoň připadalo.²⁶⁹

Doporučené metody práce: vyprávění, práce s obrazem, řízená diskuze, brainstorming

²⁶⁹ VOPĚNKA, M. *O duši a dívce*, s. 135–136.

Průřezové téma: Mediální výchova

Specifikace: zpravodajství, stavba mediálního sdělení, vliv médií na život člověka

Ukázka literárního textu:

Zdeněk K. Slabý – *Papírový drak*

„Martinův monstředrak spadl na veliké náměstí uprostřed města. Dopadl na dlažbu a v tom okamžiku se to stalo! Najednou to nebyl papírový drak, ale opravdovský drak, jak ho leckdo znával z pohádek. Drak v jednadvacátém století, v době televizorů, počítačů, tabletů, atomových elektráren a bezpilotních letadel, to je – každý musí uznat – naprostý nesmysl. Jenomže drak si o sobě nemyslel, že je nesmysl, prostě tady byl.

Doprava se samozřejmě zastavila, klaksony aut ječely, řidiči tramvají zvonili jako splašení a dopravní strážník stál uprostřed toho zmatku jako tumpachový a nevěděl, komu dát přednost.

„To je určitě reklama na cirkusové představení,“ tvrdila jedna paní, „to bude ten ruský cirkus, co ho ohlašovali...“ Když však drak zařval zvlášť mohutně, raději se uklidila spolu s ostatními do průchodu nejbližšího domu.

Náměstí bylo na to šup vylidněné. Jenom uprostřed na křižovatce stál ten tumpachový strážník a zuřivě hvízdal na píšťalku, aby přivolal posily. Drak si píšťalky ani strážníka nevnímal a kráčel pomalu a dunivě vzhůru po náměstí. Sám se trochu divil, co se to s ním stalo. Vlastně si ani neuvědomoval svou sílu. Jenom mu lichotilo, že nahnal strach tolika lidem.

Na náměstí sídlila redakce městských novin. Hned se z ní vynořili reportéři a fotografové, z uctivé vzdálenosti devítihlavou saň fotografovali teleobjektivy a hulákali na draka:

„Kdo jste? Odkud jste se tu objevil? Čím se živíte? Co tady zamýšlíte? Hodláte se v našem městě usadit natrvalo? Domníváte se, že vaše přítomnost u nás zvýší turistický ruch?“

A tak podobně a tak pořád dokola, jak to svedou jenom novináři.²⁷⁰

Doporučené metody práce: práce s textem, postupy tvořivé dramatiky, metody tvůrčího psaní

²⁷⁰ SLABÝ, Z. K. *Papírový drak*, s. 8–11.

Klíčové kompetence: Kompetence k učení

Specifikace: pozorování a poznávání okolního světa, aktivní zapojení v procesu učení, práce s informacemi a hledání souvislostí, vytváření uceleného pohledu na přírodní jevy

Ukázka literárního textu:

Åsa Lind – *Písečný vlk: Nekonečný párek*

„Zacharína stála na pláži a házela do moře kamínky. Jeden po druhém, vždycky ho vyhodila do vzduchu a on pak žbluňkl do vody, dělala to pořád dokola. Tatínek zavolal od domečku, že jídlo je na stole, ale Zacharína neodpověděla. Neměla na jídlo čas. Musela přemýšlet. Už přemýšlí několik dní, pořád jen o jedné věci, a ta myšlenka je tak velká, že už jí z toho málem praská hlava.

Ta myšlenka je vesmír.

Šplouch.

Začalo to jednoho večera, když byli s tatínkem na večerní procházce. Jen kousíček, ke schránkám na dopisy a zase zpátky. Na obloze zářily hvězdy a tatínek na ně ukazoval a vykládal jí, že tohle je Polárka a tamto zase Velký vůz. Zacharína hleděla do nekonečného černého vesmíru, na kterém zářily hvězdy jako špendlíkové hlavičky.

„Ten je ale velký,“ vydechla.

„Ano, nekonečný,“ odpověděl tatínek.

Zacharína nejdřív vůbec nepochopila, co tím myslí. Tatínek jí to vysvětlil. Když je něco nekonečné, znamená to, že to nemá konec – že to nikde nekončí. A vesmír je nekonečný. Nemá konec. Pak už to pochopila. Nebo lépe řečeno nepochopila. Nekonečný? Nemá konec?

Od té doby myslela na vesmír skoro pořád. Ve dne tolik ne. To měla spoustu jiných věcí na práci a modré nebe vypadalo spíš jako střecha – jako docela obyčejná střecha, jen nezvykle vysoko. Ale večer, když se setmělo, modrá střecha zmizela a objevil se černý vesmír.²⁷¹

Doporučené metody práce: vyprávění, práce s textem, rozhovor, předvádění a pozorování, práce s obrazem, řízená diskuze

²⁷¹ LIND, Å. *Písečný vlk*, s. 68–69.

Klíčové kompetence: Kompetence k řešení problémů

Specifikace: problémová situace v mezilidských vztazích, ohrožující chování po stránce fyzické i psychické, šikana, způsoby řešení těchto problémů

Ukázka literárního textu:

Ivona Březinová – *Útek Kryšpína N.*

„Kryšpín zakopne a rázem je na zemi. „Blbej kořen,“ nadává a tře si naražené koleno. Bezděčně se dlaní dotkne i sedřené kůže na holeni. „Blbí kluci!“ sykne vztekle, když si vzpomene, jak mu švihadlem svázali nohy a chtěli, aby předvedl, jak se ze sevření sám dostane.

„Tak se ukaž, kouzelníku!“ povykoval Srpen.

„Prý slyšíš, i jak roste tráva,“ syknul mu zblízka do obličeje Marián. „To je teda věc!“ hvízdal jakoby v obdivu. „Třeba teď uslyšíš, jak se trhá tenhle tenkej gymnastickej provázek. Co myslíš, Špindíro? Zvládneš to?“

„Vsadím se, že takovej zvuk jsi ještě v životě neslyšel,“ pochechtával se Denis. „Měl bys být vděčněj, že ti připravujeme tak nevšední zážitky.“

„Che! Nevšední zážitky!“ vyprskl Srpen smíchy. „Kam na tyhle hlody chodíš, vole?“

„Pst! Vychna! Hod’te mu přes nohy deku,“ přikázal Marián. „A ty ani muk, Špíno, jinak...“ zvedl výhružně pěst. Vychovatelka nakoukla do pokoje a zběžně přelétla očima chlapeckou skupinku.

„Všechno v pořádku, pánové?“

„Jasně, paní vychovatelko,“ zazubil se Srpen.

„Dobře. Za půl hodiny je večere, tak ať pro vás nemusím chodit.“

„Slyšels, Špíno?“ odhodil Marián z Kryšpína deku. „Máš na to půl hod’ky. Pak chcípneš... Hlady!“ dodal s řehotem a ostatní se bujaře přidali. „Tak sebou hni! Dělej!“²⁷²

Doporučené metody práce: řízená diskuze, brainstorming, brainwriting, metoda rozboru situace

²⁷² BĚZINOVÁ, I. *Útěk Kryšpína N.*, s. 38–39.

Klíčové kompetence: Kompetence komunikativní

Specifikace: naslouchání, porozumění, využívání komunikativních dovedností pro pozitivní ovlivňování mezilidských vztahů

Ukázka literárního textu:

Marka Míková – *A smutek utek: Smutek po někom (fialový)*

„Pavlík seděl u stolu a rýpal se v jídle. Bylo mu smutno. Jakoby se měl každou chvíli rozbrečet. Táta už s nimi nebydlel dlouho, tak už by si mohl zvyknout, ale přece to na něj občas přišlo. Zničehonic. Takový smutek. Jakoby někdo umřel. Vidličkou posouval brambor po talíři.

„Co je? Nechutná ti to?“ zeptal se starší bratr a Pavlík mlčel a cítil, jak ho smutek táhne k zemi jako závaží a jak ho dusí a škrtí, a Pavlík rudl ve tváři a bylo mu hrozně, a tak odstrčil talíř s večeří a běžel na záchod a tam seděl a po tvářích se mu koulely slzy.

„Pavlíku!“ uslyšel po chvíli zavolat bratra, „už vylez, nebo to nevydržím.“ Pavlík si utřel hřbetem ruky nos a mlčel. „Už to nevydržím. Slyšíš, jak prdím?“ pokračoval bratr a začal prdět pusou na ruku. Pavlík věděl, že je to podfuk, že to brácha dělá, aby ho rozveselil, a tak tam seděl dál a mlčel a polykal slzy. Jenže brácha nepřestával a prděl na ruku ostošest a Pavlík zničehonic vyprskl smíchy a pak se rozchcechtal. Několikrát škytnul, pak otevřel dveře od záchodu a vyšel ven. Měl pořád ještě slzy na tvářích, ale zároveň se smál. Bratr to viděl a zeptal se: „Tobě se stejská po tátovi, vid’?“

Pavlík přikývl.

„Tak mu zavoláme, ne,“ usmál se bratr a vytáhl mobil. Nacvakal číslo, podal telefon Pavlíkovi a zamumlal srandovným hlasem: „Pozdravuj ho!“

Pak se natáhl na gauč a pustil televizi.

„Haló,“ vypravil ze sebe Pavlík. „Tati...“ a to už byl smutek za horama.²⁷³

Doporučené metody práce: rozhovor, obří papír, brainstorming

²⁷³ MÍKOVÁ, M. *A smutek utek*, s. 12.

Klíčové kompetence: Kompetence sociální a personální

Specifikace: sebepoznání, uplatnění vlastních schopností, získávání zkušeností, rozvoj vlastní osoby

Ukázka literárního textu:

Chris Riddel – *Otolína ve škole*

„U nás ve škole Alice B. Smithové pro děti s neobvyklým darem,“ prohlásila Alice B. Smithová druhý den ráno, „se snažíme žáky podporovat v tom, aby rozvíjeli své neobvyklé dary.“

„Promiňte, slečno Smithová,“ přihlásila se Otolína, „ale co když někdo žádný dar nemá?“

„Nesmysl!“ zachichotala se Alice B. Smithová. „Každý má takový či onaký dar. Musí se jen přijít na to, jaký...“ Obrátila se k ostatním žákům. „Pojďte, ukážeme Otolíně, na čem pracujeme!“

Šli do školní dvorany a neviditelný kluk Brian a jeho pes Bašta předvedli svůj pozoruhodný dar – roztáčení talířů na tyči.

„Nechceš si to taky zkusit?“ řekla Alice B. Smithová Otolíně. Otolína si vyzkoušela roztáčení talířů na tyči... ale moc jí to nešlo. „To nevádí!“ zvolala Alice B. Smithová vesele. „Strašil pana Mouru obváže.“

Pak šli do školní tělocvičny a sestry Wrightovy, Orviliza a Wilburta, předvedly svůj úžasný dar – vzdušné aranžování kytic. „A teď zjistíme, jak to jde tobě,“ řekla Alice B. Smithová. Otolína si vyzkoušela vzdušné aranžování kytic...ale květiny jí padaly na zem a ztratila jednu botu.

„Hlavu vzhůru,“ povzbuzovala ji Alice B. Smithová, když ovázaly panu Mourovi ruku. „Aranžování kytic není pro každého.“

Přesunuli se do školní jídelny a sultánka z Pahangu jim předvedla svůj neobyčejný dar – skládání origami ze závěsů. Pak si závěsové origami vyzkoušela i Otolína...ale bylo to mnohem složitější, než se zdálo.²⁷⁴

Doporučené metody práce: manipulování, produkční metody, strukturovaná a nestrukturovaná inscenace, postupy tvořivé dramatiky

²⁷⁴ RIDDEL, CH. *Otolína ve škole*, s. 94–103.

Klíčové kompetence: Kompetence občanské

Specifikace: schopnost vcítit se do situace druhých, reagování v aktuální situaci, poskytování pomoci dle svých individuálních možností

Ukázka literárního textu:

Tanya Stewnerová – *Alea dívka moře: Volání z hlubin (Hamburk)*

„Všimla si, že se na Crucis něco děje. Sammy vylezl na palubu a v ruce měl tablet, který položil na stůl na zádi lodi. Tam byl malý koutek, kam nyní Sammy přinesl polštáře na sezení a k Aleině překvapení tam pověsil světelný řetěz. Zjevně ti tři chtěli večeret na palubě. Při té myšlence Alee nebezpečně zakručelo v břiše. Měla strašný hlad.

Krátce nato se objevil Ben s velkým hrncem, který odnesl na zád' a postavil na stůl. Ostražitě se rozhlédl kolem. „Správce přístavu už má asi volno,“ přemýšlel nahlas a sedl si k Sammymu a k Tess, kteří se již nakláněli nad hrncem.

„Nudlová polívka je nejlepší!“ zvolal Sammy a Tess řekla: „Já mám raději rajskou,“ a nabrala si několik naběraček té nudlové.

Alea ucítila vůni polévky a udělalo se jí špatně z hladu. Musí rychle něco sníst. V peněžence měla přesně šedesát čtyři centů. Možná měl Sammy pravdu a mohla by si za to koupit v kiosku čokoládovou tyčinku? Malou? Půlku?

„Haló, ty!“ uslyšela najednou nějaký hlas.

Alea se podívala překvapeně ke Crucis, protože to vypadalo, že hlas přichází právě odtud. Ben stál u zábradlí. „Máš hlad?“

Alea se na něj udiveně podívala. „Já?“

„Jo, vypadáš, že brzy omdlíš hladem. Chceš se s námi najíst? Tak pojď na palubu.“

Na palubu? Alea zalapala po dechu a hlavou se jí honila spousta myšlenek. Ano! Chce jít na palubu! Ne! Ne, v žádném případě.

„To...nejde.“

„Proč ne?“ seskočil Ben z lodi na zem a přišel k ní.²⁷⁵

Doporučené metody práce: práce s textem, rozhovor, řízená diskuze

²⁷⁵ STEWNEROVÁ, T. *Alea dívka moře: Volání z hlubin*, s. 22–23.

Klíčové kompetence: Kompetence pracovní

Specifikace: rozhodování o vlastním vzdělávání a výběru profese, vlastní rozvoj a příprava na budoucí povolání, aktivní zapojení do pracovních činností na základě individuálních možností a schopností

Ukázka literárního textu:

Tomáš Končinský, Barbora Klárová – *Překlep a Škraloup: Překlep se představuje*

„Já teda chodím teprve do třetí třídy ZŠSV, základní školy pro stárnutí věcí, ale zároveň už občas pomáhám tátovi při jeho práci v knihovně. Bere mě tam jednou týdně na brigádu. Těším se, až dodělám školu a pustím se do své vlastní práce a úplně bez dozoru. Akorát mě místo knihoven mnohem víc láká internet a programování. Táta o tom ale nechce ani slyšet. Celý život pracuje jenom s knihami a počítačům ani za mák nerozumí.

Ze všeho nejradši by byl, kdybych se chytil nějakého slavného spisovatele, protože by se pak moje práce dostala ke čtenářům po celém světě. Jako jo, mít překlep v nějaké hrozně slavné knížce je určitě fajn, ale co je to třeba proti překlepu v programu, který používá deset milionů lidí? Ale tohle tátovi nevysvětlíte, takže s ním zatím jen jednou týdně chodím do knihovny, kde mám na starosti překlepy a zmatky v knížkách, novinách a časopisech.“²⁷⁶

Doporučené metody práce: práce s textem, rozhovor, práce s obrazem, metody tvůrčího psaní

²⁷⁶ KONČINSKÝ, T., KLÁROVÁ, B. *Překlep a Škraloup*, s. 14.

Abstrakt

PĚNIČKOVÁ, D. *Využití literární výchovy v pedagogice volného času*. České Budějovice 2018. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce H. Zbudilová.

Klíčová slova: literární výchova, literární text, volný čas, pedagog volného času, výuková metoda, literární klub, literatura pro děti a mládež

Práce se zabývá možnostmi využití uměleckého literárního textu v rámci pedagogiky volného času především při práci s žáky 1. stupně ZŠ. Teoretická část práce se věnuje klíčovým pojmům zkoumané problematiky, mezi které patří zejména literární výchova, literární text, výběr textu a literární výchova ve volném čase. Tato část práce také představuje vhodné metodické postupy při práci s literárním textem ve školním prostředí, ale i při volnočasových aktivitách se zaměřením na získání estetických prožitků a rozvoj klíčových kompetencí žáků. Praktická část práce obsahuje charakteristiku vybraných klasických i aktivizujících výukových metod, jejichž praktické využití představuje na konkrétních ukázkách literatury pro děti a mládež. Součástí této části práce je také antologie literárních děl, které může pedagog volného času použít v rámci své praxe.

Abstract

The use of literary education in pedagogy of leisure time

Key words: literary education, literary text, leisure time, leisure time teacher, educational method, literary club, literature for children and youth

The thesis deals with possibilities of using literary text under the pedagogy of leisure time when mainly working with children in the elementary school. The theoretical part deals with key concepts of the research particularly in literary education, literary text, choice of text and literary education in leisure time. This part presents also the suitable methodical procedures when working with literary text in the school environment and leisure time activities focused on achieving esthetical experiences and development of key competencies. The practical part includes characteristics of chosen standard and activating educational methods. These methods represent the practical side of specific examples of children's and youth literature. The other part of thesis is also anthology of literary works, which can be used by leisure time teachers in educational process.