

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra českého jazyka a literatury



Diplomová práce

Bc. Monika Šindelková

Žánr bajky v literární výchově na 2. stupni ZŠ

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a výhradně s použitím literatury uvedené v seznamu zdrojů dané práce.

V Olomouci dne

.....

Bc. Monika Šindelková

Děkuji Mgr. Janě Sladové, Ph.D. za odborné vedení mé diplomové práce, poskytnutí rad, ochotu a čas, který mi věnovala. Také bych chtěla poděkovat rodině a přátelům, kteří mě podporovali po dobu psaní této diplomové práce, ale i během celého mého studia.

Obsah

Úvod	6
1 Literární výchova na základní škole	7
2 Žánr bajky a jeho místo v literární výchově	9
2.1 Definice bajky	11
2.1.1 Definice bajky ve vybraných čítankách	14
2.2 Zastoupení žánru bajky ve vybraných čítankách	17
3 Výuka žánru bajky	27
3.1 Transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky	27
3.2 Třífázový model E-U-R	29
3.3 Induktivně-deduktivní postup	30
3.4 Čtenářské strategie	32
3.5 Vybrané metody pro práci s textem	36
4 Praktická část	42
4.1 Metodické náměty pro využití žánru bajky ve výuce	42
4.1.1 O švestce, která se neuměla rozhodnout – Jiří Dvořák.....	43
4.1.2 Osel a vlk – Ezop.....	48
4.1.3 O duhové jiskře – Daniela Fischerová.....	51
4.1.4 O vráně, lišce a síru; O učené kačeně – Jiří záček.....	54
4.1.5 O oslím mozku – Ivan Olbracht	60
4.1.6 Hrnec hliněný a hrnec železný – Jean de La Fontaine	67
4.1.7 Rolník a zmije – Ivan Andrejevič Krylov	70
4.1.8 Poradna slípky Jarmily – Markéta Baňková.....	74
4.1.9 O lišce a džbánu.....	80
4.2 Ověření metodických námětů v praxi	84
4.2.1 Charakteristika vybraných tříd	85

4.2.2 Průběh a reflexe vyučovacího procesu	85
Závěr	89
Literatura a elektronické informační zdroje.....	91
Seznam použitých zkratk.....	98
Seznam obrázků	100
Seznam příloh	103
Anotace	166

Úvod

Snad každý z nás někdy o někom řekl, že je mazaný jako liška, silný jako lev nebo hloupý jako osel. S těmito a dalšími přirovnáními se můžeme explicitně i implicitně setkat v bajkách – literárním žánru, který člověka doprovází již od dob antického Řecka. Nicméně je aktuální i dnes, kdy v příbězích můžeme vidět nejen chování ostatních, ale také naše.

Cílem diplomované práce *Žánr bajky v literární výchově na 2. stupni ZŠ* je vytvořit soubor metodických námětů a pracovních listů pro práci s rozmanitými ukázkami, které spadají do žánru bajky. Smyslem těchto metodických námětů je podpora čtenářství prostřednictvím rozvíjení čtenářských strategií a využití metod pro práci s textem.

Diplomová práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou. Teoretickými poznatky se zabýváme v prvních třech kapitolách, praktické části se věnujeme v kapitole čtvrté.

V první kapitole nastiňujeme podstatu literární výchovy se zaměřením na obecné cíle, očekávané výstupy a učivo. Následně navazujeme kapitolou druhou, která se věnuje žánru bajky a jeho místu v literární výchově nejen z hlediska státní úrovně, ale také z pohledu konkrétních škol. Součástí této kapitoly je vymezení definice žánru bajky, jejíž varianty srovnáváme v literárně-teoretických publikacích a ve vybraných čítankách. Z důvodu didaktického zaměření naší práce věnujeme čítankám více pozornosti, protože kromě definice je podle našeho názoru nutno nastínit, jak se v tomto typu kurikula s bajkou pracuje. Poslední kapitola teoretické části je věnována zásadním aspektům procesu rozvíjení literární kompetence žáka, protože na těchto základech je vystavěna část praktická. Jedná se o konstruktivistické pojetí výuky, model E-U-R a induktivně-deduktivní postup. Kromě těchto aspektů představujeme vybrané čtenářské strategie a metody pro práci s textem.

Ve čtvrté kapitole navrhujeme didaktické využití vybraných ukázek žánru bajky, přičemž uplatňujeme metody vymezené v teoretické části této práce se zaměřením na rozvoj čtenářských strategií. Představujeme celkem devět metodických námětů, které popisují postup práce a nabízí možné řešení pro každý úkol. Součástí této kapitoly je také ověření tří metodických námětů v prostředí dvou základních škol. Pracovní listy včetně vyplněných úkolů od žáků jsou obsaženy v přílohách této práce.

Potenciál diplomové práce vidíme v možném využití metodických námětů ve výuce napříč druhým stupněm základní školy, protože nabízí rozmanité činnosti práce s textem.

1 Literární výchova na základní škole

Vzdělávací obsah je v *Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání*¹ rozčleněn do devíti vzdělávacích oblastí (Jazyk a jazyková komunikace, Matematika a její aplikace, Informatika, Člověk a jeho svět, Člověk a společnost, Člověk a příroda, Umění a kultura, Člověk a zdraví, Člověk a svět práce). Literární výchova spadá do vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace, konkrétně do vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura, který se vyznačuje komplexním charakterem, přestože se zde vymezují jednotlivé složky: již zmíněná Literární výchova, dále Komunikační a slohová výchova a Jazyková výchova. Je podstatné zmínit, že ve výuce se obsahy jednotlivých složek vzájemně prolínají.²

„V literární výchově 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.“³ K takto vymezeným obecným cílům vzdělávacího předmětu se vyjadřuje Hník, který oceňuje přesouvání těžiště od vědomostí k dovednostem prostřednictvím tzv. komunikačního pojetí literární výchovy, které umožňuje orientovat výuku směrem k dítěti.⁴ Zároveň upozorňuje, že pokud chceme usilovat o literární výchovu v pravém slova smyslu, tedy o literární vzdělávání s výchovnou intencí, neměli bychom lpět pouze na systematickém poznávání, ale vést žáky k výchově ke čtenářství, a tím pádem je vychovávat k lidskosti⁵. V tomto případě proti sobě stojí kvantita a kvalita. Souhlasíme s Hníkovým tvrzením ohledně reálného kurikula základních i středních škol, které bývá běžně obsahově předimenzováno, a proto jsou žáci odkázáni na

¹ Dále jako RVP ZV.

² *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, verze 2021.

³ Tamtéž, s. 16.

⁴ HNÍK, Ondřej. Didaktika literatury: od polemických diskursů po formování samostatného oboru. In: STUHLÍKOVÁ, Iva, JANÍK, Tomáš, BENEŠ, Zdeněk et al. *Oborové didaktiky: vývoj, stav, perspektivy*. Brno: Masarykova univerzita, 2015.

⁵ Komenského pojetí školy jako dílny lidskosti představuje Klíma v díle *Věčně živý Komenský slovy: „(...) nezapomínal na realitu života, že jsme se lidmi narodili, a proto chtěl, abychom jako lidé byli vychováni. Proto vidí ve škole dílnu lidskosti (humanitas officina).“* In: KLÍMA, Jiří Václav. *Věčně živý Komenský*. Praha: Česká grafická Unie, 1941, s. 78.

roztříštěné poznání založené na pouhém paměťovém osvojení. Žáci jsou ochuzeni o poznatky trvalé povahy, které by mohli získávat interpretací a čtenářským zážitkem.⁶

Vzdělávací obsah vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura je v rámci jednotlivých složek vymezen očekávanými výstupy (společně s úpravami očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření) a učivem pro 1. a 2. stupeň (1. stupeň je dále rozčleněn na 1. a 2. období). Z důvodu zaměření naší práce se budeme zabývat pouze obsahem Literární výchovy pro 2. stupeň. Do očekávaných výstupů zařazujeme interpretaci textu, rozpoznávání individuálního stylu autora, sdělování dojmů a názorů na umělecké dílo, tvorbu vlastního literárního textu, rozlišování základních literárních druhů a žánrů se zaměřením na funkci a základních literárních směrů české a světové literatury s uváděním jejich významných představitelů. Dále by měl být žák schopen odlišovat od sebe literaturu hodnotnou a konzumní, porovnávat různá ztvárnění téhož námětu a pracovat s rozmanitými typy zdrojů, jako jsou katalogy, knihovny apod. Do učiva spadají tvořivé činnosti s literárním textem, interpretace literárních a jiných děl, základy literární teorie a historie, literární druhy a žánry.⁷ Rozdíl mezi očekávanými výstupy a učivem spočívá v tom, že učivo (vymezené tematickými okruhy) chápeme jako „prostředek k dosažení očekávaných výstupů“⁸.

Pro účely této práce, která se zabývá žánrem bajky, vyzdvihujeme nejenom dovednost rozlišovat literární žánry a uvádět významné představitele, ale především schopnost interpretovat, sdělovat vlastní dojmy a názory vyvolané četbou a pracovat tvořivě s literárním textem.

⁶ HNÍK, Ondřej. *Didaktika literatury: výzvy oboru: od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovného oboru*. Praha: Karolinum, 2014.

⁷ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, verze 2021.

⁸ Tamtéž, s. 15.

2 Žánr bajky a jeho místo v literární výchově

Žáci se s bajkou setkávají již na 1. stupni ZŠ. Důkazem je očekávaný výstup „ČJL-5-3-04 Žák při jednoduchém rozboru literárních textů používá elementární literární pojmy“⁹ v literární složce pro 2. období 1. stupně. V souvislosti s tímto výstupem je zde předkládáno učivo, ve kterém se do základních literárních pojmů promítají některé literární druhy a žánry.¹⁰ Uvedený výstup značí, že se v hodinách literární výchovy má pracovat s texty, pomocí nichž by se žáci měli seznamovat se základními znaky jednotlivých literárních pojmů. Pro tuto práci je stěžejní výstup „ČJL-9-3-06 Žák rozlišuje základní literární druhy a žánry, porovnává je i jejich funkci, uvede jejich výrazné představitele“¹¹. V učivu nejsou literární druhy a žánry začleněny do elementárních literárních pojmů, ale jsou zde samostatným bodem.¹²

Výše jsme nastínili, jak je žánr bajky pojímán v RVP ZV (na státní úrovni), ale pro účely této práce je vhodné pomocí vzorových Školních vzdělávacích programů¹³ (na školní úrovni) demonstrovat, jak se s bajkou pracuje v prostředí základní školy. Vybrány byly tři vzorové základní školy, a to Základní škola Sloup¹⁴, Základní škola Lipovec¹⁵ a Základní škola Svatoplukova¹⁶. Výběr škol byl ovlivněn vlastní zkušeností s těmito institucemi, ale také skutečností, že Základní škola Sloup a Základní škola Lipovec spadají do regionálního sdružení CIRSIUM¹⁷, které je založeno na vzájemné spolupráci¹⁸, a proto nás zajímalo srovnání vzdělávacích obsahů. Základní škola Svatoplukova byla vybrána jako zástupce městských škol do kontrastu se dvěma zbývajícimi.

V následující tabulce mezi sebou srovnáváme zařazení žánru bajky do vzdělávání na třech základních školách podle jejich ŠVP s ohledem na ročník, ve kterém je tento žánr realizován.

⁹ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, verze 2021, s. 21.

¹⁰ Tamtéž.

¹¹ Tamtéž, s. 24.

¹² Tamtéž.

¹³ Dále jako ŠVP.

¹⁴ Oficiální název: Základní škola a mateřská škola Sloup, příspěvková organizace.

¹⁵ Oficiální název: Základní škola a Mateřská škola Lipovec, okres Blansko, příspěvková organizace.

¹⁶ Oficiální název: Základní škola a Mateřská škola Olomouc, Svatoplukova 11, příspěvková organizace.

¹⁷ Sdružení CIRSIUM: ZŠ a MŠ Sloup, ZŠ při dětské léčebně Ostrov u Macochy, ZŠ a MŠ Ostrov u Macochy, Křtiny, Jedovnice, Podomí, Lipovec, TGM a Salmova ulice Blansko.

¹⁸ *Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání: Škola pro život* [online]. ZŠ a MŠ Sloup, 2020 [cit. 2022-02-17]. Dostupné z: http://www.zssloup.net/vzdelavaci_program.php

	ZŠ Sloup	ZŠ Lipovec	ZŠ Svatoplukova
2. ročník	<p>TEMATICKÝ CELEK: <i>Základní literární pojmy</i></p> <p>Literární druhy a žánry (rozpočítadlo, hádanka, říkanka, báseň, pohádka, bajka, povídka)</p>		
3. ročník		<p>Základní literární pojmy – poezie, próza, pověst, povídka, pohádka, bajka, rozpočítadlo, hádanka, říkanka, báseň</p>	<p>Bajka, povídka, hádanka, říkanka, báseň</p>
4. ročník	<p>TEMATICKÝ CELEK: <i>Základní literární pojmy</i></p> <p>Základní literární pojmy – pohádka, pověst, bajka, rozpočítadlo, hádanka, říkanka, báseň, verš, rým, přirovnání, básník, spisovatel, ilustrátor, herec, divadelní představení, režisér</p>		
5. ročník	<p>TEMATICKÝ CELEK: <i>Zážitkové čtení a naslouchání</i></p> <p>Pohádka, pověst, bajka, poezie, próza</p> <p>TEMATICKÝ CELEK: <i>Tvořivé činnosti s literárním textem</i></p> <p>TEMATICKÝ CELEK: <i>Základní literární pojmy</i></p> <p>Literární pojmy: hádanka, říkanka, báseň, pohádka, bajka, pověst (národní, regionální), spisovatel, ilustrátor, básník, herec, režisér, verš, rým, přirovnání</p>	<p>Další základní pojmy literární teorie – bajka, povídka, báje, pověst</p>	<p>Pohádka, pověst, povídka, bajka, hádanka, báseň</p>
6. ročník			Bajka
7. ročník		<p>Žánry epické, lyrickoepické – povídky, bajky, pověsti, balady a romance</p>	

Tabulka č. 1: Začlenění žánru bajky do vzdělávání na vybraných základních školách (srovnání podle ŠVP) – ZŠ Sloup¹⁹, ZŠ Lipovec²⁰, ZŠ Svatoplukova²¹.

¹⁹ Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání: Škola pro život [online]. ZŠ a MŠ Sloup, 2020 [cit. 2022-02-17]. Dostupné z: http://www.zssloup.net/vzdelavaci_program.php

²⁰ Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. ZŠ a MŠ Lipovec, 2007 [cit. 2022-02-17]. Dostupné z: <https://www.zslipovec.cz/clanky/skolni-vzdelavaci-program.html>

²¹ Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání: Škola pro život. ZŠ a MŠ Olomouc, Svatoplukova, 2021.

2.1 Definice bajky

V naší práci věnujeme prostor definici žánru bajky. Definici chápeme jako „slovní vymezení (obsahu) pojmu, výklad významu slova (termínu, výrazu) uvedením jeho základních, typických znaků“²². Z tohoto vymezení je patrné, že definice spadají do faktografické, tedy naukové složky literární výchovy. Podle Hníka pouze naukově zaměřená výuka postrádá plnohodnotné složky části předmětu český jazyk a literatura – vlastní čtenářské a tvůrčí aktivity žáků a jejich reflexe. Je nutné usilovat o cílevědomé a organické propojení četby, tvorby a nauky, protože tímto propojením zamezíme „asymetrii mezi převládajícím paměťovým osvojováním literárněhistorických a literárněteoretických konceptů a marginalizovaným zážitkem z četby a tvorby“²³. Hník upozorňuje, že v inovativní literární výchově obohacené o expresivní rozměr nejde o oslabení či cílevědomou redukcí znalostí, ale takto pojatá výuka se vymyká tradičnímu pojetí. Tradiční cestou žák získává znalosti prostřednictvím faktů (podávány frontálně formou výkladu), kdežto inovativní cestou jsou znalosti získány skrze vlastní expresi žáka. Také samotné znalosti se vlivem rozličných způsobů nabývání liší v tom smyslu, že při inovativní výuce má žák možnost získat kromě těch literárněhistorických také znalosti uměleckovědné povahy. Obecně tradiční výuka vede k paměťovému osvojování „výsledku“, naopak inovativně usilujeme o chápání procesu, které by mělo být ve fázi reflexe zhmotněno.²⁴ Na základě uvedeného lze konstatovat, že definice (v našem případě definice bajky) mají ve výuce své místo, ale neměli bychom žáky vést pouze k memorování bez prožitku, kterého je možno docílit vlastní četbou a tvorbou.

Definici žánru bajky pojímají literárně-teoretické publikace, převážně slovníky. Pro účely této práce bylo vybráno šest zpracování s cílem zjistit, zda se autoři v charakteristice shodují, či se mezi nimi objevují nějaké nuance. Součástí publikací je často historický vývoj tohoto žánru, ale vzhledem k didaktickému zaměření naší práce není nutné se historickým souvislostem věnovat.

Stručně, ale zároveň podle našeho pohledu nejužitečněji představují bajku Pavera s Všetickou v *Lexikonu literárních pojmů* jako „zpravidla krátké veršované nebo prozaické vyprávění jednoduchého jinotajného příběhu, které míří k vyjádření obecně platného poučení

²² PETRÁČKOVÁ, Věra a KRAUS, Jiří. *Akademický slovník cizích slov*. I. díl, A-K. Praha: Academia, 1995, s. 146.

²³ HNÍK, Ondřej. *Didaktika literatury: výzvy oboru: od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovného oboru*. Praha: Karolinum, 2014. s. 41.

²⁴ Tamtéž.

jedinci či společnosti“²⁵. Často se uplatňuje tzv. antropomorfizace, kdy zvířata, rostliny nebo neživé věci jednají a hovoří jako lidé, čímž dochází k reprezentaci jednotlivých lidských typů a charakterů (např. liška je lstivá, lev je silný apod.). Poučení, které bajka přináší, nalézáme na začátku či v závěru příběhu, ale také nemusí být přímo explicitně vyjádřeno.²⁶

Podnětným zdrojem pro školskou praxi je *Teorie literatury pro učitele*. Peterka dochází k podobné charakteristice, dále doplňuje rozdíl mezi klasickou a moderní bajkou. Klasická bajka je rozčleněna na vypravování a mravní poučení, kdežto moderní bajky (často humorné a ironické) toto explicitní naučení ruší.²⁷ Vzhledem k tomu, že se jedná o zdroj určený studentům učitelství a učitelům v praxi, je vhodné i didaktické doporučení, které autor nabízí, tedy „Bajka s vynechaným ponaučením je ideální přípravou školní interpretace.“²⁸ V odborné literatuře se můžeme setkat se synonymním termínem didaktická interpretace, která „za svůj cíl považuje rozvoj tvořivých komunikačních schopností a dovedností žáka v úrovni přiměřené žákově čtenářské kompetenci a odpovídající významově nejdůležitějším komunikačním výzvám textu“²⁹. Lederbuchová se zabývá rozdíly mezi literárněvědnou a didaktickou interpretací, přičemž zásadní rozdíl tkví především v odlišné zaměřenosti. U literárněvědné interpretace je středem pozornosti samotný text, kdy poznáváme jeho významovost a smysl, naopak u didaktické interpretace je kladen důraz na osobnost čtenáře, kdy se rozvíjí a kultivuje jeho komunikace s textem a ovlivňují percepční a tvořivé aktivity.³⁰ Vzhledem k začlenění dovednosti interpretace do očekávaných výstupů RVP ZV a krátkému rozsahu, který nečiní problémy slabším čtenářům, se s Peterkovým doporučením ztotožňujeme.

Obdobně s definicí bajky pracuje Lederbuchová v *Průvodci literárním dílem*. Zde se také vyjadřuje k funkci alegorie, která podle ní „pomáhá názorněji vyjádřit autorovu kritiku nepěkných lidských vlastností, mezilidských i společenských vztahů“³¹. V rámci stejné publikace se k samotné alegorii vyjadřuje jako ke způsobu „nepřímého, metaforického vyjádření motivu nebo tématu“³². Alegorii tedy autor používá záměrně, kdy danou skutečnost

²⁵ PAVERA, Libor a VŠETIČKA, František. *Lexikon literárních pojmů*. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 2002, s. 39.

²⁶ Tamtéž.

²⁷ PETERKA, Josef. *Teorie literatury pro učitele*. Jiloviště: Mercury Music & Entertainment, 2007.

²⁸ Tamtéž, s. 271.

²⁹ LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole* <<I=01>>. Plzeň: Západočeská univerzita, 1995, s. 10–11.

³⁰ Tamtéž.

³¹ LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Průvodce literárním dílem: výkladový slovník základních pojmů literární teorie*. Praha: Nakladatelství H & H, 2002, s. 32.

³² Tamtéž, s. 11.

nechce vyjádřit přímo. Přestože bajky většinou slouží k vyjádření morálního ponaučení často souvisejícího s vykreslením negativních lidských vlastností či vztahů, v určitých ukázkách alegorie může znázorňovat vlastnosti, které nemůžeme označit za nepěkné, např. síla, nevinnost, moudrost, věrnost, důstojnost, spravedlnost apod. Z jazykového hlediska upozorňujeme na eufemismus, který zjemňuje či zmírňuje pozici negativních vlastností, mezilidských i společenských vztahů v bajkách.

Ve *Slovníku literární teorie* Vlašín doplňuje charakteristiku poznámkou, že tradice bajek se drží i v současnosti, ale došlo k posunu jejího chápání. Dnes ji neužíváme vesměs jako didaktický prostředek, ale zaměřujeme ji spíše satiricky či adresně kriticky.³³

Publikace *Žánry, osobnosti, díla* od Urbanové se orientuje na historický vývoj žánrů české literatury pro mládež, a proto je vhodným zdrojem pro studenty vysokých škol a učitele. Urbanová se nevěnuje přímo obecné definici tohoto žánru, ale prezentuje, jak je bajka pojímána autory napříč historií. Na základě vztahu člověka a zvířete odlišuje ezopský typ bajek od orientálních bajek indických a arabských. V ezopské bajce se velmi často uplatňuje alegorie ve smyslu přenesení zvířecího světa do lidských vztahů, kdežto v indické bajce dodržují zvířata i lidé přírodní zákony.³⁴

Nejkomplexněji se bajce věnuje Mocná s Peterkou v publikaci *Encyklopedie literárních žánrů*. Bajka je zde v úvodu stručně definována jako „krátký smyšlený příběh alegorickou formou demonstrující morální pravidlo nebo jinou obecnou zkušenost“³⁵. Autoři se dále zabývají bližší charakteristikou, která je pro pochopení žánru bajky stěžejní. Na rozdíl od jiných publikací, které jsme použili pro srovnání výkladu, se zde naráží na odlišnost mezi bajkou a příslovím. Oba žánry mají didaktickou funkci, avšak bajka je epickým útvarem, kdežto přísloví nikoliv. Co se týče podoby bajky a implementace ponaučení, může být umístěno v závěru (epimythie), na začátku (promythie), ale také může z příběhu pouze implicitně vyplývat, jak tomu bývá u moderních bajek. Příběh je jednoduchý, je tvořen pouze jednou zápletkou. Postavy jsou velmi často protikladné, využívají přímou řeč či dialog. Autoři se dále věnují typologii bajek, zmiňují, že se mohou lišit především svým laděním (objektivní vyjádření neosobního vypravěče v protikladu subjektivního autorského gesta v moderních

³³ VLAŠÍN, Štěpán. *Slovník literární teorie*. Praha: Československý spisovatel, 1984.

³⁴ URBANOVÁ, Svatava a ROSOVÁ, Milena. *Žánry, osobnosti, díla: (historický vývoj žánrů české literatury pro mládež - antologie)*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2002.

³⁵ MOCNÁ, Dagmar a PETERKA, Josef. *Encyklopedie literárních žánrů*. Praha: Paseka, 2004, s. 32.

bajkách, vážnost versus komičnost), funkcí (didaktická, politická a poetická) a rozsahem (krátká hutná ezopská bajka v kontrastu s nadstandardním rozsahem „lafontainovské“ bajky).³⁶

2.1.1 Definice bajky ve vybraných čítankách

Výše jsme demonstrovali, jak je žánr bajky pojímán v různých odborných literárně-teoretických publikacích, ale vzhledem k tomu, že se žáci i učitelé nejčastěji seznamují s definicí bajky prostřednictvím čítanek, uvádíme, komentujeme a srovnáváme mezi sebou definice bajky ve vybraných čítankách, se kterými je možno ve výuce pracovat.

Učebnice pro 6. ročník a víceletá gymnázia *Literární výchova 1* od nakladatelství Didaktis s.r.o. uvádí definici bajky jako „krátký prozaický nebo veršovaný alegorický příběh, v němž zvířata (někdy i věci a rostliny) jednají jako lidé“³⁷. Zmíněna je zde taktéž funkce, tedy prostřednictvím ponaučení působit na čtenáře a nabádat ho ke správnému chování. Za vhodné považujeme dovysvětlení dalšího pojmu, který je v definici zmíněn, a to alegorie. V bajce „napomáhá nepřímou vyjádřit kritiku špatných vlastností a mezilidských vztahů“³⁸, přičemž na základě studia zdrojů pozorujeme jistou podobnost s publikací *Průvodce literárním dílem*³⁹, k níž byl komentář uveden výše.

Definici nalezneme přímo v souvislosti s ukázkami, vždy je umístěna na konci strany – autoři nevycházejí z definice, ale prací s ukázkami se k ní dopracovávají. Zároveň je možné nahlédnout do přehledu pojmů z literární teorie, který je zařazen na úplném konci čítanky. Za vhodné považujeme zmínění strany, která odkazuje na práci s daným pojmem, takže žák může definici jednoduše spojit s ukázkou. Kromě popsání tradičního modelu bajky zde autoři v návaznosti na ukázky z knihy *Bajky: Bajky, skorobajky a vzdorobajky* od Jiřího Žáčka doplňují, v čem se tyto moderní bajky liší. Autoři uvádí, že moderní bajka je podobná anekdotě⁴⁰, která zde však není vysvětlena a její definici nenalezneme ani v přehledu pojmů z literární teorie, tudíž nelze předpokládat, zda žák tomuto připodobnění porozumí, pokud se s pojmem anekdota dříve nesetkal.

³⁶ MOCNÁ, Dagmar a PETERKA, Josef. *Encyklopedie literárních žánrů*. Praha: Paseka, 2004.

³⁷ JIRČÍKOVÁ, Martina, ŠVECOVÁ, Veronika a VALA, Jaroslav. *Literární výchova 1 pro 6. ročník základních škol a víceletá gymnázia*. Brno: Didaktis, [2020], s. 58.

³⁸ Tamtéž, s. 58.

³⁹ Viz LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Průvodce literárním dílem: výkladový slovník základních pojmů literární teorie*. Praha: Nakladatelství H & H, 2002, s. 32.

⁴⁰ JIRČÍKOVÁ, Martina, ŠVECOVÁ, Veronika a VALA, Jaroslav. *Literární výchova 1 pro 6. ročník základních škol a víceletá gymnázia*. Brno: Didaktis, [2020].

Téměř se shodnou definicí bajky pracuje učebnice pro 6. ročník a víceletá gymnázia *Hravá čítanka 6* od nakladatelství TAKTIK International, s.r.o. s tím rozdílem, že alegorie není přímo zahrnuta do definice, ale je vysvětlena zvláště jako prostředek vyjádření, který označujeme termínem jinotajnost.⁴¹ Z našeho pohledu se formulace „básnická šifra, kdy na základě podobnosti obrazně vyjadřujeme děje, vlastnosti, pojmy apod., které nemůžeme nebo nechceme vyjádřit přímo“⁴² jeví přijatelnější z toho důvodu, že působí neutrálně, tzn., že se nezaměřuje pouze na zobrazení negativních vlastností. Záměr autora bajek je zde popsán trefně slovy, že „nastavuje zrcadlo chování lidské společnosti, vede čtenáře k zamyšlení“⁴³. Z této informace vyplývá, že žák, resp. každý čtenář může v bajce odhalit charaktery osob, se kterými se v životě sám setkal, ale může reflektovat i sám sebe. Kratochvílová zmiňuje, že pokud propojujeme situace, o kterých čteme, s vlastním životem, zvyšuje se motivace ke čtení a čtenář má pocit, že sám je do textu zapojen, aktivně se ho dotýká.^{44, 45}

Co se týče zakomponování definice do struktury učebnice, je výkladu vyčleněna celá úvodní strana kapitoly – žáci se tedy nejdříve seznamují s tím, co je bajka, jaké má znaky a jaká je její historie. Výkladové texty jsou stručné, nenáročné a vystihují hlavní informace, které jsou pro žáky snadno přijatelné. Žáci mají nejdříve pracovat s termíny a teorií, následně získané poznatky aplikují v praxi při práci s textem.

V *Čítance pro 6. ročník* nakladatelství Nová škola - DUHA s.r.o. je definice pojímána obdobně, nicméně zásadně se liší absencí alegorie (není uvedena ani ve Slovníčku literárních pojmů). Autoři uvádí, že se zde „setkáváme s obrazným pojmenováním zvaným zosobnění (personifikace) – to je přenesení lidských vlastností na neživé věci nebo na zvířata“⁴⁶. Souhlasíme s užitím personifikace v bajkách, nicméně je nutno konstatovat, že personifikace je prostředkem alegorie, a proto není vhodné tyto dva termíny zaměňovat. Autor bajky volí za účelem alegorie, tj. vyjádření nepřímo z určitých důvodů, výrazové prostředky personifikace.

⁴¹ NOVÁKOVÁ, Jaroslava a ŠTRPKOVÁ, Kateřina et al. *Hravá čítanka 6: učebnice pro 6. ročník ZŠ a víceletá gymnázia : v souladu s RVP*. Praha: Taktik, 2020.

⁴² Tamtéž, s. 16.

⁴³ Tamtéž, s. 16.

⁴⁴ KRATOCHVÍLOVÁ, Silvie. Čtenářské strategie – 6. díl – Hledání souvislostí. In: *Čtenářská gramotnost a projektové vyučování* [online]. 19. 11. 2010 [cit. 2022-02-05]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/ctenarske-strategie-6>

⁴⁵ Viz podkapitola Čtenářské strategie.

⁴⁶ JANÁČKOVÁ, Zita, FEJFUŠOVÁ, Marie a BAISOVÁ, Alena. *Čítanka pro 6. ročník*. Brno: Nová škola - Duha, [2019?], s. 115.

Oproti zmíněným čítankám zde autoři explicitně žákům sdělují, že se s bajkami měli setkat už ve 4. a 5. ročníku, takže před samotnou prací s ukázkami si mají žáci vzpomenout na typické znaky.⁴⁷ Tento postup má své přínosy v tom smyslu, že není nutné žákům znovu předkládat základy z předchozích ročníků, ale je možné stavět na jejich dosavadním poznání, a tím pádem rozšířit vědomosti prostřednictvím termínů a nových textů. Každopádně je nutné přihlížet i rizikům, protože učitel by měl mít přehled o tom, s jakou výstupní úrovní přichází žáci na 2. stupeň. Autoři učebnice jsou připraveni také na situaci, že si žáci na znaky bajky nevzpomenou, a proto mají v úvodu odkaz na příslušnou stranu, kde si definici mohou přečíst.⁴⁸ Žáci by se měli učit studijnímu čtení, a proto netvrdíme, že by žáci neměli pracovat samostatně s výkladem, ovšem učitel by měl vždy reagovat na konkrétní impulzy a volit metody tak, aby výuka byla efektivní.

Odlišným způsobem s definicí bajky pracuje *Čítanka 8: pro základní školy a víceletá gymnázia* z nakladatelství Fraus, s.r.o. Učebnice je organizována chronologicky, z toho vyplývá, že se s bajkami pracuje v souvislosti jednak se starověkem, jednak s klasicismem. Zároveň lze konstatovat, že v případě této učebnice není středem zájmu samotná bajka a její definice, ale především texty demonstrující zmiňovaná období. Vzhledem k tomu, že tato řada učebnic pracuje s bajkou až v 8. ročníku, lze soudit, že autoři předpokládali výuku bajek v rámci 1. stupně, a proto zde neuvádí podobnou definici, jak se tomu děje v jiných učebnicích. Obecná definice je nahrazena charakteristikou sbírek indických bajek a Ezopových příběhů.⁴⁹ V souvislosti s klasicismem je představena klasická bajka, která „umožňovala představit společensky žádoucí i společensky nežádoucí chování, racionálně je zhodnotit a formulovat pravidla, jimiž by se měl člověk v životě řídit“⁵⁰. Odborná literatura⁵¹ od sebe odlišuje klasické a moderní bajky, přičemž do klasických řadíme Ezopa, který bývá považován za nejvýznamnějšího autora tohoto žánru, ale v čítance v této souvislosti zmíněn není.

⁴⁷ JANÁČKOVÁ, Zita, FEJFUŠOVÁ, Marie a BAISOVÁ, Alena. *Čítanka pro 6. ročník*. Brno: Nová škola - Duha, [2019?].

⁴⁸ Tamtéž.

⁴⁹ ŠEBESTA, Karel, SYNKOVÁ, Pavlína, ŠORMOVÁ, Kateřina et al. *Čítanka 8: pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň: Fraus, 2019.

⁵⁰ Tamtéž, s. 84.

⁵¹ Viz PETERKA, Josef. *Teorie literatury pro učitele*. Jíloviště: Mercury Music & Entertainment, 2007, s. 271.

2.2 Zastoupení žánru bajky ve vybraných čítankách

Žáci se s žánrem bajky setkávají mimo jiné v čítankách a dalších studijních materiálech, které jim vyučující mohou poskytnout či doporučit. Pro účely naší práce bylo vhodné zjistit, zda a v jaké míře se bajky v čítankách pro 2. stupeň ZŠ vyskytují. Naším cílem není provést podrobnou analýzu všech čítanek dostupných na trhu, ale spíše na konkrétních příkladech nastínit, jak může být bajka v tomto typu kurikula pojímána.

Byly vybrány čítanky z těchto nakladatelství: Didaktis s.r.o., Fraus, s.r.o., Nová škola - DUHA s.r.o. a TAKTIK International, s.r.o. Výběr byl ovlivněn rokem vydání (záměrně jsme zvolili čítanky, které můžeme označit za nejnovější), ale také zjištěním, že učitelé s těmito čítankovými řadami často ve výuce pracují⁵². Tyto čítanky jsme mezi sebou srovnávali výše v souvislosti s definicí. Z hlediska textů nás především zajímalo, do kterého ročníku a do které kapitoly byl žánr bajky zařazen, samotný výběr ukázek s ohledem na autora textu, zda a jak se s textem pracuje, jestli je ukázka doplněna ilustracemi, příp. dalšími prvky doplňujícími text.

Námi zvolená kritéria byla ovlivněna Hníkovým shrnutím ohledně požadavků kladených na tvorbu čítanek. Vždy se musí vycházet z didaktického potenciálu textu a reálných cílů práce s textem. Přiměřeně dlouhý text by měl být reprezentativní, ale na druhou stranu ne notoricky známý. S tímto požadavkem úzce souvisí nutnost atraktivity vybraných textů pro žáky. Úkoly a otázky by neměly mít stereotypní charakter, ale žádoucí je novost a originalita přispívající smysluplné komunikaci s literárním dílem.⁵³

Na následujících stranách se nachází tabulky, pomocí nichž jsme stručně popsali, s kterými bajkami a jakým způsobem se v námi vybraných čítankách pracuje. Všechny tabulky mají stejnou strukturu – Nakladatelství, rok vydání; Ročník; Název ukázky, strana; Dílo (autor; rok); Otázky a úkoly; Poznámky. Každému nakladatelství je vymezena jedna tabulka na formát A4, výjimkou je nakladatelství TAKTIK International, s.r.o., které vzhledem k množství textů disponuje dvěma tabulkami v rozsahu dvou stran.

⁵² Důkazem jsou četné výsledky po zadání hesla na facebookové skupině *Náměty pro český jazyk 2. stupně* (skupina zahrnuje více než 5 tisíc členů). Dostupné z: <https://www.facebook.com/groups/538404836266110>

⁵³ HNÍK, Ondřej. *Didaktika literatury: výzvy oboru: od textů umělecké povahy k didaktice esteticko-výchovného oboru*. Praha: Karolinum, 2014.

Nakladatelství, rok vydání	Roč.	Kapitola	Název ukázky, strana	Dílo (autor; rok)	Otázky a úkoly	Poznámky
DIDAKTIS, 2020	6.	V říši zvířat	Liška a vrána, s. 58	<i>Ezopovy bajky</i> (Ezop, Machač; 2005)	ano – po čtení	odkaz na PS, autorův medailonek včetně možného portrétu, anotace knihy, ilustrace k textu, literární teorie za ukázkou (bajka, alegorie)
			O oslíkovi, který chtěl výt s vlky, s. 59	<i>Bajky: bajky, skorobajky a vzdorobajky</i> (Žáček; 2004)	ano – po čtení	odkaz na PS, anotace knihy, ilustrace k textu, zajímavost (informace o ilustracích Adolfa Borny), obálka knihy, literární teorie za ukázkou (moderní bajka)
			Oči a brýle, s. 59			
O nebezpečném skákání do řeči, s. 59						

Tabulka č. 2: Zastoupení žánru bajky v čítance nakladatelství Didaktis s.r.o.⁵⁴

⁵⁴ JIRČÍKOVÁ, Martina, ŠVECOVÁ, Veronika a VALA, Jaroslav. *Literární výchova 1 pro 6. ročník základních škol a víceletá gymnázia*. Brno: Didaktis, [2020].

Nakladatelství, rok vydání	Roč.	Kapitola	Název ukázky, strana	Dílo (autor; rok)	Otázky a úkoly	Poznámky
FRAUS, 2019	8.	Věčná témata ve starověkých literaturách – Čína a Indie	Holubi a potkan, s. 18	<i>Kalila a Dimna. Bidpájovy bajky: arabská literární památky z 8. století.</i> (překlad Jaroslav Oliverius; 2005)	ano – po čtení	literárně-historický kontext, anotace knihy, ilustrace k textu, citát T. G. M., obálka knihy, vysvětlení významů některých slov, výslovnost, hledání souvislostí, odkaz na web
			Orel a Chrobák, s. 19	<i>Ezopovy Bajky</i> (Ezop, Žáček; 2015)	ano – po čtení	literárně-historický kontext, autorův medailonek, zajímavost (socha), fotografie Ezopa, obálka knihy, vysvětlení významů některých slov, výslovnost, hledání souvislostí, odkaz na web
	Prožívání a sdílení řádu – Klasicismus	Vlk a pes, s. 84	<i>Nejznámější bajky</i> (Ezop, La Fontaine, Krylov; převyprávěla Jana Eislerová; 2012)	ano – po čtení	literárně-historický kontext, autorův medailonek včetně portrétu, výslovnost, ilustrace k textu, hledání souvislostí, odkaz na web	
		Hodné štěně, s. 85	<i>Hodné štěně</i> (Werich)	ano – po čtení	ilustrace k textu, hledání souvislostí, odkaz na web	
		Labuť, štika a rak, s. 85	<i>Nejznámější bajky</i> (Ezop, La Fontaine, Krylov; převyprávěla Jana Eislerová; 2012)	ano – po čtení	autorův medailonek, vysvětlení významů některých slov, hledání souvislostí, odkaz na web	

Tabulka č. 3: Zastoupení žánru bajky v čítance nakladatelství Fraus, s.r.o.⁵⁵

⁵⁵ ŠEBESTA, Karel, SYNKOVÁ, Pavlína, ŠORMOVÁ, Kateřina et al. *Čítanka 8: pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň: Fraus, 2019.

Nakladatelství, rok vydání	Roč.	Kapitola	Název ukázky, strana	Dílo (autor; rok)	Otázky a úkoly	Poznámky
NOVÁ ŠKOLA - DUHA, 2019	6.	Ve starověkém Řecku	Chamtivec, s. 114	<i>Bajky</i> (Ezop, Kuthan; 1993)	ano – po čtení	ilustrace k textu, literárně-historický kontext, vysvětlení významů některých slov, výslovnost, odkazy na jiné učivo
			Vrána a džbán, s. 115	<i>Ezopovy bajky</i> (Ezop, Blažek, 1993)	ano – po čtení	ilustrace k textu, literárně-historický kontext, literární teorie za ukázkou (personifikace), výslovnost, odkazy na jiné učivo
NOVÁ ŠKOLA - DUHA, 2016	7.	Ze života zvířat	Havran, sýr a liška, s. 64	<i>Bajky</i> (Ezop, Kolář; 2013)	ano – po čtení	ilustrace k textu, literárně-historický kontext, literární teorie za ukázkou (personifikace)

Tabulka č. 4: Zastoupení žánru bajky v čítance nakladatelství Nová škola - DUHA s.r.o.^{56, 57}

⁵⁶ JANÁČKOVÁ, Zita, FEJFUŠOVÁ, Marie a BAISOVÁ, Alena. *Čítanka pro 6. ročník*. Brno: Nová škola - Duha, [2019?].

⁵⁷ JANÁČKOVÁ, Zita, JANÁČKOVÁ, Tereza a VIEWEGHOVÁ, Thea. *Čítanka pro 7. ročník základní školy*. Brno: Nová škola Brno, [2016].

Nakladatelství, rok vydání	Roč.	Kapitola	Název ukázky, strana	Dílo (autor; rok)	Otázky a úkoly	Poznámky
TAKTIK, 2020	6.	Epika – bajky	O přechytralé volavce, s. 17	<i>O mudrci Bidpajovi a jeho zvířátkách</i> (Ivan Olbracht; 1982)	ano – před čtením, během a po čtení (rozšiřující úkoly)	ilustrace k textu, autorův medailonek, literárně-historický kontext, zajímavost (další autorovo dílo), vysvětlení významů některých slov
			Lasička a hospodář, s. 20	<i>Bajky</i> (Ezop; 2013)	ano – před čtením, během a po čtení (rozšiřující úkoly)	ilustrace k textu, autorův medailonek, literárně-historický kontext, zajímavost (Ezopům příběh), vysvětlení významů některých slov
			Dva býci a žába, s. 21	<i>Bajky</i> (Jean de La Fontaine; 1993)	ano – před čtením, během a po čtení (rozšiřující úkoly)	ilustrace k textu, autorův medailonek, literárně-historický kontext, zajímavost (autorova tvorba), vysvětlení významů některých slov
			Slavičí titul, s. 22	<i>Pod maskou lenosti aneb bajky i nebajky</i> (Ivan Andrejevič Krylov; 1985)	ano – před čtením, během a po čtení (rozšiřující úkoly)	ilustrace k textu, autorův medailonek, literárně-historický kontext, zajímavost (autorův život), vysvětlení významů některých slov
			Bajka o střízlíkovi, s. 23	<i>Deset malých Bohoušků</i> (Miloš Kratochvíl; 2002)	ano – před čtením, během a po čtení (rozšiřující úkoly)	ilustrace k textu, autorův medailonek, literárně-historický kontext, zajímavost (autorova tvorba), vysvětlení významů některých slov

Tabulka č. 5: Zastoupení žánru bajky v čítance nakladatelství TAKTIK International, s.r.o.⁵⁸
(1. část)

⁵⁸ NOVÁKOVÁ, Jaroslava a ŠTRPKOVÁ, Kateřina et al. *Hravá čítanka 6: učebnice pro 6. ročník ZŠ a víceletá gymnázia : v souladu s RVP*. Praha: Taktik, 2020.

Nakladatelství, rok vydání	Roč.	Kapitola	Název ukázky, strana	Dílo (autor; rok)	Otázky a úkoly	Poznámky
TAKTIK, 2020	6.	Epika – bajky	Pavouk, s. 24	<i>Živočichopis</i> (Miloš Macourek; 2007)	ano – před čtením, během a po čtení (rozšiřující úkoly)	ilustrace k textu, autorův medailonek, literárně-historický kontext, zajímavost (autorova tvorba), obálka knihy, vysvětlení významů některých slov
			Bajky o válce občanské, s. 25–26	<i>Bajky a podpovídky</i> (Karel Čapek; 1970)	ano – před čtením, během a po čtení (rozšiřující úkoly)	ilustrace k textu, autorův medailonek, literárně-historický kontext, zajímavost (autorova tvorba), vysvětlení významů některých slov

Tabulka č. 6: Zastoupení žánru bajky v čítance nakladatelství TAKTIK International, s.r.o.⁵⁹
(2. část)

⁵⁹ NOVÁKOVÁ, Jaroslava a ŠTRPKOVÁ, Kateřina et al. *Hravá čítanka 6: učebnice pro 6. ročník ZŠ a víceletá gymnázia : v souladu s RVP*. Praha: Taktik, 2020.

Z pohledu celkového řazení čítanek lze konstatovat, že tematicky postupují čítanky pro 6. ročník od nakladatelství Didaktis (kapitola *V říši zvířat*), ale také pro 6. (kapitola *Ve starověkém Řecku*⁶⁰) a 7. ročník (kapitola *Ze života zvířat*) od nakladatelství Nová škola - DUHA. Z názvů těchto kapitol lze vydedukovat častou spojitost bajek se zvířaty. U čítanky nakladatelství Taktik lze sledovat řazení podle literárních druhů a žánrů (kapitola *Epika – bajky*), není zde patrné vymezení jednotlivých témat, resp. v rámci jednoho žánru se setkáváme s různými tématy. Odlišným způsobem pracuje čítanka nakladatelství Fraus, která postupuje podle literární historie, využívá tedy chronologické řazení textů⁶¹.

Co se týče vybraných ukázek, ve všech zkoumaných čítankách jsme našli různými autory převyprávěné Ezopovy bajky (Didaktis a Nová škola - DUHA pracují se stejným příběhem, který se v rámci těchto dvou čítanek liší jen nepatrně). Jednoznačně vyplývá, že největší spektrum bajek nabízí čítanka nakladatelství Taktik. Vedle tradičních autorů (Ezop, Jean de La Fontaine, Ivan Andrejevič Krylov) se zde objevují také autoři moderních bajek (Miloš Kratochvíl, Miloš Macourek a Karel Čapek). Žáci mají tudíž možnost porovnávat mezi sebou různé texty. Naopak nakladatelství Nová škola - DUHA žákům zprostředkovává v 6. i 7. ročníku pouze Ezopovy bajky, na jiné autory neodkazuje. Ojedinelé je zařazení písně *Hodné štěně* od Jana Wericha v čítance nakladatelství Fraus, která zde plní svou funkci pro srovnání s textem *Vlk a pes*.

V praktické části této práce se zabýváme tvorbou metodických námětů pro práci s vybranými bajkami, a z toho důvodu je nezbytné věnovat otázkám a úkolům v čítankách více pozornosti. Studium tohoto typu kurikula bylo ovlivněno především Hníkovými tezemi⁶² obecné povahy, které doplňujeme konkrétními příklady z námi vybraných čítanek. Níže se věnujeme taktéž charakteristice otázek a úloh v rámci jednotlivých nakladatelství.

„Do čítanek je mnohdy zařazováno zbytečné množství otázek týkajících se neliterárního aspektu textu.“⁶³ Zde narážíme na problém, kdy převažují neliterární souvislosti nad

⁶⁰ Svým názvem kapitola evokuje spíše chronologické řazení, ale je nutné brát v úvahu autory textů napříč literární historií.

⁶¹ Autoři v úvodu popisují koncepci čítanky, která se výrazně liší od dvou předchozích (pro 6. a 7. ročník, které byly řazeny tematicky). Dále upozorňují, že cílem chronologického řazení není pouze studium literárních dějin, ale především hodnocení hodnot, jejichž podoba se v průběhu času mění.

In: ŠEBESTA, Karel, SYNKOVÁ, Pavlína, ŠORMOVÁ, Kateřina et al. *Čítanka 8: pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň: Fraus, 2019.

⁶² HNÍK, Ondřej. *Didaktika literatury: výzvy oboru: od textů umělecké povahy k didaktice esteticko-výchovného oboru*. Praha: Karolinum, 2014

⁶³ Tamtéž, s. 46.

uměleckým potenciálem textu. Žáci vnímají tyto texty spíše jako prostředek naučení se, a proto se z nich netěší. Častokrát dochází ke snižování umělecké hodnoty tím, že je text zbytečně zaměřen na jazyk.⁶⁴ Příkladem může být úkol „Najdi ve Werichově písni nespisovné výrazy. Proč je autor používá?“⁶⁵.

„Mnohé otázky, úkoly a náměty k činnostem nesměřují k chápání či hledání smyslu textu.“⁶⁶ Přestože žáci v hodinách pracují povětšinou pouze s ukázkou, i tak je nezbytné pronikat k smyslu díla alespoň prostřednictvím tohoto malého zlomku.⁶⁷ Setkáváme se s ukázkami, ke kterým jsou formulovány povrchní otázky či otázky zabývající se formou, příp. naukovými informacemi. „Rozhodněte, k jakému žánru patří uvedená ukázka. Které tvrzení neplatí o bajce? Obsah každého odstavce zapište jednou větou. S pomocí zápisů potom převyprávějte celý obsah bajky. Vysvětlete ponaučení plynoucí z bajky.“⁶⁸ Z pohledu čtenáře není jasný cíl úkolu zaměřeného na zestručňování odstavců. Bajka sestává ze tří krátkých slok a ponaučení, a proto není nezbytné tento úkon provádět i z toho důvodu, že čtenář si pravděpodobně obsah slok snadno zapamatuje. Stejně tak „se zbytečně mnoho prostoru věnuje pojmové nauce (...) na úkor hledání smyslu textu“⁶⁹. Pokud se pojmy stávají nástrojem interpretace, jejich užívání je smysluplné, tzn., že není vhodné je po žácích vyžadovat samoúčelně, jako např. „Vyhledej v bajce verše, které se rýmují.“⁷⁰. Tomuto úkolu sice předchází otázky zaměřené na porozumění textu, ale právě z porovnání odlišných povah otázek vyplývá, že úkol zaměřený na vyhledávání rýmujících se veršů ze struktury vybočuje a působí značně izolovaně.

Na základě studia vybraných čítanek lze konstatovat, že často jsou otázky, úkoly a náměty k činnostem typově chudé a nevedou k tvořivosti, tím pádem nepodněcují k motivaci číst či nějakým způsobem s textem pracovat.

⁶⁴ HNÍK, Ondřej. *Didaktika literatury: výzvy oboru: od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovného oboru*. Praha: Karolinum, 2014.

⁶⁵ ŠEBESTA, Karel, SYNKOVÁ, Pavlína, ŠORMOVÁ, Kateřina et al. *Čítanka 8: pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň: Fraus, 2019, s. 85.

⁶⁶ HNÍK, Ondřej. *Didaktika literatury: výzvy oboru: od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovného oboru*. Praha: Karolinum, 2014, s. 47.

⁶⁷ Tamtéž.

⁶⁸ JANÁČKOVÁ, Zita, JANÁČKOVÁ, Tereza a VIEWEGHOVÁ, Thea. *Čítanka pro 7. ročník základní školy*. Brno: Nová škola Brno, [2016], s. 64.

⁶⁹ HNÍK, Ondřej. *Didaktika literatury: výzvy oboru: od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovného oboru*. Praha: Karolinum, 2014, s. 47.

⁷⁰ NOVÁKOVÁ, Jaroslava a ŠTRPKOVÁ, Kateřina. *Hravá čítanka 6: učebnice pro 6. ročník ZŠ a víceletá gymnázia : v souladu s RVP*. Praha: Taktik, 2020, s. 22.

Podle Hníka je efektivní, pokud žákům nabízíme otázky před četbou, ale také během četby a po četbě (námi zkoumané čítanky většinou zařazovaly pouze aktivity po čtení). Některá témata si zasluhují podnětnou evokační fázi nebo je nezbytné po složitě vystavěném úseku se zastavit a pomocí otázek reflektovat přečtený úsek či zodpovědět čtenářem pokládané otázky.⁷¹

Všechny studované čítanky nabízí žákům otázky a úkoly, ale pouze nakladatelství Taktik zařazuje aktivity před čtením, během čtení a po čtení. Kromě získávání informací z textu se otázky zaměřují na samotného čtenáře, u kterého se snaží vyvolat představy, vzpomínky či zkušenosti. Úkoly se zaměřují především na porozumění a interpretaci přečteného, žáci při řešení hledají jednak explicitní, ale také implicitní odpovědi, ke kterým potřebují různé myšlenkové operace („Jaký je autorův postoj k tomu, o čem píše – a na základě čeho tak usuzuješ?“⁷²). Dále jsou zde úkoly naukového charakteru („Zjisti, které verše se v ukázce rýmují.“⁷³) a také ty, které odkazují na práci s jinými zdroji („Vysvětli, co je to *Pyrrhovo vítězství* – a dohledej v ukázkách bajku, která má obdobný význam.“⁷⁴). Rozšiřující úkoly většinou cílí na propojení textu se čtenářovým životem („Máš vlastní zkušenost, která by zobrazovala, jak rychle se šíří a nabírá na velikosti lež?“⁷⁵ nebo „Setkal/a ses někdy s tím, že se ti vyplnilo tvé vytoužené přání a ukázalo se, že jeho přínos není takový, jak sis představoval/a?“⁷⁶). Téměř shodně jsou koncipovány úkoly v čítance nakladatelství Didaktis s tím rozdílem, že jsou zaměřeny pouze na aktivity po čtení.

Otázky a úkoly v čítance nakladatelství Fraus se nijak neorientují na čtenáře, cílí na informace z textu a faktografické znalosti, příp. na zformulování výslovného poučení na základě přečteného. V rámci konfrontace dvou ukázek lišících se rozsahem autoři předkládají následující úkol: „Zestručni první bajku tak, aby měla stejný rozsah jako bajka druhá, nebo naopak rozveď druhou bajku do podoby bajky první.“⁷⁷. Žákům však není objasněn cíl této

⁷¹ HNÍK, Ondřej. *Didaktika literatury: výzvy oboru: od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovného oboru*. Praha: Karolinum, 2014.

⁷² NOVÁKOVÁ, Jaroslava a ŠTRPKOVÁ, Kateřina. *Hravá čítanka 6: učebnice pro 6. ročník ZŠ a víceletá gymnázia : v souladu s RVP*. Praha: Taktik, 2020, s. 26.

⁷³ Tamtéž, s. 21.

⁷⁴ Tamtéž, s. 26.

⁷⁵ Tamtéž, s. 19.

⁷⁶ Tamtéž, s. 23.

⁷⁷ ŠEBESTA, Karel, SYNKOVÁ, Pavlína, ŠORMOVÁ, Kateřina et al. *Čítanka 8: pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň: Fraus, 2019, s. 19.

aktivity, která nikterak nesouvisí s interpretací či prožíváním textu. Do tvořivých aktivit spadá zpracování návrhu komiksu a pantomimy⁷⁸ podle bajky.

Na základě srovnání čítanek pro 6. a 7. ročník nakladatelství Nová škola - DUHA lze sledovat odlišnou povahu úkolů. V 6. ročníku autoři vychází z textu a otázky míří především na vyvození ponaučení či charakteristiku postav, ale mimo jiné také na hledání souvislostí s vlastním životem („Zažil někdo z vás situaci, kdy ho nouze donutila poradit si s obtížnou situací?“⁷⁹). Naopak v 7. ročníku se interpretačně pracuje s textem pouze v jednom úkolu, kdy žáci mají vysvětlit explicitně vyjádřené ponaučení. Zbývající otázky jsou zaměřeny faktograficky a s textem nijak nesouvisí.

⁷⁸ Autoři zde odkazují na frazém *medvědí služba*, jehož význam mají žáci zjistit pomocí Krylovovy bajky. Medvěd, poustevníkův přítel, chtěl poustevníkovi zajistit klidný spánek, a tak odháněl mouchy kamenem. Když chtěl odehnat mouchu, která poustevníkovi sedla na hlavu, zabil nejen ji, ale také svého spícího přítele. Vzhledem k povaze textu nepovažujeme tuto aktivitu za vhodnou, protože spatřujeme riziko v možné agresi mezi dětmi. Pantomimu doporučujeme, ale v návaznosti na jinou bajku.

⁷⁹ JANÁČKOVÁ, Zita, FEJFUŠOVÁ, Marie a BAISOVÁ, Alena. *Čítanka pro 6. ročník*. Brno: Nová škola - Duha, [2019?], s. 115.

3 Výuka žánru bajky

Přestože je naše práce zaměřena na konkrétní žánr, se kterým se pracuje v hodinách literární výchovy, považujeme za důležité v této souvislosti zmínit sice obecné, ale zásadní aspekty procesu rozvíjení literární kompetence žáka. Podle Gejgušové literární kompetence „zahrnuje v sobě nejen dovednost číst a čtenému textu porozumět, ale i dovednost umělecký text analyzovat, interpretovat, hodnotit jeho umělecké kvality, čtenářský zážitek a zkušenost aktivně využít v další četbě“⁸⁰. Zaměříme se tedy na konstruktivisticky pojatou výuku, kognitivně-komunikační rámec vyučování a učení se, tzv. model E-U-R (evokace – uvědomování si významu – reflexe), a induktivně-deduktivní myšlenkový postup. Tyto aspekty se uplatňují mimo jiné v jazykové a komunikačně-slohové výchově, ale i v jiných předmětech, takže se jedná o univerzální postupy využitelné napříč veškerým vzděláváním.

V rámci této kapitoly také představíme teoreticky některé metody a tzv. čtenářské strategie, které lze využít při práci s bajkou. Jejich následná aplikace bude doložena prostřednictvím praktické části při tvorbě metodických námětů a pracovních listů.

3.1 Transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky

Transmisivní vyučování chápou Obst a Kalhous jako „předávání definitivních vzdělávacích obsahů žákům, kteří jsou při tom odsouzeni do pasivní role jejich příjemců“⁸¹. Takto pojatou výukou můžeme žákům předat fakta či naučit je mechanickému provádění postupů (tento postup označujeme jako transmise).⁸²

Významy a porozumění smyslu však učitel není schopen žákům předat, protože je nezbytné, aby si je konstruovali sami svou aktivní praxí s informacemi a zkušenostmi. Podstatné je, že žáci staví na svém dosavadním poznání, pracují se svými prekoncepty, protože už mají o daných zákonitostech určitou představu.⁸³ Konstruktivistické pojetí je tedy založeno

⁸⁰ GEJGUŠOVÁ, Ivana. *Mimočítanková četba a cíle literární výchovy na základní škole*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2011, s. 15.

⁸¹ KALHOUS, Zdeněk a OBST, Otto. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002, s. 49.

⁸² Tamtéž.

⁸³ Tamtéž.

na vlastní aktivitě žáka, kdy si během učení vytváří na základě předešlých znalostí poznatkovou síť a ty dále rozšiřuje.⁸⁴

Grecmanová se zaměřuje na hlavní východiska učení podle konstruktivismu. Vychází z předpokladu, že nejsme „nepopsaná deska“⁸⁵, protože poznání konstruujeme na základě dosavadních zkušeností. Dále je nutné si uvědomit, že skutečnost si interpretuje každý sám, a proto bychom měli respektovat subjektivní chápání významů jednotlivých žáků. Neustále bychom měli propojovat a mezi sebou konfrontovat staré poznatky s novými a vytvářet si tzv. kognitivní mosty (vytváření systému vazeb mezi poznávanými skutečnostmi). Konstruktivistické pojetí je však možné jen tehdy, pokud k němu učící se subjekt svolí. Jen v takovém případě může být proces učení efektivní. Celým procesem prochází schopnost metakognice, kdy žák sleduje vlastní kognitivní procesy a jejich produkty.⁸⁶

Přestože hlavní aktivita je na straně žáka, učitel má stále důležitou roli. Jeho úkolem je vyvážit mezi sebou následující aspekty: cíle a obsah (co vyučovat), proces (jak vyučovat) a smysl (proč vyučovat právě tohle a takhle).⁸⁷ Z uvedeného vyplývá, že učitel musí odborně znát předmět, který vyučuje, aby ho dokázal zprostředkovat žákům. Bez proniknutí do struktury předmětu (bez pochopení vztahů mezi jednotlivými pojmy) nemůže být výuka efektivní.

Je to tedy učitel, kdo určuje činnosti, v nichž má být žák aktivní. Pro lepší porozumění textu a také pro jeho lepší zapamatování je vhodné vymezit tři fáze práce s textem: aktivity před čtením, během čtení a po čtení. Gavora upozorňuje, že čtení nezačíná přečtením prvního řádku, ale začíná ještě před samotným čtením. Mezi aktivity příznačné pro tuto fázi řadíme vysvětlení cíle čtení, předvídání a aktivování dosavadních vědomostí a zkušeností. Hlavním smyslem aktivit během čtení je udržet pozornost na cíle čtení, které jsme si stanovili, a na udržení postupů podporujících porozumění a zapamatování textu. Aktivity po čtení vedou k hlubšímu porozumění textu a zapamatování.⁸⁸ Zařazení aktivit před čtením, během čtení a po čtení plně koresponduje s konstruktivistickým pojetím výuky.

⁸⁴ LIPTÁKOVÁ, Ľudmila, STANISLAVOVÁ, Zuzana, SIČÁKOVÁ, Ľuba et al. *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie: vysokoškolská učebnica*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2011.

⁸⁵ GRECMANOVÁ, Helena a URBANOVSKÁ, Eva. *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. Olomouc: Hanex, 2007, s. 23.

⁸⁶ Tamtéž.

⁸⁷ Tamtéž.

⁸⁸ GAVORA, Peter. *Ako rozvíjať porozumenie textu u žiaka: [príručka pre učiteľa]*. Nitra: Enigma, 2008.

3.2 Třífázový model E-U-R

Jak již název napovídá, jedná se o vyučovací model konstruktivistické koncepce sestávající ze tří fází, které se skrývají pod iniciálovými zkratkami E-U-R, tedy *evokace – uvědomování si významu – reflexe*, přičemž každá fáze umožňuje současné naplnění několika didaktických funkcí. Tento kognitivně-komunikační rámec nabývá univerzální povahy, a proto je možné jej využít pro kterýkoliv předmět a kteroukoliv věkovou skupinu. Oproti tradičnímu modelu vyučování (motivace – expozice – fixace – diagnostika – aplikace) mají žáci možnost aktivizovat myšlení již od úvodních aktivit, protože staví na konfrontaci svých předchozích poznání s pojetím, které je pro ně nové, a následně získané znalosti a zkušenosti jsou schopni aplikovat v nových situacích.⁸⁹ Je podstatné zmínit, že E-U-R používáme jako rámec, který naplňujeme metodami (E-U-R není metoda).⁹⁰

Model E-U-R je přínosem i z hlediska učitelovy přípravy, protože mu pomáhá plánovat výuku tak, aby respektovala přirozené pochody probíhající v mozku člověka, který se v procesu učení nachází. Takto pojaté učení se stává efektivním především z důvodu sledování potřeb žáka, který je ovlivňován podněty vzbuzujícími jeho zájem o učení. Podstatné je, že žák poznání, které nabyt tímto procesem, může aplikovat v dalších učebních či životních situacích, zároveň si osvojuje i faktické informace, ale v souvislostech.⁹¹ Nicméně Hausenblas s Košťálovou upozorňují, že „stejně jako všechny modely ho nelze používat dogmaticky, ale tak, aby sloužil on nám, a ne my učitelé jemu“⁹².

Ve fázi evokace motivujeme žáka, tzn., že usilujeme o to, aby projevil zájem o dané téma. Zároveň žáka aktivizujeme v tom smyslu, že vyhledává z paměti předchozí vědomosti o tématu, aby na ně mohl navázat nové učení se. Jako učitelé také diagnostikujeme, co o tématu žák ví⁹³, resp. zjišťujeme jeho prekoncepty (vstupní představy o daném jevu vzniklé vlastní zkušeností⁹⁴), přičemž důležitým momentem je odhalení miskonceptů (nesprávné významy

⁸⁹ LIPTÁKOVÁ, Eudmila, STANISLAVOVÁ, Zuzana, SIČÁKOVÁ, Luba et al. *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatury pre primárne vzdelávanie: vysokoškolská učebnica*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2011.

⁹⁰ HAUSENBLAS, Ondřej a KOŠTÁLOVÁ, Hana. Co je E-U-R. *Kritické listy*, 2006, č. 22.

⁹¹ KOŠTÁLOVÁ, Hana. Jak byl vyvinut třífázový model učení. In: *KritickéMysleni.cz* [online]. 23. 1. 2001 [cit. 2022-02-14]. Dostupné z: http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty9_trifazovy

⁹² HAUSENBLAS, Ondřej a KOŠTÁLOVÁ, Hana. *Co je E-U-R*. *Kritické listy*, 2006, č. 22.

⁹³ LIPTÁKOVÁ, Eudmila, STANISLAVOVÁ, Zuzana, SIČÁKOVÁ, Luba et al. *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatury pre primárne vzdelávanie: vysokoškolská učebnica*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2011.

⁹⁴ KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada, 2012.

zkonstruované žákem před učením⁹⁵), které lze dalším učením nabourat. Je důležité podotknout, že už v této první fázi vyžadujeme aktivní zapojení žáka do procesu učení se.⁹⁶ Pokud navazujeme na předchozí poznání, nově získané vědomosti a zručnosti nabývají trvalejšího charakteru oproti izolovaným poznatkům.⁹⁷

Ve fázi uvědomování si významu se mění žákovo poznání, a proto by měl být aktivní především on, je nezbytná výrazná myšlenková aktivita. Žák staví na evokaci a pro uvědomování si významu je stěžejní odhalování dalších aspektů učiva, které jsou pro něj nové. Dochází tedy k transformaci poznatků a kognitivních procesů. V této fázi osvojování bychom měli postupovat od pozorování konkrétních jevů k celkové generalizaci, zároveň je nezbytné, aby po celou dobu žák viděl smysl osvojovaného.⁹⁸

Závěrečnou fází je reflexe (ohlédnutí za učením⁹⁹), která nám umožňuje zhodnotit, zda byl proces učení úspěšný, či nikoliv. Žák reflektuje své poznání tak, že je schopen aplikovat nově získaný poznatek či dovednost v dalších učebních situacích, čímž dochází k upevnování poznání. Důležitým momentem je také konfrontace nově získaného poznání s předchozím, protože žák může sám vyhodnotit, zda došlo v jeho chápání k nějakým změnám. Přestože se jedná o proces učení orientovaný na žáka, reflexe je vhodnou zpětnou vazbou také pro učitele, protože může reflektovat, kterým prvkům učiva je ještě třeba věnovat pozornost a které lze považovat za dostatečně osvojené.¹⁰⁰

3.3 Induktivně-deduktivní postup

Indukci a dedukci řadíme mezi myšlenkové operace. Podle Čápa a Mareše induktivní myšlení „postupuje od jednotlivých případů k obecnější informaci“¹⁰¹, kdežto u deduktivního myšlení se „postupuje od obecných výroků k speciálnějším, jim podřazeným“¹⁰².

Z hlediska výuky lze tedy induktivní postup charakterizovat tak, že žák nejdříve pozoruje konkrétní jevy, které mu umožňují zevšeobecnění. Tento postup bychom měli ve výuce používat zejména při vytváření a získávání nových vědomostí a dovedností. Konečným

⁹⁵ KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada, 2012.

⁹⁶ HAUSENBLAS, Ondřej a KOŠTÁLOVÁ, Hana. Co je E-U-R. *Kritické listy*, 2006, č. 22.

⁹⁷ GRECMANOVÁ, Helena a URBANOVSKÁ, Eva. *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. Olomouc: Hanex, 2007.

⁹⁸ Tamtéž.

⁹⁹ HAUSENBLAS, Ondřej a KOŠTÁLOVÁ, Hana. Co je E-U-R. *Kritické listy*, 2006, č. 22.

¹⁰⁰ Tamtéž.

¹⁰¹ ČÁP, Jan a MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001, s. 90.

¹⁰² Tamtéž.

výsledkem induktivního postupu je generalizace, může se jednat např. o poučku nebo pravidlo.¹⁰³ Naopak při deduktivním postupu žák pracuje nejdříve se všeobecným pravidlem, které uplatňuje na konkrétních příkladech a v nových kontextech. Ve výuce bychom dedukci měli používat především ve fázi reflexe jakožto diagnostický nástroj (ověření správného osvojení učiva získaného indukci).¹⁰⁴

Autoři upozorňují, že indukci a dedukci nemůžeme chápat izolovaně, protože tyto myšlenkové operace spolu úzce souvisí a v procesu učení se vzájemně doplňují (učivo, které je nové, se po důkladném opakování stává učivem osvojeným).¹⁰⁵

Na tomto místě je vhodné uvést možný způsob, jak ve výuce uplatnit induktivně-deduktivní postup. Autoři uvádí příklad s pověstí, nicméně je možné použít kterýkoliv literární žánr, v našem případě bajku (z tohoto důvodu nebudeme v postupu používat pověst). Bajka je všeobecný pojem zahrnující skupinu literárních textů, které se vyznačují společnými znaky a vlastnostmi.¹⁰⁶ Žáci by měli induktivním postupem ve fázi uvědomování si významu tento všeobecný pojem vyvodit na základě práce s textem. Takto pojímá induktivní myšlení i Pasch, který je chápe jako formulování obecných závěrů na základě konkrétních příkladů a nabízí modelový příklad, tedy „Přečtu-li si pět bajek a usoudím, že mají společné rysy, je to také induktivní postup.“¹⁰⁷ Z uvedeného vyplývá, že při induktivním myšlení by žáci měli být schopni na základě četby různých bajek zformulovat charakteristiku tohoto žánru. V reflexi je vhodné využít deduktivní postup (formou skupinové práce) plynule navazující na předchozí induktivní postup ve fázi uvědomování si významu. Žáci již mají vyvozenou definici/charakteristiku bajky, kterou může učitel pro lepší fixaci zaznamenat na tabuli. Následně budou žáci pracovat ve skupinách se čtyřmi úryvky literárních textů (kromě bajky např. pověst, lyrická báseň, lidová pohádka) s tím cílem, aby na základě vyvozené definice odhalili text představující bajku. Závěrečným, ale důležitým krokem je zdůvodnění, proč daný text označili za bajku (je vhodné v rámci skupin vždy srovnávat bajku s jiným žánrem).¹⁰⁸

¹⁰³ LIPTÁKOVÁ, Ľudmila, STANISLAVOVÁ, Zuzana, SIČÁKOVÁ, Ľuba et al. *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie: vysokoškolská učebnica*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2011.

¹⁰⁴ Tamtéž.

¹⁰⁵ Tamtéž.

¹⁰⁶ Tamtéž.

¹⁰⁷ PASCH, Marvin. *Od vzdelávacieho programu k vyučovaci hodine*. Praha: Portál, 2005, s. 225.

¹⁰⁸ LIPTÁKOVÁ, Ľudmila, STANISLAVOVÁ, Zuzana, SIČÁKOVÁ, Ľuba et al. *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie: vysokoškolská učebnica*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2011.

3.4 Čtenářské strategie

Strategii lze chápat jako „obecný způsob, postup, jímž určitá osoba řeší problémy“¹⁰⁹. Pokud postupujeme strategicky, činíme kroky, které jsou vědomé a promyšlené. Za čtenářské strategie můžeme označit „postupy, které čtenáři pomáhají, aby lépe rozuměl čtenému textu“¹¹⁰. Cílem čtenářských strategií je vést žáky k tomu, aby přemýšleli o procesech dějících se v jejich hlavách, když čtou, jinými slovy řečeno – aby byli schopni tzv. metakognice, která bývá definována jako „způsobilost člověka plánovat, monitorovat, vyhodnocovat postupy, jichž sám používá, když se učí a poznává“¹¹¹. Whitcroft uvádí, že zdatný čtenář používá čtenářské strategie jakožto dovednosti automaticky bez uvědomění si použití. Až v případě práce s náročnějším textem sami začínáme přemýšlet o postupech, které by nám mohli pomoci s porozuměním, tzn., že záměrně uvažujeme o možných strategiích. Dále upozorňuje, že někteří zdatnější žáci si čtenářské strategie osvojí sami, ale někteří potřebují učitelovu pomoc, a proto bychom měli žáky učit se strategiemi pracovat vědomě, aby je následně mohli využívat k jejich prospěchu.¹¹²

Pro uspokojení konkrétních potřeb žáků učitel vybírá odpovídající čtenářské strategie, takže nelze obecně říct, které strategie (a v jakém pořadí) žákům představovat.¹¹³ Lze však doporučit obecný postup, jak čtenářské strategie učit. Proces, kterým si osvojujeme čtenářské strategie, se vztahuje k anglickému termínu Gradual Release of Responsibility (v překladu postupné předávání odpovědnosti za učení). Učitel žákům předává odpovědnost za vlastní učení, tzn., že cílem výuky je samostatná práce žáků se strategiemi. V souvislosti s touto metodikou používáme metaforu lešení¹¹⁴, které má sloužit jako opora. Úkolem učitele je tuto

¹⁰⁹ PETRÁČKOVÁ, Věra a KRAUS, Jiří. *Akademický slovník cizích slov*. II. díl, L-Ž. Praha: Academia, 1995, s. 713.

¹¹⁰ WHITCROFT, Ladislava. Čtenářské strategie – 1. díl – Co jsou čtenářské strategie. In: *Čtenářská gramotnost a projektové vyučování* [online]. 21. 10. 2010 [cit. 2022-02-05]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/cg-strategie-1>

¹¹¹ PRŮCHA, Jan, MAREŠ, Jiří a WALTEROVÁ, Eliška. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003, s. 122.

¹¹² WHITCROFT, Ladislava. Čtenářské strategie – 1. díl – Co jsou čtenářské strategie. In: *Čtenářská gramotnost a projektové vyučování* [online]. 21. 10. 2010 [cit. 2022-02-05]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/cg-strategie-1>

¹¹³ WHITCROFT, Ladislava. Čtenářské strategie – 2. díl – Co vše sem patří & trocha historie. In: *Čtenářská gramotnost a projektové vyučování* [online]. 21. 10. 2010 [cit. 2022-02-05]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/ctenarske-strategie-2>

¹¹⁴ Autorem koncepce je Jerome Bruner. Proces „lešení“ umožňuje dítěti vyřešit problém, provést úkol či dosáhnout cíle na základě pomoci učitele, který „ovládá“ ty prvky úkolu, které jsou zpočátku mimo schopnosti studenta, zatímco student má možnost zdolat ty prvky, vůči kterým je kompetentní, a proto úkol spěje do zdárného konce. Tento proces nakonec může vést k tomu, aby byl student schopen řešit problémy bez pomoci. In: WOOD, David, BRUNER, Jerome a ROSS, Gail. The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 1976.

oporu žákům poskytnout, ale zároveň ji v průběhu odebrat, aby na konci procesu učení žáci žádnou oporu nepotřebovali.

V počáteční fázi bychom měli zjistit zkušenosti žáků s danou strategií, tedy co o ní ví a jestli se nějak vztahuje k jejich dosavadním životním zkušenostem. Stežejní složkou procesu je modelování, kdy učitel žákům představuje postup, jak se strategií pracovat – zjednodušeně řečeno – učitel pracuje tím způsobem, že přemýšlí nahlas a zaznamenává jednotlivé kroky na tabuli, zatímco žáci ho sledují a naslouchají mu. Následně se aktivně do procesu zapojují také žáci, kteří pomáhají, ale učitel si stále drží vůdčí pozici – tzv. řízené procvičování. Obrat přichází ve chvíli, kdy se role vymění, tedy žáci pracují společně s učitelem, ten jim především pomáhá. Snažíme se dopracovat k poslední fázi, kdy žáci pracují samostatně a učitel jejich činnosti pouze sleduje. Nezbytné je, aby žáci po celou dobu učení uplatňovali metakognici, tedy aby si uvědomovali, jak přemýšlí (jak k tomu došli a proč si to myslí). V rámci výuky bychom měli s žáky diskutovat o samotné práci se strategiemi, aby dokázali popsat, jak fungují a proč jsou přínosem v jejich učení.¹¹⁵ Přestože zde byly představeny jednotlivé fáze tak, jak by měly jít po sobě, vždy záleží na učiteli, ale hlavně na žácích, jakým způsobem se výuka bude odvíjet. Učitel musí vhodně reagovat na podněty demonstrující potřeby žáků, aby mohl strukturu výuky přizpůsobit aktuálnímu dění.¹¹⁶

Hledání souvislostí

Strategie hledání souvislostí vychází z předpokladu, že „žáci, kteří umí propojit informace v textu s tím, co již o daném tématu vědí, textu lépe porozumí a lépe si zapamatují nové informace“¹¹⁷. Přínos spatřujeme mimo jiné ve zvyšování žákovy motivace ke čtení, protože v případě propojení situace z textu se svým životem se žák cítí být do textu aktivně zapojen. Hledání souvislostí uplatňujeme na třech úrovních: já a text, text a jiný text a text a svět kolem nás.¹¹⁸ Úkolem učitele je naučit žáky odlišovat v textu souvislosti, které nám

¹¹⁵ WHITCROFT, Ladislava. Čtenářské strategie – 3. díl – Jak učit strategie (obecný popis jednotlivých fází). In: *Čtenářská gramotnost a projektové vyučování* [online]. 21. 10. 2010 [cit. 2022-02-05]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/ctenarske-strategie-3>

¹¹⁶ WHITCROFT, Ladislava. Čtenářské strategie – 4. díl – Jak učit strategie (konkrétní příklad: práce se strategií kladení otázek k textu). In: *Čtenářská gramotnost a projektové vyučování* [online]. 25. 10. 2010 [cit. 2022-02-05]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/ctenarske-strategie-4>

¹¹⁷ KRATOCHVÍLOVÁ, Silvie. Čtenářské strategie – 6. díl – Hledání souvislostí. In: *Čtenářská gramotnost a projektové vyučování* [online]. 19. 11. 2010 [cit. 2022-02-05]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/ctenarske-strategie-6>

¹¹⁸ MILLER, Debbie. *Reading with meaning: teaching comprehension in the primary grades*. Portland: Stenhouse Publishers, c2002.

pomáhají s porozuměním, od nepodstatných skutečností. Je vhodné žákům nabídnout návodné otázky a tzv. startéry nebo návodné počátky vět.

Kladení otázek k textu

Žáky vedeme k tomu, aby si nad textem pokládali různé otázky v rámci všech fází čtení – před čtením, během čtení, ale i po čtení. Pokládáním otázek zvyšujeme motivaci číst, protože čtenáře zajímají odpovědi na tyto otázky, ke kterým se dopracuje pomocí textu, ale také na základě vlastní zkušenosti, dedukce či jiných zdrojů. Podobně jako u hledání souvislostí i zde učitel může žákům nabídnout návodné otázky. Žáci by si taktéž měli uvědomovat, kde našli odpovědi, protože některé otázky směřují k textu, naopak jiné vybízí k dedukci a v neposlední řadě některé odkazují k jiným zdrojům, textům.¹¹⁹

Vytváření vizuálních a jiných smyslových představ

„Když zapojujeme během četby vlastní představivost, tak vdechujeme textu život.“¹²⁰ Citace vystihuje podstatu a přínos této strategie. Pomocí představ si vytváříme vztah ke čtenému, je patrné, že samotný proces čtení si více užíváme, text lépe chápeme a informace si déle uchováváme v paměti. Žákům můžeme strategii připodobnit k filmu, který se nám přehrává v hlavě, zatímco čteme.¹²¹ Obrazy pocházející z emocí a všech pěti smyslů zvyšují porozumění a vedou čtenáře ke všimání si bohatých detailů.¹²²

Identifikace nejdůležitějších myšlenek a témat textu

Whitcroft namítá, že pro identifikaci nejdůležitějších myšlenek a témat textu představujeme primárně práci s naučnými texty, aby se naučili z množství informací vybrat ty nejpodstatnější.¹²³ Nicméně identifikovat klíčové myšlenky je možné v jakémkoliv typu textu, a proto je i tato strategie součástí našeho studia (toto tvrzení dokládá začlenění interpretace do očekávaných výstupů RVP ZV).

¹¹⁹ KRATOCHVÍLOVÁ, Silvie. Čtenářské strategie – 12. díl – Kladení. In: *Čtenářská gramotnost a projektové vyučování* [online]. 7. 2. 2011 [cit. 2022-02-05]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/ctenarske-strategie-12>

¹²⁰ WHITCROFT, Ladislava. Čtenářské strategie – 17. díl – Vytváření představ. In: *Čtenářská gramotnost a projektové vyučování* [online]. 22. 4. 2011 [cit. 2022-02-05]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/cg-strategie-17>

¹²¹ Tamtéž.

¹²² MILLER, Debbie. *Reading with meaning: teaching comprehension in the primary grades*. Portland: Stenhouse Publishers, c2002.

¹²³ WHITCROFT, Ladislava. Čtenářské strategie – 18. díl – Určování podstatných informací a myšlenek. In: *Čtenářská gramotnost a projektové vyučování* [online]. 25. 5. 2011 [cit. 2022-02-05]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/cg-strategie-18>

Usuzování

V rámci každodenního života usuzujeme na základě situací, s nimiž se setkáváme, a proto je vhodné usuzovat i při práci s textem. Strategie funguje na principu propojení našich vědomostí (zkušeností) s textem, čímž vzniká úsudek. Jedná se o informaci, která není v textu vyjádřena explicitně, ale my jsme se k ní výše zmíněným propojením dopracovali. Strategie přispívá ke kritickému myšlení, ale také k lepšímu zapamatování informací, které jsme získali prostřednictvím úsudku.¹²⁴

Předvídání

„Předvídat znamená vyvodit ze skrytých vodítek a našich vlastních zkušeností, co se stane v příběhu.“¹²⁵ Tato strategie vede k motivaci ke čtení, protože žák by se měl chtít dozvědět, zda předvídal správně, či nikoliv. Je nutné mít na paměti, že se nejedná o pouhé hádání, ale vždy je nutné zdůvodnit, proč si danou skutečnost myslíme.¹²⁶ Aktivitu čtení s předvídáním můžeme zařadit před samotným čtením, kdy žákům sdělíme název nebo klíčová slova, pomocí nichž mohou předvídat, o čem příběh bude.¹²⁷ Vhodnou modifikací je taktéž práce s ilustracemi či obálkou knihy. Proces předvídání může učitel navodit otázkami na zamyšlení (O čem text bude? Kde se příběh bude odehrávat? Které postavy zde budou vystupovat? apod.). Nabízí se rozčlenit text na úseky, kdy žáci před čtením daného úseku předvídají a následně po přečtení reflektují, zda se jejich představy naplnily, či nikoliv. Čtení s předvídáním je metoda vhodná k vyvolání diskuse v rámci celé třídy.¹²⁸

Shrnutí a syntéza

Při shrnutí vystihujeme nejdůležitější informace ze čteného (zde vnímáme prolínání jednotlivých strategií – viz identifikace nejdůležitějších myšlenek a témat textu). Při syntéze se

¹²⁴ WHITCROFT, Ladislava. Čtenářské strategie – 19. díl – Usuzování. In: *Čtenářská gramotnost a projektové vyučování* [online]. 21. 6. 2011 [cit. 2022-02-05]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/cg-strategie-19>

¹²⁵ KOVAŘÍKOVÁ, Ludmila. Čtenářské strategie – 20. díl – Předvídání. In: *Čtenářská gramotnost a projektové vyučování* [online]. 12. 7. 2011 [cit. 2022-02-05]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/cg-strategie-20>

¹²⁶ Tamtéž.

¹²⁷ CIBÁKOVÁ, Dana. Metódy a stratégie čítania ako aktivizačný faktor vo vyučovaní literárnej výchovy. In: VALA, Jaroslav et al. *Literární výchova ve škole: vzpomínky, vize, zkušenosti*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015.

¹²⁸ Tamtéž.

snažíme pospojovat nově získané poznatky s tím, co už víme, ale také se svými pocity či názory.¹²⁹

3.5 Vybrané metody pro práci s textem

Maňák, Janík a Švec vymezují výukovou metodu jako „systém vyučovacích činností učitele a učebních aktivit žáků směřující k dosažení daných cílů“¹³⁰. Obecně lze tedy konstatovat, že na základě předem stanoveného cíle vybíráme metody usnadňující nám daný cíl splnit.

Psaní formou „tady a teď“

Tato metoda je náročná pro učitele z hlediska výběru vhodného textu, který vede k tvořivosti a podněcuje fantazii. Obecně lze metodu popsat tak, že žáci čtou text o nějaké události z minulosti a následně napíší svůj text se stejnou tematikou, který se odehrává „tady a teď“.¹³¹

Popřehazované věty

Učitel rozdělí vybraný text na úseky. Žáci následně pracují s rozstříhaným textem a cílem této aktivity je poskládat text do původní podoby tak, aby dával smysl. Je žádoucí zkontrolovat výsledek v rámci celé třídy či podle předlohy.¹³² S tímto typem úlohy se žáci setkávají také v testech v rámci přijímacích zkoušek.

Pojmové mapy

Žák graficky znázorní vztahy mezi informacemi, pojmy, případně následnost dějů či procesů. Výsledkem je grafické schéma vztahů dávající žákovi smysl.¹³³ Analogií této metody je mapa příběhu, která funguje přímo pro účely literárního vzdělávání.¹³⁴

¹²⁹ WHITCROFT, Ladislava. Čtenářské strategie – 21. díl – Shrnutí a syntéza. In: *Čtenářská gramotnost a projektové vyučování* [online]. 2. 8. 2011 [cit. 2022-02-05]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/cg-strategie-21>

¹³⁰ MAŇÁK, Josef, JANÍK, Tomáš a ŠVEC, Vlastimil. *Kurikulum v současné škole*. Brno: Paido, 2008, s. 96.

¹³¹ CIBÁKOVÁ, Dana. Metódy a stratégie čítania ako aktivizačný faktor vo vyučovaní literárnej výchovy. In: VALA, Jaroslav et al. *Literárni výchova ve škole: vzpomínky, vize, zkušenosti*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015.

¹³² Tamtéž.

¹³³ FISHER, Robert. *Učíme děti myslet a učit se: praktický průvodce strategiemi vyučování*. Praha: Portál, 2011.

¹³⁴ GAVORA, Peter. *Ako rozvíjať porozumenie textu u žiaka: [príručka pre učiteľa]*. Nitra: Enigma, 2008.

Metoda I. N. S. E. R. T.

Z anglického Interactive Notating System Effective Reading and Thinking (interaktivní záznamový systém pro efektivní čtení a myšlení). Jedná se o metodu, při které žák pracuje s grafickými znaky a jejím smyslem je sledování porozumění čtení. Znakem (√) signalizujeme, že danou informaci víme, známe. Naopak znakem (–) dáváme najevo, že informace není v souladu s naším poznáním. Novou informaci, kterou jsme se prostřednictvím textu dozvěděli, značíme symbolem (+). Pokud je nějaká informace nejasná, nesrozumitelná nebo zajímavá, v tom smyslu, že se o ní chceme dozvědět víc, tak danou pasáž označíme značkou (?).¹³⁵

Metoda V-CH-D (Vím-Chci se dozvědět-Dozvěděl jsem se)

V literatuře se můžeme setkat s označením K-W-L (z anglického Know-Want-Learned). Při této metodě zaznamenáváme informace, které o tématu víme (učitel v této fázi zjišťuje předcházející vědomosti např. pomocí brainstormingu). Dále zaznamenáváme otázky, které nás zajímají a chtěli bychom na ně v textu najít odpovědi. Poslední fází je reflexe procesu čtení, kdy zjišťujeme, co jsme se naučili. Zde je nutné se vrátit k předem formulovaným otázkám a reflektovat, zda jsme na ně z textu získali odpovědi, či nikoliv (pokud žák zůstane bez odpovědi, učitel by ho měl odkázat na jiné zdroje).¹³⁶ Přínos metody spočívá v umožnění strukturovat poznatky a zároveň sledovat pokrok ohledně toho, co o tématu víme.¹³⁷

Výzvěově-otázkové podněty

Jedná se o učitelem vytvořené úlohy, které cílí na jednotlivé úrovně porozumění textu (identifikace explicitních informací, dedukce a interpretace informací, kritická analýza a hodnocení textu).¹³⁸

Cloze-test

Základem této metody je text, který obsahuje přibližně 250 slov. Učitel vynechá některá slova (např. každé páté slovo nebo každé sloveso či podstatné jméno), přičemž nezasahuje do první a poslední věty a nesmí vynechat vlastní jména nebo méně známá slova. Úkolem žáka je na vynechaná místa doplnit slova tak, aby text dával smysl (synonyma jsou přijímána). Na

¹³⁵ SIEGLOVÁ, Dagmar. *Konec školní nudy: didaktické metody pro 21. století*. Praha: Grada, 2019.

¹³⁶ GRECMANOVÁ, Helena a URBANOVSKÁ, Eva. *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. Olomouc: Hanex, 2007.

¹³⁷ ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada, 2015.

¹³⁸ SVOBODOVÁ, Jana. *Jazyková specifika školské komunikace a výuka mateřštiny*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2000.

základě této metody zjišťujeme, do jaké míry žák porozuměl danému textu, a vyhodnocujeme, zda je žák schopný číst samostatně, nebo potřebuje pomoc učitele.¹³⁹

Metoda pětílístek (Cinquanin)

Smyslem metody pětílístek je shrnout informace či vystihnout myšlenky pomocí několika slov. Výsledkem je pětiveršová báseň reflektující téma, která může sloužit jednak jako prostředek zhodnocení porozumění, jednak jako prostředek tvořivého vyjádření.¹⁴⁰

T-schéma

Jedná se o grafické schéma fungující binárně. Žáci mohou zaznamenávat např. argumenty pro a proti nebo porovnávat dvě strany jedné skutečnosti. Metodu lze různě modifikovat na základě zvoleného textu.¹⁴¹

Strategie PRAISE

Název představuje začáteční písmena na sebe navazujících činností (anglické označení) – P (predict – žáci předvídají slova, se kterými se zřejmě v textu setkají), R (read – žáci čtou text), A (analyze – žáci porovnávají slova z textu s těmi, které předvídali), I (involve – žáci inovují příběh), S (share – žáci ústně nebo písemně sdílejí své inovované texty) a E (explain – žáci vysvětlují, jak příběhu rozumí). Potenciál této metody spočívá v propojení textotvorného procesu a čtení.¹⁴²

Strategie RISE

Podobně jako u předchozí metody název představuje začáteční písmena činností – R (read – žáci přečtou text), I (illustrate – žáci ilustrují příběh, resp. znázorňují nejsilnější představy vyvolané příběhem), S (sequence – žáci se podělí o kresby s ostatními, následně ve skupinách seřazují kresby podle obsahu příběhu) a E (enact – žáci ve skupinách dramatizují obrázky, ostatní se snaží identifikovat část příběhu). Přínosem je rozvíjení vizuálního myšlení

¹³⁹ SOCHOVIČOVÁ, Antónia. Stratégie porozumenia textu. In: LIPTÁKOVÁ, Ludmila, STANISLAVOVÁ, Zuzana, SIČÁKOVÁ, Euba et al. *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie: vysokoškolská učebnica*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2011.

¹⁴⁰ SIEGLOVÁ, Dagmar. *Konec školní nudy: didaktické metody pro 21. století*. Praha: Grada, 2019.

¹⁴¹ GRECMANOVÁ, Helena a URBANOVSKÁ, Eva. *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. Olomouc: Hanex, 2007.

¹⁴² SOCHOVIČOVÁ, Antónia. Stratégie porozumenia textu. In: LIPTÁKOVÁ, Ludmila, STANISLAVOVÁ, Zuzana, SIČÁKOVÁ, Euba et al. *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie: vysokoškolská učebnica*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2011.

a vytvoření ilustrace na základě pochopení textu, což umožňuje zažít úspěch i slabším čtenářům.¹⁴³

Alfa box

Tato metoda se používá nejčastěji v rámci evokace, ale lze ji využít i jako formu reflexe. Žáky je možno rozdělit do menších skupin, aby společně vyplňovali tabulku sestávající z písmen abecedy, přičemž na základě otázky/tématu/pojmu se k příslušným písmenům doplňují pojmy, které se žákům nad zadaným tématem a počátečním písmenem vybaví. Po práci ve skupinách je vhodné vypracovat centrální alfa box v rámci celé třídy.¹⁴⁴

Ishikawův diagram

Mezi jiná označení patří *diagram příčin a následků* či *diagram rybí kosti*. Metoda je zaměřena na kognitivní myšlení, kdy se graficky znázorňuje problém s jeho příčinami.¹⁴⁵

Vennovy diagramy

Pomocí grafického záznamu vystihujeme společné znaky dvou jevů do průsečíku dvou elips. Rozdílné vlastnosti spadají do samostatných elips. Metodu lze variovat z hlediska hodnocení kladných a záporných podstat daného jevu, kdy na místě průsečíku zaznamenáváme nejednoznačné či neutrální rysy.¹⁴⁶

Kostka

Metoda zahrnuje procesy mající postupnou myšlenkovou návaznost, tzn., že respektují Bloomovu taxonomii kognitivních cílů. Podstatné je, že při práci žáci studují problém z několika hledisek. Jednotlivé strany kostky odkazují k následujícím pokynům: (1) popiš, (2) porovnej, (3) asociuj, (4) analyzuj, (5) aplikuj, (6) argumentuj.¹⁴⁷ Je vhodné žákům k jednotlivým fázím poskytnout návodné otázky modifikované podle tématu.

¹⁴³ SOCHOVIČOVÁ, Antónia. Stratégie porozumenia textu. In: LIPTÁKOVÁ, Ľudmila, STANISLAVOVÁ, Zuzana, SIČÁKOVÁ, Ľuba et al. *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie: vysokoškolská učebnica*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2011.

¹⁴⁴ ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada, 2015.

¹⁴⁵ Tamtéž.

¹⁴⁶ GRECMANOVÁ, Helena a URBANOVSKÁ, Eva. *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. Olomouc: Hanex, 2007.

¹⁴⁷ ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada, 2015.

Diamant

Jedná se o zápis pojmů k co nejpřesnějšímu vyjádření charakteristik dvou témat, mezi nimiž je protikladný vztah. Schéma je vystavěno na principu pólů, kdy žáci pracují od obou konců směrem k prostřednímu řádku, na který napíšou větu o čtyřech slovech spojující opozita.¹⁴⁸

Podvojný deník

Žák si udělá uprostřed papíru svislou čáru, čímž vytvoří dva sloupce (příp. lze pracovat do připravené tabulky). V průběhu čtení žáci pracují s tabulkou tím způsobem, že do levého sloupce zapisují slova, věty, ucelené myšlenky a pasáže, které je zaujaly, do pravého sloupce přidávají ke zvolené pasáži svůj komentář.¹⁴⁹ Podvojný deník patří mezi metody kritického myšlení, zároveň jeho přínos spočívá v učení odlišovat citaci od komentáře.¹⁵⁰

Interpretace významů postavy

Jedná se o dramatickou hru zaměřenou na vcit'ování se do postav a slouží k odhalování jinotajného smyslu textu, v našem případě bajky. Při této aktivitě žáci pracují ve čtveřicích, kdy každá postava má svého „dabéra“, který tlumočí myšlenky dané postavy.¹⁵¹

Klíčová slova

Tato metoda má více variant. Jednou z možností je, že učitel žákům sdělí určitý počet pojmů, které jsou pro dané téma stěžejní. Žáci mezi těmito klíčovými slovy hledají souvislosti, vytvoří např. smysluplnou větu nebo text.¹⁵² Další možností je zadat žákům, aby sami vyhledali klíčová slova pro daný text. Pokud žák dokáže určit klíčová slova, lze předpokládat, že rozumí textu a dokáže z něj vyjmout důležité prvky.¹⁵³

¹⁴⁸ ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada, 2015.

¹⁴⁹ ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice*. Praha: Grada, 2012.

¹⁵⁰ ALTMANOVÁ, Jitka et al. *Čtenářská gramotnost ve výuce: metodická příručka*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV), divize VÚP, 2011.

¹⁵¹ BERÁNKOVÁ, Eva. *Tvořivá hra jako cesta k pochopení literárního díla*. Plzeň: Fraus, 2002.

¹⁵² GRECMANOVÁ, Helena a URBANOVSKÁ, Eva. *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. Olomouc: Hanex, 2007.

¹⁵³ ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada, 2015.

Hodnotové škály

Pomocí hodnotové škály žáci hodnotí, třídí a pořadají osobní hodnoty nebo zásady podle předem definovaného schématu či měřítka hodnocení. Vybrané pojmy žáci seřazují do řady, sloupce nebo schématu podle míry důležitosti, významu nebo intenzity.¹⁵⁴

¹⁵⁴ SIEGLOVÁ, Dagmar. *Konec školní nudy: didaktické metody pro 21. století*. Praha: Grada, 2019.

4 Praktická část

Cílem praktické části diplomové práce *Žánr bajky v literární výchově na 2. stupni ZŠ* je vytvořit metodické náměty a pracovní listy, které usilují o začlenění tohoto literárního žánru do výuky. Bajce a jejím zastoupením v kurikulu jsme se věnovali v teoretické části této práce. Následující kapitola představuje metodické náměty, jak tento žánr efektivně zařadit do výuky na 2. stupni základní školy či nižším stupni víceletého gymnázia s použitím rozmanitých metod.

Podle našeho názoru je bajka v hodinách literatury značně opomíjena, přestože se jedná o žánr s výraznou výchovnou funkcí, k níž přistupuje dále funkce estetická, poznávací, ale také zábavná. Smyslem námětů je prokázat efektivní využití textů vybraných autorů v různých ročnících, protože si myslíme, že je vhodné s bajkou pracovat napříč 2. stupněm základní školy.

4.1 Metodické náměty pro využití žánru bajky ve výuce

Celkem bylo vytvořeno devět pracovních listů, které jsou zahrnuty do příloh této diplomové práce. Liší se časovou náročností, počtem a délkou textů, množstvím a typem otázek a úkolů. Předpokládáme, že většinu pracovních listů lze vypracovat během jedné vyučovací hodiny, tj. za 45 minut, ale vždy záleží na skladbě třídy a aktuálních okolnostech – je tedy možné práci rozložit do více vyučovacích hodin. V metodické části neuvádíme konkrétní ročník pro práci s daným textem, protože předpokládáme, že pracovní listy je možné využít v různých ročnících 2. stupně základní školy či nižšího stupně víceletého gymnázia. Vždy záleží na učiteli, který zná své žáky a dokáže odhadnout, zda pro ně bude práce s textem líbivá a obohacující, či nikoliv.

Všechny pracovní listy mají stejnou strukturu. Práce s textem je rozdělena na aktivity před čtením, během čtení a po čtení, lze tedy konstatovat, že postupujeme podle třífázového modelu učení E-U-R (evokace – uvědomování si významu – reflexe). V jednotlivých fázích zařazujeme metody, které jsme představili v teoretické části této práce. Součástí každého pracovního listu je také didakticky zpracovaný medailonek, s jehož pomocí se žáci stručně seznámí s životem a dílem daného autora či charakteristikou literární památky. Funkcí medailonků je žáky motivovat nejen k četbě konkrétní ukázky, ale také dalších knih (nejedná se o souhrn teorie, a proto je možné předložit žákům medailonky před četbou).

Výběr ukázek byl pečlivě uvážěn, protože usilujeme o rozvíjení klíčových kompetencí, naplňování očekávaných výstupů RVP ZV, uplatňování mezipředmětových vztahů,

začleňování průřezových témat a rozvíjení čtenářských strategií a kritického myšlení. Bylo pro nás důležité, aby texty byly pro žáky atraktivní a aby se v nich promítala aktuální témata.

V metodické části uvádíme pro učitele postup práce s texty. Dále představujeme možné řešení všech otázek a úkolů, resp. nabízíme možné odpovědi, které lze od žáků očekávat. Stručně představujeme zastoupené autory a komentujeme vybrané ukázky.

Žáci obdrží pracovní list, který sami nevyplňují, ale čekají na pokyny učitele. Jeho úkolem je žákům vysvětlit podstatu společné práce, a proto není žádoucí, aby žáci četli texty dopředu. Z našeho pohledu je vhodné, aby se umělecké texty četly v rámci celé třídy, protože můžeme předejít komplikacím u slabších čtenářů. Učitel žáky vybízí, aby se po přečtení úseku zamysleli nad otázkami a úkoly a snažili se na ně odpovědět. Následovat by měla společná kontrola sady otázek a úkolů. Je nutné žáky upozornit, že každá odpověď je správná, a proto by se neměli bát vyjádřit své myšlenky a pocity. Měli by si práci s textem užívat.

4.1.1 O švestce, která se neuměla rozhodnout – Jiří Dvořák

Bajka *O švestce, která se neuměla rozhodnout*¹⁵⁵ pochází z díla *Slepice a televize*. Kniha zahrnuje krátké příběhy, ve kterých nalezneme nejenom ponaučení, ale také vtíp a hru se slovy.¹⁵⁶ Ukázka byla zvolena proto, aby si žáci uvědomili, že pokud se v životě nebudeme umět včas rozhodnout, můžeme o danou možnost přijít.

Rozvíjené čtenářské strategie: hledání souvislostí, vytváření vizuálních a jiných smyslových představ, identifikace nejdůležitějších myšlenek a témat textu, předvídání, usuzování, shrnování a syntéza

Použité metody: výzvoově-otázkové podněty, T-schéma, strategie RISE

Pomůcky: pracovní list (Příloha 2), psací potřeby, pastelky

Harmonogram: není striktně vymezen, učitel hodinu uzpůsobí podle skladby žáků třídy, předpokládáme časovou náročnost 45 minut

Úvod: Žákům je předložen autorův medailonek (Příloha 1), s jehož pomocí se dozvídají informace o životě a tvorbě, mimo jiné jsou žákům doporučeny další knihy k četbě.

¹⁵⁵ DVOŘÁK, Jiří. *Slepice a televize: bajky - nebajky*. Praha: Baobab, 2011.

¹⁵⁶ Slepice a televize. In: *Baobab* [online]. [cit. 2022-03-13]. Dostupné z: <https://www.baobab-books.net/product/slepice-televize>

Aktivita před čtením

Úkol č. 1: Žáci se zamýšlí nad tím, čím by chtěli v budoucnu být a zda se jejich sny měnily, nebo pořád touží po tom stejném. Odpověď se zdůvodněním zaznamenávají písemně na příslušné řádky. Následně je vhodné diskutovat nad možnosti v rámci celé třídy.

Možné řešení: *Chci být učitelka jako moje maminka. Už od školky o tom sním a o žádném jiném povolání jsem zatím nepřemýšlela. Chtěla bych s dětmi dělat zajímavé věci a ráda bych se s nimi učila v přírodě. Taky by se mi líbily dva měsíce prázdnin a školní výlety.*

Aktivita během čtení

Žáci čtou první část ukázky, následně plní úkoly a odpovídají na otázky.

Úkol č. 2: Žáci na základě textu a vlastní zkušenosti usuzují, proč bychom neměli dělat unáhlená rozhodnutí.

Možné řešení: *Pokud bychom nepromysleli všechny možnosti, mohli bychom udělat rozhodnutí, kterého bychom později litovali. Někdy se může stát, že rozhodnutí už nemůžeme vzít zpátky, a proto je lepší si vše důkladně promyslet.*

Úkol č. 3: Žáci vysvětlí, jak rozumí přísloví „Dvakrát měř, jednou řež.“, které je do textu implicitně zahrnuto.

Možné řešení: *Než něco uděláme, měli bychom si to pořádně promyslet, až poté udělat nějaké zásadní rozhodnutí. Nebo když něco děláme, měli bychom kontrolovat, zda to děláme správně.*

Úkol č. 4: Žáci navrhnou, čím se švestka může stát. Vychází i z vlastní zkušenosti, protože předpokládáme, že si vybaví, jak švestky zpracovávají doma s rodiči.

Možné řešení: *koláč, kompot, slivovice, povidla, tvarohové knedlíky se švestkami*

Úkol č. 5: Otázka vede k přemýšlení nad rozhodnutími, která v životě musí člověk udělat. Vzhledem k tomu, že je list vytvořen pro žáky 2. stupně, první velké rozhodnutí se týká výběru střední školy.

Možné řešení: *Velké rozhodnutí budu dělat v 9. ročníku, kdy si budu vybírat školu. Podle střední školy si budu volit povolání nebo vysokou školu, a proto bych měla mít rozhodnutí pořádně promyšlené.*

Žáci čtou druhou část ukázky, následně plní úkoly a odpovídají na otázky.

Úkol č. 6: Při čtení dochází k vytváření smyslových představ. Žáci vybírají jednu možnost z těch, o kterých švestka mluvila. Předpokládáme, že výběr bude ovlivněn pozitivním vztahem k dané variantě či nějakou vzpomínkou.

Možné řešení: *Vybrala bych si švestkové knedlíky, protože mi moc chutnají. Nejlepší švestkové knedlíky dělá moje babička a vždycky, když jsem u ní na prázdninách, tak ji přemlouvám, abychom je měli k obědu. A to se jich vždycky přejím tak, až mě bolí břicho.*

Úkol č. 7: Žáci se seznámili s možným využitím švestek a sdělují, zda se setkávají se zmíněnými postupy zpracování i doma. Následně mají možnost přijít s dalšími možnostmi, jak toto ovoce můžeme využít. Stěžejní jsou jejich vlastní zkušenosti.

Možné řešení: *Tatínek se strejdou sbírají švestky do sudu a z nich se potom vyrobí slivovice. Maminka dělá knedlíky, ale také omáčku k masu, když grilujeme, nebo koláč s drobenkou.*

Úkol č. 8: Žáci hodnotí pasáž týkající se švestek jakožto ozdoby dortu. Dále uvažují na dalšími druhy ovoce, kterými je vhodné dort ozdobit. Je žádoucí uvést také ovoce nevyhovující a své tvrzení zdůvodnit.

Možné řešení: *Já bych švestku na dortu nechtěla, protože je moc velká. Mám ráda, když je ovoce drobné, a proto si tam dokážu představit třeba nějaké jahůdky, maliny či rybíz. Určitě bych na dortu nechtěla citron, protože dort má být sladký, nebo khaki nemá vůbec žádnou chuť.*

Úkol č. 9: Žáci mají za úkol inovovat text tím způsobem, že přidají další možnost ohledně budoucnosti švestky. Vžijí se do švestky a snaží se text napsat tak, aby vyvolal představy podobně jako předchozí možnosti.

Možné řešení: *Přijdu do koláče! Krásně nadýchaného koláče posetého půlkami švestek! Maminka ze mě vytáhne pecku a já si budu krásně ležet na tom lehoučkém těstě s ostatními švestkami a budu čekat, až se upečeme. A ta voňavá drobenka! Maminka koláč nakrájí a já budu na kousku, který si někdo dá ke kávě! No to bude boží!*

Žáci čtou třetí část ukázky, následně plní úkoly a odpovídají na otázky.

Úkol č. 10: Žáci pomocí metody T-schéma vystihují, jaké jsou klady a zápory pečlivého rozhodování, resp. přemýšlí, jaké může mít následky.

Možné řešení:

+	-
<ul style="list-style-type: none">• rozhodnutí nebude unáhlené, a tím pádem budeme mít promyšlené všechny možnosti• můžeme se s někým poradit• pokud si dáme na rozhodnutí více času, tak nás třeba napadne nějaká další možnost	<ul style="list-style-type: none">• když budeme dlouho rozvažovat, tak můžeme možnost propásnout• kdyby ostatní čekali na naše rozhodnutí, tak by na nás mohli být naštvaní, že nám to tak dlouho trvá

Úkol č. 11: Dále žáci předvídají, jak příběh skončí. Zamýšlí se nad tím, kterou možnost si švestka zvolí a proč.

Možné řešení: *Myslím si, že si nevybere žádnou možnost. Dřív, než se stihne rozhodnout, tak ji někdo utrhne, pochutná si na ní nějaký pták nebo přijde bouřka, takže švestka spadne na zem a nikdo si ji potom už nevezme.*

Žáci čtou čtvrtou část ukázky, následně plní úkoly a odpovídají na otázky.

Úkol č. 12: Žáci shrnují, o čem příběh byl, a vyvozují hlavní myšlenku, kterou lze ztotožnit s ponaučením.

Možné řešení: *Příběh byl o jedné švestce, která se nedokázala rozhodnout, čím chce být. Bála se, aby neudělala chybu. Jenomže se rozmyšlela tak dlouho, až z ní zbyla jenom hnusná seschlá švestka, kterou nikdo nechtěl. Hlavní myšlenkou je, že nic nemá trvat věčně, ani rozhodování.*

Úkol č. 13: Žáci přenáší pointu příběhu na reálný život. Komentují, zda se i lidé mohou dostat do podobné situace, a tím pádem hledají souvislost mezi textem a světem okolo nás.

Možné řešení: *Ano, ukázka s reálným životem souvisí. Člověk by měl určité věci dělat s rozvahou, ale nic by nemělo trvat dlouho. Pokud bychom se rozhodovali dlouho, je možné, že bychom o danou příležitost přišli.*

Úkol č. 14: Žáci hledají souvislost mezi textem a vlastním životem. Sdělují, zda i jim se někdy stalo něco podobného jako švestce.

Možné řešení: *Ano, stalo se mi něco podobného. Byla jsem s maminkou v cukrárně a nedokázala jsem si vybrat zákusek. Nemohla jsem se rozhodnout, jestli chci větrník, trubičku, věneček, nebo štafetku. Každý z těch zákusků měl něco do sebe. Vybírala jsem asi 20 minut, pak přišla nějaká paní, která hned věděla, co chce. Na oslavu potřebovala krabici zákusků a vykoupila právě ty, mezi kterými jsem se rozhodovala. A já se musela spokojit s indiánkem.*

Úkol č. 15: Formou sebereflexe žáci uvažují nad tím, zda každé rozhodnutí pečlivě rozvažují, nebo dělají unáhlená rozhodnutí.

Možné řešení: *Každé rozhodnutí pořádně promyslím, než je udělám.*

Aktivita po čtení

Úkol č. 16: Žákům je předložen citát spisovatele Elberta Hubbarda („Největší chyba, kterou v životě můžete udělat, je mít pořád strach, že nějakou uděláte.“). Jejich úkolem je zaujmout k citátu nějaké stanovisko a zdůvodnit, proč s ním ne/souhlasí.

Možné řešení: *Na jednu stranu s citátem souhlasím, protože když se budeme pořád bát, že uděláme něco špatně, tak si nic neužijeme. Na druhou stranu si myslím, že je dobré si věci rozmyslet, abychom později nelitovali špatného rozhodnutí. Měli bychom usilovat o rovnováhu.*

Úkol č. 17: Žáci pomocí tabulky shrnují příběh – Někdo (hrdina či hrdinové), Chtěl (cíl), Ale (zápletka, překážka), A tak (následek), Nakonec (završení).

Možné řešení:

Někdo	<i>Zralá švestka.</i>
Chtěl	<i>Chtěla udělat správné rozhodnutí ohledně toho, čím bude.</i>
Ale	<i>Ale nedokázala se rozhodnout.</i>
A tak	<i>A tak přemýšlela a přemýšlela.</i>
Nakonec	<i>Nakonec z ní nebylo nic, protože byla seschlá a nikdo ji nechtěl.</i>

Úkol č. 18: Žáci si z příběhu vyberou jeden moment, který v nich vyvolal nejsilnější představy a k němu následně vytvoří ilustraci. Jedná se o druhou fázi strategie RISE, kdy žáci po přečtení textu tvoří ilustrace.

Možné řešení: *autentická ilustrace*

4.1.2 Osel a vlk – Ezop

Bajku *Osel a vlk*¹⁵⁷, za jejíhož autora je pokládán Ezop, první známý vypravěč a tvůrce tohoto žánru, převyprávěl český spisovatel Pavel Šrut. Z textu vyplývá ponaučení především pro samotné žáky, kteří by měli dojít k závěru, že není vhodné se v životě řídit předsudky.

Rozvíjené čtenářské strategie: hledání souvislostí, vytváření vizuálních a jiných smyslových představ, identifikace nejdůležitějších myšlenek a témat textu, usuzování, shrnování a syntéza

Použité metody: popřehazované věty, výzově-otázkové podněty, pětilístek

Pomůcky: pracovní list (Příloha 4), psací potřeby, pastelky

Harmonogram: není striktně vymezen, učitel hodinu uzpůsobí podle skladby žáků třídy, předpokládáme časovou náročnost 45 minut

Úvod: Žákům je předložen autorův medailonek (Příloha 3), s jehož pomocí se dozvídají informace o životě a tvorbě.

Aktivita před čtením

Úkol č. 1: Metoda pětilístek – každý žák vytvoří dva pětilístky zaměřující se na hlavní postavy (osel a vlk) příběhu, který následně budou číst. Předpokládáme, že žáci budou označovat osla za hloupé zvíře, naopak vlka budou vnímat jako lstivého a vychytralého (stereotypy).

Možné řešení:

		OSEL		
	<i>hloupý</i>		<i>tvrdohlavý</i>	
<i>pomáhá</i>		<i>důvěřuje</i>		<i>hýká</i>
<i>Vždycky</i>	<i>mu</i>		<i>někdo</i>	<i>ublíží.</i>
		CHUDÁK		
		VLK		
	<i>lstivý</i>		<i>hladový</i>	
<i>loví</i>		<i>škodí</i>		<i>vyje</i>
<i>Rád</i>	<i>by</i>		<i>někoho</i>	<i>sežral.</i>
		ZABIJÁK		

¹⁵⁷ EZOP a ŠRUT, Pavel. *Ezopovy bajky*. Praha: Albatros, 1998.

Úkol č. 2: Žáci si porovnají své pětilístky a zjišťují, zda došli k podobným závěrům, nebo se jejich řešení výrazně liší.

Aktivita během čtení

Žáci čtou nekoherentní text (jednotlivé úseky jsme zpřeházeli).

Úkol č. 3: Při metodě zpřeházených vět žáci seřazují části ukázky tak, aby na sebe smysluplně navazovaly.

1. To vlka zarazilo. „Ty osle,“ povídá, „tak jako tak tě sežeru, ale pověz mi napřed, co se ti stalo?“
2. „Takový hlupák nebudu,“ prohlásil pyšně vlk. „Já ti tu třísku napřed vytáhnu. Ukaž kopyto!“
3. „Ty se těšíš?“ divil se vlk. „A proč, ty osle?“
4. Není osel jako osel. Jeden osel měl za ušima. Pásl se na louce, když tu najednou spatřil, že se k němu žene vlk.
5. Osel nastavil kopyto, a jak vlk pěkně zblízka hledal třísku, zatmělo se mu najednou před očima. Osel totiž pořádně vykopl a vyrazil vlkovi všechny zuby. A povídá: „Teď mi, vlku, pověz, kdo z nás dvou je větší osel? Ty jsi přece od přírody řezník, tak proč si hraješ na lékaře?“
6. „Ale skákal jsem přes ohradu na cizí louku a zadřel jsem si do kopyta třísku. Au, to bolí! Už se těším, až mě sežereš!“
7. Náš osel se rozběhl, ale běžel docela pomalu a klopýtavě. Předstíral, že kulhá, a při každém kroku zahýkal bolestí.
8. „Protože mě sežereš i s mou bolestí. Až mě spolykáš, sám si zarazíš tu mou třísku do žaludku!“

Správné řešení: 4, 7, 1, 6, 3, 8, 2, 5

Žáci dále pracují s textem, který dodržuje pravidla textové návaznosti.

Úkol č. 4: Žáci na základě porozumění textu vysvětlí spojení „mít za ušima“.

Možné řešení: *Když má někdo za ušima, tak je vychytralý.*

Úkol č. 5: Žáci charakterizují osla a vlka.

Možné řešení: *Osel byl chytrý a lstivý, naopak vlk byl hloupý a pyšný.*

Úkol č. 6: Žáci se vcítují do postav, tzn., že si představují, jak by bylo jim, kdyby se do dané situace dostali.

Možné řešení: *Myslím, že se vlk styděl, protože ukázal, že není tak chytrý, jak si myslel. Určitě cítil i zlost – přece jenom není běžné, aby ho někdy přechytračil. A protože mu osel vyrazil všechny zuby, tak stoprocentně cítil bolest. Naopak osel se cítil jako vítěz, protože překonal silnějšího.*

Úkol č. 7: V tomto úkolu žáci prokazují schopnost aplikace poučky. Na základě pochopení smyslu by měli být schopni nalézt v textu metonymii.

Možné řešení: „Ty jsi přece od přírody řezník.“

Úkol č. 8: Žáci komentují zvýrazněnou pasáž zahrnující ponaučení celého příběhu, které následně explicitně formulují. Dále žáci příběh srovnávají se svým životem, vyhodnocují, zda se i oni setkali s podobnou situací.

Možné řešení: *Osel naráží na to, že ze sebe vlk udělal hlupáka, protože se pletl do něčeho, čemu vůbec nerozumí. Tatínek jednou chtěl opravit kohoutek v koupelně, ale rozbil ho, protože nevěděl, jak se to dělá.*

Aktivita po čtení

Úkol č. 9: Na základě příběhu žáci vymyslí, jak by mohl vypadat instagramový příspěvek osla, který se chlubí tím, co dokázal. Žáci napíšou popisek včetně hashtagů a přidají ilustraci představující fotografii.

Možné řešení: *OMG! Yes! Hádejte, od koho dostal vlk do zubů?! :D #jsemborec#vlktošychtal#vlkjehlupak#oseljenej + autentická ilustrace*

Úkol č. 10: Cílem posledního úkolu je uvědomění, že bychom se neměli řídit předsudky. Žáci objasňují, jak se změnil jejich pohled na daná zvířata v průběhu čtení. Zároveň formulují ponaučení pro čtenáře, které vyplývá z průběhu jejich práce s textem.

Možné řešení: *Ano, překvapilo mě, že si zvířata prohodila role. Čekala jsem, že osel bude hloupý a vlk vychytralý, takže ho nějakou lstí sežere. K větě „Není osel jako osel.“ mě napadá ponaučení, že bychom neměli všechny házet do jednoho pytle. Každý z nás je jiný, tím pádem se nechováme stejně. Neměli bychom se řídit předsudky.*

4.1.3 O duhové jiskře – Daniela Fischerová

Žáci pracují s příběhem ze stejnojmenné knihy *Duhová jiskra*¹⁵⁸. Vedle námi vybrané bajky se čtenáři v knize mohou setkat s mnoha tématy vedoucími k hlubšímu zamyšlení nad světem, ve kterém žijeme.¹⁵⁹ Pozitivně laděný příběh směřuje k poznání, že v každém z nás je duhová jiskra, a proto bychom se měli chovat tak, abychom jí svým chováním neuhaslili.

Rozvíjené čtenářské strategie: hledání souvislostí, vytváření vizuálních a jiných smyslových představ, identifikace nejdůležitějších myšlenek a témat textu, předvídání, usuzování, shrnování a syntéza

Použité metody: výzově-otázkové podněty, alfa box

Pomůcky: pracovní list (Příloha 6), psací potřeby, pastelky

Harmonogram: není striktně vymezen, učitel hodinu uzpůsobí podle skladby žáků třídy, předpokládáme časovou náročnost 45 minut

Úvod: Žákům je předložen autorčin medailonek (Příloha 5), s jehož pomocí se dozvídají informace o životě a tvorbě, mimo jiné jsou žákům doporučeny další knihy k četbě.

Aktivita před čtením

Úkol č. 1: Žáci na základě názvu a návodných otázek předvídají děj příběhu.

Možné řešení: *Příběh se bude odehrávat v současnosti v městečku Mrzoutov, kde jsou na sebe obyvatelé nepřijemní a dělají si naschvály. Hlavní hrdina je dvanáctiletý Kuba, který není jako ostatní. Neustále se usmívá, je na všechny milý a chtěl by být s každým kamarád. Právě on najde malou duhovou jiskru, která je kouzelná, protože dokáže všechny rozveselit. Plán se*

¹⁵⁸ FISCHEROVÁ, Daniela. *Duhová jiskra*. Praha: Vyšehrad, 2008.

¹⁵⁹ Duhová jiskra. In: *Knihy Dobrovský* [online]. [cit. 2022-03-13]. Dostupné z <https://www.knihydobrovsky.cz/audiokniha-mp3/duhova-jiskra-343520413>

zkomplikuje ve chvíli, kdy mu jiskru ukradne zlý starosta, který nechce, aby se lidé měli rádi. Kuba nakonec lstí získá jiskru zpět a z Mrzoutova udělá Smíškov.

Aktivita během čtení

Žáci čtou první část ukázky, následně plní úkoly a odpovídají na otázky.

Úkol č. 2: Metodou usuzování žáci zdůvodňují, proč Oheň štěstí zhasl.

Možné řešení: *Oheň štěstí hoří tam, kde je radost, pohoda a klid. Lidé se k sobě začali chovat zle, a proto na světě bylo méně a méně štěstí. Tam, kde není štěstí, nemůže být ani Oheň štěstí.*

Úkol č. 3: Žáci tipují, kdo a jak bude situaci řešit.

Možné řešení: *Myslím, že pan král vyšle rytíře do světa, aby našli Oheň štěstí v jiné zemi, někde, kde jsou lidé šťastní.*

Žáci čtou druhou část ukázky, následně plní úkoly a odpovídají na otázky.

Úkol č. 4: Pomocí přímé řeči žáci jednak předvídají, jak děj bude pokračovat, jednak se vžívají do postavy vědmy.

Možné řešení: *„Oheň štěstí někde stále hoří! Všichni, kdo tu stojíte, se ho vydejte hledat. Kdo ho objeví, najde poklad. Takový, že budete nejbohatší v celé zemi!“*

Žáci čtou třetí část ukázky, následně plní úkoly a odpovídají na otázky.

Úkol č. 5: Žáci srovnají svou předchozí odpověď se skutečným sdělením. Následně objasní, jak lidé na takovou zprávu zareagují.

Možné řešení: *Lidé budou překvapení, ale zároveň i vyděšení, protože si uvědomují, že kdyby si někdo zoufal, už by nikdo nebyl šťastný. Určitě se mezi sebou bavili o tom, kdo v sobě duhovou jiskru má.*

Žáci čtou čtvrtou část ukázky, následně plní úkoly a odpovídají na otázky.

Úkol č. 6: Žáci tipují, kdo by v sobě mohl mít duhovou jiskru a proč.

Možné řešení: *Mezi lidmi se najde někdo výjimečný. Někdo, kdo se k ostatním chová hezky, nikomu neublíží a sám je šťastný. Myslím, že by to mohlo být nějaké dítě, které se vydá do světa, aby našlo Oheň štěstí v jiné zemi.*

Žáci čtou pátou část ukázky, následně plní úkoly a odpovídají na otázky.

Úkol č. 7: Žáci vymyslí další situace, které by mohly vést k uhašení jiskry.

Možné řešení: *nevěra, krádež, nadávky, podvody, lakomství, závist, pomluvy, lži*

Úkol č. 8: Žáci předvídají, jak se bude příběh dál vyvíjet.

Možné řešení: *Každý se bál, aby jiskru nějakou chybou neuhasil. Lidé se k sobě začali chovat hezky a úplně zapomněli, že duhovou jiskru hledají.*

Žáci čtou šestou část ukázky, následně plní úkoly a odpovídají na otázky.

Úkol č. 9: Po přečtení žáci sdělují pocity, které v nich příběh vyvolal.

Možné řešení: *naděje, důvěra, klid, povzbuzení, radost*

Úkol č. 10: Následně žáci vyjadřují hlavní myšlenku celého příběhu.

Možné řešení: *Autorka textem chtěla říct, že jenom na nás záleží, zda budeme šťastní. Měli bychom se k sobě chovat hezky a neměli bychom si zoufat, i když je to občas obtížné. V každém z nás je duhová jiskra, která přispívá k celkovému štěstí nás všech.*

Úkol č. 11: Žáci by si z textu měli odnést nějakou radu či doporučení do života. Usilujeme o to, aby byl text pro žáky přínosem.

Možné řešení: *Z příběhu si odnáším, že jenom já jsem svého štěstí strůjce, ale také musím brát ohled na ostatní, abych naopak jejich štěstí neškodila. Pokud se k sobě budeme chovat hezky, bude na světě krásně.*

Aktivita po čtení

Úkol č. 12: Žáci ve dvojicích vyplňují alfa box – k příslušným písmenům doplňují pojmy nebo věty, které je při čtení napadly.

Možné řešení:

A <i>A štěstí se vrátilo.</i>	B <i>bajka</i>	C <i>cíl</i>	D <i>duha</i>	E <i>emoce</i>	F <i>Fakt je to jen na nás!</i>
G <i>gesto</i>	H <i>Hoří!</i>	CH <i>Chovejme se k sobě hezky.</i>	I <i>I malé zoufalství ničí štěstí.</i>	J <i>jiskra</i>	K <i>král</i>
L <i>láska</i>	M <i>Mějme se rádi.</i>	N <i>naděje</i>	O <i>oheň</i>	P <i>ponaučení</i>	R <i>radost</i>
S <i>síla</i>	T <i>touha</i>	U <i>Ubližování je zlé.</i>	V <i>vědma</i>	Z <i>Zoufání je na nic.</i>	Žolík <i>šťěstí</i>

Úkol č. 13: Předpokládáme, že si žáci po celou dobu čtení představovali, jak Oheň štěstí a duhová jiskra vypadají. V rámci posledního úkolu mají možnost nakreslit svůj Oheň štěstí.

Možné řešení: *autentická ilustrace*

4.1.4 O vráně, lišce a sýru; O učené kačeně – Jiří žáček

Pro práci s knihou Jiřího Žáčka *Bajky: bajky, skorobajky a vzdorobajky*¹⁶⁰ byly vybrány dvě ukázky, které se zabývají tématem vzdělanosti, ale každá poněkud odlišným způsobem. Na základě srovnání dvou příběhů docházíme k závěru, že není dobré být nevzdělaný, ale na druhou stranu i příliš vzdělanosti může škodit. Mimo jiné je žákům předkládán text neuměleckého charakteru, který má ve spojení s bajkou *O učené kačeně* svou funkci, protože umožňuje žákům získat nové informace o daném tématu.

Rozvíjené čtenářské strategie: hledání souvislostí, vytváření vizuálních a jiných smyslových představ, identifikace nejdůležitějších myšlenek a témat textu, předvídání, usuzování, shrnování a syntéza, kladení otázek k textu

Použité metody: žebříček hodnot, metoda V-CH-D, výzově-otázkové podněty, mapa příběhu

¹⁶⁰ ŽÁČEK, Jiří. *Bajky: bajky, skorobajky a vzdorobajky*. Praha: Šulc, 2001.

Pomůcky: pracovní list (Příloha 8), psací potřeby, pastelky

Harmonogram: není striktně vymezen, učitel hodinu uzpůsobí podle skladby žáků třídy, předpokládáme časovou náročnost 90 minut (vzhledem k použití dvou ukázek)

Úvod: Žákům je předložen autorův medailonek (Příloha 7), s jehož pomocí se dozvídají informace o životě a tvorbě, mimo jiné jsou žákům doporučeny další knihy k četbě.

Aktivita před čtením

Úkol č. 1: Před čtením se žáci seznamují s tím, co jsou hodnoty, a sestavují svůj žebříček hodnot z následujícího výběru: přátelé, sebeúcta, příroda, krása, úspěch, zdraví, rodina, vzdělání, svoboda, volný čas. Vypracované žebříčky si vzájemně porovnávají se spolužáky.

Možné řešení: *zdraví, rodina, svoboda, sebeúcta, vzdělání, přátelé, příroda, úspěch, krása, volný čas*

Aktivita během čtení

Žáci čtou první část ukázky, následně plní úkoly a odpovídají na otázky.

Úkol č. 2: Otázka zjišťuje, zda žáci znají Ezopovu bajku *O vráně, lišce a sýru*, tedy zda ví, jakou lest liška využila pro to, aby získala sýr. Pokud by někteří žáci bajku neznali, je žádoucí, aby s pomocí obrázku předpověděli zápletku a rozuzlení příběhu.

Možné řešení: *Vráně všelijak lichotila, jak je úžasná, a chtěla slyšet, jestli má také krásný hlas. Jakmile vrána otevřela zobák, sýr jí vypadl a liška ho snědla.*

Žáci čtou druhou část ukázky, následně plní úkoly a odpovídají na otázky.

Úkol č. 3: Žáci na základě přečteného úseku předvídají, jak vrána odpověděla na lichotku. Svou předpověď vyjádří pomocí přímé řeči (vžijí se do postavy vrány).

Možné řešení: *„A kdo říkal, že mám přelíbezný hlas? Řekni pravdu, o co ti jde?“*

Žáci čtou třetí část ukázky, následně plní úkoly a odpovídají na otázky.

Úkol č. 4: Žákům je představena definice demence. Mají vysvětlit, jaký je význam slova „dementní“ s ohledem na kontext, resp. objasnit, zda vrána odkazuje na duševní poruchu, či nikoliv.

Možné řešení: *Vrána tím chce říct, že není hloupá. V tomto případě se nebaví o duševní poruše.*

Úkol č. 5: Na základě textu žáci vysvětlují význam slova „biflovat“.

Možné řešení: *Když se biflujeme, tak se učíme třeba na nějaký test. Většinou se snažíme učivo naučit nazpaměť, doslova se drtíme, šprtáme.*

Úkol č. 6: Žáci hledají souvislost s vlastním životem. Zamýšlí se nad tím, jestli se někdy biflovali, ale také nad zhodnocením tohoto způsobu učení. Otázka vybízí k úvaze, zda je takovéto učení efektivní.

Možné řešení: *Ano, hodně se bifluju do dějepisu, protože je tam moc informací, které se musím naučit nazpaměť (letopočty). Podobně to mám s přírodopisem. Myslím si, že tento způsob učení není dobrý. Když se něco učím nazpaměť, sice zvládnou test, ale za týden si už na nic nevzpomenu.*

Úkol č. 7: Žáci se vcítují do postav, tzn., že si představují, jak by bylo jim, kdyby se do dané situace dostali.

Možné řešení: *Myslím, že liška cítila hlavně zlost a ponížení, protože jí jednak nevyšla lest, jednak měla na sýr chuť.*

Aktivita po čtení

Úkol pro návrat k aktivitě před čtením: Žáci po přečtení bajky reflektují, jak se změnil jejich pohled na pozici vzdělání v žebříčku hodnot. Zamýšlí se nad otázkou, zda je vzdělání důležité. Svůj názor zdůvodňují.

Možné řešení: *Vzdělání je určitě důležité. Myslím si, že je nezískáváme jenom ve škole, ale i tím, co se nám v životě přihodí. Určitě budeme mít lepší místo ve společnosti, lidé si nás budou vážit a získáme dobrou práci s vysokým platem.*

Následuje práce s další ukázkou. Zde záleží na učiteli a časových možnostech, zda plynule navážou na předchozí práci, nebo se textu budou věnovat příští hodinu.

Aktivita před čtením

Úkol č. 8: Před čtením další ukázky zjišťujeme, co žáci ví o lochnesské příšeře (jedná se postavu z dalšího textu). Žáci pracují s tabulkou – do sloupce VÍM zaznamenávají známé informace, do sloupce CHCI SE DOZVĚDĚT vpisují otázky, na které by chtěli získat odpovědi.

Možné řešení:

VÍM	CHCI SE DOZVĚDĚT
<i>Souvisí se Skotskem.</i>	<i>Jak vypadá?</i>
<i>Jmenuje se podle jezera</i>	<i>Jak je stará?</i>
<i>Nikdo neví, jestli existuje.</i>	<i>Ublížila někdy člověku?</i>

Žáci čtou neumělecký text¹⁶¹, následně plní úkoly a odpovídají na otázky.

Úkol č. 9: Žáci využívají metodu V-CH-D pro práci s neuměleckým textem, který je informuje o lochnesské příšeře. Třemi pastelkami značí pasáže v textu (červená = věděl/a jsem, zelená = dozvěděl/a jsem se, žlutá = chci zjistit více). Zároveň zjišťují, zda v textu našli odpovědi na jimi formulované otázky z předchozího úkolu.

Možné řešení:

Loch Ness – druhé největší jezero ve Skotsku – se nachází ve správní oblasti Highlands. Má rozlohu 56,6 km², je 34 km dlouhé a 1,5 km široké. Dosahuje hloubky místy až 300 m. Počasí je tu extrémně proměnlivé, nad jeho temnými zakalenými vodami se často střídají mlha a těžké mraky a voda má po většinu roku teplotu kolem 1°C.

My sem přijíždíme, ostatně jako tisíce dalších turistů, za jeho nejslavnějším obyvatelem a neznámějším zjevením – lochnesské příšeře, která je ovšem mazlíčkem Skotů, a proto ji nazývají Nessie. První její spatření se datuje až do 6. století. Poprvé byla Nessie vyfotografována v roce 1933 Hughem Grayem, ale jeho dosti nejasná fotografie byla později označena za podvrh. Nejslavnější záběry, které byly po přezkoumání prohlášeny za opravdové, pořídil v roce 1960 Tim Dinsdale.

Díky vyprávění očitých svědků dostala Nessie dnes už tak typický popis. Je minimálně 13 m dlouhá a základem je malá hlava na krku dlouhém kolem 3 m. Trup má dva hrby a táhnoucí se ocas. Na vodní hladině údajně zanechává brázdu ve tvaru písmena V a značně se podobá vyhynulému pravěkému ještěru.

¹⁶¹ EHLOVÁ, Dana. Loch Ness a další jezera nelze při poznávání Skotska vynechat. In: *Novinky.cz* [online]. 6. 7. 2013 [cit. 2022-03-20]. Dostupné z: <https://www.novinky.cz/vase-zpravy/clanek/loch-ness-a-dalsi-jezera-nelze-pri-poznavani-skotska-vynechat-273830>

Úkol č. 10: V textu se nachází popis Nessie, a proto usilujeme o vytváření vizuální představy, kterou žáci doloží vlastní ilustrací.

Možné řešení: *autentická ilustrace*

Aktivita před čtením

Žáci čtou první část ukázky, následně plní úkoly a odpovídají na otázky.

Úkol č. 11: Žáci sdílí pocity vyvolané představou, že by se před nimi objevila lochnesská obluda.

Možné řešení: *nebezpečí, strach, překvapení, neklid*

Úkol č. 12: Žáci základě předchozího úseku usuzují, jak kačna na danou situaci zareaguje. Dále komentují, co by na jejím místě udělali oni.

Možné řešení: *Vzhledem k tomu, že kačena byla zvědavá a první otázku položila ona, myslím si, že si bude s obludou povídat. Já bych byla vyděšená a snažila bych se co nejrychleji zmizet.*

Žáci čtou druhou část ukázky, následně plní úkoly a odpovídají na otázky.

Úkol č. 13: Žáci představují možné způsoby vedoucí ke vzdělanosti. Hledají souvislosti mezi textem a světem kolem nás.

Možné řešení: *škola, různé kurzy, knihy, učení se od starších, návštěva muzeí, internet*

Úkol č. 14: Žáci na základě textu vysvětlují, co znamená spojení „basta fidli“, a sdílejí svou zkušenost, pokud toto spojení někdy od někoho slyšeli.

Možné řešení: *„Basta fidli“ použijeme, když chceme mít poslední slovo. Konec, už se nechceme o věci bavit. Toto spojení slychávám často od maminky, když po nás něco chce a my odmlouváme.*

Úkol č. 15: Úkol je zaměřen na propojení s přírodopisem, protože vychází ze znalosti termínu *býložravec*. Žáci na základě své vlastní zkušenosti a usuzování z textu uvádí příklady potravy, kterou by se lochnesská obluda mohla běžně živit.

Možné řešení: *tráva na okraji jezera nebo vodní rostliny (leknín, rákos, řasy)*

Aktivita po čtení

Úkol č. 16: Žáci shrnují základní informace pomocí mapy příběhu.

Možné řešení:

ZÁPLETKA (Jaký problém hrdinové řeší?):

Zápletkou příběhu je, že učená kačena nevěří na existenci lochnesské obludy, přestože ji na vlastní oči vidí.

OSNOVA / HLAVNÍ UDÁLOSTI příběhu:

- 1. Na jezeře plulo hejno kačen, když vtom se objevila obluda.*
- 3. Kačena se začala vyptávat, co je zač.*
- 4. Došlo mezi nimi k výměně názorů, protože kačena odmítala uvěřit, že jde o obludu.*
- 5. Obluda se naštvála a kačenu sežrala.*

ROZUZLENÍ / VÝSLEDEK PŘÍBĚHU:

Po kačeně zbylo jen pírkó a obluda se zase ponořila do hlubin.

POSTAVY:

učená kačena a lochnesská obluda

PROSTŘEDÍ:

jezero Loch Ness

NÁZEV:

O učené kačeně a lochnesské obludě

ŽÁNŘ:

bajka

PONAUCENÍ:

Příliš učenosti bývá na škodu.

SHRNUTÍ vlastními slovy:

Není dobré dát jenom na to, o čem jsme slyšeli nebo četli. Měli bychom věřit vlastním očím.

Srovnání bajek: Žáci pracovali s dvěma bajkami od stejného autora, jejich úkolem je formulovat závěr ohledně vzdělanosti, který z přečtených textů vyplývá.

Možné řešení: *Docházíme k závěru, že bychom měli zastávat tzv. zlatou střední cestu. Není dobré být nevzdělaný, ale na druhou stranu i mnoho vzdělanosti může škodit, pokud ji nedokážeme v reálném životě využít.*

4.1.5 O oslím mozku – Ivan Olbracht

Zvolenou ukázkou *O oslím mozku*¹⁶² řadíme mezi staroindické bajky, které převyprávěl Ivan Olbracht v díle *O mudrci Bidpajovi a jeho zvířátkách*. Jedná se o delší text v porovnání s ostatními ukázkami, tudíž bylo možno zařadit více typů metod, otázek a úloh. Zároveň vidíme potenciál v tom smyslu, že z příběhu nevyplývá jenom jedno ponaučení, ale lze z něj vyčíst ponaučení pro všechny postavy.

Rozvíjené čtenářské strategie: hledání souvislostí, vytváření vizuálních a jiných smyslových představ, identifikace nejdůležitějších myšlenek a témat textu, předvídání, usuzování, shrnování a syntéza, kladení otázek k textu

Použité metody: diamant, podvojný deník, interpretace významů postavy, výzvoově-otázkové podněty, pojmové mapy, klíčová slova

Pomůcky: pracovní list (Příloha 10), psací potřeby

Harmonogram: není striktně vymezen, učitel hodinu uzpůsobí podle skladby žáků třídy, předpokládáme časovou náročnost 90 minut

Úvod: Žákům je předložen autorův medailonek (Příloha 9), s jehož pomocí se dozvídají informace o životě a tvorbě.

Aktivita před čtením

Úkol č. 1: Metoda diamant – každý žák vytvoří diamant zaměřující se na protiklady (pravda a lež). Předpokládáme, že budou nastíněny pozitivní i negativní stránky obou pojmů. Následně si žáci navzájem svá řešení porovnají (je vhodné výběr slov stručně okomentovat).

¹⁶² OLBRACHT, Ivan. *O mudrci Bidpajovi a jeho zvířátkách*. Praha: Státní nakladatelství dětské knihy, 1956.

Možné řešení:

		PRAVDA		
	<i>čistá</i>		<i>skutečná</i>	
<i>bolí</i>		<i>zachraňuje</i>		<i>vítězí</i>
<i>Je</i>	<i>všude</i>		<i>kolem</i>	<i>nás.</i>
<i>ublíží</i>		<i>lichotí</i>		<i>oddaluje</i>
<i>nesprávná</i>			<i>milosrdná</i>	
		LEŽ		

Aktivita během čtení

Úkol č. 2: Metoda podvojný deník – žáci si v průběhu čtení do jednoho sloupce vypisují z textu slova, věty, ucelené myšlenky, pasáže, které je zaujaly. Do druhého sloupce zaznamenávají vlastní komentář k jednotlivým citacím z textu. Text je rozčleněn na několik částí, žáci pracují s jednou tabulkou v průběhu celé práce.

Možné řešení:

CITACE Z TEXTU:	VLASTNÍ KOMENTÁŘ
<ul style="list-style-type: none"><i>Lékaři mu poradili, že jediným lékem proti jeho nemoci jsou oslí oči a mozek.</i><i>„Prosím tě, příteli, jdu tudy dobře?“</i><i>„Dobře, dobře. A kam vlastně?“</i><i>„Ted' si ještě musím někam odskočit.“</i><i>„Skočil špatně a osla minul.“</i><i>Nerozezná oslici od dravce!“</i><i>bílý mozek</i><i>Poprvé vyvázl jen šťastnou náhodou.</i>	<ul style="list-style-type: none"><i>Co má za nemoc?</i><i>Proč mu řekl „dobře, dobře“, když se pak zeptal, kam jde?</i><i>To oslovi nebylo divné, že ho tam tak nechá?</i><i>Proč ho lev nedohonil?</i><i>Snad každý musí rozeznat oslici od lva.</i><i>Má mozek skutečně bílou barvu?</i><i>Vyvázl kvůli tomu, že to lev pokazil.</i>

Žáci čtou první část ukázky, následně plní úkoly a odpovídají na otázky.

Úkol č. 3: Žáci na základě textu vysvětlí, co si představují pod „odpadky z královského stolu“.

Možné řešení: *kosti, vnitřnosti a zbytky masa zvířat, které lev nesnědl*

Úkol č. 4: V textu je zmíněno, že lékaři lvu doporučili jako lék oslí oči a mozek. Žáci přemýšlí nad tím, proč by zrovna tyto orgány mohly lva vyléčit.

Možné řešení: *Myslím si, že lev má mozek a oči poškozené kvůli svému životnímu stylu. Osel je býložravec, žije zdravě, a proto i jeho orgány jsou zdravé. Pokud je lev sní, získá z nich potřebné látky pro svoje tělo.*

Úkol č. 5: Žáci vyjadřují svůj názor na zvýrazněnou pasáž.

Možné řešení: *S tím, co osel říká, nesouhlasím. Myslím si, že v dnešní době se najdou lidé, kteří se o zvířata starají dobře, netýrají je. A kdyby přece jenom k týrání u nějakého chovatele došlo, měl by z toho problémy a zvíře by u něj nezůstalo.*

Úkol č. 6: Metoda interpretace významů postavy – žáci ve čtveřicích realizují rozhovor mezi dvěma postavami. Dva z nich sehrají dialog z textu, další dva fungují jako dabéři, kteří publiku sdělují, co si zvířata skutečně myslí.

Možné řešení:

	postava	dabér
osel	„Prosím tě, příteli, jdu tudy dobře?“	<i>Konečně někdo! Už tady bloudím dvě hodiny!</i>
šakal	„Dobře, dobře. A kam vlastně?“	<i>Hehe, to mám ale štěstí! Musím ho nějak dostat k doupěti. Uvidíme, co z něho vypadne.</i>
osel	„Věru, ani sám nevím. Pro nelidské týrání jsem utekl pánovi. Ale kam se vrátím? Neoslem být nemohu a osel si v pánech nevybere, jsou všichni stejní. Žrát nedají a nakládají jen břemena a rány. Víš ty nějakou radu pro mě?“	<i>Beztak ho moje problémy vůbec nezajímají, ale šakal je mazaný, takže by mi mohl poradit, co dál se životem.</i>
šakal	„Obrátil ses skutečně na pravého a můžeš děkovat za štěstí. Koušek odtud je skvělé místo se znamenitou pastvou, čistou vodou a bezpečným přístřeším. Žije tam má dobrá přítelkyně oslice. Také utekla pánovi. Nic jí nechybí a je spokojena. Jen se jí trochu stýská po oslí společnosti. Již několikrát mi říkala, kdybych o někom věděl, abych jí ho přivedl.“	<i>Haha, to je blázen. Chce lepší život, přitom o něj ale přijde. A jak se říká – když ptáčka lapají, hezky mu zpívají. Na tohle musí prostě skočit. Jídlo, čistá voda, bezpečný domov a ženská. Na tohle slyší každý.</i>
osel	„To jsem rád. Doved' mě tam!“	<i>Já mám fakt štěstí! A nebudu sám! Konečně budu mít holku a nikdo se mi nebude smát!</i>

šakal	„Tudyhle! Jen ještě maličký kousíček. Pak se na vás přijdu podívat, teď si ještě musím někam odskočit.“	<i>Normálně by mi ho snad bylo líto, ale kdybych ho sem nedovedl, vlk by mě zabil. Tak sbohem, kamaráde.</i>
-------	---	--

Úkol č. 7: Žáci předvídají, co dalšího se v příběhu přihodí.

Možné řešení: *Myslím si, že lev osla sežere, ale nijak mu to nepomůže a stejně umře.*

Žáci čtou druhou část ukázky, následně plní úkoly a odpovídají na otázky.

Úkol č. 8: Žáci se vciťují do postavy, tzn., že si představují, co by dělali, kdyby se do dané situace dostali.

Možné řešení: *Já bych osla znovu nehledala a od lva bych radši utekla, protože kdyby se osel nenašel, lev by byl rozčilený a mohl by mi ublížit.*

Žáci čtou třetí část ukázky, následně plní úkoly a odpovídají na otázky.

Úkol č. 9: Úkol je zaměřen na propojení s přírodopisem, protože vychází ze znalosti systému živočichů. Předpokládáme, že žáci zařadí dravce mezi ptáky a lva mezi savce.

Možné řešení: *Se zařazením souhlasím jen částečně, protože v biologii jako dravce označujeme ptáky (orel, káně). Ale obecně je zde označení dravec myšleno jako dravý živočich, takže to může být i lev, protože napadá jiné živočichy.*

Úkol č. 10: Žáci pracují se zvýrazněnou pasáží a hledají souvislost mezi textem a reálným životem.

Možné řešení: *Myslím, že něco podobného se děje ve vztazích běžně. Žena se naštvě, urazí se a chvíli se s mužem nebaví. Ale celou dobu čeká na usmíření a omluvu.*

Úkol č. 11: Žáci se vciťují do postavy, tzn., že si představují, co by dělali na místě osla. Dále navrhují, co by se stalo, kdyby šakal osla nenašel.

Možné řešení: *Věřila bych svým očím, ne šakalovi, a proto bych s ním nikam nešla. Kdyby se osel nenašel, tak by se lev rozzuřil a šakala by zabil, protože nesplnil jeho úkol.*

Úkol č. 12: Metoda interpretace významů postavy – žáci ve čtveřicích realizují rozhovor mezi dvěma postavami. Dva z nich sehrají dialog z textu, další dva fungují jako dabéři, kteří publiku sdělují, co si zvířata skutečně myslí.

Možné řešení:

	postava	dabér
šakal	„Teď jsem mluvil s oslicí. Co jsi to vyvedl?“	<i>Hurá! Mám ho! Naletěl jednou, naletí podruhé.</i>
osel	„Já? Co jsi to ty vyvedl? A kam jsi mě to zavlekl?“	<i>Jemu není hloupé mi ještě přijít na oči, po tom všem? Vždyť jsem kvůli němu málem umřel!</i>
šakal	„Vždyť mi to sama vypravovala! Viděla tě přicházet a měla tak ohromnou radost, že ti letěla vstříc, ale ty jsi místo pozdravení po ní kopl, div jsi jí hlavu nerozbil, a utekl jsi. Že se nestydíš!“	<i>Je to hlupák, nakecám mu další nesmysl a dovedu ho k doupěti.</i>
osel	„Já? Vždyť to byl nějaký strašný dravec s pazoury?“	<i>On si snad myslí, že jsem úplný hlupák. Snad vím, co jsem viděl?!</i>
šakal	„Hahaha! Ten mládenec, zvyklý jen na dřevařovu stáj, nerozezná oslici od dravce! Ale není divu. Jsi ještě celý vyděšený svým útekem a strach ti maluje za každým stromem strašidla. Oslice se zlobí a říká, že už o tobě nechce ani slyšet. Znam však svou přítelkyni příliš dobře. Říká to, ale čeká. Až k ní přijdeš, omluvíš se a povíš jí několik milých slov, usmíří se a bude ráda, že jsi tam. Pojd!“	<i>Rozzuřená ženská vypadá jak dravec s pazoury, takže to nebude úplně taková lež. A nejlepší je, že ten hlupák bude cítit ještě výčitky svědomí a bude se chtít omluvit.</i>

Úkol č. 13: Žáci předvídají, jak příběh skončí.

Možné řešení: Šakal je mazaný a lstivý, takže osla přemluví, aby šel s ním. Tentokrát ho lev nemine. Šakal dostane vyznamenání a lev se s ním o kořist podělí.

Žáci čtou čtvrtou část ukázky, následně plní úkoly a odpovídají na otázky.

Úkol č. 14: Žáci hledají souvislost mezi textem a vlastním životem. Sdělují, zda se někdy setkali se situací, kdy někomu snědli doma nějaké jídlo. Následně se vyjadřují k tomu, jak se cítili, když někdo snědl nějaké jídlo jim.

Možné řešení: *Ano, několikrát jsem snědla něco, co nebylo moje. Vždycky jsem to svedla na někoho jiného nebo jsem řekla, že o tom jídle nic nevím. Když někdo snědl něco mně, byla jsem naštvaná a požadovala jsem, aby mi dotyčný koupil náhradu.*

Úkol č. 15: Metoda interpretace významů postavy – žáci ve čtveřicích realizují rozhovor mezi dvěma postavami. Dva z nich sehrají dialog z textu, další dva fungují jako dabéři, kteří publiku sdělují, co si zvířata skutečně myslí.

Možné řešení:

	postava	dabér
lev	„Kde jsou mozek a oči?“	<i>On mi jako fakt sežral to, co mě mohlo vyléčit? No počkej!</i>
šakal	„Neměl žádné.“	<i>Ajajaj. Tak teď je se mnou konec. Ale třeba mi na to skočí.</i>
lev	„Jak je to možné?“	<i>Takže on si ze mě bude ještě dělat blázný? Místo osla budu muset sežrat šakala.</i>
šakal	„Myslíš, králi, kdyby byl nějaké oči a nějaký mozek měl, že by byl ten osel šel do stejného nebezpečí po druhé, když z něho po prvé vyvázl jen šťastnou náhodou?“	<i>A kdo teď bude větší hlupák? Osel, nebo lev?</i>

Úkol č. 16: Žáci vyjadřují své pocity z příběhu pomocí začátků větných celků, které tvoří oporu pro jejich myšlení.

Možné řešení:

- Byl/a jsem překvapen/a, že i lvi mají lékaře.
- Byl/a jsem znepokojen/a, když osel mluvil o týrání.
- Byl/a jsem potěšen/a, když osel poprvé utekl.
- Zaujalo mě, že by oslí mozek a oči mohly vyléčit lva.
- Nejdřív jsem si myslel/a, že lev osla zabije hned, jak se vyřítí z doupěte.

Úkol č. 17: Na základě příběhu žáci formulují pro všechny tři postavy ponaučení.

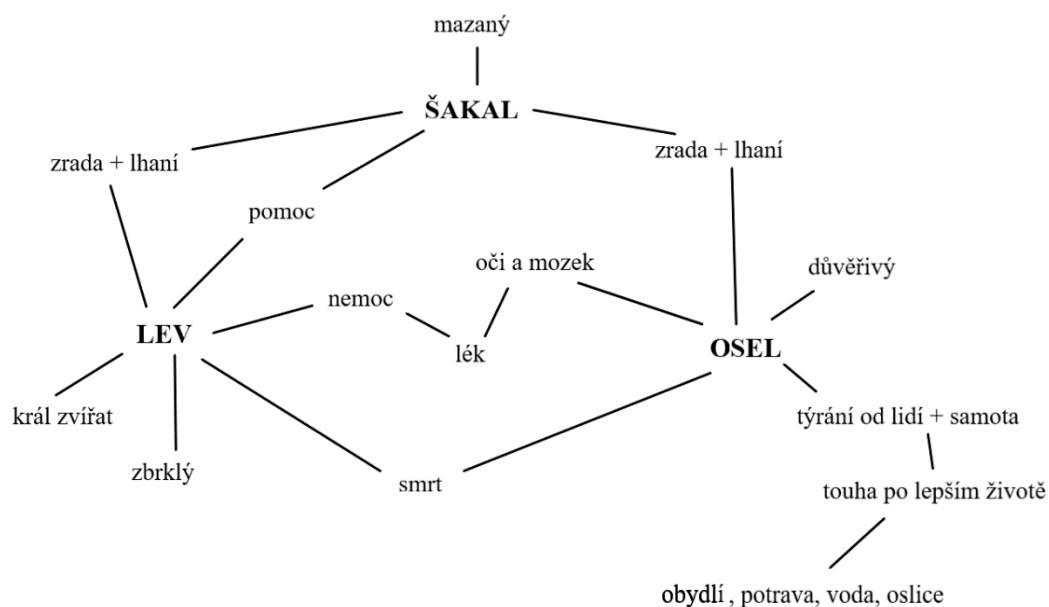
Možné řešení:

- a. PRO OSLA: *Neměl bys všem slepě důvěřovat.*
- b. PRO LVA: *Nebud' tak zbrklý.*
- c. PRO ŠAKALA: *Rozmysli si, s kým budeš spolupracovat.*

Aktivita po čtení

Úkol č. 18: Žáci shrnou příběh a vyjádří vztahy mezi postavami pomocí myšlenkové mapy.

Možné řešení:



Úkol č. 19: Žáci reflektují chování zvířat. Vymyslí pro postavy jména nebo přezdívky a své nápady stručně zdůvodní.

Možné řešení:

ŠAKAL: *Vyják křivák – Vyják, protože šakal je psovitá šelma. Je křivý, když je zradil.*

LEV: *Zbrklá kočka – Lev je kočkovitá šelma. Když měl ulovit osla, tak jednal zbrkle.*

OSEL: *Důvěřivý hýkal – Oslové hýkají. Ten náš byl tak moc důvěřivý, že na to dopltil.*

4.1.6 Hrnec hliněný a hrnec železný – Jean de La Fontaine

Z díla klasicistního básníka Jeana de La Fontaina byla vybrána bajka *Hrnec hliněný a hrnec železný*¹⁶³, protože podle našeho názoru nepatří k notoricky známým ukázkám. Myslíme si, že oproti jiným bajkám ze stejné knihy text vyhovuje i z hlediska rozsahu a náročnosti (vycházíme z předpokladu, že některým žákům může činit četba poezie problémy z hlediska porozumění). Zároveň si uvědomujeme, že se v textu nachází zastaralé výrazy, ale tuto skutečnost neshledáváme jako problematickou, protože význam některých jazykových prostředků lze snadno vydedukovat z děje.

Rozvíjené čtenářské strategie: hledání souvislostí, identifikace nejdůležitějších myšlenek a témat textu, předvídání, usuzování

Použité metody: kostka, Vennovy diagramy, cloze-test, psaní formou „tady a teď“, strategie PRAISE, výzvoř-otázkové podněty

Pomůcky: pracovní list (Příloha 12), psací potřeby

Harmonogram: není striktně vymezen, učitel hodinu uzpůsobí podle skladby žáků třídy, předpokládáme časovou náročnost 45 minut

Úvod: Žákům je předložen autorův medailonek (Příloha 11), s jehož pomocí se dozvídají informace o životě a tvorbě.

Aktivita před čtením

Úkol č. 1: Metoda kostka – žák ke každé fázi kostky napíše, co je k tématu PŘÁTELSTVÍ v souvislosti s daným pokynem napadá.

Možné řešení:

1. POPIŠ – *Přátelství je vztah mezi lidmi, kteří se mají rádi, mají si co říct, věří si a můžou se jeden na druhého vždy spolehnout.*
2. POROVNEJ – *Přátelství se podobá lásce, ale pokud někoho milujeme, tak se nám zároveň i líbí. Dalo by se říct, že našeho kamaráda bereme i jako sourozence, takže také tomuto vztahu*

¹⁶³ LA FONTAINE, Jean de. *Bajky*. Praha: Brio, c2012.

se může podobat. Liší se třeba od vztahů mezi spolužáky, které nemáme rádi, nebo od vztahů mezi lidmi, které neznáme.

3. ASOCIUJ – vztah, důvěra, věrnost, upřímnost, zábava, porozumění, smích

4. ANALYZUJ – Každý z nás by měl mít alespoň jednoho kamaráda. Kamarádům se svěřujeme, trávíme s nimi čas, povídáme si s nimi, ... Existuje proto, aby nám na světě bylo dobře. Myslím, že přátelství tvoří především tolerance vůči tomu druhému. Rozvíjí je společné zážitky, veselé i smutné okamžiky. Právě v těžkých chvílích poznáme, kdo je skutečně náš přítel.

5. APLIKUJ – Přátelství vzniká tak, že člověka náhodně potkáme a zjistíme, že si rozumíme. Někteří si hledají kamarády na internetu, ale v takovém případě už dopředu ví, jaké by měl mít jejich kamarád zájmy nebo vlastnosti. Přátelství můžeme využívat kdykoliv, nejen když máme problémy nebo potřebujeme s něčím pomoci.

6. ARGUMENTUJ – Obecně je na přátelství dobrá především pomoc, se kterou můžeme počítat kdykoliv. Je dobré vědět, že nás má někdo rád. Občas můžeme za špatné považovat to, když na nás kamarádi nemají dobrý vliv (kouření, alkohol, zanedbávání povinností). Obecně ale převažují dobré stránky.

Úkol č. 2: Žáci před čtením příběhu odhadují slova, na která by mohli v textu narazit, pokud bereme v úvahu téma přátelství a název příběhu (Hrncík hliněný a hrncík železný).

Možné řešení: vaření, rozdíl, pomoc, důvěra

Aktivita během čtení

Žáci čtou ukázkou, následně plní úkoly a odpovídají na otázky.

Úkol č. 3: Žáci shrnují, o čem příběh byl, a vyvozují hlavní myšlenku, kterou lze ztotožnit s ponaučením.

Možné řešení: Příběh byl o dvou hrncích, hliněném a železném. Vydaly se spolu na cestu, ale hliněný hrncík nebyl pevný, a tak ho jeho kamarád, železný hrncík, omylem rozbil, když do něj narazil. Hlavní myšlenkou je, že se máme kamarádit se sobě rovnými.

Úkol č. 4: Žáci hledají souvislost mezi textem a jejich životem.

Možné řešení: *Dřív jsem chtěla patřit do oblíbené party, ale ta mě nepřijala. Holky si ze mě dělaly srandu a donutily mě dělat různé hlouposti. Jednou jsem kvůli nim dostala napomenutí a pak jsem měla domácí vězení.*

Úkol č. 5: Žáci hledají souvislost mezi příběhem a jinými texty.

Možné řešení: *Četla jsem knížku o holce, která se chtěla podobně jako já dostat do oblíbené dívčí party, ale kvůli svému chování přišla o své staré kamarády. Pak zůstala sama, protože se s ní holky přestaly bavit.*

Úkol č. 6: Metoda Vennovy diagramy – žáci vystihují, co mají postavy společného a v čem se liší.

Možné řešení:

hliněný hrnec – z hlíny, slabší, důvěřuje, bojí se

společné – přátelství, chtějí být spolu, touží po lepším místě pro život

železný hrnec – ze železa, silnější, slibuje, nebojí se

Úkol č. 7: Upravená metoda cloze-test – žáci na základě přečteného textu doplňují slova tak, aby převyprávění dávalo smysl. Žáci pracovali s veršovaným textem, jehož jazykové stránce nemuseli všichni porozumět. Touto metodou zjišťujeme, zda pochopili děj příběhu a jeho pointu.

Možné řešení:

Železný hrnec toužil po cestování a chtěl s sebou vzít svého hliněného kamaráda. Říkal mu, že spolu zažijí dobrodružství, ale hliněný hrnec se omlouval. Byl si vědom toho, že je křehký a že jediný úder by ho mohl zničit. Marně železnému hrnci opakoval, že radši zůstane tam, kde je mu dobře. Naopak železný hrnec se neměl čeho bát, když je ze železa, a stejně se nedal odbýt. Hliněnému hrnci sliboval, že ho ochrání, kdyby mu hrozilo nějaké nebezpečí, a že utlumí každý náraz. Hliněný hrnec tomuto slibu uvěřil a vydal se s ním na cestu. A jak tenhle příběh skončil? Nešťastně. Od začátku klopýtaly, motaly se, ale nikdo nečekal, že právě železný hrnec svého kamaráda omylem úderem rozbije.

A jaké plyne z příběhu ponaučení? Vždy bychom se měli kamarádit se sobě rovnými.

Aktivita po čtení

Úkol č. 8: Metoda psaní formou „tady a teď“ s propojením se strategií PRAISE – žáci na základě příběhu napíšou svou bajku se stejným námětem, která se bude odehrávat „tady a teď“

Možné řešení:

V jednom šuplíku se potkal dotykový telefon se starším tlačítkovým. Chvilku tak vedle sebe ležely a potom se daly do řeči. „Tyjo, to je nuda,“ řekl dotykový telefon, „co budeme dělat?“ Tlačítkový telefon zavibroval a řekl: „Já nevím, mně je dobře, když jen tak ležím. Nepotřebuju nic dělat.“ To se ale dotykovému telefonu nelíbilo, a tak navrhl, že by si mohly stáhnout novou aktualizaci, aby byly výkonnější. Tlačítkový telefon nikdy aktualizaci neměl, a proto se bál, co by to s ním mohlo udělat. Přece jenom už nebyl nejmladší. Jenomže dotykový telefon ho pořád přemlouval a sliboval mu, že se nemůže nic stát. Kdyby hrozilo nějaké nebezpečí, vyhledá na prohlížeči pomoc a nějaký ajťák zasáhne. Slib zabral, a tak aktualizace mohla začít. Neuběhlo ani 30 vteřin, když tlačítkovému telefonu začalo být zle. Šílené návaly horka! Začaly se mu dělat mžitky před displejem. Vibrační horečka. A pak bylo ticho. Tlačítkový telefon vyhořel a dotykový mu nemohl nijak pomoci, protože nebyl připojený k internetu. Aktualizace skončila, ale on z toho neměl vůbec žádnou radost, protože přišel o kamaráda.

4.1.7 Rolník a zmije – Ivan Andrejevič Krylov

Mezi další výrazné představitele žánru bajky, o kterých by měli žáci mít povědomí, patří ruský autor Ivan Andrejevič Krylov. Podobně jako u Ezopa a Jeana de La Fontaina jsme usilovali o výběr méně známého příběhu. U bajky *Rolník a zmije*¹⁶⁴ spatřujeme potenciál především v tom smyslu, že z určitého interpretačního hlediska nastiňuje téma předsudků.

Rozvíjené čtenářské strategie: hledání souvislostí, vytváření vizuálních a jiných smyslových představ, identifikace nejdůležitějších myšlenek a témat textu, usuzování, shrnování a syntéza, kladení otázek k textu

Použité metody: T-schéma, výzvoň-otázkové podněty, Ischikawův diagram (rybí kost), metoda I. N. S. E. R. T., klíčová slova

Pomůcky: pracovní list (Příloha 14), psací potřeby

¹⁶⁴ KRYLOV, Ivan Andrejevič. *Pod maskou lenosti aneb Bajky i nebajky*. Praha, 1985.

Harmonogram: není striktně vymezen, učitel hodinu uzpůsobí podle skladby žáků třídy, předpokládáme časovou náročnost 45 minut

Úvod: Žákům je předložen autorův medailonek (Příloha 13), s jehož pomocí se dozvídají informace o životě a tvorbě.

Aktivita před čtením

Úkol č. 1: Před čtením ukázky žáci sdělují, které zvíře mají nejraději a proč.



Možné řešení: *Nejraději mám kočky, protože jsou to chytrá, roztomilá, čistotná a vtipná zvířata. Doma mám kocoura a nejvíc se mi líbí, když mi leží na klíně a vrní. Když si hraje s hračkami, tak se vždycky musím smát.*

Úkol č. 2: Následně žáci komentují, které zvíře naopak nemají rádi nebo se ho bojí.

Možné řešení: *Nemám ráda hady. Bojím se jich, protože by mi mohli ublížit. Nelíbí se mi, jak si někdo dává hady kolem krku. Zároveň je to zvíře, které se asi nedá úplně mazlit, a proto bych doma takového mazlíčka nechtěla.*

Úkol č. 3: Žáci pomocí metody T-schéma vystihují, jaké jsou pozitivní a negativní stránky hadů, resp. co si o nich myslí.

Možné řešení:

	
<i>mohou být užiteční, když loví hlodavce na zahradě</i>	<i>mohou nás uštknout nebo uškrtit kdybychom ho měli doma, museli bychom mu dávat myši hadi vzbuzují strach</i>

Úkol č. 4: Žáci vysvětlí, jak je vnímána zmije v přeneseném významu. Vychází přitom z vlastní zkušenosti, kdy předpokládáme, že se s tímto označením někdy setkali.

Možné řešení: *Když o někom řekneme, že je zmije, tak to znamená, že se mu nedá věřit nebo že nás zradí.*

Aktivita během čtení

Žáci čtou ukázkou, následně plní úkoly a odpovídají na otázky.

Úkol č. 5: Žáci pomocí diagramu rybí kosti vytváří k textu otázky, na něž se snaží odpovědět

Možné řešení:

KDO se přestal s Matějem bavit? Kamarádi, příbuzní a všichni sousedé.

KDE Matěj bydlí? V chalupě na vesnici.

KDY Matěj zjistil, že se něco děje? Když k němu nikdo nechtěl přijít na návštěvu.

PROČ přišel Matěj o kamarády? Protože se báli zmije, kterou má doma.

KOMU tato situace nejvíce ublížila? Matějovi.

JAK by se situace mohla vyřešit? Mohl by zmiji vyhnat z domu.

Úkol č. 6: Žáci se vcit'ují do Matěje. Ostatní se s ním přestali bavit kvůli jeho přátelství se zmijí, tzn., že si představují, jak by bylo jim, kdyby se do dané situace dostali.

Možné řešení: *Matěj byl smutný a nechápal, proč najednou nemá kamarády, když jim nic zlého neudělal. Cítil vztek a nespravedlnost.*

Úkol č. 7: Žáci sdělují svůj názor na danou situaci, resp. přichází s nápady, co by na Matějově místě udělali oni.

Možné řešení: *Určitě by mě štvalo, kdyby se se mnou kamarádi přestali bavit kvůli tomu, že se vídám s někým, kdo se jim nelíbí. Pokud bych měl se zmijí přátelský vztah a nic by mi neudělala, nevidím důvod, proč bych se na ni měla vykašlat. Tohle přátelství by pro mě bylo důležitější.*

Úkol č. 8: Žáci hledají souvislost mezi textem a reálným životem.

Možné řešení: *Určitě se to stává běžně. Když se někdo začne vídat s někým, kdo nemá dobrou pověst nebo kdo není oblíbený, tak se lidé přestanou bavit i s ním. A začnou mít vůči němu také předsudky.*

Úkol č. 9: Žáci vyjadřují svůj názor na závěrečné ponaučení.

Možné řešení: *Myslím si, že by to takhle nemělo být. Podle mě neplatí vždy, že jsme stejní jako ten, s kým se bavíme. Nerozumím tomu, proč by se s námi měl někdo přestat bavit jenom kvůli tomu, s kým se kamarádíme.*

Žáci čtou neumělecký text¹⁶⁵, následně plní úkoly a odpovídají na otázky.

Práce s tabulkou I. N. S. E. R. T.: Před samotnou prací učitel vysvětlí význam jednotlivých značek. Žáci čtou text, ke kterému si dělají poznámky pomocí značek, a následně informace zaznamenávají do tabulky.

Možné řešení:

Podle poznámek, které sis k textu udělal/a, zaznač informace do tabulky.			
✓	-	+	?
<ul style="list-style-type: none"> • lidé považují zmiji za hrozbu • zmije jako negativní symbol • zmije patří k důležitým součástem našeho ekosystému • je rozumné si zmije nevšímat 	<ul style="list-style-type: none"> • včely jako problém • zmiji běžně nepotkáme na turistických cestách 	<ul style="list-style-type: none"> • zmije je nejrozšířenější had světa • kolik má v sobě jedu • vynikající schopnost vnímání frekvence 	<ul style="list-style-type: none"> • zmije má naprosto odlišné tělo od ostatních hadů • zmije při slunění ztrácí bdělost

Úkol č. 10: Žáci interpretují příběh z Bible o Adamovi a Evě a snaží se vystihnout roli hada, tím pádem i důvod, proč bývá společností kritizován.

Možné řešení: *Had přesvědčil Evu, aby ochutnala jablko ze Stromu poznání, i když to bylo zakázané. Následně byli s Adamem vyhnáni z Ráje.*

Úkol č. 11: Žáci srovnávají mezi sebou text a bajku, aby vyhodnotili, v čem se jednotlivé pohledy liší.

Možné řešení: *V bajce byla zmije popsána jako proradné zvíře, které nám může kdykoliv ublížit. V její přítomnosti jsme neustále v nebezpečí. Naopak v druhém textu byla popsána jako užitečný a plachý živočich, vůči kterému jsou lidé nespravedliví.*

¹⁶⁵ HRON, Lukáš. Jedovatá zmije: Pokud vás uštkne, nepanikařte a nezaškrucujte, radí znalec. In: *IDNES.cz / MAGAZÍNY* [online]. 12. 9. 2019 [cit. 2022-03-20]. Dostupné z: https://www.idnes.cz/hobby/mazlicci/jedovata-zmije-obecna-v-zari-rod-mladata-co-delat-v-pripade-ustknuti.A190704_125536_hobby-zahrada_mce

Aktivita po čtení

Úkol č. 12: Žáci na základě bajky a textu představují pět klíčových slov, která je v dané souvislosti napadla nebo jim připadají důležitá. Výběr slov stručně komentují.

Možné řešení:

přátelství: *Myslím si, že bychom neměli dát na pomluvy. Pokud někdo nemá rád našeho kamaráda, neznamena to, že se s ním přestaneme bavit.*

zrada: *Nejhorší je, když nás zradí kamarád, kterému jsme věřili.*

strach: *Lidé se často něčeho bojí, i když k tomu nemají žádný důvod.*

předsudky: *Neměli bychom odsuzovat lidi ani zvířata jenom proto, že s nimi měl kdysi někdo špatnou zkušenost.*

ohleduplnost: *Měli bychom být ohleduplní nejen k lidem, ale také ke zvířatům.*

4.1.8 Poradna slípky Jarmily – Markéta Baňková

Ukázka *Poradna slípky Jarmily*¹⁶⁶ pochází z díla Markéty Baňkové *Straka v říši entropie*, které získalo v roce 2011 české literární ocenění *Magnesia Litera* v kategorii „Litera pro objev roku“. Podtitul *Fyzikální bajky ze života* vystihuje podstatu celé knihy, tedy že na základě situací ze zvířecího světa (analogické k lidskému životu), jsou zprostředkovány fyzikální zákony a teorie.¹⁶⁷ Potenciál ukázky spatřujeme nejen v uplatnění mezipředmětového vztahu (český jazyk a literatura – fyzika), ale především v rozvoji čtenářské strategie zaměřené na předvídání (oproti ostatním ukázkám se tato bajka liší svou formou, protože se jedná o dopisování mezi dvěma postavami).

Rozvíjené čtenářské strategie: hledání souvislostí, vytváření vizuálních a jiných smyslových představ, identifikace nejdůležitějších myšlenek a témat textu, předvídání, usuzování, shrnování a syntéza

Použité metody: výzově-otázkové podněty, klíčová slova

Pomůcky: pracovní list (Příloha 16), psací potřeby

¹⁶⁶ BAŇKOVÁ, Markéta. *Straka v říši entropie*. Praha: vydala autorka, 2017.

¹⁶⁷ Straka v říši entropie. In: *Magnesia Litera* [online]. [cit. 2022-03-13]. Dostupné z: <https://www.magnesia-litera.cz/rocnik/2011/>

Harmonogram: není striktně vymezen, učitel hodinu uzpůsobí podle skladby žáků třídy, předpokládáme časovou náročnost 90 minut.

Úvod: Žákům je předložen autorčin medailonek (Příloha 15), s jehož pomocí se dozvídají informace o životě a tvorbě, mimo jiné je žákům doporučena další kniha k četbě.

Aktivita před čtením

Úkol č. 1: Žáci s pomocí názvu a klíčových slov předvídají, o čem příběh bude. Text nese název *Poradna slípky Jarmily* a jsou předkládána tato klíčová slova: manželství, jezevec, problém, změna, dopisy, kanape, alkohol, nový život, pomoc, odhodlání.

Možné řešení: *Příběh se bude odehrávat v lese, protože hlavní hrdina je jezevec. Tomu se rozpadlo manželství, protože měl problém s alkoholem. Propil všechnu majetek a zůstalo mu jenom staré kanape, na kterém se pořád válí. Neustále mu chodí dopisy z finančního úřadu, aby zaplatil dluhy. Dokonce mu přišlo nařízení, že se má vystěhovat z nory. Rozhodne se požádat o pomoc poradkyni Jarmilu – je odhodlaný zbavit se závislosti na alkoholu a začít nový život.*

Aktivita během čtení

Žáci čtou první část ukázky, následně plní úkoly a odpovídají na otázky.

Úkol č. 2: V textu je zahrnuta nepřímá charakteristika jezevce. Úkolem žáků je explicitně charakterizovat tuto postavu čtyřmi slovy.

Možné řešení: *líný, nevděčný, urýpaný, alkoholik*

Úkol č. 3: Žáci se vcítují do postavy Elsy, která si stěžuje na chování svého manžela, tzn., že si představují, jak by bylo jim, kdyby se do dané situace dostali.

Možné řešení: *Cítí se smutně, ale hlavně zoufale. Potřebuje pomoc, protože sama si neví rady. Je jí líto, že to s jejím manželem není jako dřív.*

Úkol č. 4: Žáci sdělují svůj názor na danou situaci, resp. přichází s nápady, co by na Elsině místě udělali oni.

Možné řešení: *Kdybych byla na jejím místě, tak bych od něho asi odešla. Bylo by to těžké, bylo by mi smutno, ale pokud bych nebyla šťastná, radši bych byla s dětmi sama.*

Žáci čtou druhou část ukázky, následně plní úkoly a odpovídají na otázky.

Úkol č. 5: Další úkol je zaměřen na hledání souvislostí mezi textem a světem kolem nás. Žáci navrhují, na koho by se mohli lidé obrátit, kdyby se jim stalo něco podobného.

Možné řešení: *Existují různé poradny, kde se lidé mohou někomu svěřit (manželská poradna nebo nějaká poradna pro alkoholiky). Určitě by se ten, koho by se situace týkala, mohl obrátit na kamarády nebo rodinu. Další možností je návštěva psychologa, který by s námi situaci probral.*

Úkol č. 6: V textu jsou zmíněny Newtonovy zákony, a proto žáci vychází ze svých předchozích zkušeností a vědomostí a sdělují, co o Newtonovi a jeho zákonech ví.

Možné řešení: *Ano, o Newtonovi jsem slyšela ve škole, ale také jsem o něm četla v encyklopedii. Byl to významný vědec, fyzik. Četla jsem, že mu na hlavu spadlo jablko a díky této události se začal zabývat fyzikou. Zajímalo ho, proč jablko padá k zemi.*

Práce s tabulkou předpovědí: Žáci po přečteném úseku předvídají, jak se bude příběh vyvíjet, a zdůvodňují, proč si to myslí. Následně žáci konfrontují svoje představy s tím, co se skutečně stalo.

Možné řešení:

Jak se bude příběh vyvíjet?	Proč si to myslím?	Co se opravdu stalo?
<i>Elsa bude jezevce zvedat z kanape, ale on se ani nepohne.</i>	<i>Jarmila radila sílu, tak použije svou vlastní sílu, ale protože je slabá, tak se jí to nepovede.</i>	<i>Elsa sílu měla, zvedla ho, ale ze dveří ho nedostala, protože se mu nechtělo do větru a deště.</i>

Žáci čtou třetí část ukázky, následně plní úkoly, odpovídají na otázky a doplňují třetí sloupec tabulky.

Úkol č. 7: Žáci na základě textu vysvětlí, co je gravitace (tento termín je v textu implicitně vysvětlen).

Možné řešení: *Gravitace je síla, která působí na Zemi. Táhne nás k zemskému jádru. Jezevec měl padat z kopce dolů, a právě gravitace měla toto padání usnadnit.*

Úkol č. 8: Žáci uvádí další způsoby, kterými by bylo možné jezevce dostat z kanape.

Možné řešení: *Napadá mě, že bych mu hodila do postele třeba myš nebo pavouka. On by se mohl leknout a sám by z postele vyskočil. Nebo bych objednala jeřáb, který by ho vytáhl z kanape i z nory.*

Práce s tabulkou předpovědí: Žáci po přečteném úseku předvídají, jak se bude příběh vyvíjet, a zdůvodňují, proč si to myslí. Následně žáci konfrontují svoje představy s tím, co se skutečně stalo.

Možné řešení:

Jak se bude příběh vyvíjet?	Proč si to myslím?	Co se opravdu stalo?
<i>Elsa naloží jezevce na vozík, který se rozjede moc rychle a narazí do stromu. Jezevec utrpí těžký otřes mozku a bude muset do nemocnice. Elsa za ublížení na zdraví půjde do vězení.</i>	<i>Většinou, když jede nějaký vozík z kopce, tak jede moc rychle a není snadné ho zabrzdit.</i>	<i>Vozík jel skutečně rychle, ale místo do stromu sjel do řeky. Jezevec na poslední chvíli musel vyskočit a skončil v keři. Naštěstí se mu nic vážného nestalo.</i>

Žáci čtou čtvrtou část ukázky, následně plní úkoly, odpovídají na otázky a doplňují třetí sloupec tabulky.

Úkol č. 9: Žáci vyjadřují svůj názor na situaci, která se stala, resp. komentují, co Elsa jezevci udělala.

Možné řešení: *Určitě to od ní nebylo hezké ani chytré. Dopředu nemyslela na rizika. Mohla ho dokonce zabít jenom proto, že si nebyla vědoma následků.*

Úkol č. 10: Žáci se vcitují do postavy jezevce, tzn., že si představují, jak by bylo jim, kdyby se do dané situace dostali.

Možné řešení: *Byla bych strašně naštvaná. Nejdříve bych jí nadávala, potom bych se s ní nebavila a trucovala bych.*

Práce s tabulkou předpovědí: Žáci po přečteném úseku předvídají, jak se bude příběh vyvíjet, a zdůvodňují, proč si to myslí. Následně žáci konfrontují svoje představy s tím, co se skutečně stalo.

Možné řešení:

Jak se bude příběh vyvíjet?	Proč si to myslím?	Co se opravdu stalo?
<i>Jezevec Else něco provede, aby se jí pomstil za to, že ho málem utopila.</i>	<i>Elsa nenapsala, co bylo dál, ale protože jezevec prskal a nadával, tak si myslím, že si to s ní musel vyřídit.</i>	<i>Jezevec Else neustále vyčítal, že ho málem zabila. Nijak se nezměnil, právě naopak.</i>

Žáci čtou pátou část ukázky, následně doplňují třetí sloupec tabulky.

Práce s tabulkou předpovědí: Žáci po přečteném úseku předvídají, jak se bude příběh vyvíjet, a zdůvodňují, proč si to myslí. Následně žáci konfrontují svoje představy s tím, co se skutečně stalo.

Možné řešení:

Jak se bude příběh vyvíjet?	Proč si to myslím?	Co se opravdu stalo?
<i>Jezevci se nebude na kanapi ležet dobře, a proto se přemístí do postele, kde se bude válet úplně stejně jako předtím.</i>	<i>Kanape bude nakřivo, takže se tam nebude ležet dobře, ale určitě ho to nedonutí jít ven, starat se o děti, hledat potravu či nosit kytky.</i>	<i>Jezevec si natloukl, když spadl z kanape. Hned mu bylo jasné, že v tom má prsty Elsa, a proto byl na ni ještě víc nepříjemný.</i>

Žáci čtou šestou část ukázky, následně doplňují třetí sloupec tabulky.

Práce s tabulkou předpovědí: Žáci po přečteném úseku předvídají, jak se bude příběh vyvíjet, a zdůvodňují, proč si to myslí. Následně žáci konfrontují svoje představy s tím, co se skutečně stalo.

Možné řešení:

Jak se bude příběh vyvíjet?	Proč si to myslím?	Co se opravdu stalo?
<i>Elsa se dá do pohybu. Začne situaci řešit a dopadne to tak, že od alkoholika odejde a on se upije k smrti.</i>	<i>Elsa po celou dobu příběhu dělala to, co jí Jarmila poradila, takže i teď si myslím, že dá na její radu.</i>	<i>Elsa od jezevce skutečně odešla, ale snad jenom dočasně, protože jezevec jí slíbil, že se začne léčit a všechno se změní.</i>

Žáci čtou sedmou část ukázky, následně plní úkoly, odpovídají na otázky a doplňují třetí sloupec tabulky.

Úkol č. 11: Přestože se jedná o příběh s otevřeným koncem, žáci sdílí své názory ohledně toho, jak by to s jezevčí rodinou mohlo dopadnout. Přiklání se buď k tvrzení, že se jezevec změní a všichni budou šťastní, nebo naopak zastávají názor, že vše bude zase jako předtím.

Možné řešení: *Jezevec se dočasně změní – nebude pít a bude na Elsu i děti hodný. Jenomže za nějaký čas mu zase začne chutnat alkohol a vše bude ještě horší.*

Úkol č. 12: Žáci hledají souvislost mezi textem a reálným životem.

Možné řešení: *I lidé se mohou setkat s něčím podobným. Jeden z rodičů má problémy s alkoholem a trpí tím celá rodina. Myslím, že většina lidí se snaží situaci nějak urovnat a že odchod od partnera je až poslední řešení. Je normální se obracet na někoho, kdo by nám mohl pomoci s těžkou životní situací.*

Úkol č. 13: Žáci shrnují, o čem příběh byl, a vyvozují hlavní myšlenku, kterou lze ztotožnit s ponaučením.

Možné řešení: *Příběh byl o jezevčí rodině, která měla problémy. Situaci se snažila vyřešit jezevčice Elsa, která chtěla, aby se její manžel změnil. Radila se se slepicí Jarmilou a vyzkoušela několik způsobů, jak jezevce dostat z kanape, ale nic nezabralo. Zafungovalo až to, když se do pohybu dala Elsa. Z příběhu vyplývá, že nic se nezmění jen tak. Vždy je třeba vynaložit nějakou sílu, pokud chceme věci změnit.*

Aktivita po čtení

Úkol č. 14: Poslední úkol je zaměřen na změnu perspektivy. Situaci, o které žáci četli, popisovala Elsa. Žáci se vžijí do jezevce a napíší kamarádovi e-mail, kde mu sdělí, jak danou situaci vnímá on.

Možné řešení:

Ahoj kámo,

hele, musím ti něco říct. Nevím, co se s Elsou poslední dobou děje. Pořád na mě naráží, ať slezu z kanape, ale přitom vůbec neví, že si potřebuju odpočinout, když celý den makám v lese. Jenom si vezmu z ledničky pivo, které si chci po celém dni vypít u televize, hned na mě křičí, že jsem alkoholik. Ale to já nejsem! A právě proto se hned rozčílím. No, kdybys viděl, co provedla v neděli! Normálně jsem si myslel, že je to nějaká sranda. Jenomže ona do mě strčila, já spadl do vozíku a pak ho normálně roztlačila. Řítil jsem se ze svahu dolů. Kdybych nevyskočil za jízdy, asi už by bylo po mně. To jsem jí teda musel nadávat. A takových scén bylo víc. Nakonec teda vzala děti a zmizela. Ale já vím, že je to jenom na truc, že je to taková ta pauza, jak se říká. Všechno bude zase dobré. Někdy se u mě zastat a probereme to pořádně.

Měj se.

Jezevec

Úkol č. 15: V závěru žáci reflektují, zda se při čtení dozvěděli mimo jiné nějaké poznatky z oblasti fyziky.

Možné řešení: *Před čtením jsem nevěděla nic o zákonu setrvačnosti. Ted' už vím, že ho vymyslel a formuloval vědec Newton. Říká nám, že věci se nijak nezmění, dokud je neovlivní působení nějaké síly.*

4.1.9 O lišce a džbánu

Bajka *O Lišce a džbánu*¹⁶⁸ z *Hradeckého rukopisu* spadá do období 60. let 14. století a jedná se o první původní českou adaptaci tohoto žánru.¹⁶⁹ Právě skutečnost, že se jedná o text ze 14. století, nás vedla k uvažování o integraci složek vzdělávacího oboru Český jazyk

¹⁶⁸ O lišce a džbánu. In: RUSS, Richard. *Ze staročeského básnictví*. Praha: F. Topič, 1911.

¹⁶⁹ MOCNÁ, Dagmar a PETERKA, Josef. *Encyklopedie literárních žánrů*. Praha: Paseka, 2004.

a literatura. Náš cíl nezůstává na úrovni vyhledání jazykových prostředků v uměleckém textu, ale směřuje k uvědomění, jak se měnil nejen jazyk, ale také samotný příběh (např. vlivem ústní lidové slovesnosti).

Rozvíjené čtenářské strategie: hledání souvislostí, identifikace nejdůležitějších myšlenek a témat textu, předvídání, usuzování, shrnování a syntéza

Použité metody: výzvoově-otázkové podněty, T-schéma (modifikované na čtyři sloupce)

Pomůcky: pracovní list (Příloha 18), psací potřeby, počítač s přístupem na internet, dataprojektor, promítací plátno

Harmonogram: není striktně vymezen, učitel hodinu uzpůsobí podle skladby žáků třídy, předpokládáme časovou náročnost 90 minut.

Úvod: Žákům je předložen medailonek (Příloha 17), s jehož pomocí se dozvídají informace o literární památce *Hradecký rukopis*.

Aktivita před čtením

Úkol č. 1: Žáci na základě vlastní zkušenosti s jinými bajkami charakterizují postavu lišky a představují přirovnání vztahující se k tomuto zvířeti.

Možné řešení: *Liška bývá považována za chytré zvíře, které je mnohdy lstivé, protože dokáže přehytračit jiná zvířata. Znam přirovnání „Je mazaný jako liška.“*

Úkol č. 2: Žáci s pomocí obrázků předvídají, co se bude v příběhu odehrávat.

Možné řešení: *Liška najde džbán, na jehož dně je zbytek sladkého vína. Dostane na ně chuť. Nechce se dělit, a proto džbán odtáhne co nejdál od ostatních. Jenomže sama se k vínu nedostane a žádnou sklenici nemá. Nakonec džbán rozbije a víno se vylije.*

Práce s videoukázkou: Po sdělení předpovědí žáci pracují s krátkým animovaným filmem¹⁷⁰, který byl natočen podle stejnojmenného námětu.

Úkol č. 3: Žáci reflektují, zda se změnil jejich názor ohledně děje poté, co měli možnost zhlédnout film. Svou odpověď zdůvodňují.

Možné řešení: *Děj byl podle mě jiný, úplně jsem nepochopila, o co tam šlo.*

¹⁷⁰ Liška a džbán. In: *YouTube* [online] [cit. 2022-03-13]. Dostupné z: <https://youtu.be/AjWr7YE4Sms>

Úkol č. 4: Žáci shrnují, o čem příběh byl, a formulují ponaučení.

Možné řešení: *Příběh byl o lišce, která chtěla ulovit slepici, ale když ji honila, tak si shodila na hlavu džbán. Dlouho ho nedokázala sundat, a proto se rozzuřila. Když se konečně z pasti dostala, chtěla se džbánu pomstít, a proto ho chtěla utopit. Dopadlo to tak, že se sama utopila, protože si ho přivázala k ocasu. Z příběhu plyne ponaučení, které lze vyjádřit příslovím „Kdo jinému jámu kopá, sám do ní padá.“*

Aktivita během čtení

Úkol č. 5: Po přečtení textu žáci sdělují své pocity z četby, komentují, jak se jim bajka četla.

Možné řešení: *Bajka se mi nečetla dobře hlavně kvůli slovům, kterým jsem nerozuměla. Musela jsem některé úseky číst víckrát, protože jsem se ve verších ztrácela.*

Úkol č. 6: Předpokládáme, že žáci některým slovům nerozumí, a proto je vyzveme, aby je v textu zvýraznili. Zároveň se pokusí objasnit, proč jim nerozumí.

Možné řešení: *dýše, vece, počla, nístěje, vzavši, plece, dí, bezděky, hoře, nemeškavši, roubení, jala, hověla jsem – Myslím, že se tato slova dřív používala, ale my už je dnes nepoužíváme, protože jsme je nahradili jinými. Některá slova jsem dokázala odvodit z kontextu.*

Úkol č. 7: Žáci pracují s konkrétní pasáží, k níž jsou formulovány dílčí otázky.

a. Žáci se zamýšlí nad tvarem slova „nohami“. Zdůvodňují, jakými pravopisnými pravidly bychom se měli řídit.

Možné řešení: *Tento tvar by nebyl správný. Pokud myslíme části těla lidí nebo zvířat, musíme v 7. pádě množného čísla užít tvar „nohama“.*

b. Žáci pomocí nástroje SYD ČNK¹⁷¹ srovnávají tvary „nohami“ a „nohama“ z diachronního hlediska. Zjišťují, který tvar byl v době 14. století více užívaný.

Možné řešení: *V době 14. století byl více užívaný tvar „nohami“ (cca 70 % ku 30 %).*

c. Žáci vysvětlují, s jakým záměrem autor použil spojení „nesu džbána“. Odpověď vyvodí sami na základě toho, zda by oni sami tento tvar užili. Vedeme je ke zjištění životnosti.

¹⁷¹ Dostupné z: <https://syd.korpus.cz/>

Možné řešení: *Napsala bych „nesu džbán“. První pád – KDO? CO? – „džbán“, čtvrtý pád – VIDÍM KOHO? CO? – „džbán“. Jedná se tedy o rod mužský neživotný. Vzorem je hrad a je nesmysl říct „Nesu hrada.“. Správně je „Nesu hrad.“, a proto „Nesu džbán.“.*

Úkol č. 8: Žáci shrnují, o čem příběh byl, a formulují ponaučení.

Možné řešení: *Příběh byl o lišce, která našla v pustém době džbán. Zalíbil se jí a chtěla si s ním povídat, jenomže džbán jí neodpovídal, protože není živý. Chtěla mu rozkazovat, ale on ji vůbec neposlouchal. Rozhodla se tedy, že ho za neposlušnost potrestá tím, že ho utopí. Chtěla, aby se jí omluvil, ale to on ani udělat nemohl. Přivázala si ho k ocasu. Jakmile nabrala vodu, začal džbán těžknout. Liška skončila špatně, protože se sama utopila. Z příběhu vyplývá, že i někdo takový, jako je liška, může na svou vychytralost doplatit.*

Úkol č. 9: Následně žáci čtou text¹⁷² z internetu. Autor představuje a převypravuje bajku O lišce a čbánu svým čtenářům. Žáci usuzují, kde by tento text mohli najít a kdo je autorem.

Možné řešení: *Text bychom našli asi na internetu na nějaké webové stránce pro čtenáře. Autorem je člověk, který pravidelně přidává příspěvky o přečtených příbězích.*

Úkol č. 10: Žáci popisují funkci ukázky.

Možné řešení: *Autor pomocí textu informuje čtenáře o staročeské bajce. Zároveň předává svou zkušenost s tímto textem.*

Úkol č. 11: Žáci formulují ponaučení, které následně srovnávají se skutečným vyústěním.

Možné řešení: *Když jsi lakomý, nedopadne to s tebou dobře.*

Aktivita po čtení

Úkol č. 12: Žáci srovnávají bajku s textem z internetu a hodnotí, která verze se jim četla lépe a proč.

Možné řešení: *Lépe se mi četl text z internetu, protože jsem rozuměla všem slovům a celkově bylo čtení mnohem rychlejší a zajímavější.*

Úkol č. 13: Žáci pracovali se třemi různými zpracováními jednoho námětu. Pomocí tabulky hodnotí, co mají společného a v čem se liší.

¹⁷² HANÁK, Jan. O lišce a džbánu: Proč tuto bajku již nevyprávíme. In: *Christnet* [online]. 11. 6. 2001 [cit. 2022-03-20]. Dostupné z: https://www.christnet.eu/clanky/1738/o_lisce_a_dzbanu.url

Možné řešení:

film	text 1	text 2	společné
<i>Liška měla hlad a chtěla ulovit slepici. Když slepici honila, tak jí spadl na hlavu džbán. Liška dlouho nemohla sundat džbán z hlavy. Potom se chtěla džbánu pomstít.</i>	<i>Liška měla hlad a hledala něco k snědku. chrostík (postava) Liška mluví se džbánem a chce mu rozkazovat. Džbán lišku neposlouchá, a proto ho chce potrestat.</i>	<i>představení textu Liška se potulovala po kraji a našla džbán, který se jí hned zalíbil. Liška chtěla džbán využít k tomu, aby si nabrala vodu ze studny. Liška je lakomá a chce víc a víc vody.</i>	<i>liška a džbán (postavy) Liška si přiváže džbán k ocasu. Liška do džbánu napustí vodu ze studny. Liška se utopí.</i>

Úkol č. 14: Žáci uvažují nad tím, jak je možné, že se bajky se stejným názvem a podobným námětem v dějové linii liší.

Možné řešení: *Vždycky záleží na tom, kdo námět zpracuje. Jedná se o starou bajku, kterou lidé dříve vypravovali dětem, a proto se mohlo stát, že si děj nějak upravili. Zanechali zde stejné postavy a stejnou zápletku či konec, ale některé okolnosti pozměnili.*

Úkol č. 15: Žáci tvoří další verzi příběhu s názvem Liška a džbán. Nevylučujeme možnost využít poznámky z úkolu, ve kterém měli žáci předvídat děj pomocí obrázků.

Možné řešení: *Jednoho zataženého dne se toulala liška lesem, když vtom začala bouřka. Liška měla malou chvíli na to, aby se někam schovala. Začala tedy hledat nějaký úkryt. Najednou uviděla pohozený džbán a napadlo ji, že si vleze do něho. Pamatovala si ze školy, že do keramiky blesk uhodit nemůže, takže by se jí nemělo nic stát. Jenomže dříve jednala, než přemýšlela. Do džbánu se prostě nemohla vlézt. A teprve když začaly padat kroupy, tak se vzpamatovala a utíkala do nejbližší nory, kterou našla. Liška měla štěstí, protože jenom zmokla jako slepice a byla potlučená od krup, ale i tak k tomuto trápení nemuselo dojít, kdyby nejdříve přemýšlela.*

4.2 Ověření metodických námětů v praxi

Pro účely naší práce jsme se rozhodli ve výuce ověřit vybrané pracovní listy, abychom zhodnotili funkčnost námi navrženého postupu a použitých metod pro práci s textem. Níže se zabýváme charakteristikou vybraných tříd, ve kterých výuka probíhala, dále samotným průběhem a reflexí vyučovacího procesu. Součástí reflexe je také navržení případných změn v metodických námětech či pracovních listech.

4.2.1 Charakteristika vybraných tříd

Ověření proběhlo v březnu roku 2022 a bylo realizováno na dvou základních školách – ZŠ Svatoplukova v Olomouci a ZŠ Sloup v Moravském krasu. Vzhledem ke skutečnosti, že navržené postupy nejsou určeny pro konkrétní cílovou skupinu, měli jsme možnost materiály vyzkoušet v 6., 7. a 8. ročníku.

Na ZŠ Svatoplukova jsme pracovali se stejnou třídou 6. ročníku dva dny po sobě. Vybraná třída zahrnuje 26 žáků (v hodinách českého jazyka a literatury se dělí na dvě skupiny, tzn., že každá skupina pracuje s jiným vyučujícím). První den se výuky zúčastnilo 12 žáků, druhý den 11 žáků.

Na ZŠ Sloup probíhalo ověření v rámci jednoho dne a bylo nám umožněno pracovat se staršími žáky než na ZŠ Svatoplukova. Jedna vyučovací hodina proběhla v 7. ročníku a účastnilo se jí 25 žáků (z celkového počtu 27 žáků), druhá byla realizována v 8. ročníku za účasti 14 žáků (z celkového počtu 18 žáků).

4.2.2 Průběh a reflexe vyučovacího procesu

Žákům byl nejdříve objasněn způsob práce s textem – zejména byli upozorněni, že není vhodné číst ukázky dopředu, protože usilujeme o společnou práci. Zároveň jsme žáky vyzvali, aby se nebáli odpovídat, protože každá odpověď je správná. Následně obdrželi pracovní list a čekali na další pokyny.

Při práci s literární ukázkou byli postupně vyvoláváni ti žáci, kteří měli zájem o přečtení úseku nahlas. Následně měli čas na zodpovězení sady otázek a úkolů vztahující se k dané části. V průběhu této činnosti jsme žáky kontrolovali, příp. jim dávali návodné otázky nebo je povzbuzovali k odpovědi.

V závěru hodiny žáci sdělovali, jak se jim s textem pracovalo, co se jim ne/líbilo. Pracovní listy byly opět vybrány, abychom některá řešení úkolů mohli zahrnout do příloh této práce (Příloha 19).

ZŠ Svatoplukova – O švestce, která se neuměla rozhodnout

Žáci byli dopředu informováni svým vyučujícím o skutečnosti, že hodinu povede studentka učitelství z Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci, která na škole

absolvovala souvislou pedagogickou praxi. Z tohoto důvodu nebylo nutné se znovu představovat, protože s třídou jsme v minulosti pracovali.

V rámci aktivity před čtením měli žáci sdělit, čím by v budoucnu chtěli být a proč. Někteří žáci s odpovědí neměli problém, dokonce vypsali více nápadů. Také jsme se setkali se situací, kdy žáci odpovědět chtěli, ale svěřili se, že je v této chvíli nic nenapadá nebo že je takovéto rozhodnutí čeká za dlouho, a proto o něm nepřemýšleli.

Žáci byli velmi aktivní, což se projevovalo tím, že všichni chtěli nahlas odpovědět na otázku či představit svá řešení úkolů. Vzhledem k této skutečnosti, časovému zdržení z důvodu vysvětlování pokynů a narušení hodiny žákyněmi jiného ročníku, které obcházely třídy se záměrem představit svůj projekt, neproběhla aktivita po čtení podle našich předpokladů (žáci nestihli zpracovat závěrečnou ilustraci k příběhu).

Z ověření vyplývá, že není nutné pracovní list nijak upravovat, protože na všechny otázky žáci dokázali odpovědět a za normálních okolností je možné práci realizovat v časové dotaci 45 minut. Zároveň si myslíme, že pokud žák v hodině bude pracovat a bude chtít na některé otázky odpovědět ústní formou, není nutné všechny odpovědi zaznamenávat písemně.

ZŠ Svatoplukova – Osel a vlk

Žáci z předchozího dne věděli, že v dnešní hodině budou pracovat obdobným způsobem, a proto jsme postup nemuseli znovu vysvětlovat.

Žáci měli dvěma pětílístky vystihnout, jak vnímají osla a vlka. Protože je pro tuto metodu nezbytná znalost některých termínů (podstatné jméno, přídavné jméno, sloveso, věta, synonymum), před samotnou prací jsme si onu znalost ověřili. V rámci celé třídy si žáci jednotlivé termíny vysvětlili a uvedli příklady.

Atmosféra ve třídě byla totožná jako předchozí den. Žáci byli aktivní, neustále se hlásili, reagovali na veškeré otázky a úkoly se zájmem. Z našeho pozorování je patrné, že nejvíce byli nadšení z aktivity po čtení, kdy na základě příběhu měli vytvořit instagramový příspěvek.

Pracovní list se podařilo vyplnit všem žákům, tím pádem lze konstatovat, že není potřeba do jeho struktury nijak zasahovat.

ZŠ Sloup – Osel a vlk

Pro srovnání jsme úmyslně zvolili stejný pracovní list pro žáky 7. ročníku z jiné školy. S žáky jsme měli možnost pracovat v rámci souvislé pedagogické praxe, ale protože byla realizována pouze distanční forma vzdělávání, neměli jsme možnost setkat se osobně. Z tohoto důvodu bylo nutné se žákům představit a sdělit jim záměry dnešní práce.

Podobně jako na ZŠ Svatoplukova jsme nejdříve ověřili znalost termínů. Většina žáků vyplnila pětilístky bez problémů, někteří však nevěděli, co je věta a synonymum. Seřazení textu nedělalo nikomu problém, protože jsou údajně zvyklí s textem takto pracovat. Všichni žáci dokázali odpovědět na otázky a vyřešit příslušné úkoly. Největší zájem vzbudil opět instagramový příspěvek, který poukázal na kreativitu a originalitu téměř všech žáků.

Oproti ZŠ Svatoplukova byli žáci méně aktivní, ale tento fakt přisuzujeme především studu, protože pracovali s cizím člověkem. Myslíme si, že v normálních podmínkách by se žáci hlásili a byli by více sdělní. Z pozorování vyplývá, že i pro práci s dvojnásobným počtem žáků se jeví námi navržený postup jako funkční a efektivní.

ZŠ Sloup – O vráně, lišce a sýru; O učené kačeně

Pracovní list byl vybrán pro žáky 8. ročníku, s nimiž jsme také pracovali již dříve v rámci souvislé pedagogické praxe v době distanční výuky. Podobně jako v předchozí třídě předcházelo samotné práci představení se a sdělení záměru, s kterým jsme do jejich výuky přišli.

Před čtením ukázky si žáci sestavovali žebříček hodnot. Nejprve jsme se žáků zeptali, jestli ví, co je hodnota. Většina žáků si spojovala tento pojem pouze s majetkem. Na základě textu došli k uvědomění, že hodnoty vymezují to, co je pro nás důležité. Vzhledem k nižšímu počtu žáků bylo možné jejich žebříčky hodnot stručně reflektovat. Většina z nich považuje za nejvíce důležitou rodinu, naopak jako nejméně důležitou vnímají krásu.

Žáci správně odvodili, jakou osvědčenou lstí by liška mohla získat sýr, ale z rozhovoru vyplynulo, že neznají bajku, ve které se o tomto příběhu píše. Poměrně rozsáhlou diskusi, ale velmi podnětnou, vyvolalo téma biflování se. Žáci sdělovali své zkušenosti s tímto způsobem učení, z nichž lze vydedukovat, že nejsou spokojeni s tím, jak k některým předmětům musí přistupovat.

Přestože se jedná o rozsáhlejší práci s textem a tušili jsme, že je časová dotace 45 minut nedostačující, rozhodli jsme se vypracovat některé úkoly z další části s předpokladem, že je možné práci dopracovat formou domácího úkolu (kreslení podle popisu a závěrečná mapa příběhu).

Žáci v aktivitě před čtením sdělovali, co ví o lochnesské příšeře a co by se o ní chtěli dozvědět. Při práci s neuměleckým textem měli barevně označovat pasáže příslušnými pastelkami, ale vzhledem k černobílému tisku si sami zvolili, jak dané pasáže označí. Umělecká ukázka je kratšího rozsahu, a proto žáci bez problémů odpověděli na příslušné otázky.

Na základě ověření pracovního listu v praxi s žáky 8. ročníku lze konstatovat, že je možné s bajkou pracovat i ve vyšších ročnících. Žáci byli po celou dobu aktivní, bylo zřejmé, že je práce s textem zaujala a bavila (někteří vyjádřili kladnou zpětnou vazbu). K vyučovací hodině měla poznatek také jejich vyučující, která naznačila, že postup je funkční i pro žáky, kteří ve výuce založené pouze na znalostech nestačí ostatním. V dnešní hodině měli i slabší žáci možnost se projevit, protože vycházeli především z vlastní životní zkušenosti.

Pracovní list není nutné nijak upravovat, pokud budeme počítat s časovou dotací 90 minut či rozložením práce na dvě vyučovací hodiny po 45 minutách.

Závěr

Cílem diplomové práce *Žánr bajky v literární výchově na 2. stupni ZŠ* bylo vytvořit soubor metodických námětů a pracovních listů s využitím textů spadajících do tohoto literárního žánru. Smyslem námi vytvořených materiálů bylo podpořit čtenářství prostřednictvím rozvíjení čtenářských strategií a využití metod pro práci s textem.

Strukturu diplomové práce jsme vymezili na teoretickou a praktickou část. Teoretickými poznatky jsme se zabývali v prvních třech kapitolách, pro praktickou část jsme vyčlenili kapitolu čtvrtou.

V první kapitole jsme se zabývali pojetím literární výchovy na základní škole s oporou o *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*.

Druhá kapitola byla zaměřena na žánr bajky a jeho místo v literární výchově nejen z hlediska státní úrovně, ale také z pohledu tří základních škol, jejichž vzdělávací obsahy jsme mezi sebou srovnávali. Podstatnou část této kapitoly jsme věnovali definici bajky. S použitím šesti literárně-teoretických publikací jsme sledovali, do jaké míry se autoři v charakteristice shodují. Z hlediska didaktického zaměření naší práce jsme se definicí a samotnou bajkou zabývali také v rámci čítanek pro 2. stupeň. Byly vybrány čítanky ze čtyř nakladatelství a zjišťovali jsme, jak se v nich pracuje s bajkou a její definicí.

Poslední kapitola teoretické části se zabývala výukou žánru bajky s ohledem na zásadní aspekty procesu rozvíjení literární kompetence. Popsali jsme rozdíl mezi transmisivním a konstruktivistickým vyučováním, představili třífázový model E-U-R a uvedli možný způsob, jak ve výuce uplatnit induktivně-deduktivní postup. Součástí této kapitoly je také charakteristika vybraných čtenářských strategií a metod pro práci s textem, které jsme využili v praktické části.

Ve čtvrté kapitole jsme navrhli didaktické využití vybraných ukázek formou devíti metodických námětů, které cílí na rozvoj čtenářských strategií napříč druhým stupněm základní školy. Z našeho pohledu bylo podstatné také ověření námětů v praxi. Bylo nám umožněno využít tři připravené materiály na dvou základních školách, konkrétně s žáky 6., 7. a 8. ročníku. Na základě průběhu a reflexe vyučovacího procesu byly metodické návrhy vyhodnoceny jako funkční a efektivní. Potenciál spatřujeme především v tom smyslu, že navržené úkoly a otázky nestaví pouze na znalostech, ale především na vlastních životních zkušenostech, a proto mají

všichni žáci možnost ve výuce zažít úspěch. Pro všechny metodické náměty byly zhotoveny pracovní listy, které jsou součástí příloh této diplomové práce (společně s ukázkami vypracovaných úkolů z ověřování funkčnosti v praxi).

Domníváme se, že cíl diplomové práce byl naplněn, a doufáme, že námi navržené postupy mohou být efektivním nástrojem pro podporu čtenářství, protože nabízíme rozmanité činnosti práce s textem se zaměřením na implementaci žánru bajky do výuky.

Literatura a elektronické informační zdroje

Primární

BAŇKOVÁ, Markéta. *Straka v říši entropie*. Vyd. 2. Praha: vydala autorka, 2017. ISBN 978-80-270-2699-9.

DVOŘÁK, Jiří. *Slepice a televize: bajky - nebajky*. Vyd. 2. Praha: Baobab, 2011. ISBN 978-80-87060-51-3.

EZOP a ŠRUT, Pavel. *Ezopovy bajky*. Praha: Albatros, 1998. ISBN 80-00-00561-1.

FISCHEROVÁ, Daniela. *Duhová jiskra*. Vyd. 3. Praha: Vyšehrad, 2008. ISBN 978-80-7021-941-6.

KRYLOV, Ivan Andrejevič. *Pod maskou lenosti aneb Bajky i nebajky*. Praha, 1985.

LA FONTAINE, Jean de. *Bajky*. Praha: Brio, c2012. ISBN 978-80-87716-00-7.

OLBRACHT, Ivan. *O mudrci Bidpajovi a jeho zvířátkách*. Vyd. 3. Praha: Státní nakladatelství dětské knihy, 1956.

O lišce a džbánu. In: RUSS, Richard. *Ze staročeského básnictví*. Praha: F. Topič, 1911.

ŽÁČEK, Jiří. *Bajky: bajky, skorobajky a vzdorobajky*. Vyd. 2. Praha: Šulc, 2001. ISBN 80-7244-057-8.

Sekundární

ALTMANOVÁ, Jitka et al. *Čtenářská gramotnost ve výuce: metodická příručka*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV), divize VÚP, 2011. ISBN 978-80-87000-99-1.

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

CIBÁKOVÁ, Dana. *Metódy a stratégie čítania ako aktivizačný faktor vo vyučovaní literárnej výchovy*. In: VALA, Jaroslav et al. *Literární výchova ve škole: vzpomínky, vize, zkušenosti*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4481-9.

- ČÁP, Jan a MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 807178463X.
- ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-3450-7.
- EHLOVÁ, Dana. Loch Ness a další jezera nelze při poznávání Skotska vynechat. In: *Novinky.cz* [online]. 6. 7. 2013 [cit. 2022-03-20]. Dostupné z: <https://www.novinky.cz/vase-zpravy/clanek/loch-ness-a-dalsi-jezera-nelze-pri-poznavani-skotska-vynechat-273830>
- FISHER, Robert. *Učíme děti myslet a učit se: praktický průvodce strategiemi vyučování*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0043-7.
- GAVORA, Peter. *Ako rozvíjať porozumenie textu u žiaka: [príručka pre učiteľa]*. Nitra: Enigma, 2008. ISBN 9788089132577.
- GEJGUŠOVÁ, Ivana. *Mimočítanková četba a cíle literární výchovy na základní škole: podíl doporučené četby na dětském čtenářství = Non-mandatory reading and goals of literary education at elementary schools: proportion of recommended reading within the children's actual reading*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2011. ISBN 978-80-7464-013-1
- GRECMANOVÁ, Helena a URBANOVSKÁ, Eva. *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. Olomouc: Hanex, 2007. ISBN 978-80-85783-73-5.
- HANÁK, Jan. O liščě a džbanu: Proč tuto bajku již nevyprávíme. In: *Christnet* [online]. 11. 6. 2001 [cit. 2022-03-20]. Dostupné z: https://www.christnet.eu/clanky/1738/o_lisce_a_dzbanu.url
- HAUSENBLAS, Ondřej a KOŠŤÁLOVÁ, Hana. Co je E-U-R. *Kritické listy*, 2006, č. 22. ISSN 1214-5823.
- HNÍK, Ondřej. Didaktika literatury: od polemických diskursů po formování samostatného oboru. In: STUHLÍKOVÁ, Iva, JANÍK, Tomáš, BENEŠ, Zdeněk et al. *Oborové didaktiky: vývoj, stav, perspektivy*. 1. elektronické vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2015. ISBN 978-80-210-7884-0.
- HNÍK, Ondřej. *Didaktika literatury: výzvy oboru: od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovného oboru*. Praha: Karolinum, 2014. ISBN 978-80-246-2659-8.

HRON, Lukáš. Jedovatá zmije: Pokud vás uštkne, nepanikařte a nezaškrcejte, radí znalec. In: *IDNES.cz / MAGAZÍNY* [online]. 12. 9. 2019 [cit. 2022-03-20]. Dostupné z: https://www.idnes.cz/hobby/mazlicci/jedovata-zmije-obecna-v-zari-rodí-mladata-co-delat-v-pripade-ustknuti.A190704_125536_hobby-zahrada_mce

JANÁČKOVÁ, Zita, FEJFUŠOVÁ, Marie a BAISOVÁ, Alena. *Čítanka pro 6. ročník*. Vyd. 3. Brno: Nová škola - Duha, [2019?]. Duhová řada. Čtení s porozuměním. ISBN 978-80-87591-99-4.

JANÁČKOVÁ, Zita, JANÁČKOVÁ, Tereza a VIEWEGHOVÁ, Thea. *Čítanka pro 7. ročník základní školy*. Brno: Nová škola Brno, [2016]. Duhová řada. Čtení s porozuměním. ISBN 978-80-87591-76-5.

JIRČÍKOVÁ, Martina, ŠVECOVÁ, Veronika a VALA, Jaroslav. *Literární výchova 1 pro 6. ročník základních škol a víceletá gymnázia*. Brno: Didaktis, [2020]. ISBN 978-80-7358-354-5.

KALHOUS, Zdeněk a OBST, Otto. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X.

KLÍMA, Jiří Václav. *Věčně živý Komenský*. Praha: Česká grafická Unie, 1941.

KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3710-2.

KOŠŤÁLOVÁ, Hana. Jak byl vyvinut třífázový model učení. In: *KritickeMysleni.cz* [online]. 23. 1. 2001 [cit. 2022-02-14]. Dostupné z: http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty9_trifazovy

KOVAŘÍKOVÁ, Ludmila. Čtenářské strategie – 20. díl – Předvídaní. In: *Čtenářská gramotnost a projektové vyučování* [online]. 12. 7. 2011 [cit. 2022-02-05]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/cg-strategie-20>

KRATOCHVÍLOVÁ, Silvie. Čtenářské strategie – 12. díl – Kladení. In: *Čtenářská gramotnost a projektové vyučování* [online]. 7. 2. 2011 [cit. 2022-02-05]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/ctenarske-strategie-12>

KRATOCHVÍLOVÁ, Silvie. Čtenářské strategie – 6. díl – Hledání souvislostí. In: *Čtenářská gramotnost a projektové vyučování* [online]. 19. 11. 2010 [cit. 2022-02-05]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/ctenarske-strategie-6>

LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole* <<I=01>>. Plzeň: Západočeská univerzita, 1995. ISBN 80-7043-170-9.

LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Průvodce literárním dílem: výkladový slovník základních pojmů literární teorie*. Praha: Nakladatelství H & H, 2002. ISBN 80-7319-020-6.

LIPTÁKOVÁ, Ludmila, STANISLAVOVÁ, Zuzana, SIČÁKOVÁ, Ľuba et al. *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie: vysokoškolská učebnica*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2011. ISBN 978-80-555-0462-9.

MAŇÁK, Josef, JANÍK, Tomáš a ŠVEC, Vlastimil. *Kurikulum v současné škole*. Brno: Paido, 2008. ISBN 978-80-7315-175-1.

MILLER, Debbie. *Reading with meaning: teaching comprehension in the primary grades*. Portland: Stenhouse Publishers, c2002. ISBN 1571103074

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

NOVÁKOVÁ, Jaroslava a ŠTRPKOVÁ, Kateřina et al. *Hravá čítanka 6: učebnice pro 6. ročník ZŠ a víceletá gymnázia : v souladu s RVP*. Praha: Taktik, 2020. ISBN 978-80-7563-256-2.

PASCH, Marvin. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-054-2.

PAVERA, Libor a VŠETIČKA, František. *Lexikon literárních pojmů*. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 2002. ISBN 80-7182-124-1.

PETERKA, Josef. *Teorie literatury pro učitele*. Vyd. 3. Jiloviště: Mercury Music & Entertainment, 2007. ISBN 978-80-239-9284-7.

PETRÁČKOVÁ, Věra a KRAUS, Jiří. *Akademický slovník cizích slov*. I. díl, A-K. Praha: Academia, 1995. ISBN 80-200-0523-4.

PETRÁČKOVÁ, Věra a KRAUS, Jiří. *Akademický slovník cizích slov*. II. díl, L-Ž. Praha: Academia, 1995. ISBN 80-200-0524-2.

PRŮCHA, Jan, MAREŠ, Jiří a WALTEROVÁ, Eliška. *Pedagogický slovník*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. Praha: MŠMT, 2021 [cit. 2021-11-03]. Dostupné z: <https://www.nuv.cz/file/4982/>

SIEGLOVÁ, Dagmar. *Konec školní nudy: didaktické metody pro 21. století*. Praha: Grada, 2019. ISBN 978-80-271-2254-7.

SOCHOVIČOVÁ, Antónia. *Stratégie porozumenia textu*. In: LIPTÁKOVÁ, Ludmila, STANISLAVOVÁ, Zuzana, SIČÁKOVÁ, Ľuba et al. *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie: vysokoškolská učebnica*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2011. ISBN 978-80-555-0462-9.

SVOBODOVÁ, Jana. *Jazyková specifika školské komunikace a výuka mateřštiny*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2000. Spisy Ostravské univerzity. ISBN 80-7042-175-4.

ŠEBESTA, Karel, SYNKOVÁ, Pavlína, ŠORMOVÁ, Kateřina et al. *Čítanka 8: pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň: Fraus, 2019. ISBN 978-80-7489-390-2.

Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. ZŠ a MŠ Lipovec, 2007 [cit. 2022-02-17]. Dostupné z: <https://www.zslipovec.cz/clanky/skolni-vzdelavaci-program.html>

Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání: Škola pro život [online]. ZŠ a MŠ Sloup, 2020 [cit. 2022-02-17]. Dostupné z: http://www.zssloup.net/vzdelavaci_program.php

Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání: Škola pro život. ZŠ a MŠ Olomouc, Svatoplukova, 2021.

URBANOVÁ, Svatava a ROSOVÁ, Milena. *Žánry, osobnosti, díla: (historický vývoj žánrů české literatury pro mládež - antologie)*. Vyd. 3. Ostrava: Ostravská univerzita, 2002. ISBN 80-7042-604-7.

VLAŠÍN, Štěpán. *Slovník literární teorie*. Vyd. 2. Praha: Československý spisovatel, 1984.

WHITCROFT, Ladislava. Čtenářské strategie – 1. díl – Co jsou čtenářské strategie. In: *Čtenářská gramotnost a projektové vyučování* [online]. 21. 10. 2010 [cit. 2022-02-05]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/cg-strategie-1>

WHITCROFT, Ladislava. Čtenářské strategie – 17. díl – Vytváření představ. In: *Čtenářská gramotnost a projektové vyučování* [online]. 22. 4. 2011 [cit. 2022-02-05]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/cg-strategie-17>

WHITCROFT, Ladislava. Čtenářské strategie – 18. díl – Určování podstatných informací a myšlenek. In: *Čtenářská gramotnost a projektové vyučování* [online]. 25. 5. 2011 [cit. 2022-02-05]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/cg-strategie-18>

WHITCROFT, Ladislava. Čtenářské strategie – 19. díl – Usuzování. In: *Čtenářská gramotnost a projektové vyučování* [online]. 21. 6. 2011 [cit. 2022-02-05]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/cg-strategie-19>

WHITCROFT, Ladislava. Čtenářské strategie – 2. díl – Co vše sem patří & trocha historie. In: *Čtenářská gramotnost a projektové vyučování* [online]. 21. 10. 2010 [cit. 2022-02-05]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/ctenarske-strategie-2>

WHITCROFT, Ladislava. Čtenářské strategie – 21. díl – Shrnutí a syntéza. In: *Čtenářská gramotnost a projektové vyučování* [online]. 2. 8. 2011 [cit. 2022-02-05]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/cg-strategie-21>

WHITCROFT, Ladislava. Čtenářské strategie – 3. díl – Jak učit strategie (obecný popis jednotlivých fází). In: *Čtenářská gramotnost a projektové vyučování* [online]. 21. 10. 2010 [cit. 2022-02-05]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/ctenarske-strategie-3>

WHITCROFT, Ladislava. Čtenářské strategie – 4. díl – Jak učit strategie (konkrétní příklad: práce se strategií kladení otázek k textu). In: *Čtenářská gramotnost a projektové vyučování* [online]. 25. 10. 2010 [cit. 2022-02-05]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/ctenarske-strategie-4>

WOOD, David, BRUNER, Jerome a ROSS, Gail. The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 1976, roč. 17, č. 2, s. 89–100. ISSN 0021-9630.

ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4100-0.

Seznam použitých zkratk

apod. – a podobně

cit. – citování

č. – číslo

ČJL – Český jazyk a literatura

et al. – et alii

E-U-R – evokace – uvědomování si významu – reflexe

I. N. S. E. R. T. – Interactive Notating System for Effective Reading and Thinking

K-W-L – Know-Want-Learned

MŠ – mateřská škola

např. – například

PRAISE – Predict-Read-Analyze-Involve-Share-Explain

příp. – případně

PS – pracovní sešit

resp. – respektive

RISE – Read-Illustrate-Sequence-Enact

RVP – Rámcový vzdělávací program

s. – strana

s.r.o. – společnost s ručením omezeným

ŠVP – Školní vzdělávací program

T. G. M. – Tomáš Garrigue Masaryk

tj. – to jest

tzv. – takzvaně, takzvaný

V-CH-D – Víím-Chci se dozvědět-Dozvěděl jsem se

vyd. – vydání

ZŠ – základní škola

ZV – základní vzdělávání

Seznam obrázků

Obrázek 1 – Jiří Dvořák

Dostupné z: <https://www.baobab-books.net/author/jiri-dvorak>

Obrázek 2 – Obálka knihy *Slepice a televize*

Dostupné z: <https://www.databazeknih.cz/knihy/slepice-a-televize-113670>

Obrázek 3 – Obálka knihy *Bydlíme!*

Dostupné z: <https://www.databazeknih.cz/knihy/bydlime-411207>

Obrázek 4 – Obálka knihy *Rostlinopis*

Dostupné z: <https://www.knihydobrovsky.cz/kniha/rostlinopis-89416>

Obrázek 5 – Ezop

Dostupné z: <https://cs.wikipedia.org/wiki/Ezop>

Obrázek 6 – Obálka knihy *Ezopovy bajky*

Dostupné z: <https://www.knihydobrovsky.cz/kniha/ezopovy-bajky-575812>

Obrázek 7 – Instagram

Dostupné z: <https://www.teachingtechnix.com/2019/03/updated-instagram-template-for-google.html>

Obrázek 8 – Daniela Fischerová

Dostupné z: <https://www.meander.cz/rozhovory-s-autory/daniela-fischerova-cela-poezie-vznikla-z--detskeho-zvatlani-a-ze-hry-se-zvukem/>

Obrázek 9 – Obálka knihy *Duhová jiskra*

Dostupné z: <https://www.megaknihy.cz/pohadky/4936-duhova-jiskra.html>

Obrázek 10 – Obálka knihy *Očechule s ukulele*

Dostupné z: <https://www.databazeknih.cz/knihy/ocechule-s-ukulele-380984>

Obrázek 11 – Obálka knihy *Milion melounů*

Dostupné z: <https://www.albatrosmedia.cz/tituly/66764470/milion-melounu-cd/>

Obrázek 12 – Jiří Žáček

Dostupné z: <https://cesky.radio.cz/kdo-uci-ptaky-zpivat-8699216>

Obrázek 13 – Obálka knihy *Bajky: Bajky, skorobajky a vzdorobajky*

Dostupné z: <https://www.trhknih.cz/kniha/9h78o27g>

Obrázek 14 – Obálka knihy *Krysáci*

Dostupné z: <https://www.albatrosmedia.cz/tituly/321576/krysaci/>

Obrázek 15 – Obálka knihy *Aprílová škola*

Dostupné z: <https://www.albatrosmedia.cz/tituly/29596647/aprilova-skola/>

Obrázek 16 – Liška, vrána a sýr

Dostupné z: <https://i.ytimg.com/vi/TQ6LZqidqXY/hqdefault.jpg>

Obrázek 17 – Ivan Olbracht

Dostupné z: <https://temata.rozhlas.cz/dvoji-vyroci-prozaika-ivana-olbrachta-s-pripominkou-podkarpatske-rusi-7984614>

Obrázek 18 – Obálka knihy *O mudrci Bidpajovi a jeho zvířátkách*

Dostupné z: <https://www.databazeknih.cz/knihy/o-mudrci-bidpajovi-a-jeho-zviratkach-42360>

Obrázek 19 – Jean de La Fontaine

Dostupné z: <https://www.spisovatele.cz/jean-de-la-fontaine>

Obrázek 20 – Obálka knihy *Bajky výběr*

Dostupné z: <https://www.luxor.cz/product/la-fontaine-zbo000209406>

Obrázek 21 – Ivan Andrejevič Krylov

Dostupné z: https://sk.wikipedia.org/wiki/Ivan_Andrejevi%C4%8D_Krylov

Obrázek 22 – Obálka knihy *Prase a jiné bajky*

Dostupné z: <https://www.databazeknih.cz/knihy/prase-a-jine-bajky-71261>

Obrázek 23 – Rybí kost

Dostupné z: <https://globe-czech.cz/portfolio/cz/rybi-kost>

Obrázek 24 – Markéta Baňková

Dostupné z: https://www.goodreads.com/author/show/4574803.Mark_ta_Ba_kov

Obrázek 25 – Obálka knihy *Straka v říši entropie*

Dostupné z: <https://www.knihydobrovsky.cz/kniha/straka-v-risi-entropie-45612836>

Obrázek 26 – Obálka knihy *Maličkost*

Dostupné z: <https://www.databazeknih.cz/knihy/malickost-273130>

Obrázek 27 – E-mail

Dostupné z: <https://www.cistepc.cz/jak-napsat-e-mail/>

Obrázek 28 – Anonym

Dostupné z: <https://www.vectorstock.com/royalty-free-vector/unknown-person-flat-icon-vector-15222119>

Obrázek 29 – *Hradecký rukopis*

Dostupné z: https://www.encyklopedieknihy.cz/index.php/Hradeck%C3%BD_rukopis

Obrázek 30 – Josef Dobrovský

Dostupné z: https://cs.wikipedia.org/wiki/Josef_Dobrovsk%C3%BD

Obrázek 31 – Liška

Dostupné z: <https://imgbin.com/png/Nxz0hA2i/drawing-red-fox-png>

Obrázek 32 – Džbán

Dostupné z: <http://www.clipartsuggest.com/pitcher-clip-art-at-clker-com-vector-clip-art-online-royalty-free-6fdBIn-clipart/>

Seznam příloh

Příloha 1: Medailonek č. 1

Příloha 2: Pracovní list č. 1

Příloha 3: Medailonek č. 2

Příloha 4: Pracovní list č. 2

Příloha 5: Medailonek č. 3

Příloha 6: Pracovní list č. 3

Příloha 7: Medailonek č. 4

Příloha 8: Pracovní list č. 4

Příloha 9: Medailonek č. 5

Příloha 10: Pracovní list č. 5

Příloha 11: Medailonek č. 6

Příloha 12: Pracovní list č. 6

Příloha 13: Medailonek č. 7

Příloha 14: Pracovní list č. 7

Příloha 15: Medailonek č. 8

Příloha 16: Pracovní list č. 8

Příloha 17: Medailonek č. 9

Příloha 18: Pracovní list č. 9

Příloha 19: Vypracované pracovní listy

Příloha 1: Medailonek č. 1

Jiří Dvořák¹⁷³

Jiří Dvořák (* 1970)

Ahoj!

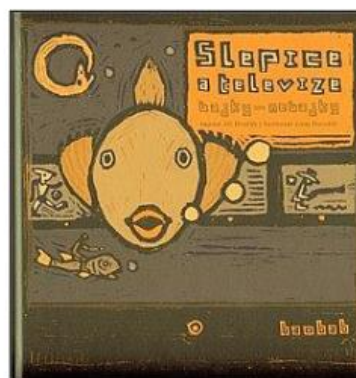
Jsem Jiří Dvořák a rád bych Vám o sobě něco řekl.

Vždycky jsem měl rád přírodu a dobrodružné romány, a proto jsem se chtěl v životě těmto oblastem věnovat. Svou náklonnost k biologii a k dobrodružství jsem spojil v psaní knih, ve kterých mé příběhy často vypráví o přírodě. Několikrát jsem byl oceněn Zlatou stuhou a nominován na Líeru za dětskou literaturu.

Mám pro Vás připravenou ukázkou z knihy *Slepice a televize* (Vlípný název, že?). Ale kdybyste měli někdy chuť si přečíst něco dalšího a něco se přiučil, milerád Vám doporučím knihy *Bydlíme!* a *Rostlinopis*.

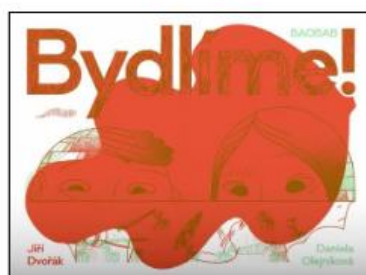


Obrázek 1 – Jiří Dvořák

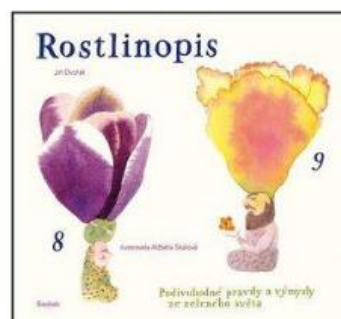


Obrázek 2 –
Slepice a televize

Obrázek 3 – Bydlíme!



Obrázek 4 – Rostlinopis



¹⁷³ Jiří Dvořák. In: *Baobab* [online]. [cit. 2022-03-13]. Dostupné z: <https://www.baobab-books.net/author/jiri-dvorak>

Příloha 2: Pracovní list

O švestce, která se neuměla rozhodnout¹⁷⁴

AKTIVITA PŘED ČTENÍM

1. Přemýšlel/a jsi někdy nad tím, čím bys chtěl/a být, až vyrosteš? Pokud ano, měnily se tvoje sny, nebo pořád toužíš po tom stejném? Na řádky napiš, čím bys chtěl/a být a proč.

AKTIVITA BĚHEM ČTENÍ

Konečně je tu ten den.

Celé týdny si mladá švestka cpala lícní torby slunečními paprsky a teď jí konečně zmodraly baculaté tváře, konečně je dospělá a zbývá už jen jediné: musí se rozhodnout, čím bude.

Musí se rozhodnout správně – a dobře to ví.

2. Proč není dobré takové rozhodnutí uspěchat?

3. Jak rozumíš přísloví „**Dvakrát měř, jednou řež.**“?

4. Pokus se přijít na co nejvíce možností, čím by švestka mohla být. Co by se s ní mohlo stát?

5. V životě nás čekají různá rozhodnutí. Některá jsou více důležitá, některá méně. Kdy budete muset i vy udělat první velké rozhodnutí ohledně vaší budoucnosti?

¹⁷⁴ DVOŘÁK, Jiří. *Stepice a televize: bajky - nebajky*. Vyd. 2. Praha: Baobab, 2011, s. 23–24. ISBN 978-80-87060-51-3.

Půjdu do povidel, říká si. Budu modrá jak nejhlubší nebe, ale nejmíň stokrát hustší, a taky sladší, babičky mě budou nabírat na prst, a když jednou olíznou, ústa se jim sama rozesmějí. To by se mi líbilo!

Anebo se dám do slivovice. Budu vonět jako první letní den a za tou vůní budou přicházet sedláci, kováři i starostové, a když ochutnají, tváře jim zrudnou a ústa se sama dají do smíchu. To by bylo krásné!

Nebo přijdu do knedlíků. Budu sladká jako prázdninové probuzení, děti se na mě budou těšit, a když ochutnají, budou volat na maminky: Ještě jeden! Nebo radši dva! To bude něco!

Ale ne: radši se stanu švestkou na dortu! První švestkou, místo těch hloupých, nafoukaných třešní. Ta sláva!

Anebo taky ne?

6. Kdybyste si měli vybrat jednu možnost z těch, o kterých švestka mluvila, která by to byla a proč?

7. Švestka zmínila čtyři varianty, čím by mohla být. Zpracováváte doma s rodiči švestky zmíněnými postupy?

8. Co si myslíte o tom, že bychom dávali švestky na dort místo třešniček? Které ovoce bychom na ozdobu dortu mohli použít, které naopak ne? Proč?

9. Pokud máte z předchozího úkolu nějakou možnost, o které švestka nemluvila, pokuste se ji popsat tak, jak to udělala předtím švestka. Důležité je, aby i váš text při čtení vyvolal představy podobně jako knedlíky, povidla nebo švestička na dortu...

A tak švestka přemýšlí, důkladně a dlouze rozvažuje, jen aby neudělala chybu. Chvíli se kloní sem, chvíli zase tam – a čas běží. Takové rozhodnutí se přece nedá uspěchat, ujišťuje se a váhá dál.

10. Pomocí grafu zkuste vystihnout, jaké jsou klady a zápory pečlivého rozhodování.

+	-

11. Jak bude podle vás příběh pokračovat? Kterou možnost si švestka asi zvolí a proč?

Za nějaký čas jde kolem kluk, Matěj od sousedů. To je hezká křížala, všimne si, a natáhne po ní ruku – ale pak se zarazí. Pěkná křížala: vždyť je vysušená a scvrklá až na kost. Bůhví jak dlouho už tu tvrdne! Ještě že jsem do ní nekousl – málem bych si byl vylomil zub.

A to Matěj nemůže potřebovat. Právě včera mu totiž vyrostl nový špičák vpravo nahoře – a toho by byla zatracená škoda!

Hned si zkusí zapískat mezi zuby, aby viděl, jak mu to jde. A na křížalu, která kdysi byla švestkou, si už ani nevzpomene.

12. O čem příběh byl? Jaká je jeho hlavní myšlenka?

13. Souvisí ukázka s reálným životem? Jak?

14. Stalo se ti někdy něco podobného? Pokud ano, proč?

15. Jsi typ člověka, který každé rozhodnutí pečlivě rozvažuje, nebo jdeš do všeho po hlavě?

AKTIVITA PO ČTENÍ

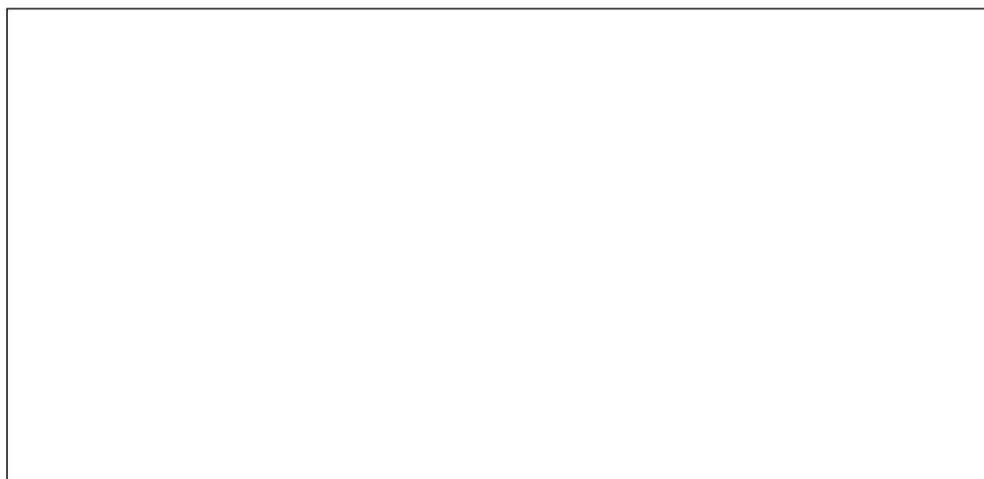
„Největší chyba, kterou v životě můžete udělat, je mít pořád strach, že nějakou uděláte.“

16. Jak vnímáš tento citát? Ztotožňuješ se s ním?

17. Pomocí tabulky vystihni podstatu příběhu.

Někdo	
Chtěl	
Ale	
A tak	
Nakonec	

18. Na základě příběhu si vyberte jeden moment, který ve vás vyvolal nejsilnější představu a k němu následně vytvořte ilustraci.



Příloha 3: Medailonek č. 2

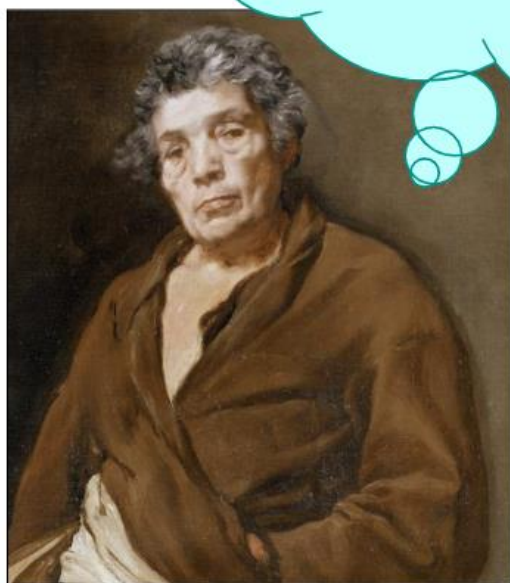
Ezop¹⁷⁵

Ezop (asi 6. století př. n. l.)

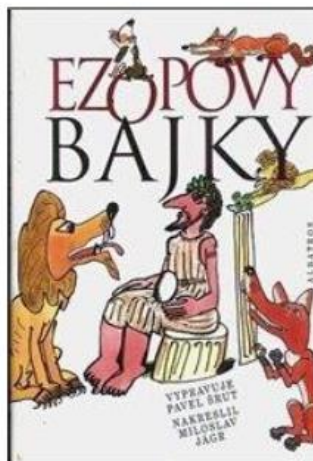
Milí žáci,

já, Ezop, jsem pokládán za prvního známého vypravěče a tvůrce bajek. O mém životě toho není moc známo. Ve zdrojích se dočtete, že jsem žil v Řecku asi v 6. století př. n. l. a že mě nepoklkal zrovna šťastný osud. Údajně jsem se narodil jako otrok, můj zjev byl znehořený a na základě křivé obžaloby jsem byl odsouzen k frestu smrti shoením ze skály do propasti...

Ať už byl můj život jakýkoliv, mé příběhy se dostaly až k Vám! Za tu dobu byly několikrát přepracovány či na ně někteří další autoři navázali, dovolte mi tedy Vám část mého díla představit!



Obrázek 5 – Ezop



Obrázek 6 – Ezopovy bajky

¹⁷⁵ Ezop. In: *Greek Myths & Greek Mythology* [online]. [cit. 2022-03-13]. Dostupné z: <https://www.greekmyths-greekmythology.com/aesop-greek-aesops-fables/>

Příloha 4: Pracovní list č. 2

Osel a vlk¹⁷⁶

AKTIVITA PŘED ČTENÍM

1. V příběhu, který nás čeká, vystupují dvě postavy – osel a vlk. Pomocí pětilístku vystihni, jak tato dvě zvířata vnímáš.

OSEL

VLK

1. ŘÁDEK – jedno slovo, podstatné jméno (téma)
2. ŘÁDEK – dvě slova, přídavná jména (vlastnosti podstatného jména)
3. ŘÁDEK – tři slova, slovesa (to, co dělá podstatné jméno)
4. ŘÁDEK – čtyři slova, věta (vztahuje se se k podstatnému jménu)
5. ŘÁDEK – jedno slovo, synonymum podstatného jména



2. Pětilístky si porovnejte se spolužákem v lavici. Jsou vaše doplněné řádky podobné, nebo se výrazně liší?

¹⁷⁶ EZOP a ŠRUT, Pavel. *Ezopovy bajky*. Praha: Albatros, 1998, s. 42. ISBN 80-00-00561-1.

AKTIVITA BĚHEM ČTENÍ

3. Uspořádej části textu *Osel a vlk* tak, aby seřazení vytvořilo smysluplný děj.

To vlka zarazilo. „Ty osle,“ povídá, „tak jako tak tě sežeru, ale pověz mi napřed, co se ti stalo?“

„Takový hlupák nebudu,“ prohlásil pyšně vlk. „Já ti tu třísku napřed vytáhnu. Ukaž kopyto!“

„Ty se těšíš?“ divil se vlk. „A proč, ty osle?“

Není osel jako osel. Jeden osel měl za ušima. Pásl se na louce, když tu najednou spatřil, že se k němu žene vlk.

Osel nastavil kopyto, a jak vlk pěkně zblízka hledal třísku, zatmělo se mu najednou před očima. Osel totiž pořádně vykopl a vyrazil vlkovi všechny zuby. A povídá: „Teď mi, vlku, pověz, kdo z nás dvou je větší osel? Ty jsi přece od přírody řezník, tak proč si hraješ na lékaře?“

„Ale skákal jsem přes ohradu na cizí louku a zadřel jsem si do kopyta třísku. Au, to bolí! Už se těším, až mě sežereš!“

Náš osel se rozběhl, ale běžel docela pomalu a klopýtavě. Předstíral, že kulhá, a při každém kroku zahýkal bolestí.

„Protože mě sežereš i s mou bolestí. Až mě spolýkáš, sám si zarazíš tu mou třísku do žaludku!“

Není osel jako osel. Jeden osel měl za ušima. Pásl se na louce, když tu najednou spatřil, že se k němu žene vlk.

Náš osel se rozběhl, ale běžel docela pomalu a klopýtavě. Předstíral, že kulhá, a při každém kroku zahýkal bolestí.

To vlka zarazilo. „Ty osle,“ povídá, „tak jako tak tě sežeru, ale pověz mi napřed, co se ti stalo?“

„Ale skákal jsem přes ohradu na cizí louku a zadřel jsem si do kopyta třisku. Au, to bolí! Už se těším, až mě sežereš!“

„Ty se těšíš?“ divil se vlk. „A proč, ty osle?“

„Protože mě sežereš i s mou bolestí. Až mě spolykáš, sám si zarazíš tu mou třisku do žaludku!“

„Takový hlupák nebudu,“ prohlásil pyšně vlk. „Já ti tu třisku napřed vytáhnou. Ukaž kopyto!“

Osel nastavil kopyto, a jak vlk pěkně zblízka hledal třisku, zatmělo se mu najednou před očima. Osel totiž pořádně vykopl a vyrazil vlkovi všechny zuby. A povídá: **„Ted' mi, vlku, pověz, kdo z nás dvou je větší osel? Ty jsi přece od přírody řezník, tak proč si hraješ na lékaře?“**

4. Jak rozumíš spojení „mít za ušima“?

5. Na základě ukázky charakterizuj osla a vlka.

6. Popiš, jak se asi vlk cítil po tom, co se stalo. Jak se cítil osel?



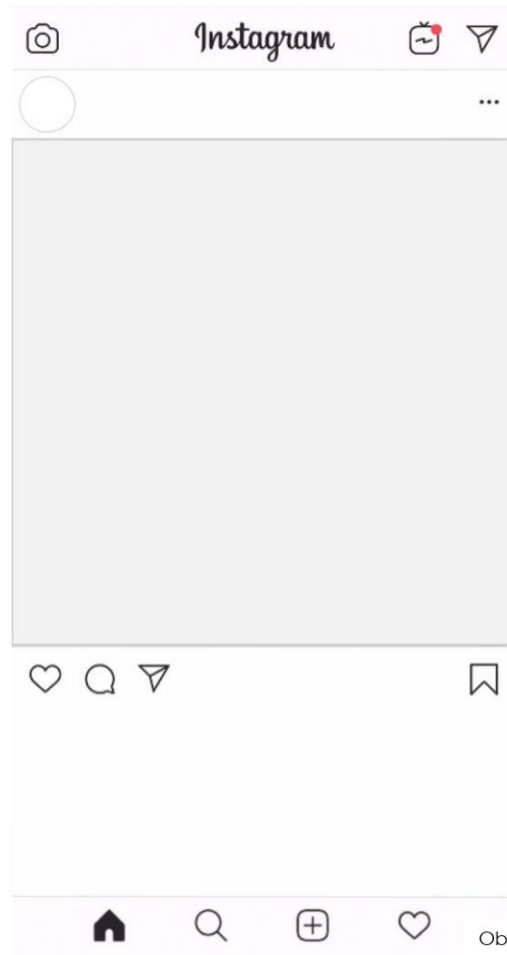
Metonymie znamená přenést něco z jednoho místa na druhé a je to, když něco popisujete a použijete nějaké slovo pro něco, co to není.

7. Najdi v textu metonymii. _____

8. Okomentuj zvýrazněnou pasáž a pokus se zformulovat ponaučení, které z příběhu vyplývá. Setkal ses někdy s podobnou situací?

AKTIVITA PO ČTENÍ

9. To, že osel přelstil vlka, není sice běžné, ale není to nemožné. Osel se tím, co dokázal, chce pochopitelně pochlubit svým kamarádům na sociální síti. Pomůžeš mu vytvořit instagramový příspěvek? Nezapomeň na fotku a hashtagy! :)



10. Překvapilo tě, jak byla tato zvířata v příběhu charakterizována? Napadá tě nějaké ponaučení pro čtenáře, které by mohlo souviset s větou „Není osel jako osel.“?

Příloha 5: Medailonek č. 3

Daniela Fischerová¹⁷⁷

Daniela Fischerová (* 1948)

Ahoj všichni,

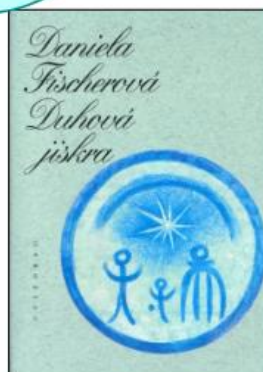
jsem česká spisovatelka, scenáristka, ale také pedagožka. Učím tvůrčí psaní. Že nevíte, co to znamená? Je to jednoduché... Pomáhám lidem tvořit texty, rozvíjet jejich kreativitu. Třeba z nich budou také spisovatelé... :)

Knih pro děti a mládež jsem napsala opravdu mnoho. Mohu Vám doporučit např. *Milion melounů* nebo *Ochechule s ukulele*.

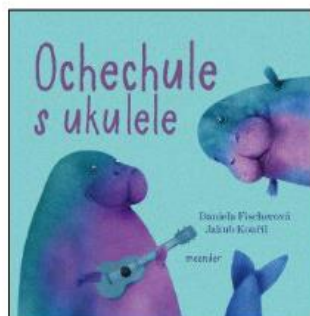
A s čím budeme pracovat? Vybrala jsem pro Vás sbírku příběhů *Duhová jiskra*. Tak pojďme na to!



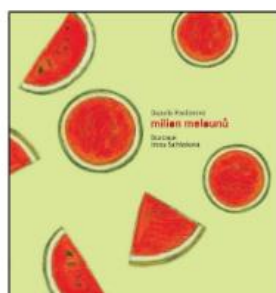
Obrázek 8 – Daniela Fischerová



Obrázek 9 – Duhová jiskra



Obrázek 10 – Ochechule s ukulele



Obrázek 11 – Milion melounů

¹⁷⁷ Daniela Fischerová. In: *Akademie Literárních novin* [online]. [cit. 2022-03-13]. Dostupné z: <http://akademie.literarky.cz/kurz/detail/13>

Příloha 6: Pracovní list č. 3

Duhová jiskra¹⁷⁸

AKTIVITA PŘED ČTENÍM

1. Příběh, který budeme číst, nese název **Duhová jiskra**. Co se v příběhu bude odehrávat?
Kde a kdy se bude odehrávat? Na řádky stručně nastiň děj.

AKTIVITA BĚHEM ČTENÍ

Byla jedna země, kde se žilo velmi těžce. Hodně se tam kradlo, ba i vraždilo. A v té zemi kdysi hořel Oheň štěstí a hrál sedmi barvami duhy. Kdo si jím připálil svíci, vnesl radost všude, kam padlo její světlo, a kdo si jím zatopil v kamnech, měl doma teplo, pohodu a klid. Jenže oheň skomíral, až zhasl, a pak už bylo hůř a hůř.

2. Jaký důvod mohlo mít to, že oheň zhasl?

3. Kdo a jak bude situaci řešit?

Když už život skoro nebyl k vydržení, navštívil král jednu starou vědmu a měl s ní tento tajný rozhovor:

„Vědmo, už si prostě nevím rady. Ty jsi chytrá jako liška. Pomoz nějak téhle smutné zemi!“

Vědma přimhouřila úzké staré oči: „A králi, dovolíš mi lhát?“

Pro dobro země jí král dovolil všechno. Vědma měla k lidu tuto divnou řeč:

4. Co vědma lidem řekla? Pokus se sdělení vyjádřit přímou řečí.

¹⁷⁸ FISCHEROVÁ, Daniela. *Duhová jiskra*. Praha: Vyšehrad, 2008, s. 183–186. ISBN 978-80-7021-941-6.

„Oheň štěstí zhasl, ale zbyla malá jiskra a tu nosí v sobě jeden z vás. Sám to neví, ale snad ji jednou najde a pak se Oheň štěstí znovu rozhoří. Nevím, jestli je to muž anebo žena. Možná je to stařec, možná dítě. Ale pozor! Jestli si ten člověk bude zoufat, jiskra zhasne a potom vám běda, všechny vás opustí štěstí navěky.“

5. Jak na takovou zprávu lidé reagovali?

Lidé byli jako ohromení. Od té chvíle o tom přemýšleli pořád. Každý toužil vědět, v kom ta jiskra je.

6. Tipni si, kdo by v sobě mohl duhovou jiskru mít a proč?

A stalo se, že žárlivý muž chystal vraždu. Už stál s nožem nad svým spícím sokem, když ho náhle cosi napadlo:

„Co když zrovna on má v sobě jiskru? To by zhasla a potom nám běda. Raději ho nechám být.“

A druhého tak hrozně mrzel život, že chtěl skočit do hluboké vody, ale na poslední chvíličku si řekl:

„A co když ta slova byla o mně? Nesmím si tak zoufat! Třeba mám tu jiskru v sobě právě já.“

A třetí chtěl vyhnat souseda z domu, další zvedal klacek, aby zmlátil děcko... a všem zadržel ruku stejný nápad: Co kdyby to náhodou byl on?

7. Vymysli další situace, které by mohly vést k uhašení jiskry.

8. Co se stalo dál? Proč si to myslíš?

Od těch dob se život v zemi změnil. Lidé se k sobě chovali slušně, aby nezhasli duhovou jiskru. Do země se konečně vrátila radost. A pak znovu navštívil král vědmu a měl s ní tento tajný rozhovor:

„Díky, vymyslela sis to skvěle. Ale jaká škoda, že jsi lhala. Že tu není aspoň jeden člověk, který by měl v sobě jiskru štěstí!“

Vědma přimhouřila úzké staré oči:

„To víš králi, že jsem trochu lhala. Jeden takový člověk tu není. Tu jiskru má v sobě totiž každý. Ale to jsem přece nemohla říct lidem! Copak by mi někdo uvěřil?“

9. Jaké pocity v tobě příběh vyvolal?

10. Co autorka tímto textem chtěla říct?

11. Odnášíš si z příběhu něco do svého života?

AKTIVITA PO ČTENÍ

12. Se spolužákem do jednotlivých políček vpisujte slova (případně věty) začínající na daná písmena, která s příběhem podle vás nějakým způsobem souvisí nebo vás při čtení napadla.

A	B	C	D	E	F
G	H	CH	I	J	K
L	M	N	O	P	R
S	T	U	V	Z	Žolík

13. Nakresli svůj Oheň štěstí.



Příloha 7: Medailonek č. 4

Jiří Žáček¹⁷⁹,

Jiří Žáček (* 1945)

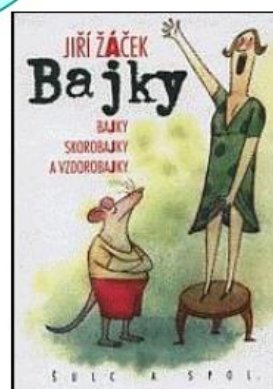
Zdravíčko,

moje jméno je Jiří Žáček a věřím, že už jsme se někdy setkali. Jsem autorem knih pro děti, ale napsal jsem něco i pro dospělé. Mou poezii jednoduše poznáte podle lehkosti a švihů, s jakými si hraju se slovy. Dále jsem napsal několik rozhlasových, divadelních a televizních her pro děti. Také překládám nebo tvořím učebnice. Je toho zkrátka mnoho.

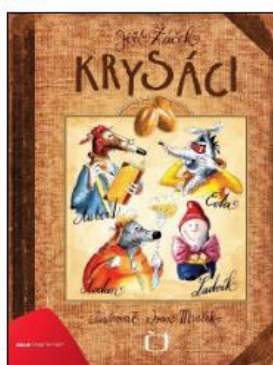
Společně se podíváme na zajímavou knížečku *Bajky: bajky, skorobajky a vzdorobajky!* Zároveň sem přikládám některé další tituly, které by se Vám mohly líbit.



Obrázek 12 – Jiří Žáček



Obrázek 13 –
Bajky: Bajky,
skorobajky
a vzdorobajky



Obrázek 14 –
Krysáci



Obrázek 15 –
Aprilová škola

¹⁷⁹ Jiří Žáček. In: *Albatros* [online]. [cit. 2022-03-13]. Dostupné z: <https://www.albatros.cz/autori/30553/jiri-zacek/>

Příloha 8: Pracovní list č. 4

O vráně, lišce a sýru; O učené kačeně^{180, 181}

AKTIVITA PŘED ČTENÍM



Hodnoty vycházejí z našich základních potřeb. Pokud známe své hodnoty, můžeme si podle nich nastavit cíle, kterých chceme dosáhnout, a jít po životní cestě, která nás bude uspokojovat a naplňovat.

Hodnoty v životě člověka představují něco, co dává našemu životu smysl, pro co má cenu žít a podle čeho se můžeme v různých situacích orientovat. Hodnoty vymezují rámec, kým jsme, a do velké míry určují náš život. Každý z nás má různé hodnoty.

1. Následující slova představují hodnoty, které lidé mohou mít. Uspořádej si svůj žebříček hodnot od té nejdůležitější až po tu nejméně důležitou.

přátelé	sebeúcta	příroda	krása	úspěch
zdraví	rodina	vzdělání	svoboda	volný čas

nejdůležitější

nejméně důležitá

Řešení si porovnejte navzájem se spolužákem v lavici, poté i se spolužáky ze sousední lavice.

¹⁸⁰ ŽÁČEK, Jiří. *Bajky: bajky, skorobajky a vzdorobajky*. Praha: Šulc, 2001, s. 39, 48. ISBN 80-7244-057-8.

¹⁸¹ EHLOVÁ, Dana. Loch Ness a další jezera nelze při poznávání Skotska vynechat. In: *Novinky.cz* [online]. 6. 7. 2013 [cit. 2022-03-20]. Dostupné z: <https://www.novinky.cz/vase-zpravy/clanek/loch-ness-a-dalsi-jezera-nelze-pri-poznavani-skotska-vynechat-273830>

AKTIVITA BĚHEM ČTENÍ

Na vysoké větvi seděla vrána a v zobáku držela kus sýra. To se ví, brzy se objevila liška. Ráda by si na sýru pochutnala sama, a tak to zkusila s osvědčenou lstí.

2. Jakou lest má liška na mysli? Pokud nevíš nebo tě nic nenapadá, může ti napovědět obrázek.



Obrázek 16 – Liška, vrána a sýr

„Dobré ráno, kmotro vráno! Ty jsi nejkrásnější ze všech ptáků! A prý máš také přelíbezný hlas...“

Vrána uchopila sýr pařátem a krákla:

3. Jak podle tebe vrána zareagovala? Zkus její odpověď napsat.

„Trhni si nohou! Copak si myslíš, že jsem totálně dementní? A že jsme se ve škole nebiflovali nazpaměť tu starou bajku o hloupé vráně?! Nech si zajít chuť na sýr – ale můžeš se dívat, jak chutná mně!“ A pustila se do sýra.

A než ho dojí, snad se i fulpasové dovtípí, jak je v životě důležité vzdělání!



Demence je duševní porucha, při níž dochází k poruše inteligence i povahy.

4. Jak rozumíš úseku „Copak si myslíš, že jsem totálně dementní?“ Myslí tím vrána duševní poruchu?

5. Co znamená „biflovat“?

6. Biflovali jste se někdy? Co si o tomto způsobu učení myslíte?

7. Popište, jak se asi liška cítila, když sledovala, jak si vrána pochutnává na sýru.

AKTIVITA PO ČTENÍ

Na základě umístění vzdělání do žebříčku hodnot a přečtené bajky vyjádřete svůj názor.

JE VZDĚLÁNÍ DŮLEŽITÉ? PROČ ANO? PROČ NE?

AKTIVITA PŘED ČTENÍM

8. Slyšeli jste někdy o LOCHNESCE? Pokud ano, co o ní víte? Pokud ne, co byste se o ní chtěli dozvědět? Své odpovědi označte do tabulky.

??? LOCHNESKA ???

VÍM	CHCI SE DOZVĚDĚT

Loch Ness – druhé největší jezero ve Skotsku – se nachází ve správní oblasti Highlands. Má rozlohu 56,6 km², je 34 km dlouhé a 1,5 km široké. Dosahuje hloubky místy až 300 m. Počasí je tu extrémně proměnlivé, nad jeho temnými zakalenými vodami se často střídají mlha a těžké mraky a voda má po většinu roku teplotu kolem 1°C.

My sem přijždíme, ostatně jako tisíce dalších turistů, za jeho nejslavnějším obyvatelem a neznámějším zjevením – lochnesské přišeře, která je ovšem mazlíčkem Skotů, a proto ji nazývají **Nessie**. První její spatření se datuje až do 6. století. Poprvé byla Nessie vyfotografována v roce 1933 Hughem Grayem, ale jeho dosti nejasná fotografie byla později označena za podvrh. Nejslavnější záběry, které byly po přezkoumání prohlášeny za opravdové, pořídil v roce 1960 Tim Dinsdale.

Díky vyprávění očitých svědků dostala Nessie dnes už tak typický popis. Je minimálně 13 m dlouhá a základem je malá hlava na krku dlouhém kolem 3 m. Trup má dva hrby a táhnoucí se ocas. Na vodní hladině údajně zanechává brázdu ve tvaru písmena V a značně se podobá vyhynulému pravěkému ještěru.

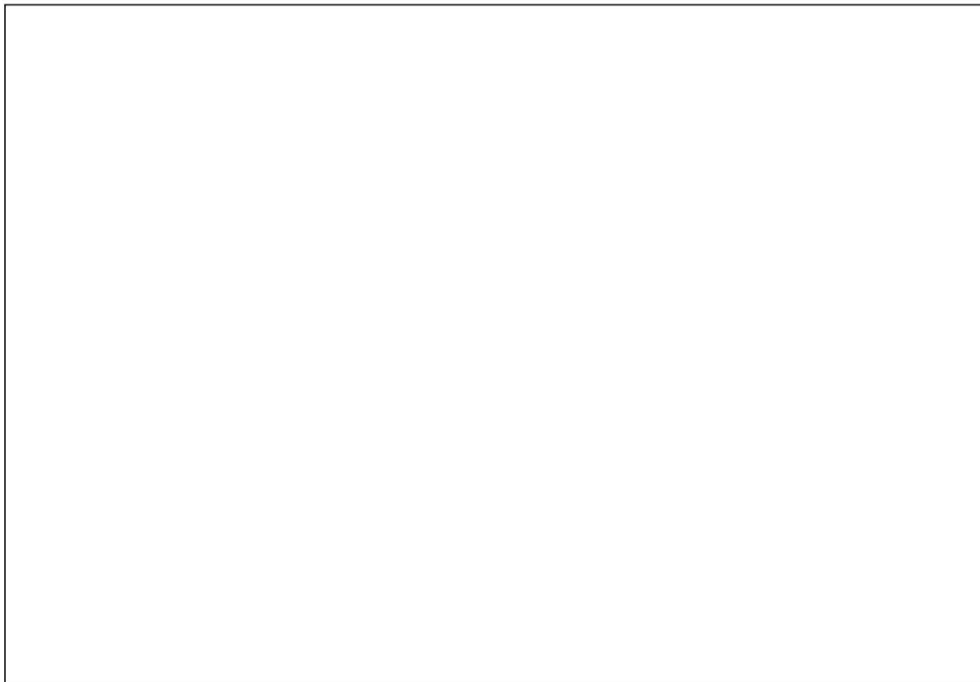
9. Vezmi si 3 pastelky a zvýrazni v textu příslušné pasáže:

věděl/a jsem

dozvěděl jsem se

chci zjistit více

10. Podle popisu z textu zkus nakreslit, jak Nessie vypadá.



AKTIVITA BĚHEM ČTENÍ

Po jezeře Loch Ness plulo hejno kačen. Vtom se nedaleko nich vynořila hlava veleještěra. Jedna z kačen se zvědavě zeptala:

„Co jsi zač, obludo?“

„Obluda,“ odfrkla hlava, „jménem Nessie, povoláním lochnesská obluda.“

11. Jaké pocity v tobě vyvolává představa, že by se před tebou objevila lochnesská obluda?

12. Co myslíš, že kachna udělá? Co bys na jejím místě udělal/a ty?

„Nesmysl,“ kvákla kačena, protože to byla učená kačena a hodně času trávila před televizní obrazovkou. „Lochnesská obluda neexistuje! Tu si přeci vymysleli zdejší domorodci kvůli oživení turistického ruchu.“

„Jak to, že neexistuju?“ podivila se Nessie. „Copak mě nevidíš na vlastní oči?“

„Vidím, ale to bude nejspíš nějaký trik. Zkrátka neexistuješ a basta fidli!“

„Já ti ukážu, jestli existuju, nebo ne!“ dožrala se obluda, a přestože byla býložravá, učenou kačenu schlamstla. Popravdě ji nejvíc namíchlo to basta fidli. A pak se znovu ponořila do tajemných hlubin jezera. Z kačeny zbylo jen pířko na hladině, aby ostatním kačenám připomnělo, že příliš mnoho učenosti bývá na škodu.

13. Kačena byla učená, protože trávila hodně času před televizí. Znáš nějaké další způsoby vedoucí k tomu, aby byl člověk učený?

14. Jak rozumíš spojení „basta fidli“? Slyšel/a jsi toto spojení někdy od někoho?

15. Uveď příklady potravy, kterou by se Lochnesská přišera mohla běžně živit.

AKTIVITA PŘED ČTENÍM

16. Tvým úkolem bude rozebrat příběh do detailu pomocí mapy příběhu.

ZÁPLETKA (Jaký problém hrdinové řeší?)	POSTAVY:
OSNOVA / HLAVNÍ UDÁLOSTI příběhu:	PROSTŘEDÍ:
ROZUZLENÍ / VÝSLEDEK PŘÍBĚHU:	NÁZEV: ŽÁNŘ:
	PONAUČENÍ:
	SHRnutí vlastními slovy:

Pokud bychom obě bajky, které jsme četli, spojili, jaký bychom mohli stanovit závěr ohledně vzdělanosti / učení?



Příloha 9: Medailonek č. 5

Ivan Olbracht¹⁸²

Ivan Olbracht

(* 1882; † 1952)

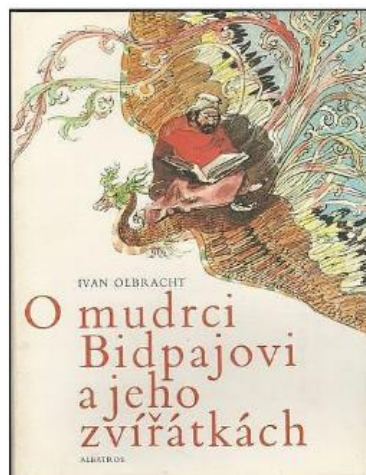
Zdravím Vás!

Kamil Zeman jméno mé, ale pro svou tvorbu jsem používal pseudonym Ivan Olbracht. Původně jsem chtěl vystudovat práva a historii, ale studia jsem nedokončil a zaměřil jsem se na žurnalistiku (publikoval jsem v různých listech). Také jsem se zajímal o politiku, což nebylo vždycky jednoduché, protože jsem byl dvakrát vězněn, vyloučili mě z komunistické strany... No, z politiky jsem odešel a začal jsem se naplno věnovat psaní. Ukážu Vám něco ze své tvorby!

Pro děti jsem převyprávěl některé indické bajky v díle *O mudrci Bidpajovi a jeho zvířátkách*. Jdeme na to?! :)



Obrázek 17 – Ivan Olbracht



Obrázek 18 – O mudrci Bidpajovi a jeho zvířátkách

¹⁸² Ivan Olbracht. In: *Aktuálně.cz* [online]. <https://www.aktualne.cz/wiki/osobnosti/zaslouzili-umelci/ivan-olbracht/r~cc73f66e418311e483e10025900fea04/>


[cit. 2022-03-13]. Dostupné z:

Příloha 10: Pracovní list č. 5

O oslím mozku¹⁸³

AKTIVITA PŘED ČTENÍM

1. V textu, se kterým budeme pracovat, se setkáme se lži. Vypracuj na toto téma diamant. Na jednom konci stojí PRAVDA, na druhém LEŽ. Centrální věta popisuje oba protiklady.

	PRAVDA
_____	_____
dvě slova o tom, jaké téma je (přídavná jména)	
_____	_____
tři slova popisující, co téma dělá (slovesa)	
_____	_____
věta o čtyřech slovech	
_____	_____
tři slova popisující, co téma dělá (slovesa)	
_____	_____
dvě slova o tom, jaké téma je (přídavná jména)	
	LEŽ

2. S touto tabulkou budeš pracovat v průběhu čtení textu, který je rozčleněn na několik částí. Na levou stranu si vypiš slova, věty, ucelené myšlenky, pasáže, které tě zaujaly. Na pravou stranu si k nim zapiš svůj komentář.

CITACE Z TEXTU:	VLASTNÍ KOMENTÁŘ

¹⁸³ OLBRACHT, Ivan. *O mudrci Bidpajovi a jeho zvířátkách*. Vyd. 3. Praha: Státní nakladatelství dětské knihy, 1956, s. 181–183.

AKTIVITA BĚHEM ČTENÍ

V pustině žil lev a ten měl za vyzvědače šakala, který za své služby dostával odpadky z královského stolu. Jednou se lev roznemohl a lékaři mu poradili, že jediným lékem proti jeho nemoci jsou oslí oči a mozek. Poslal tedy šakala hledat nějakého osla.

Šakal šel a toho dne opravdu osla potkal. Hubeného, otlučeného a od nošení břemen s odřeným hřbetem a krkem.

Osel pozdravil a zeptal se: „Prosím tě, příteli, jdu tudy dobře?“

„Dobře, dobře,“ řekl šakal. „A kam vlastně?“

„Věřu, ani sám nevím,“ odpověděl osel. „Pro nelidské týrání jsem utekl pánovi. Ale kam se vrátím? **Neoslem být nemohu a osel si v pánech nevybere, jsou všichni stejní. Žrát nedají a nakládají jen břemena a rány.** Víš ty nějakou radu pro mě?“

„Obrátil ses skutečně na pravého a můžeš děkovat za štěstí. Kousek odtud je skvělé místo se znamenitou pastvou, čistou vodou a bezpečným přístřeším. Žije tam má dobrá přítelkyně oslice. Také utekla pánovi. Nic jí nechybí a je spokojena. Jen se jí trochu stýská po oslí společnosti. Již několikrát mi říkala, kdybych o někom věděl, abych jí ho přivedl.“

„To jsem rád. Doved' mě tam!“ řekl osel.

Šakal s ním šel až před lví doupě, zakňučel, dávaje tak lvovi smluvené znamení, a řekl:

„Tudyhle! Jen ještě maličký kousíček. Pak se na vás přijdu podívat, teď si ještě musím někam odskočit.“

3. Co si představuješ pod „odpadky z královského stolu“?

4. Lékaři lvu poradili jako lék oslí oči a mozek. Proč by zrovna tyto orgány mohly lva vyléčit?

5. Jaký je tvůj názor na zvýrazněnou pasáž?

6. Ve čtveřicích sehraje rozhovor mezi šakalem a oslem. Dva z vás budou říkat to, co zvířata vyslovila, dva z vás budou dabéři, takže sdělí publiku, co si zvířata skutečně myslí.

7. Co se dalšího v příběhu přihodí?

Osel poslechl, ale z houštiny se na něho zuřivě vyřítil lev. Ale právě až příliš zuřivě. Neboť v té chtivosti skočil špatně a osla minul. Ten vyhodil zadníma nohama a upaloval odtud.

Když přišel šakal a viděl zamračeného lva bez kořisti, zeptal se:

„Jak to, že Tvá Milost nechytla osla, kterého jsem tak chytře dopravil až před tvůj chřtán?“

„Přiveď mi ho ještě jednou!“ zabručel král. „Pak mi neujde.“

„Kde ho seženu, když jsi ho ráčil tak poplašit?! A půjde?“

8. Co bys udělal/a na místě šakala?

Šel, hledal a osla opravdu našel.

„Teď jsem mluvil s oslicí,“ řekl mu. „Co jsi to vyvedl?“

„Já?“ podivil se osel. „Co jsi to ty vyvedl? A kam jsi mě to zavlekl?“

„Vždyť mi to sama vypravovala! Viděla tě přicházet a měla tak ohromnou radost, že ti letěla vstříc, ale ty jsi místo pozdravení po ní kopl, div jsi jí hlavu nerozbil, a utekl jsi. Že se nestydíš!“

„Já? Vždyť to byl nějaký strašný dravec s pazoury?“

„Hahaha!“ smál se šakal, až se otřásal. „Ten mládenec, zvyklý jen na dřevařovu stáj, nerozezná oslici od dravce! Ale není divu. Jsi ještě celý vyděšený svým útekem a strach ti maluje za každým stromem strašidla. **Oslice se zlobí a říká, že už o tobě nechce ani slyšet. Znáš však svou přítelkyni příliš dobře. Říká to, ale čeká. Až k ní přijdeš, omluvíš se a povíš jí několik milých slov, usmíří se a bude ráda, že jsi tam. Pojd!**“

9. Osel označil lva za „dravce s pazoury“. Souhlasíš s tímto zařazením? Proč ano? Proč ne?

10. V čem je zvýrazněná pasáž podobná situacím, které se mohou přihodit?

11. Co bys udělal/a na místě osla? Co by se stalo, kdyby šakal osla nenašel?

12. Ve čtveřicích sehraje rozhovor mezi šakalem a oslem. Dva z vás budou říkat to, co zvířata vyslovila, dva z vás budou dabéři, takže sdělí publiku, co si zvířata skutečně myslí.

13. Jak tento příběh skončí?

A udivený osel šel.

Tentokrát ho lev neminul.

Pak řekl lev šakalovi: „Lékař mi nařídili, abych léku neužil dříve, dokud se nevykoupám a nepomodlím. Ty mi zatím z osla vyjmi oči a mozek. Vše ostatní náleží za horlivé služby tobě.“

Šakal poslechl. Ale když dlouho čekal a dlouho se na pěkný bílý mozek díval, dostal právě na něj chuť a sliny mu kanuly z obou koutků úst. Chvilí ještě odolával, ale pak se už neudržel a mozek snědl. A když už byl pryč mozek, snědl také oči.

„Kde jsou mozek a oči?“ vrčel zlostně král, když se vrátil z lázní.

„Neměl žádné,“ zalhal šakal.

„Jak je to možné?“ A lev se chtěl rozzuřit.

„Myslíš, králi, kdyby byl nějaké oči a nějaký mozek měl, že by byl ten osel šel do stejného nebezpečí po druhé, když z něho po prvé vyvázl jen šťastnou náhodou?“

To musil uznat konečně i lev.

14. Stalo se ti někdy, že jsi snědl/a doma někomu nějaké jídlo, a nepřiznal/a ses? A pokud někdo snědl nějaké jídlo tobě, jak ses cítil/a?

15. Ve čtveřicích sehrajte rozhovor mezi šakalem a lvem. Dva z vás budou říkat to, co zvířata vyslovila, dva z vás budou daběři, takže sdělí publiku, co si zvířata skutečně myslí.

16. Na základě textu dokonči tyto věty:

- a. Byl/a jsem překvapen/a... _____
- b. Byl/a jsem znepokojen/a... _____
- c. Byl/a jsem potěšen/a... _____
- d. Zaujalo mě... _____
- e. Nejdřív jsem si myslel/a... _____

17. Pro každé zvíře z příběhu vplynulo nějaké ponaučení. Pokus se je formulovat.

- a. PRO OSLA: _____
- b. PRO LVA: _____
- c. PRO ŠAKALA: _____

AKTIVITA PO ČTENÍ

18. Vytvoř myšlenkovou mapu, s jejíž pomocí shrneš celý příběh a vyjádříš vztahy mezi postavami.

Šakal

Lev

Osel

19. Na základě toho, jak se zvířata v textu chovala, jim zkus vymyslet jména nebo přezdívky. Své nápady stručně zdůvodni.



.....
.....
.....
.....

.....
.....
.....
.....



.....
.....
.....
.....

Příloha 11: Medailonek č. 6

Jean de La Fontaine¹⁸⁴

Jean de La Fontaine

(* 1621; † 1695)

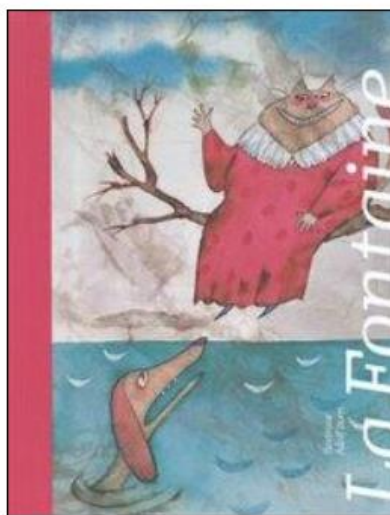
Zdravím!

Dovolte mi, abych se stručně představil. Má osoba spadá do oblasti francouzské literatury, ale texty jsou známy po celém světě. V bajkách (napsal jsem jich asi 240), jsem ukázal svého básnického ducha jednak na námětech od Ezopa, jednak na mých vlastních příbězích. Víte, v době, ve které jsem žil, se mi úplně nelíbilo chování společnosti... Ale mohl jsem to napsat narovinu?

Doufám, že se Vám mé verše budou líbit a že zkušenost s mým dílem předáte někomu dalšímu!



Obrázek 19 – Jean de La Fontaine



Obrázek 20 – Bajky výběr

¹⁸⁴ MOCNÁ, Dagmar a PETERKA, Josef. *Encyklopedie literárních žánrů*. Praha: Paseka, 2004.

AKTIVITA BĚHEM ČTENÍ

Železný hrnec k cestě zval
hliněný hrnec kdysi.
Ten uctivě se omlouval
řka, že je rád, když visí
v svém temném koutku nad ohněm.
Vždyť stačí lehký úder jen
a překážka, byť malá,
zkázou by se mu stala
a nebyl by leč střepinou.
„Vy,“ pravil, „s kůží železnou,
jež tvrdší než ta má je,
jít smíte v cizí kraje.“

„Chci vás vzít pod svou ochranu,“
železný nato říká mu.
„Kdyby snad něco chtělo
rozbít vám křehké tělo,
pak jist si, prosím, buďte tím,
že každý náraz utlumím.“
Slib pomoh' okamžitě.
Železný hrnec hbitě
po bok si staví přítele.

Motají se a tlučou zle
při každém klopýtnutí.
Hliněný trpí víc. Sotvaže vyšel ven
už druhem železným byl tvrdě rozdrčen,
aniž moh' zaplakati.

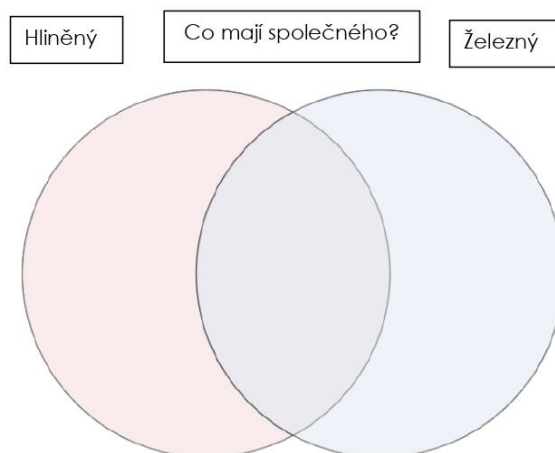
Se sobě rovnými se vždycky přátelme.
Pak netřeba se bátí,
že jak ten hrnec budeme.

3. O čem příběh byl? Jaká je jeho hlavní myšlenka?

4. Stalo se ti již něco takového?

5. Četl/a jsi o něčem podobném?

6. Na základě příběhu zkus vystihnout, co mají hrnce společného, v čem se naopak liší.



7. Na základě přečteného textu doplň slova tak, aby převyprávění dávalo smysl.

Železný hrnec toužil po cestování a chtěl s sebou vzít svého hliněného kamaráda. Říkal mu, že spolu zažijí _____, ale _____ hrnec se omlouval. Byl si vědom toho, že je _____ a že jediný úder by ho mohl _____.

Marně železnému hrci opakoval, že radši _____ tam, kde je mu _____.

Naopak železný hrnec se neměl čeho _____, když je ze _____, a stejně se nedal _____.

Hliněnému hrci _____, že ho _____, kdyby mu hrozilo nějaké _____, a že utlumí každý _____.

Hliněný hrnec tomuto slibu _____ a vydal se s ním na _____.

A jak tenhle příběh _____? Nešťastně. Od začátku klopýtaly, motaly se, ale nikdo nečekal, že právě _____ hrnec svého _____ omylem úderem _____.

A jaké plyne z příběhu _____? Vždy bychom se měli kamarádit se sobě rovnými.

Příloha 13: Medailonek č. 7

Ivan Andrejevič Krylov¹⁸⁶

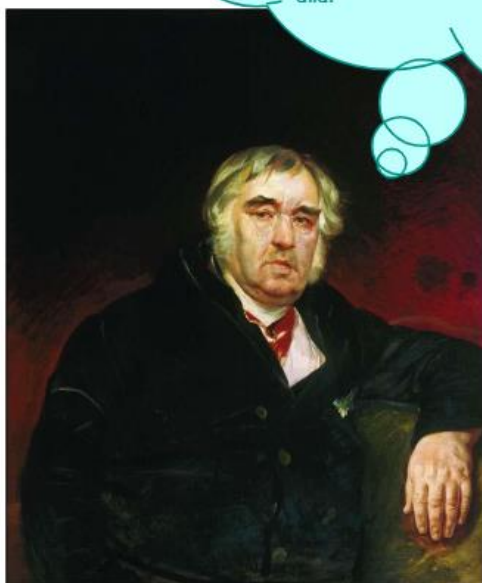
Ivan Andrejevič Krylov

(* 1769; † 1844)

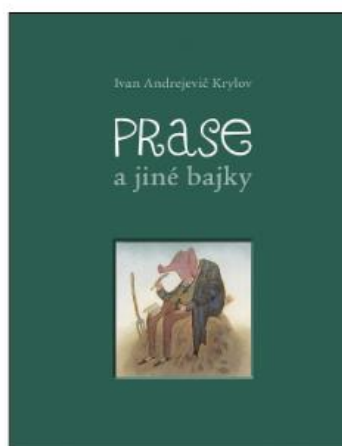
Dobrý den,

odhalit mou národnost není tolik těžké – byl jsem ruský bajkář, dramatik a novinář. Jsem přesvědčen, že má osobnost je spojována především v souvislosti s bajkou. Troufám si tvrdit, že jsem považován za jednoho z nejvýznamnějších tvůrců bajek, s Ezopem a La Fontainem tvoříme takovou pomyslnou TOP 3. V mých textech naleznete posřehy ze života v Rusku, ale také si třeba všimnete, že jsem se nechal inspirovat svými předchůdci...

Teď je ten pravý čas, abychom si představili nějaké ukázky z mého rozsáhlého celoživotního bajkářského díla!



Obrázek 21 – Ivan Andrejevič Krylov



Obrázek 22 – Prase a jiné bajky

¹⁸⁶ Ivan Andrejevič Krylov. In: *Školské* [online]. [cit. 2022-03-13]. Dostupné z: <https://www.skolske.sk/clanok/46940/rusky-bajkar-ivan-andrejevic-krylov-sa-narodil-pred-250-rokmi>

Příloha 14: Pracovní list č. 7

Rolník a zmije^{187, 188}

AKTIVITA PŘED ČTENÍM

1. Které zvíře máš nejraději a proč?

2. Které zvíře naopak nemáš rád nebo se ho bojíš? Proč?

3. Co si myslíš o hadech? Do tabulky zaznač, jaké jsou podle tebe jejich pozitivní a negativní stránky.

+	-

4. Když o někom někdo řekne, že je zmije, co tím myslí?

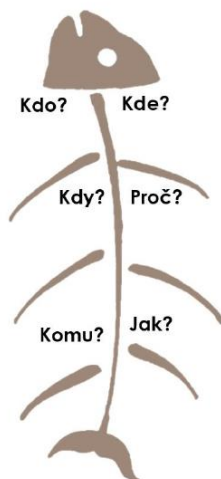
¹⁸⁷ KRYLOV, Ivan Andrejevič. *Pod maskou lenosti aneb Bajky i nebajky*. Praha, 1985 s. 156.

¹⁸⁸ HRON, Lukáš. Jedovatá zmije: Pokud vás uštkne, nepanikařte a nezaškrcejte, radí znalec. In: *IDNES.cz / MAGAZÍNY* [online]. 12. 9. 2019 [cit. 2022-03-20]. Dostupné z: https://www.idnes.cz/hobby/mazlicci/jedovata-zmije-obecna-v-zari-rod-mladata-co-delat-v-pripade-ustknuti.A190704_125536_hobby-zahrada_mce

AKTIVITA BĚHEM ČTENÍ

Se zmijí rolník spřátelil se kdysi,
vlichotila se k němu zmije lstivá.
Jak na boha se rolník na ni dívá
i jíst s ní začal ze společné mísy.
Však od těch dob, co zmiji v domě chová,
příbuzní všichni, všichni kamarádi
a žádný soused neztratí s ním slova.
Naříká rolník: „Co vám na mně vadí?
Snad vás má žena dobře nehostí?
Snad jsem se nějak dotkl vaší cti?
Tak řekněte mi přece do očí,
proč přes můj práh už nikdo nevkročí.“
„Nic nemůžu ti vytknout, Matěji,
do chalupy však nejdem raději.
Vždyť posud sám. Kdo sedí za tvým stolem,
aby se pořád rozhlížel jen kolem,
kdy hned se tvoje přítelkyně z místa
a kterého z nás uštknout dřív se chystá.
Ty sám ses odřek starých kamarádů.
Kdo celou duší upíše se hadu,
od toho každý čeká taky zradu.“

5. Na základě příběhu vymyslete se spolužákem v lavici konce otázek a pokuste se na ně odpovědět. Pokud vás napadají otázky, které začínají jinak, můžete je do schématu také zaznačit.



Obrázek 23 – Rybí kost

6. Jak se asi Matěj cítil?

7. Co bys dělal ty, kdyby ti tohle kamarádi řekli?

8. Můžeme se s podobnou situací setkat i v reálném životě? Zdůvodni.

9. Jaký je tvůj názor na závěrečné ponaučení?

Při čtení následujícího textu si k němu dělej poznámky pomocí těchto značek:			
✓	Udělejte fajfku na okraji textu, jestliže určitá informace v textu potvrzuje, co jste věděli nebo si mysleli, že víte.		
-	Udělejte minus, jestliže je informace, kterou čtete, v rozporu s tím, co víte nebo co jste slyšeli. Tímto znaménkem můžete označit také nějaký rozpor uvnitř textu.		
+	Udělejte plus, jestliže informace, kterou se dozvídáte, je pro vás nová a zároveň důvěryhodná.		
?	Udělejte otazník, jestliže se objeví informace, které nerozumíte, která vás mate nebo které byste se chtěli dozvědět více.		
Podle poznámek, které sis k textu udělal/a, zaznač informace do tabulky.			
✓	-	+	?

Málokteré jiné zvíře natolik připomíná umělecké dílo. Málokteré jiné zvíře to od nás tak schytává. Jakmile zmijí lidé spatří, považují ji za jednu z největších hrozeb v české přírodě. Není to úplně fér. Tento nejrozšířenější had světa nemá žádnou zvláštní potřebu lidem škodit. Lidi si rádi namlouvají spousty nesmyslů. Had je pro nás negativním symbolem už od raných křesťanských dob, jeho roli v příběhu o Adamovi a Evě všichni známe z Bible. Konkrétně zmije přitom patří k nesmírně důležitým součástem našeho ekosystému. Mimoto je nádherná. Elegantní. Na rozdíl od jiných druhů hadů je zcela jinak zbarvená, má naprosto odlišné tělo. A ta nebezpečnost? Mnohem větší problém jsou pro nás včely nebo sršni. To si ale spousta lidí nedá vymluvit. Ne že by zmije nebyla jedovatá, ale svým jedem zásadně šetří. Většinou má v sobě pět až šest miligramů jedu, v naprosto výjimečných případech bylo zaznamenáno i třicet devět miligramů. To už by pro člověka představovalo smrtelnou dávku. Jenže ona při jediném kousnutí nikdy nevypotřebuje celou svou zásobu. A co je ještě důležitější: před člověkem, kterého díky vynikajícímu vnímání frekvence zvuku s předstihem rozpozná, sama v drtivé většině případů včas zmizí. Rizikové jsou jen ty situace, kdy na ni nepozorný dvounohý tvor šlápne, jakmile plaz při slunění ztratí obvyklou bdělost. Jsou to nesmírně plachá zvířata. Pokud se budete pohybovat výhradně po turistických cestách, tak je pravděpodobnost, že zmijí potkáte, velmi malá. Turistický ruch se ovšem za poslední dobu obrovsky zvedl, lidi i v národních parcích často chodí mimo vyznačené trasy. Když tedy na zmijí přece jen narazí, hlavně by na ni neměli vůbec sahat, šfouchat do ní klacíkem, prostě je rozumné si jí absolutně nevšímát a obejít ji.

10. Vlastními slovy nastiň, jakou roli měl had v příběhu o Adamovi a Evě.

11. Jak se liší pohled na zmijí v textu od předchozí bajky?

AKTIVITA PO ČTENÍ

12. Vyber 5 slov, která tě v souvislosti s bajkou a textem napadla nebo ti připadají důležitá, a stručně je okomentuj.



.....
.....
.....
.....

.....
.....
.....
.....



.....
.....
.....
.....



.....
.....
.....
.....



.....
.....
.....
.....



Příloha 15: Medailonek č. 8

Markéta Baňková¹⁸⁹

Markéta Baňková (* 1969)

Ahoj žáci,

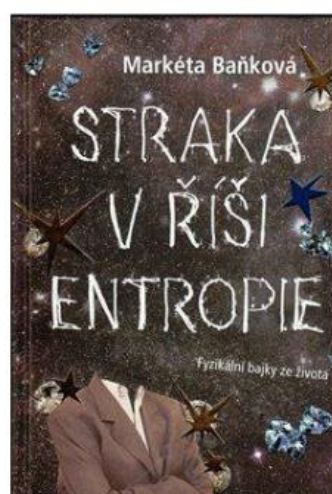
jsem česká spisovatelka a výtvarnice.

Dostala se k Vám ukázka z knihy *Straka v říši entropie*, za kterou jsem získala významné knižní ocenění Magnesia Litera 2011 (Litera pro objev roku). Je pravděpodobné, že se s knihou setkáte i v jiném předmětu, protože v ní zprostředkovávám fyzikální zákony a teorie ve spojení se situacemi ze života. Teď si asi říkáte, co má fyzika společného s bajkou?! A to si právě společně ukážeme!

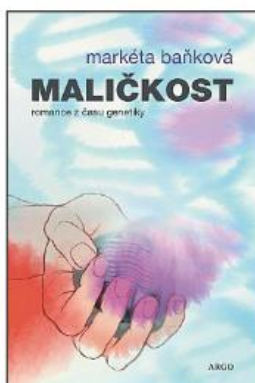
A pokud máte rádi biologii, zde máte tip na další knihu...



Obrázek 24 – Markéta Baňková



Obrázek 25 – Straka v říši entropie



Obrázek 26 – Maličkost

¹⁸⁹ Markéta Baňková. In: *Straka v říši entropie* [online]. [cit. 2022-03-13]. Dostupné z: <https://www.bankova.cz/straka/>

Příloha 16: Pracovní list č. 8

Poradna slípky Jarmily¹⁹⁰

AKTIVITA PŘED ČTENÍM

1. S pomocí názvu a klíčových slov se pokus odhadnout, o čem příběh bude.

Poradna slípky Jarmily



¹⁹⁰ BAŇKOVÁ, Markéta. *Straka v říši entropie*. Vyd. 2. Praha: vydala autorka, 2017, s. 51–60.

AKTIVITA BĚHEM ČTENÍ

Milá Jarmilo!

Mám problém se svým mužem. Kdysi to byl jezevec jako buk – ztepilý, bystrý, hbitý, kožich lesklý, oči blyštivé, bystrým duchem i vtipem sršel. Dala jsem mu přednost před jinými... Ale pak? Za těch pár let, co je mým mužem, se změnil. Leží v noře na kanapi, nikam nechodí, nic nedělá, jen se nechá obsluhovat. Pořád mě kritizuje, nádobí že prý není umyto, sám ho ale neumyje. Přitom není spokojený ani sám – nelíbí se mu, že ztloustne, ale není divu, když se nehýbe. Začal dokonce pít – nejen vodu, ale i alkohol, a to pak bývá ještě horší. Když se napije, leží dál na kanapi, škytá, krká, nebo i křičí. S takovým budižkničemu už šťastná nejsem, ale máme spolu děti, a tak nevím, co mám dělat. Porad!

Jezevčice Elsa

2. Čtyřmi slovy charakterizuj jezevce podle toho, co o něm napsala Elsa.

3. Popiš, jak se asi Elsa cítí.

4. Co bys na jejím místě udělal/a ty?

Milá Eso!

Má poradna se týká fyzikálních záležitostí a problém, s nímž se na mě obrácíš, nespadá do mé kompetence. Ale pokusím se Ti pomoci aspoň tím, co znám.

Na tvého muže zřejmě působí vliv Newtonových zákonů, respektive zákona setrvačnosti. Ten říká, že těleso – čili tvůj muž – setrvá v klidu nebo v rovnoměrném pohybu, pokud na něj nepůsobí silou jiná tělesa nebo pokud síly na něj působící jsou v rovnováze. Pokus se tedy svého muže dostat pryč z kanape působením nějaké síly. Doufám, že budeš úspěšná a že pak budete v manželství zase spokojeni.

Jarmila

5. Na koho by se mohli lidé obrátit s podobným problémem?

6. Slyšel/a jsi někdy o Newtonovi a jeho zákonech? Pokud ano, co?

Jak se bude příběh vyvíjet?	Proč si to myslím?	Co se opravdu stalo?

Milá Jarmilko!

Děkuji Ti za radu. Zkusila jsem, co jsi mi poradila, ale byla jsem úspěšná jen zčásti. Zprvu to šlo hladce – opřela jsem se flapkami o svého muže a působila na něj veškerou fyzickou silou, kterou jsem byla schopná vynaložit. Nejdřív se sesunul z kanape, pak se nechal dotlačit ven z nory. Když však viděl, že v lese prší a fouká vítr, zasekl se u vchodu a nedal se už žádnou silou přimět k dalšímu pohybu. Dokonce se pokoušel vrátit zpět na kanape. Přitom křičel. Děti se bály. Co mám dělat?

Elsa

Milá Elso!

Příčina tvého neúspěchu je mi zřejmá. Zprvu jsi, velmi správně, vynaložila sílu, abys dostala svého muže z rovnovážného stavu. To se Ti povedlo a muž se dal do rovnoměrného pohybu ven z nory. Podle zákona setrvačnosti by měl v tomto pohybu pokračovat až do doby, dokud by na něj nezačal působit vliv nějaké další síly. A to se právě stalo! I když Ti připadalo, že již žádná další síla na muže nepůsobila, nebyla to pravda. Působily na něj odpor vzduchu, tření a gravitace, které způsobily, že se přestal pohybovat určeným směrem a zastavil se.

Zkus tedy pokus zopakovat ještě jednou s větší vervou! Nejsi-li dost silná, přiber si na pomoc nějakou další sílu. Na Zemi můžeš využít třeba gravitaci. Pošleš-li muže z nory z kopce směrem do údolí, gravitace jeho cestu urychlí. Nejste-li na kopci, nalož ho na vozík! Kolečka zmenší problém tření a nebudeš muset vynaložit takovou sílu.

Mnoho úspěchů Ti přeje

Jarmila

7. Víš, co je gravitace? Termín se pokus vysvětlit na základě textu.

8. Napadá tě nějaký další způsob, jak bys dostal/a jezevce z kanape? Jaký?

Jak se bude příběh vyvíjet?	Proč si to myslím?	Co se opravdu stalo?

Milá Jarmilko!

Učinila jsem vše, jak jsi mi poradila. Noru máme ve svahu, to nebyl problém. Pro jistotu jsem si pořídila i vozík. Naložila jsem na něj vzpírajícího se muže, vytáhla ho ven z nory a pustila ze svahu. Opravdu – sjel po stráni do údolí tak rychle, že bych to nikdy nebyla tušila.

Ale to je právě ten problém. V údolí teče řeka. Můj jezevec v ní zmizel i s vozíkem. Ale to jsem nechtěla! Běžela sem domů k řece, co nejrychleji jsem mohla, o větvičky jsem se zraňovala, jak jsem pospíchala, abych ho zase zachránila! Vždyť je to přece můj milý jezevec! Občas sice zlobí, ale přijít o něj? Volala jsem ho celá zoufalá. Děti příběhly, plakaly, a hledaly ho. A nakonec – v křoví slyším sladký hlas! Nadávky! Dupání! Prskání! Jak nejsladší huba znělo! Jezevec! Můj muž! Světlo mého života!

Děkuji Ti, milá Jarmilko! Díky Tvé radě jsem pochopila, jak moc ho miluju!

Šťastná Elsa

Milá Elso!

Jsem moc ráda, že se má rada setkala s takovým úspěchem. No, radím jen, jak umím, jak jsem študovala. Možná rozšířím svoji poradnu o psychologickou pobočku, když to tak dobře jde. Ať se Ti daří! Přeju Tobě i Tvé rodině hodně štěstí!

Jarmila

9. Jaký je tvůj názor na to, co Elsa jezevci udělala?

10. Kdybys byl/a na místě jezevce, jak bys na situaci zareagoval/a?

Jak se bude příběh vyvíjet?	Proč si to myslím?	Co se opravdu stalo?

Milá Jarmilko!

Já nešťastná. Radost v naší noře trvala jen chvíli. Druhý den byl jezevec ještě mrzutější než dřív. Hned byl zase na kanapi a už se z něj vůbec nehnul. Navíc začal být podezřívavý, střeží a kontroluje mě. Uklízím, vařím a z kanape mě sledují dvě vyvalené nedůvěřivé oči. Pořád mi připomíná, že jsem ho málem utopila! Ach jo, je to všechno ještě horší než předtím! Co mám dělat?

Elsa

Milá Elso!

Napadá mě, že jsi to s intenzitou síly předtím trochu přehnala. Stačilo by, kdyby na něj působila mírnější, ale dlouhotrvající síla. Mám jiný nápad: Zkusme ještě jednou využít gravitaci, sílu, která přitahuje tělesa směrem k zemi. Stačí, když kanape nepozorovaně nakloníš a nohy na zvýšené straně podložíš třeba dvěma kameny nebo kusy dřeva. Ty sama nebudeš muset vyvíjet žádnou námahu a muž si už nebude hovět tak pohodlně jako předtím. Při každém svém pohybu bude muset překonávat sílu gravitace, která ho bude táhnout z kanape dolů. Když párkrát spadne na zem, třeba už ho přestane bavit pořád jen ležet a sleze. Třeba mu pak nezbyde než začít něco dělat. Jít ven. Starat se o děti. Najít potravu. Přinést ti květiny!

Jarmila

Jak se bude příběh vyvíjet?	Proč si to myslím?	Co se opravdu stalo?

Milá Jarmilko!

Děkuju Ti za další radu! Zkusila jsem podložit kanape tak, jak jsi poradila. Zabralo to! Jezevec se začal vrtět, ošívát se, co chvíli slézal z kanape a chodil kolem něj. Párkrát usnul a pak spadl na zem. Jásala jsem! Samozřejmě jen v duchu. Jezevec se zprvu divil, že už kanape není tak pohodlné jako dřív. Byl také o něco víc protivný. Za dva dny však přišel na to, že kanape je nakřivo. A hned ho napadlo, kdo je toho strůjcem! Začal být ještě víc nepřijemný, vztekal se tak, že už se to nedalo vydržet. Co teď? Pověz mi víc o tom podivném zákonu setrvačnosti! Co jej způsobuje? Jak proti němu můžu bojovat?

Tvá Elsa

Milá Elso!

Zákon setrvačnosti vymyslel a formuloval vědec jménem Newton. Zní: Každé těleso setrvá v relativním klidu nebo v rovnoměrném přímočarém pohybu, dokud není přinuceno silovým působením tento stav změnit. Prostě to na světě chodí tak, že běh věcí se sám od sebe nemění. Když chceme ve vesmíru něco změnit, musíme k tomu vyvinout nějakou sílu. Napadá mě ještě jedno řešení. Co takhle kdyby ses do pohybu dala ty?

Zdraví

Jarmila

Jak se bude příběh vyvíjet?	Proč si to myslím?	Co se opravdu stalo?

Milá Jarmilko!

Určitě se divíš, že jsem Ti tak dlouho nepsala. Jak možná tušíš, věci se daly do pohybu. I když jiné věci a jiným směrem, než jsem zprvu plánovala. Ano, do pohybu se nedal můj muž, ale já sama. Došlo mi, že ani v naší noře se věci nezmění samy od sebe.

Sbalila jsem sobě a dětem pár věcí do uzlíku a pijanovi na kanapi jsme dali sbohem. Rvalo mi to srdce, protože se najednou změnil. Sliboval, že bude hodný, že všechno dá zas do pořádku, že bude pilně pracovat. Že nás má rád! No jo, jenže to už sliboval tolikrát! A všechno pak zůstalo při starém

Odešla jsem, i když jsem nevěděla, kde budeme bydlet a z čeho budeme živi. Dnes už píšu z nory, venku prší, mláďata si okolo mě hrají. Jsem unavená, ale po dlouhé době cítím klid. Je ticho, jen dešťové kapky bubnují do uschlého listí. Zima je za humny, ale zvládneme ji. Můj jezevec prý před týdnem nastoupil do protialkoholické léčebny. Prý se chce zbavit závislosti na pití a začít s námi nový život. Uvidíme...

Děkuji Ti, milá Jarmilko, že jsi mi tak obětavě radila. Měnit pohodlnou noru za nejistotu? Měnit svého muže za samotou? Měnit zaběhlé zvyky za neznámo? Máš pravdu, změna stavu vyžaduje působení síly. Dost velké síly... Ale stalo se, věci se daly do pohybu. Konečně! A dobrým směrem. Doufám, že teď tedy budou dobrým směrem také pokračovat.

Tvá Elsa

11. Jak to podle tebe s jezevčí rodinou dopadne? Budou šťastní a spokojení, nebo jsi toho názoru, že se vše vrátí do starých kolejí?

12. V čem je tento text podobný situacím, které se mohou přihodit?

13. O čem příběh byl? Jaká je jeho hlavní myšlenka?

AKTIVITA PO ČTENÍ

14. Příběh vypráví jezevčice Elsa. Pokus se vžít do jezevce a napiš, jak stejnou situaci vnímal on. Elsa se svěřovala Jarmile prostřednictvím dopisů. Ty se můžeš svěřit pomocí e-mailu nějakému kamarádovi z lesa... :)

@seznam.cz

Komu ▾ + Kopie

Předmět: Přiložit soubory

B / *I* U aA ▾ ABC ▾ Prostý text

Text e-mailu...

Potvrdit přečtení Uložit a zavřít **Odeslat**

Obrázek 27 – E-mail

15. Naučil/a ses při čtení něco z fyziky? Napiš, co nového ses z textu dozvěděl/a. :)

Příloha 17: Medailonek č. 9

Hradecký rukopis¹⁹¹

Hradecký rukopis (14. století)

Dobrý den, žáci,

tento medailonek není o konkrétním autorovi, ale o literární památce, s jejíž ukázkou budeme pracovat.

Jedná se o Hradecký rukopis ze 14. století sestávající z 11 skladeb (byl nazván podle Hradce Králové, kde byl objeven). Autora neznáme, ale víme, že zprávu o objevení vydal jazykovědec a historik Josef Dobrovský. V Hradci Králové rukopis nezůstal, ale je uložen v Národní knihovně ČR v Praze.

A my se zaměříme na veršovanou skladbu *Bajka o lišce a džbánu*, která je považována za první doloženou česky psanou bajku!



Obrázek 28 – Anonym



Obrázek 30 – Josef Dobrovský



Obrázek 29 –
Hradecký rukopis

¹⁹¹ Hradecký rukopis. In: *Encyklopedieknihy.cz* [online]. [cit. 2022-03-13]. Dostupné z: https://www.encyklopedieknihy.cz/index.php/Hradeck%C3%BD_rukopis

Příloha 18: Pracovní list č. 9

Liška a džbán^{192, 193}

AKTIVITA PŘED ČTENÍM

1. Jak bývá liška v bajkách popisována? Znáte nějaké přirovnání, které se k tomuto zvířeti vztahuje?

2. Podívejte se na následující obrázky a zkuste stručně nastínit, co se bude v příběhu odehrávat.



Obrázek 31 – Liška

Obrázek 32 – Džbán



Před samotným čtením vás čeká krátký animovaný film s názvem *Liška a džbán!* :)

3. Změnil se váš názor ohledně děje poté, co jste měli možnost zhlédnout film? Zdůvodněte.

4. O čem bajka byla? Jaké z ní podle vás plyne ponaučení?

¹⁹² *O lišce a džbánu*. In: RUSS, Richard. *Ze staročeského básnictví*. Praha: F. Topič, 1911, s. 54–57.

¹⁹³ HANÁK, Jan. *O lišce a džbánu: Proč tuto bajku již nevyprávíme*. Christnet [online]. 2001 [cit. 2022-03-20]. Dostupné z: https://www.christnet.eu/clanky/1738/o_lisce_a_dzbanu.url

AKTIVITA BĚHEM ČTENÍ

Líška kdysi běžajíc
jídlu sobě hledajíc
přiběhla do pusté chýše,
v níž jen malý chroustík dýše.
Vece: „Chrouste, pověz mi to,
čí je to pusté obydlí to?“
On jí takto odpověděl,
řka: „Jen kdybych sám to věděl.
Teprv teď i já jsem přišel,
aniž bych co o tom slyšel.“
Počla hledat liška čilá,
by si něco vyslídila.
A jak sem i tam se točí,
k pustým kamnům náhle skočí.
Jak se u nístěje točí,
v kamnech džbán jí padne v oči.
Vece: „Dobrý večer džbáně,
jak se máš, můj milý pane?“
Džbán jí nijak neodvece.
Ona vzavši jej na plece,
z chýše na cestu s ním dá se.
Tu ji chroustík potkal zase,
a řek': „Liška, co to neseš,
nohami že sotva pleteš?“
Ona vece: „Nesu džbána,
svého milostného pána.“

Protože jej těžko nesla,
na břeh malý si jej vnesla.
Zpátky pustila jej dolů:
„Tak to uděláme spolu“,
řkla, „Pojď už dolů, džbáně,
těžko tebe nesu, pane!“
Džbán se s hora dolů sklátil,
lišku během v potu schvátil.
Řkla: Džbáně, proč tak prudce,
utrheš mi chvatem srdce!“
A když džbán byl na rovině,
zůstal zase ležet líně.
Liška dí: „Proč nejdeš, džbáně,
proč jsi ustal, milý pane?
Pak-li nechceš se mnou jíti,
chci já tobě učiniti,
že půjdeš se mnou bezděky,
odkud se nevrátíš na věky.“
Přivázavši džbán k ocasu,
řkla: „Já tě tam donesu.
Budeš oplakávat hoře
plavaje jak vprostřed moře.“

Když k studnici přišli v krátce,
běda lišce ubožačce.
Chtějíc ublížit džbánu
ošidila sebe samu.
Vece: „Pomodlí se, džbáně,
než se po právu ti stane.“
Na to nijak nemeškavši,
k ocasu džbán přivázavši,
vylezla si na roubení,
džbánu v studni spásy není.
Vece: „Nechceš-li se pomodlití,
musím tebe utopiti.
Počal džbán po vodě plavati.
Jala se liška naň volati,
řkouc: „Hleď, džbáně, také k sobě,
špatně už se vede tobě.
Pokoř se mi, tof má rada,
odpustím ti potom ráda.“
Nemoh' se džbán bránit z viny,
neboť ulepen byl z hlíny.
Tu se liška rozhněvala,
džbánu prudkou ránu dala,
řkouc: „Dost hověla jsem tobě,
co sis uhnal, měj to v sobě.“

Džbán se počal nalévati,
v sebe více vody bráti,
takže lišku táhl k sobě.
Liška v této strašné době
táhla zpět, řkouc: „Ne tak džbáně,
jáť žertuji, milý pane.“
Tehdy džbán počal bublati,
v sebe mnoho vody bráti,
hlouběj pod vodu klesati.
Liška počne vždy volati:
„Běda, co se mi má státí?“
Prosí „Milý džbáně, odpust mi to,
a já tobě slibuji to,
že ti nechci ublížití,
rač mne chudé ušetřití.“
Nedořkla toho ani,
a už ke džbánu se sklání.
Do studnice rychle klesla,
a s ním zcela ke dnu sklesla.
Nenechal jí vzhůru plouti,
musela s ním utonouti.
Tak se liška přemoudřila,
život svůj marně ztratila:
od džbánu z hlíny slepeného
zavavena byla života svého.

5. Jak se vám bajka četla? Proč?

6. Zvýrazněte v textu slova, kterým nerozumíte, a pokuste se objasnit, proč jim nerozumíte.

7. Následující úkoly a otázky se vztahují k této pasáži:



Tu ji chroustík potkal zase,
a řek': „Liška, co to neseš,
nohami že sotva pleteš?“
Ona vece: „Nesu džbána,
svého milostného pána.“

a. V úryvku se vyskytuje tvar slova „nohami“. Kdyby se na text vztahovala pravidla, kterými se při psaní řídíme dnes, byl by tento tvar užit správně? Zdůvodněte.

b. Text, který jste přečetli, pochází ze 14. století. V nástroji SYD ČNK srovnajte tvary „nohami“ a „nohama“ z hlediska historie. Který tvar byl v době 14. století více užívaný?

c. Zamyslete se nad tím, proč autor použil „nesu džbána“. Napsali byste toto spojení stejně, nebo jinak? Z jakého důvodu?

8. O čem bajka podle vás byla? Jaké ponaučení sděluje? Vlastními slovy převyprávějte příběh spolužákovi v lavici.

O lišcě a čbánu – tak zní název jedné staročeské bajky, skladbou připomínající nepřekonatelného Ezopa. Když jsem ji četl poprvé, měl jsem pocit, jako bych ji někde v dávné hluboké paměti měl.

Bajku o „lišcě a čbánu“ dnes už skoro nikdo svým dětem neříká. Naši předkové v době, kdy této zemi vládl Václav IV., ji však vyprávěli velmi rádi a velmi často. Mluvilo se o ní na tržišťích, v hospodách i z kazatelen.

Jakási liška potulujíc se po kraji narazila na opuštěný dům a v něm stejně opuštěný džbán. Zalíbil se jí a tak si ho vzala. Ovšem, co s prázdným džbánem? Když mýjela studnu, napadlo ji, že by ho mohla naplnit chladivou vodou. Při pohledu na zrcadlící se hladinu jí totiž napadlo, že má vlastně žízeň.

A tak si přivázala džbán na krk a spustila se do studny. Nabrala trochu vody, na uhašení žízně by to stačilo, ale když ten džbán byl tak velký... proč té vody nevzít víc. I nabrala víc. Ale stále byl poloprázdný. Koneckonců, proč ho nenaplnit celý. A tak liška nabírala a nabírala a džbán stále těžknul, až byl plný. V tom okamžiku, se slovy „dosti té hry“, džbán stáhnul lišku do studny a utopil ji.

9. Kde byste tento text mohli najít? Kdo ho asi napsal?

10. Jaká je funkce tohoto textu?

11. Jaké ponaučení byste si mohli z textu odnést?

Srovnejte vaši představu s tím, jak ponaučení vyjádřil autor textu.

Člověk všechno může, ale ne všechno mu prospívá – to je stará pravda. Moudrá bajka o „lišcě a džbánu“ nese své poselství: toužíme po dobru, ale občas děláme zlo. Zlem z největších je touha po dobru jenom pro sebe. Určitou dobu je možné si s tímto zlem zahrávat. Ale pak naprosto jistě, nenápadně přijde okamžik, kdy člověk ztratí vládu nad svým konáním a ono ho stáhne do hlubin.

AKTIVITA PO ČTENÍ

12. Kdybyste ukázky měli srovnat mezi sebou, která se vám četla lépe a proč?

13. Srovnajte mezi sebou filmovou ukázkou a dva texty. Jsou příběhy podobné? Jedná se o stejnou bajku? Co mají společného? V čem se liší?

film	text 1	text 2	společné

14. Jak je možné, že se bajky se stejným názvem a podobným námětem v ději liší.

15. Jaký jiný děj by mohla mít bajka *Líška a džbán*? Pokus se vymyslet další verzi příběhu / napiš vlastní bajku s tímto názvem.

Příloha 19: Vypracované pracovní listy

ZŠ Svatoplukova (6. ročník) – O švestce, která se nedokázala rozhodnout

ŠEVČEK - HEREK - REŽISER - MODNÍ NÁVRAHČ - BIATLONISTA - MAKEUP ARTIST
KŮTARYSTA

AKTIVITA PŘED ČTENÍM

1. Přemýšlel/a jsi někdy nad tím, čím bys chtěl/a být, až vyrosteš? Pokud ano, měnily se tvoje sny, nebo pořád toužíš po tom stejném? Na řádky napiš, čím bys chtěl/a být a proč.

*Chtl bych být make-up artista.
Mám rád umění a rád ho dělám*

2. Proč není dobré takové rozhodnutí uspěchat?

Protože, jak se jednou rozhodneš, tak už to nevrátíš

3. Jak rozumíš přísloví „Dvakrát měř, jednou řež.“?

Vždy si nejprve promysliš co chceš a pak to uděleš

4. Pokus se přijít na co nejvíce možností, čím by švestka mohla být. Co by se s ní mohlo stát?

*Marmeláda, džezing, Nakládané švestky, Náplň do
buchty, Sušené švestky, Švestka jen tak schedená,
SLIVOVICE,*

7. Švestka zmínila čtyři varianty, čím by mohla být. Zpracováváte doma s rodiči švestky zmíněnými postupy?

Ne, max knedlíky

8. Co si myslíte o tom, že bychom dávali švestky na dort místo třešniček? Které ovoce bychom na ozdobu dortu mohli použít, které naopak ne? Proč?

líbí se mi to je to originálnější

9. Pokud máte z předchozího úkolu nějakou možnost, o které švestka nemluvila, pokuste se ji popsat tak, jak to udělala předtím švestka. Důležité je, aby i váš text při čtení vyvolal představu podobně jako knedlíky, povídla nebo švestička na dortu...

*Nebo bych byla okrasou sádky. Já mě' ráda
budou plácí spívat a s krásy se rasková
srdce. Byla bych první švestkou v jablonovém
sádku. To pláva*

10. Pomocí grafu zkuste vystihnout, jaké jsou klady a zápory pečlivého rozhodování.

+	-
Můžeme nad tím více Přemýšlet a neudělat chybu	Nemusíme to stihnout. ...

12. O čem příběh byl? Jaká je jeho hlavní myšlenka?

O tom, že není moc dobré se dlouho rozmyšlet

13. Souvisí ukázka s reálným životem? Jak?

ano. mám to tak.

14. Stalo se ti někdy něco podobného? Pokud ano, proč?

Ano při ~~...~~ Kupování mikiny

16. Jak vnímáš tento citát? Ztotožňuješ se s ním?

Pravdivě. Trochu

17. Pomocí tabulky vystihni podstatu příběhu.

Někdo	švestka
Chtěl	vědět čím se má stát
Ale	Moc dlouho se rozmyslela
A tak	zhníla
Nakonec	ji nikdo nechtěl

ZŠ Svatoplukova (6. ročník) – Osel a vlk

1. V příběhu, který nás čeká, vystupují dvě postavy – osel a vlk. Pomocí pětilísku vystihni, jak tato dvě zvířata vnímáš.

OSEL				
	hloupý		veselý	
	směje se		otravuje	žere
hloupý	že	za	osel	
		hlupák		

VLK				
	zakeřný		lživý	
	škodí		loví	směje se
šam	že	lam	škodí	
		padouch		

3. Uspořádej části textu Osel a vlk tak, aby seřazení vytvořilo smysluplný děj.

3	To vlka zarazilo. „Ty osle,“ povídá, „tak jako tak tě sežeru, ale pověz mi napřed, co se ti stalo?“
7	„Takový hlupák nebudu,“ prohlásil pyšně vlk. „Já ti tu třísku napřed vytáhnu. Ukaž kopyto!“
5	„Ty se těšíš?“ divil se vlk. „A proč, ty osle?“
1	Není osel jako osel. Jeden osel měl za ušima. Pásl se na louce, když tu najednou spatřil, že se k němu žene vlk.
8	Osel nastavil kopyto, a jak vlk pěkně zblízka hledal třísku, zatmělo se mu najednou před očima. Osel totiž pořádně vykopl a vyrazil vlkovi všechny zuby. A povídá: „Teď mi, vlku, pověz, kdo z nás dvou je větší osel? Ty jsi přece od přírody řezník, tak proč si hraješ na lékaře?“
4	„Ale skákal jsem přes ohradu na cizí louku a zadřel jsem si do kopyta třísku. Au, to bolí! Už se těším, až mě sežereš!“
2	Náš osel se rozběhl, ale běžel docela pomalu a klopýtavě. Předstíral, že kulhá, a při každém kroku zahýkal bolestí.
6	„Protože mě sežereš i s mou bolestí. Až mě spolykáš, sám si zarazíš tu mou třísku do žaludku!“

4. Jak rozumíš spojení „mít za ušima“?

že je chytrý, bystřej a lstivý

5. Na základě ukázky charakterizuj osla a vlka.

osel - chytrý vlk - hloupý

6. Popiš, jak se asi vlk cítil po tom, co se stalo. Jak se cítil osel?

vlk - jako osel osel - jako bůh

7. Najdi v textu metonymii. od přírody řezník

8. Okomentuj zvýrazněnou pasáž a pokus se zformulovat ponaučení, které z příběhu vyplývá. Setkal ses někdy s podobnou situací?

NE MÁME DĚLAT NĚCO, CO NEJSME

ANO, ALE NE PAMÁTKU SI TO

9. To, že osel přelstil vlka není sice běžné, ale není to nemožné. Osel se tím, co dokázal, chce pochopitelně pochlubit svým kamarádům na sociální síti. Pomůžeš mu vytvořit instagramový příspěvek? Nezapomeň na fotku a hashtagy! :)



10. Překvapilo tě, jak byla tato zvířata v příběhu charakterizována? Napadá tě nějaké ponaučení pro čtenáře, které by mohlo souviset s větou „Není osel jako osel.“?

Každý je jiný a není takový jak vada

ZŠ Sloup (7. ročník) – Osel a vlk

1. V příběhu, který nás čeká, vystupují dvě postavy – osel a vlk. Pomocí pětilísku vystihni, jak tato dvě zvířata vnímáš.

OSEL				
	HLoupÝ		DůVĚřIVÝ	
	SPÍ	JÍ	PIJE	
OSEL	RÁD	JÍ	MRKEV.	
	HLUPÁK			

VLK				
	Lstivý		zlý	
	jí	pije	spí	
VLK	rád	jí	ovce.	
	dřavec			

1. ŘÁDEK – jedno slovo, podstatné jméno (téma)
2. ŘÁDEK – dvě slova, přídavná jména (vlastnosti podstatného jména)
3. ŘÁDEK – tři slova, slovesa (to, co dělá podstatné jméno)
4. ŘÁDEK – čtyři slova, věta (vztahuje se se k podstatnému jménu)
5. ŘÁDEK – jedno slovo, synonymum podstatného jména



3. Uspořádej části textu Osel a vlk tak, aby seřazení vytvořilo smysluplný děj.

3	To vlka zarazilo. „Ty osle.“ povídá, „tak jako tak tě sežeru, ale pověz mi napřed, co se ti stalo?“
7	„Takový hlupák nebudu,“ prohlásil pyšně vlk. „Já ti tu třisku napřed vytáhnou. Ukaž kopyto!“
5	„Ty se těšíš?“ divil se vlk. „A proč, ty osle?“
1	Není osel jako osel. Jeden osel měl za ušima. Pásl se na louce, když tu najednou spatřil, že se k němu žene vlk.
8	Osel nastavil kopyto, a jak vlk pěkně zblízka hledal třisku, zatmělo se mu najednou před očima. Osel totiž pořádně vykopl a vyrazil vlkovi všechny zuby. A povídá: „Teď mi, vlku, pověz, kdo z nás dvou je větší osel? Ty jsi přece od přírody řezník, tak proč si hraješ na lékaře?“
4	„Ale skákal jsem přes ohradu na cizí louku a zadířel jsem si do kopyta třisku. Au, to bolí! Už se těším, až mě sežereš!“
2	Náš osel se rozběhl, ale běžel docela pomalu a klopýtavě. Předstíral, že kulhá, a při každém kroku zahýkal bolestí.
6	„Protože mě sežereš i s mou bolestí. Až mě spolykáš, sám si zarazíš tu mou třisku do žaludku!“

4. Jak rozumíš spojení „mít za ušima“?

být chytřejší

5. Na základě ukázky charakterizuj osla a vlka.

osel je chytřejší a laskavý, vlk je hloupý a divněmý

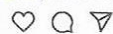
6. Popiš, jak se asi vlk cítil po tom, co se stalo. Jak se cítil osel?

Vlk si připadal hloupě a bolela ho hlava. Osel byl šťastný že ho nesežlal.

8. Okomentuj zvýrazněnou pasáž a pokus se zformulovat ponaučení, které z příběhu vyplývá. Setkal ses někdy s podobnou situací?

Neplet se do toho čemu nerozumíš.

9. To, že osel přelstil vlka není sice běžné, ale není to nemožné. Osel se tím, co dokázal, chce pochopitelně pochlubit svým kamarádům na sociální síti. Pomůžeš mu vytvořit instagramový příspěvek? Nezapomeň na fotku a hashtagy! :)



Podívejte koho jsem dneska vyaslit. #oslici #bezzubek #vlci pryc



10. Překvapilo tě, jak byla tato zvířata v příběhu charakterizována? Napadá tě nějaké ponaučení pro čtenáře, které by mohlo souviset s větou „Není osel jako osel.“?

předtím jsem si myslela že bude osel hloupý ale teď mám jiný názor

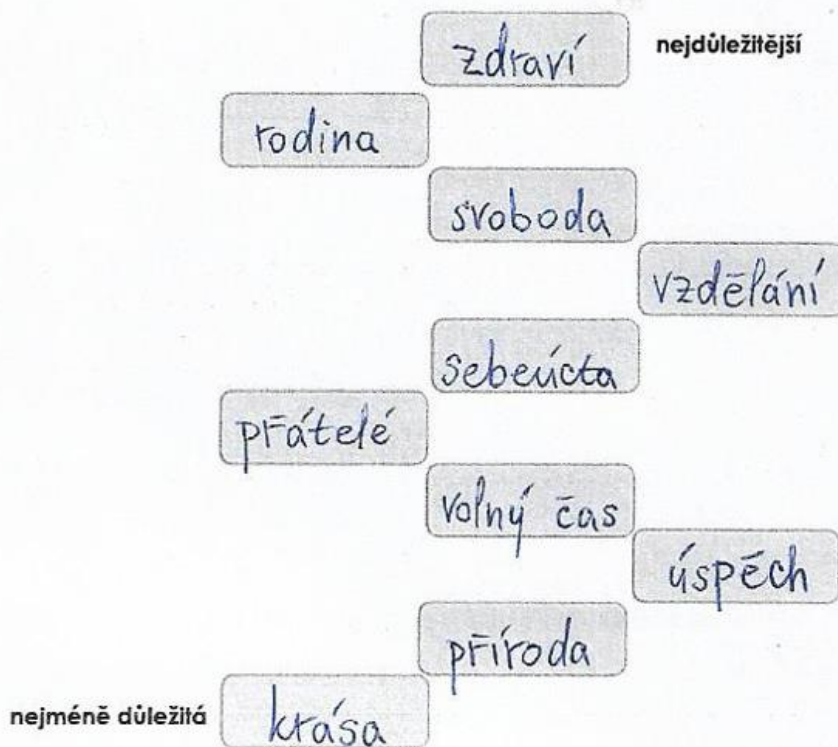
10. Překvapilo tě, jak byla tato zvířata v příběhu charakterizována? Napadá tě nějaké ponaučení pro čtenáře, které by mohlo souviset s větou „Není osel jako osel.“?

Každý osel nemusí být vidlyčský hloupý, ale může být chytřejší

ZŠ Sloup (8. ročník) – O vráně, lišce a sýru; O učené kačeně

1. Následující slova představují hodnoty, které lidé mohou mít. Uspořádej si svůj žebříček hodnot od té nejdůležitější až po tu nejméně důležitou.

přátelé	sebeúcta	příroda	krása	úspěch
zdraví	rodina	vzdělání	svoboda	volný čas



2. Jakou lest má liška na mysli? Pokud nevíš nebo tě nic nenapadá, může ti napovědět obrázek.

Řekne vrána odlákat na něco lepšího
aby ten sýr pustila nebo jí
ho dala



3. Jak podle tebe vrána zareagovala? Zkus její odpověď napsat.

"Jsi normální? Myslíš si že mě obelstíš?"

4. Jak rozumíš úseku „Copak si myslíš, že jsem totálně dementní?“ Myslí tím vrána duševní poruchu?

Jestli je takhle blbá.“

5. Co znamená „biflovat“?

Utít se / dotít se. (nejlepší i nepravdě)“

6. Biflovali jste se někdy? Co si o tomto způsobu učení myslíte?

Jo, určitě. Myslím si, že to není úplně nejlepší způsob učení, mělo by se u učení i přemýšlet (logicky).

7. Popište, jak se asi liška cítila, když sledovala, jak si vrána pochutnává na sýru.

podrážděnost, zlost, trapně

Na základě umístění vzdělání do žebříčku hodnot a přečtené bajky vyjádřete svůj názor.

JE VZDĚLÁNÍ DŮLEŽITÉ? PROČ ANO? PROČ NE?

Angipadte mě je. Nikdy nevím co mě potká a když to co jsem se naučila využiji. Navíc se chci dostat na dobrou školu takže se musím učit. Chci mít dobré známky.

8. Slyšeli jste někdy o LOCHNESCE? Pokud ano, co o ní víte? Pokud ne, co byste se o ní chtěli dozvědět? Své odpovědi zaznačte do tabulky.

??? LOCHNESKA ???

VÍM	CHCI SE DOZVĚDĚT
Je to bytost žnavec. Je obrovská. Je něco mezi hadem a dinosaurem.	Jestli existuje

Loch Ness – druhé největší jezero ve Skotsku – se nachází ve správní oblasti Highlands. Má rozlohu 56,6 km², je 34 km dlouhé a 1,5 km široké. Dosahuje hloubky místy až 300 m. Počasí je tu extrémně proměnlivé, nad jeho temnými zakalenými vodami se často střídají mlha a těžké mraky a voda má po většinu roku teplotu kolem 1°C.

My sem přijždíme, ostatně jako tisíce dalších turistů, za jeho nejslavnějším obyvatelem a nejznámějším zjevením – lochnesské příšery, která je ovšem mazlíčkem Skotů, a proto ji nazývají **Nessie**. První její spatření se datuje až do 6. století. Poprvé byla Nessie vyfotografována v roce 1933 **Hughem Grayem**, ale jeho dosti nejasná fotografie byla později označena za podvrh. Nejslavnější záběry, které byly po přezkoumání prohlášeny za opravdové, pořídil v roce 1960 **Tim Dinsdale**.

Díky vyprávění očitých svědků dostala Nessie dnes už tak typický popis. Je minimálně 13 m dlouhá a základem je malá hlava na krku dlouhém kolem 3 m. Trup má dva hrby a táhnoucí se ocas. Na vodní hladině údajně zanechává brázdu ve tvaru písmena V a značně se podobá vyhynulému pravěkému ještěru.

9. Vezmi si 3 pastelky a zvýrazni v textu příslušné pasáže:

výběr místa

dozvěděl jsem se

chci zjistit více

11. Jaké pocity v tobě vyvolává představa, že by se před tebou objevila lochnesská obluda?

Byla bych překvapená, vystrašená a asi bych se utopila.

12. Co myslíš, že kachna udělá? Co bys na jejím místě udělal/a ty?

nebude jí věřit já bych si s ní udělala fotku a pak možná utekla

13. Kačena byla učená, protože trávila hodně času před televizí. Znáš nějaké další způsoby vedoucí k tomu, aby byl člověk učený?

Čtení knih, mluvit se staršími lidmi, kteří toho ví hodně / mají zkušenosti.

14. Jak rozumíš spojení „basta fidli“? Slyšel/a jsi toto spojení někdy od někoho?

a lóneř ano od mamky, taty a používám to sám

15. Uveď příklady potravy, kterou by se Lochnesská příšera mohla běžně živit.

chalupy, nějaká tráva, řasy

Anotace

Jméno a příjmení:	Bc. Monika Šindelková
Katedra:	Katedra českého jazyka a literatury
Vedoucí práce:	Mgr. Jana Sladová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2022

Název práce:	Žánr bajky v literární výchově na 2. stupni ZŠ
Název v angličtině	The Genre of Fables in Literary Education at Lower Secondary Schools
Anotace práce:	Diplomová práce se zabývá žánrem bajky v literární výchově na 2. stupni ZŠ. Hlavním cílem je vytvoření metodických námětů a pracovních listů se zaměřením na rozvoj čtenářských strategií. Teoretická část se věnuje žánru bajky a jeho místu v literární výchově. Představujeme zásadní aspekty procesu rozvíjení literární kompetence a popisujeme vybrané čtenářské strategie a metody pro práci s textem. Praktická část zahrnuje devět metodických námětů pro práci s vybranými texty. Pracovní listy jsou obsaženy v přílohách této práce.
Klíčová slova	bajka, literární výchova, metodické náměty, literární kompetence, konstruktivismus, třífázový model E-U-R, induktivně-deduktivní postup, čtenářské strategie, metody pro práci s textem
Anotace v angličtině:	This diploma thesis deals with the genre of fables in literary education at lower secondary schools. The main aim of this thesis is to create methodical suggestions and worksheets focusing on the development of reading strategies. The theoretical part of the thesis is devoted to the genre of fables and their place in literary education. We present there essential aspects of the process of developing literacy competence and we also describe

	several selected reading strategies and methods of working with text. The practical part of this thesis includes nine methodical suggestions for working with selected texts. All the worksheets are included in the appendices of this thesis.
Klíčová slova v angličtině:	fable, literary education, methodical suggestions, literacy competence, constructivism, learning model E-U-R, inductive-deductive procedure, reading strategies, methods of working with text
Přílohy vázané v práci:	19
Rozsah práce:	103 s., přílohy
Jazyk práce:	čeština