Západočeská univerzita v Plzni

Fakulta pedagogická

Bakalářská práce

NETRADIČNÍ METODY V DIDAKTICE LITERATURY

Simona Šilhánková

Plzeň 2012

Prohlašuji, že jsem práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

V Plzni 15. května 2012

…….

Děkuji vedoucímu bakalářské práce Mgr. Jiřímu Novotnému za odborné vedení, cenné rady a individuální přístup při tvorbě této práce. Mé poděkování také patří Mgr. Evě Motyčákové, Mgr. Adéle Skalákové a Mgr. Ivetě Kohoutové za poskytnutí materiálů, které jsem ke své práci potřebovala.

Obsah

1. Úvod **6**

2. Teoretická část **8**

2.1 Vymezení základních pojmů 8

2.2 Literárněvědecká interpretace textu 9

2.2.1 Didakticky transformovaný text a učení 9

2.3 Literárněvýchovná interpretace textu 12

2.4 Funkce didaktické interpretace 13

2.4.1 Motivační 13

2.4.2 Zvyšování čtenářské kompetence žáka 13

2.4.3 Podpora rozvoje čtenářské kreativity 13

2.4.4 Vzdělávací 13

2.5 „Scientistní“ interpretace textu v literární výchově 15

2.6 Čtení jako interpretace a čtení s porozuměním 16

2.6.1 Čtení jako interpretace 16

2.6.2 Čtení s porozuměním 21

2.7 Pravda, otázky a tajemství 23

2.8 Následné činnosti 25

2.8.1 Reprodukční činnosti 25

2.8.2 Produkční činnosti neboli tvořivé 25

2.8.3 Práce s ilustrací 26

2.9 Didaktická hra v literární výchově 27

2.9.1 Dramatická hra 27

3. Praktická část **28**

3.1 Práce s textem a následné činnosti 28

3.1.1. Martínek vstává do školy 29

3.1.2 O holčičce s náhradní hlavou 29

3.1.3 O žehuňském vodníkovi 30

3.1.4 ZOO 30

3.1.5 Kdo je paní Láryfáry 31

3.2 Projektový týden 32

3.3 Projekt Přátelství 35

4. Závěr 39

5. Seznam použité literatury a elektronických zdrojů 41

6. Resumé 43

7. Přílohy 44

1. Úvod

Bakalářskou práci na téma Netradiční metody v didaktice literatury jsem si vybrala převážně z jednoho důvodu pro mě velice zásadního. Své prozatímní studium na pedagogické fakultě bylo motivováno tím, že se chci stát typem učitele, který jen zarytě „nejede v zajetých kolejích“, ale je kreativní a učí se, jak učivo uchopit hned několika různými způsoby, které děti zaujmou a podnítí je k tomu, aby se chtěly k učení, resp. ke čtení vracet samy i ve svém volném čase.

Velkým vzorem pro mě byli učitelé z mé základní školy, ale i ze školy střední, jelikož jsem vždy měla to štěstí učit se od pedagogů, kteří svou práci měli rádi a své nadšení dokázali přenést i na žáky, popř. studenty. Velice dobře si vybavuji své hodiny literatury, kdy jsem hned po výuce chodívala za učitelkou do školní knihovny, zda bych si tu zmiňovanou knihu mohla vypůjčit. Její „samozřejmě, že mohla“ provázené blaženým výrazem mi zní v uších dodnes.

S tímto nadšením jsem se svojí prací začínala. Stanoveným cílem bylo zjistit, zda učitelé využívají jisté neobvyklé výukové metody v hodinách čtení. Po domluvě s vedoucím práce jsem se rozhodla svůj zájem směřovat na první stupeň základní školy, protože kdy se dá lépe podchytit pozitivní vztah dítěte ke čtení, než na samém začátku.

Kontaktovala jsem několik plzeňských základních škol a k mému údivu mi odepsaly pouze tři školy. Jeden zástupce ředitele mi dal jasně najevo, že o žádné studentské aktivity nestojí. Na zbylé dvě školy jsem se vydala. Bohužel jsem musela konstatovat, že pedagogové, s kterými jsem se setkala, zůstali „věrni“ učebnicovým výkladům. Jediné mezipředmětové vazby se týkaly již tradičního spojení s výtvarnou výchovou a občas s prvoukou. Přesto se mi podařilo osobně se zúčastnit realizace projektu Evropské unie, který je součástí praktické části mojí bakalářské práce. Druhou polovinu praktické části tvoří úryvky textů a pracovní listy s následnými činnostmi, ke kterým jsem se dostala díky ochotě učitelky Základní školy v Domažlicích. Tím bylo třeba modifikovat zájem celé bakalářské práce, jelikož se patrně neobjevují speciální netradiční metody.

Teoretická část práce se skládá z citovaných a volně parafrázovaných děl z odborné sekundární literatury. Během mého dosavadního studia jsem dosud neabsolvovala žádný z didaktických předmětů, a proto se zaměřuji na fáze recepce uměleckého textu jako učiva a zmiňuji především interpretaci textu, protože tuto fázi vnímám jako nejdůležitější.

V práci se opírám o zásadní didaktická skripta, ale čerpám i z několika elektronických zdrojů.

Mým zájmem je, aby tato práce inspirovala stávající i budoucí pedagogy ke kreativnějšímu pojetí výuky. Proč nemít ve škole příjemné prostředí, které baví pedagoga i žáka?

2. Teoretická část

2.1 Vymezení základních pojmů

Stěžejním cílem teoretické části práce je vymezit nejzákladnější fáze četby v rovině percepční a responzní. Percepce neboli vjem je spjata s přímým smyslovým vnímáním textu. Dělí se na dvě fáze:

- vlastní percepce;
- apercepce (fáze vnímání, při které si uvědomujeme a srovnáváme rozdíly mezi vnitřními a vnějšími podněty).

V rovině apercepce si tedy čtenář vytváří svoji individuální vnitřní představu. Mezi nejdůležitější responzní aktivity patří interpretace (viz dále) a konkretizace. Konkretizace (z lat. concretus = srostitý) je *proces četby i její výsledek jako individuální, pociťovaný a významově uvědomovaný konkrétní obsah literárního díla*. Ovlivňuje ho řada faktorů (např. čtenářský subjekt). V procesu konkretizace jde především o příjem literárního textu neboli o tzv. recepci textu v rovině denotační[1] (denotát = *význam, resp. taková složka komplexu významů, který je slovu přisouzen a ve spojení s ním konvenčně ustálen, jde o základní, lexikální význam slova, jímž slovo jako znak odkazuje k tomu, co pojmenovává*).[2]

[1] LEDERBUCHOVÁ. Ladislava. Literatura ve škole. Plzeň: 2010, s. 149 – 150.
[2] LEDERBUCHOVÁ. Ladislava. *Průvodce literárním dílem*. Jinočany: 2002, s. 63, 154.

2.2 Literárněvědecká interpretace textu

Interpretace (z lat. interpretatio = výklad, vysvětlení)[3] *je v širším slova smyslu každý výklad existence jakékoliv skutečnosti, způsobu její existence ve vztahu jevu a podstaty, jedinečného a obecného, konkrétního, příčiny a následku.*

V užším slova smyslu v literárním kontextu je interpretace literárněvědeckou disciplínou, jejímž předmětem je umělecký literární text a cílem co nejplnější pochopení a objasnění jeho významovosti a smyslu. Svůj původ má v hermeneutice (umění a teorie interpretace, původně biblická, mytologická, později v širším duchovědném a filozofickém smyslu) jako metodologii sociálních věd (věd historických a duchovních), která sloužila k porozumění individuálním jevům lidské kultury na rozdíl od předmětu a výkladu zkoumaných skutečností ve vědách přírodních. (Lederbuchová, 2010, s. 103)

Umělecké dílo můžeme interpretovat jako celek, ale také pouze jeho část, jako např. motiv, metaforu, postavu, situaci atd. Zde zjišťujeme, že díky samé interpretaci části se můžeme dostat k interpretaci daného celku a naopak, celek nám může pomoci pochopit jednotlivé části.

V interpretaci literárněvědecké je vše založeno na četbě uměleckého textu. Ve výsledku převážně záleží na čtenáři-vědci, jaké hodnoty díla si zvolí objasnit, čím je motivován a s jakým záměrem k interpretaci přistupuje. Přihlíží se k sociálním aspektům, kde hrají důležitou roli estetická, umělecká a mravní kritéria, ale i jiné sociální normy, historické i současné. (Lederbuchová, 2010, s. 104)

2.2.1 Didakticky transformovaný text a učení

V pedagogické praxi učitel většinou upřednostňuje text jako učivo, zaujímá pozici pozorovatele a snaží se, aby žák vnímal daný text co nejracionálněji a dokázal konkrétní obsah významově zobecnit. Nejčastějšími metodami je např. *reprodukce děje příběhu*, která zjišťuje, zda žáci četli s porozuměním a jestli funguje jejich schopnost zobecňovat významy v logickém myšlení, další jsou úkoly typu *vyjmenuj a rozděl postavy* na hlavní a vedlejší apod. K velice oblíbeným se řadí také *charakteristika postav,* kde opět

[3] KRAUS, Jiří a kol. *Nový akademický slovnich cizích slov.* Praha: 2009, s. 359.

zobecňujeme, ale tentokrát chování dané postavy, všímáme si jejích *vlastností* a ty posléze eticky zhodnotíme.

Při vyučování chápeme literární text jako umělecké dílo, které má za úkol vzbuzovat estetické emoce a subjektivní interpretační postoje recipienta. Dříve jsme na základní škole slýchávali tu otřepanou a pro všechny velice neoblíbenou otázku *Co tím chtěl básník říci?* Dnes by ovšem měl žák dostat prostor pro svoji vlastní interpretaci, kterou nebude učitel posuzovat jako pravdivou, či nepravdivou. Musíme děti naučit vyjádřit vyvolané pocity z četby, co konkrétně čtenáře zaujalo a jak si literární text dokázal přenést do vlastní reality. A tyto texty, které vyvolávají zážitky, by neměly chybět na žádné vyučovací hodině. Dále už záleží pouze na učiteli, zda si zvolí k interpretaci textu metodu uměleckého vyložení díla (text = umění) nebo čistě učební metodu (žák si bude osvojovat významy textu).

V případě, kdy je text vnímán jako umění, se z didaktického hlediska zaměřujeme na individuální a subjektivní porozumění textu s estetickou funkcí. Jedná se např. o první představy a spontánní vyjádření pocitů po přečtení textu, estetické hodnocení obrazů, které čtenáře nejvíce zaujaly, výrazné čtení vyjadřující nová hodnocení díky zvukové realizaci a v neposlední řadě nesmíme opomenout i mezipředmětové vazby, tedy dojem z textu přenést do výtvarného či hudebního zpracování.

Druhou možností je text braný jako učivo, kdy si klademe za cíl osvojit si poznatek ze čtení. Dále také vede k rozvoji komunikace žáka a jeho estetického hodnocení vybraných významů. Estetickofunkční komunikace je v tomto případě rozvíjena záměrně – apeluje na žákovy čtenářské kreativní dovednosti v připravených didaktických aktivitách. A tato didaktická komunikace žáka s textem je brána jako učivo, které si žák dokáže osvojit praktickými čtenářskými aktivitami.

V případě, že chce učitel umělecký text zachovat při vyučování jako umělecký text, měl by čas od času s přihlédnutím na dosažené vzdělání, věk žáka a náročnost textu (např. symbolika, náročné knižní výrazivo, historická zakotvenost) vypustit didaktické vedení čtenářské interpretace. Ovšem neměl by se tím změnit ani omezit původní motivační záměr.

Pokud hrozí situace, že čtenář dojde k základnímu neporozumění denotátu textu, nastupuje učitel jako „vzor vědění“ a sdělí žákovi zásadní informace nutné pro jednodušší orientaci

ve významové výstavbě textu. Tím také zabrání tomu, že by mohlo dojít k negativnímu ovlivnění při další interpretaci. Ale stále je čtenář tím hlavním - tím, kdo vyjadřuje své pocity, nálady, subjektivní významy, obrazy a motivy - a učitel zde zastupuje pouze funkci „provokační“, kdy žáka nabádá k hledání dalších významů, popř. rozšiřuje jeho myšlenky. Následuje fáze, kdy učitel přebírá iniciativu a text se stává didaktickou pomůckou. Učitel vyjadřuje všeobecně známé významy textu, které jsou vesměs totožné s didaktickým výkladem, a na tento výklad paralelně navazuje svojí interpretací, navíc děti seznamuje s okolnostmi textu, tedy s poznatky o autorovi, o daném období, směru, stylu, popř. představuje dobovou kritiku a další ukázky, které jsou s daným textem nějakým způsobem spjaty. (Lederbuchová, 2010, s. 41 – 45)

V závěru hodiny text začínáme vnímat opět jako umělecké dílo, které žák může nově zhodnotit díky nabytým vědomostem a zkušenostem. Učitel i žák se stávají *interpretačními partnery, i když nestejné čtenářské kompetence a literární vzdělanosti, kteří si sdělují, jak textu esteticky rozumějí* pomocí *rozhovoru o významech textu, volbou výtvarného doprovodu, scénické hudby, dopsání dalšího obrazu, strofy, odstavce* ... (Lederbuchová, 2010, s. 45)

2.3 Literárněvýchovná interpretace textu

Slovník literární teorie nám udává tuto definici – jde o *literárněvědnou disciplínu, jejímž východiskem je literární text a cílem je co nejadekvátnější pochopení a výklad smyslu slovesného uměleckého díla.*[4]

Literárněvýchovné (didaktické) postupy interpretace jsou racionálními postupy navazujícími na převážně spontánní recepci textu spjatou se subjektivním čtenářským hodnocením často emocionálního charakteru (hodnocení typu líbilo/nelíbilo, bylo to veselé/smutné). Smyslem těchto postupů je přispět k vnímání literárního textu jako organického celku, jehož jednotlivé prvky (užité umělecké prostředky) mají v tomto celku své místo a plní určitou funkci a která má zároveň specifické vazby k realitě. Literárněvýchovné interpretační postupy se však vždy zaměřují jen na některý (některé) z prvků textu, vždy mají charakter postupů ohraničených, výběrových, dílčích.[5]

Pokud se zaměříme na interpretační praxi v hodině literární výchovy, budeme hovořit o tzv. výkladových vstupech do uměleckého textu. Tyto vstupy se orientují na hlavní znaky, které vedou k pochopení smyslu textu, popř. vztahů ke skutečnosti, k vnímateli, k tradici, k autorovi, k intertextuálním souvislostem apod. Ovšem nikdy nemůžeme počítat s tím, že se dají rozvíjet všechny tyto kontexty najednou, zvláště u dětí mladšího školního věku. Učitel je nucen si vybrat jeden či dva a ty dále rozvíjet s ohledem na věk dětí, na specifičnost kolektivu a časovou náročnost. Připravuje žákům zcela novou cestu k poznání a chápání umělecké literatury, a tím i k dalšímu literárnímu vzdělávání.[6]

Poprvé se obvykle děti setkávají s uměleckým textem v čítance. *Čítanka sama je literární antologie sui generis* (překlad z lat. = svého druhu)*, má nezastupitelné místo v literatuře pro děti a mládež, jako celek i každým svým textem je součástí literární kultury své doby, nově vytvářené současně bohatými vztahy propojené s literárním dědictvím.* (Vařejková, 1998, s. 13)

[4] VLAŠÍN, Štěpán. *Slovník literární teorie.* Praha: 1984, s. 156.
[5] ZÍTKOVÁ, Jitka. *Kapitoly z didaktiky literární výchovy ve 2. – 5. ročníku základní školy.* Brno: 2004, s. 12.
[6] VAŘEJKOVÁ, Věra. *Literárněvýchovná interpretace uměleckého textu na 1. stupni základní školy.* Brno: 1998, s. 18 – 20.

2.4 Funkce didaktické interpretace

2.4.1 Motivační

Prvním stupněm motivační funkce je čtenářské uspokojení žáka. Zaměření se bude odvíjet od vyspělosti čtenáře a jeho čtenářských kompetencí. Na základní škole se bude jednat především o percepci, apercepci a konkretizaci textu, na škole střední pak o interpretaci a konkretizaci. Za další stupeň je považován subjektivní pocit radosti, libosti z výsledku četby, který by měl zapříčinit vznik určité potřeby čtenářského zážitku a jeho reflexe. Tím se bude i dále prohlubovat zájem o krásnou literaturu.

2.4.2 Zvyšování čtenářské kompetence žáka

Pomocí interpretace čtenář rozvíjí svoji komunikaci s textem, proniká do autorské záměrnosti, formuje svůj čtenářský zážitek, strukturuje obsah textu a obnovuje se čtenářská zkušenost ve prospěch nově vzniklých významových vazeb mezi čerstvě nabytými a již dříve utvořenými kontexty.

2.4.3 Podpora rozvoje čtenářské kreativity

Didaktická interpretace utváří estetickou citlivost ve vnímání textu. Má schopnost nahlédnout do významovosti, vzbudit emoce, představivost, fantazii a kreativně se přenést do jiného uměleckého žánru či umění. To vše dohromady pobízí k silné tvořivé individualitě.

2.4.4 Vzdělávací

Tato funkce se zaměřuje především na osvojování si učiva, a to v oblasti literární (literární teorie, literární historie – nejedná se pouze o historické souvislosti, ale také o přiblížení a pochopení konkrétního autorského stylu známých literárních osobností) a kulturní (přibližuje a vysvětluje kulturní symboly v dané zemi). Postupem času si vytváříme potřebu číst krásnou literaturu a s ní vzniká i naše potřeba estetického hodnocení díla. Ale nesrovnáváme pouze hodnoty estetické či umělecké, ale i životní. Vzdělávací funkce se může naplňovat pouze v případě, že dochází k naplňování funkcí předchozích. Mísením

těchto funkcí se utváří a rozvíjí žákovo kultivované čtenářství. Funkci informativní a vzdělávací ale dokáže literární výchova plnit i v rámci jiných, odlišných metod.

Pokud chceme dostát správné didaktické interpretace, je nutné využívat všech uvedených funkcí, jelikož se vzájemně prolínají a samy o sobě nedosáhnou takové účinnosti. (Lederbuchová, 2010, s. 204 – 205)

2.5 „Scientistní“ interpretace textu v literární výchově

Jedná se o metodu, která vychází z racionálního pozorování textu jako učiva. Je založena na ne příliš vhodné didaktické transformaci literárněvědecké interpretace textu. Z hlediska žáka se učitel zaměřuje na konkrétní reprezentativní rysy poetiky neznámého textu. Přichází proces pozorování, který učitel uskutečňuje pomocí vnesení či opakování informací o kontextu jednak literárním, jednak společenském a klade problémové interpretační otázky a úkoly dle didaktické metody. Snaží se žáka vyprovokovat k určitému zájmu o text. V závěrečném shrnutí vybraných rysů se promítnou výsledky o jednoduchém poučení v rámci sociálních hodnot – na základní škole se bude jednat převážně o současný život, na škole střední potom i kontext historický.

Z hlediska didaktického je tato metoda přijímána pozitivně – žák je aktivní. S tím souvisí i další rozvoj jeho abstraktního myšlení a logické paměti a rozšiřování žákova kulturního a literárního rozhledu. Stručně řečeno – vzdělává ho.

Ovšem v tomto případě estetickovýchovná funkce zaostává za racionálním pozorováním textu. Ve středu didaktické pozornosti není žák a rozvoj jeho spontánních čtenářských dispozic, ale text, resp. učivo. A v neposlední řadě tato metoda neodpovídá poznatkům o čtenářské potřebě a kompetenci pubescenta, zmírňuje estetické prožívání, čtenářovu citovost a schopnost reflexe vlastní čtenářské konkretizace textu, nerozvíjí příslušné spontánní recepční aktivity a akcent motivace k perspektivě žákova čtenářství je téměř nulový. (Lederbuchová, 2010, s. 105 – 107)

2.6 Čtení jako interpretace a čtení s porozuměním

2.6.1 Čtení jako interpretace

Nácvik čtení je jeden z nejzákladnějších prvků pro správnou interpretaci textu. *Plynulé čtení, frázování, přirozená intonace, správné umístění slovního i větného přízvuku, příp. postižení rytmu, to všechno předpokládá méně či více (a postupně více) vědomé postihování významu prvků textu prostřednictvím výrazu.* (Vařejková, 1998, s. 25)

Technika čtení u nejmenších dětí se nejprve trénuje na zcela jednoduchých textech, kdy děti mají problém rozlišit písmena, ale interpretace je pro ně v této fázi v podstatě nepřijatelná. V tuto chvíli je nejlepší čas podpořit dětskou soutěživost a podnikat s dětmi „souboje“ v poznávání a rozeznávání písmen.

Postupem času si pomalu osvojují spojitosti a rozdílnosti mezi zvukem slova a jeho tištěnou podobou a začínají objevovat zprostředkované sdělování. Již v této počáteční fázi čtení děti poznávají, že slovem lze vyjádřit myšlenku, pojem (ideogram)[7], kterou si dokáží přenést do osobní zkušenosti nebo pojmenovat věci, osoby či děje.

Jak už bylo výše zmíněno, děti se obvykle poprvé s textem setkávají v čítance. Naplňuje je pocit, že už zvládnou přečíst souvislý text, který je často plný rodinných vztahů, vtipu a který je především baví, jelikož se z velké míry dotýká jejich vlastní zkušenosti v rodině.

Neměli bychom také opomenout, jak důležité je pro děti předčítání dospělých v předčtenářském období, protože právě v této fázi osvojování si textu se objevují spojitosti s pohádkami a povídkami, které by děti měly z předčtenářského období znát. Pokud tomu tak není, opět nastupuje učitel jako jistá kompenzace ne příliš zdařeného rodinného zázemí a předčítá od pohádek a pověstí přes povídky až k veršovaným útvarům a náročnějším textům. Tímto buď vztah dětí k literatuře prohlubuje či konečně začíná formovat. A navíc je čtení obohaceno o mimické projevy učitele, o delší či kratší pauzy, barvu hlasu nebo intonaci, kdy děti mohou rozpoznávat, co chce učitel upřednostnit a na co dává velký důraz. Zážitek z přečteného se nechává působit a pomalu doznít a nestřídá se s

[7] HAMAN, Aleš. *Úvod do studia literatury a interpretace díla.* Jinočany: 1999, s. 7.

velkými výkyvy nálad jako např. v televizi. Předčítání a naslouchání totiž spadá pod recepci textu, tedy stav aktivní.

Dítě není jednou provždy toto nebo tamto, je to bytost od počátku mnohotvárná, připravená, otevřená různým možnostem.

Proto je tak nesmírně důležitá pedagogika, která by v něm tuto původní pohotovost, tento svobodný tvůrčí postoj k obrazům, myšlenkám, ke slovům, k tomu, co z nich každý dokáže vytěžit, ochránila a rozvinula. Proto jsou tak důležité staré i nové pohádky, promyšlené, procítěné, prožité, předkládané nikoli jako něco strnulého, jednoznačného, zvnějšku vnuceného, nýbrž jako důležitá duševní potrava, která se každému osobně stane výchozím bodem k rozvoji fantazie, humoru, snění, básnického ducha, objevování slov, věcí a bytostí.[8]

Z uvedené citace vyplývá, že pro dítě je velmi silný estetický zážitek naslouchání předčítání, ale i čtení samé. Prohlubuje vztah k literatuře i k vypravěči. Vzniká potřeba si takovou situaci neustále připomínat a opakovat, tudíž přichází vhodná doba děti seznámit s knihovnou, jejími možnostmi a podmínkami k vypůjčení knih.

Ve většině škol dnes najdeme dobře fungující a vybavenou školní knihovnu. Děti si mohou bezplatně půjčovat knihy zmiňované v hodinách. Velký vliv na chod knihovny mají ti učitelé, kteří se o knihovnu starají, obstarávají nové, aktuálnější tituly.

Knihovna obecně vytváří mimo jiné vhodné zázemí pro seberealizaci, využití volného času, ale i získání informací, které jsou obvykle těžko dostupné. Své potřeby zde mohou uspokojit děti i dospělí, a především pedagogové se v tomto prostředí vzdělávají, relaxují zde. Pro zlepšení zájmu o knihovnické služby je pořádáno nespočet akcí a přednášek pro celou rodinu.

Dle webových stránek www.knihovny.cz má ČR následující systém knihoven:

Knihovny poskytující veřejné knihovnické a informační služby podle zákona č. 257/2001 Sb. lze rozdělit podle různých kriterií. Systém knihoven převzatý z výše uvedeného zákona:

[8] HELDOVÁ, Jacqueline. *V říši obraznosti*. Praha: 1984, s. 179.

Rozdělení knihoven podle dostupnosti služeb pro veřejnost:

Veřejné knihovny *– veřejně dostupné knihovny, které své služby poskytují všem. Čtenářský průkaz je nutný většinou pouze pro služby výpůjční. Podmínky jsou podrobně uvedeny v knihovním řádu knihovny. Organizují různé kulturní a vzdělávací akce dostupné všem zájemcům* (mezi velmi oblíbenou a celostátně rozšířenou akci patří „Noc s Andersenem", kdy děti přespí v knihovně a zažívají noční dobrodružství jako např. čtení pohádek, hry a různé soutěže s překvapením; více na www.nocsandersenem.cz[9]).

- ***Knihovny obecní, městské, krajské a národní*** *– knihovny s univerzálním fondem, někdy i se speciální sbírkou vztahující se k určitému místu, regionu. Budují fond pro všechny věkové kategorie, včetně dětí. Krajské knihovny, Moravská zemská knihovna v Brně, Národní knihovna ČR a Vědecká knihovna v Olomouci budují fond na základě práva povinného výtisku tištěných dokumentů (regionální, celostátní). Zpřístupňují elektronické informační zdroje a dokumenty univerzálního zaměření, případně oborové zdroje související se zaměřením daného regionu nebo místa. Součástí nabídky jsou i služby pro minoritní skupiny obyvatel a znevýhodněné uživatele.*

- ***Specializované knihovny*** *– zaměřené na jednotlivé obory lidského vědění – knihovny technické, lékařské, právnické, pedagogické, zemědělské, potravinářské, muzejní atd. nebo knihovny Akademie věd ČR. Knihovny se specializovaným fondem jak tištěných, tak i elektronických dokumentů. Poskytují veřejné knihovnické a informační služby všem zájemcům o konkrétní obor, různá omezení mohou souviset s licenčními podmínkami jednotlivých zdrojů a dokumentů.*

Vysokoškolské knihovny *– knihovny se specializovaným fondem tištěných i elektronických zdrojů zaměřeným na zabezpečení vyučovaných oborů, nejen z hlediska získání informací, ale i rozvoje daného oboru v rámci výzkumných prací. Systém knihoven jedné vysoké školy se většinou skládá z knihoven jednotlivých fakult a ústřední knihovny, která garantuje dostupnost a rozvoj nabízených služeb v rámci školy. Služby jsou poskytovány vyučujícím,*

[9] Noc s Andersenem [online]. Dostupné z http://www.nocsandersenem.cz [cit. 2012-04-08].

ostatním zaměstnancům školy a studentům. Většina vysokoškolských knihoven poskytuje služby i zájemcům z řad veřejnosti v souladu se svým knihovním řádem.

***Specializované knihovny umístěné v neveřejných objektech** – knihovny výrobních a obchodních organizací, výzkumných ústavů, nemocnic atd. Knihovny se specializovaným fondem tištěných i elektronických zdrojů. Služby poskytují většinou v rámci své organizace (instituce), pro ostatní zájemce z řad veřejnosti v souladu se svými pravidly, které mohou být uveřejněny v knihovním řádu.*

***Zámecké knihovny** – knihovny umístěné v konkrétním objektu (státním nebo soukromém) nebo knihovny, které jsou ve správě Národního muzea v Praze. Služby poskytují většinou na základě dohody k badatelským účelům.*

***Školní knihovny** – knihovny pro žáky a učitele na základní, střední nebo vyšší odborné škole, zřizované a udržované z rozpočtu školy. Jejich hlavním úkolem je informační a dokumentační zabezpečení vyučovacího procesu. Mohou mít dvě samostatné části – knihovnu učitelskou a žákovskou. Služby poskytují pouze v rámci školy.*

Systém knihoven ČR podle zákona č. 257/2001 Sb. (knihovního zákona):

A) knihovny zřizované Ministerstvem kultury ČR

Národní knihovna České republiky

Je knihovnou s univerzálním knihovním fondem doplněným specializovanými fondy. Národní knihovna trvale uchovává konzervační a historický fond. Je centrem systému knihoven, kde vykonává koordinační, odborné, informační, vzdělávací, analytické, výzkumné, standardizační, metodické a poradenské činnosti.

Knihovna a tiskárna pro nevidomé K. E. Macana

Knihovna a tiskárna pro nevidomé K. E. Macana je knihovnou s univerzálním knihovním fondem; garantuje zabezpečení a poskytování služeb.

Moravská zemská knihovna v Brně

Je knihovnou s univerzálním knihovním fondem, případně doplněným specializovanými fondy; trvale uchovává konzervační fond a historický fond. Plní funkci krajské knihovny v Jihomoravském kraji.

***B) Krajské knihovny** (zřízené příslušným orgánem kraje)*

Mezi krajské knihovny jsou zařazeny bývalé státní vědecké knihovny. Jejich význam se liší v závislosti na rozsahu a skladbě fondu, zpravidla však mají univerzální zaměření svého fondu. Krajská knihovna má povinnost zajišťovat pro další knihovny v kraji (základní) tzv. regionální služby (vzdělávání knihovníků v regionech, funkce krajských vzdělávacích center; problematika výměnných fondů, organizace, evidence, doprava, financování; krajské systémy meziknihovních výpůjčních služeb; kontrola projektů VISK, koordinace a kooperace atd.). Tyto knihovny mohou také plnit v místě svého sídla i funkci základní knihovny, podílí se tedy na zajištění veřejných knihovnických a informačních služeb obce.

C) Základní knihovny

Základní knihovny jsou knihovny s univerzálním knihovním fondem nebo se specializovaným knihovním fondem a jsou součástí systému knihoven vykonávající informační, kulturní a vzdělávací činnosti.

D) Specializované knihovny

Vedle univerzálních knihoven existují velké knihovny specializované, které se snaží doplňovat v relativní úplnosti svůj fond podle stanoveného profilu. Mohou být řízené státními organizacemi nebo působící v rámci jiných subjektů (např. vysoké školy). Spolupracují s knihovnami v oblasti své specializace při zavádění nových technologií

v oblasti zajištění veřejných knihovnických a informačních služeb. Vedle univerzálních knihoven existují velké knihovny specializované, které se snaží doplňovat v relativní úplnosti svůj fond podle stanoveného profilu. Mohou být řízené.[10]

2.6.2 Čtení s porozuměním

Čtení s porozuměním, popř. poslouchaný text, plní různé funkce – funkci estetickou, formativní, etickou, pragmatickou, relaxační, ale i funkci poznávací neboli kognitivní, jelikož text nám jednoduše předává jisté informace. V tomto případě existuje široká škála naučné a uměleckonaučné literatury, která promlouvá již ke čtenářům v útlém věku. Jedná se především o užívané učebnice a texty, které ve škole plní funkci didaktickou.

Pokročilý čtenář primárně očekává od textu plnění estetické funkce. Další zamýšlení nad textem je nutností. Ze základního komunikačního vzorce **autor – text – čtenář** vyplývá, že autor prostřednictvím textu promlouvá ke čtenáři. V textu se odráží jeho osobnost, zkušenost ať už vědomě či nevědomě. Ovšem autor píšící pro dětského čtenáře vytváří text s vědomím, že adresátem je dítě, text musí tedy i vypadat tak, aby došlo k porozumění mezi autorem a adresátem. Prostředkem pro toto porozumění je hlavně specifické a vhodné výrazivo. Sdělení může vyznít do podoby, že dětský čtenář je brán jako primitivní tvor, ale opak je pravdou – dítě má svůj velice rozmanitý vnitřní svět, který dokáže různé podněty přijímat, ale i nabízet, a tohoto faktu si autor musí být vědom. A tím se opět dostáváme k naplňování touhy po poznání a vědění. Vařejková uvádí příklad na básni Františka Halase:

František Halas: Co všechno musí udělat jaro

Vytáhnout trávu z hlíny
a na zeleno natřít.
Načernit pěkně stíny
a všechno živé sbratřit.

Rozmíchat v lese barvy
a kdeco zrána zrosit,
spočítat lístky růží
a pruty leštit, brouky.

[10] Portál o českých knihovnách [online]. Dostupné z http://www.knihovny.cz [cit. 2012-04-07].

Nachystat noty ptáčkům,
obléci nahé stromy,
vysmát se poškoláčkům,
pozlatit střechy, domy.

Všem hadům svléci kůži,
načesat řádně louky,
spočítat lístky růží
a pruty leštit, brouky.

Včeličkám květy sladit
a děcka nutit vstávat
a kožich kočkám hladit
a peckám jádra dávat.

(Dětem)

Personifikovaný motiv jara jako *pilného pracovníka, který svým „děláním" promění rostliny, věci, zvířata i děti, barvy i zvuky pod slunečními paprsky, které zde jsou latentně přítomny, v živoucí krásu nového probuzení.* (Vařejková, 1998, s. 53)

Báseň neobsahuje žádné neznámé slovo, které by bylo potřeba objasnit, a za těchto předpokladů se zdá být jednoduché číst ji s porozuměním. Ovšem čtení s porozuměním je proces mnohem složitější a náročnější. Nejde zde jen o vysvětlení významů a objasnění reálií, ale svou roli má i estetická hodnota – zmíněná personifikace, dále je text plný metafor a fantazijních představ a v neposlední řadě je text vytvořen tak, aby děti pobavil díky Halasovým slovním hříčkám a obrazným spojením. Také se děti dozví spoustu informací o jaru, které si dobře zapamatují, „otevřou bránu" jejich fantazijnímu myšlení, podnítí ke kreativitě a zároveň si je mohou přenést do reality, kde se stanou součástí jejich zkušeností. (Vařejková, 1998, s. 53 – 58)

„*Co znamená číst? Číst znamená rozumět, hodnotit, pamatovat si (...) Ale porozumění je úzce spjato s citovým postojem a hodnocením v této oblasti zdaleka není jen rozumové (...) Kniha zanechává stopy a dojmy – a ty se zase stanou výchozími body další zvídavosti (...) Kniha neustále podněcuje."* (Heldová, 1984, s. 183)

Od roku 1998 se na základních školách v České republice užívá genetické metody čtení a psaní Josefa Kožíška. Typickým aspektem této metody je důraz na čtení s porozuměním od úplného počátku a soustavného cvičení analýzy a syntézy slov v hodinách čtení. Děti se musí co nejdříve naučit skládat hlásky do slov. Tato metoda nepřipouští slabikování, ale nechává žáky text „luštit". Proto zde mluvíme o užívání čítanky, nikoliv slabikáře.[11]

[11] BÍNA, Daniel., ZELENKA, Miloš. *Bohemistika v edukačním procesu.* České Budějovice: 2012, s. 137.

2.7 Pravda, otázky a tajemství

V textech pro děti, tedy hlavně v pohádkách, se nelze obejít bez fantazie a fikce – ostatně na tom jsou tyto texty postaveny. Mohou sloužit také jako pramen poznání lidských vlastností, charakteru či jednání v určité situaci. Potom ale vyvstává otázka, jak je to vlastně s pravdou ve fantazijních textech a jak odpovídat dětem, když se vás na pravdu zeptají? Asi každý, kdo čte rád, jednou dojde k otázce, proč vlastně děti nečtou? Odpověď je zcela jednoduchá a obvykle děti dělí na dvě skupiny:

1) děti, které se na svoje nečtenářství vymlouvají, že text stejně není pravdivý;
2) děti, které naopak vyhledávají čtení, protože mohou otevřít pomyslnou bránu své fantazie a užít si pocit, že někdo (autor) dokáže vidět jejich očima.

Vařejková se obrací na Ludvíka Aškenazyho a jeho *Pohádku o pohádkáři*. Pohádkář je nařčen, že nepíše pravdu (má totiž krátké nohy jako lež), ovšem on je zarytě přesvědčen, že pravdu píše. Jenže ho nikdo neposlouchá a nikoho nezajímá. Pohádkář se zastaví u Vltavy, pozoruje racky a říká si:

Co je racek? Pravda, nebo pohádka? Hodil kousek rohlíku. Malý, hubený racek si ho chytil v letu a velký, tlustý racek mu ho vyrval a ještě se zachechtal, protože byl chechtavý. A to byla pravda. Pak se tomu malému v kapce vody na křídle zalesklo celé slunce a skutálelo se do řeky. Tomu se ten malý usmál, protože byl racek usměvavý. To snad byla pohádka. A obojí dohromady? To byla pravdivá pohádka nebo pohádková pravda. Nebo něco mezi tím. Nebo něco ještě mezi mezi tím. (Slabý, Čítanka pro 4. ročník)

V ukázce se nám prolíná fikce s pravdou. Autor „vybruslí" z pólové situace, kdy má jasně určit pravdu či nepravdu tím, že užije spojky *nebo*, neurčitého zájmena *něco* či zdvojené předložky *mezi mezi* neboli epizeuxis (z řec. epeisodion = připojení; opakovací figura; slovo nebo spojení slov se v jednom verši nebo větě opakuje bezprostředně za sebou nebo v těsné blízkosti)[12]. Interpretuje od výrazu k významu a můžeme zde nalézt hned několik archetypů (z řec. archetypos = pravzor; struktura ustálených významů v kulturní znakové komunikaci prostupující všemi kulturními oblastmi)[13], např. slunce, ptačí let.

[12] LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Průvodce literárním dílem.* Jinočany: 2002, s. 79.
[13] Taktéž, s. 20.

Interpretace Vařejkové je následující – první raccí příběh je vtipný, věcný, běžný, pravdivý; mohla by z něho vzniknout bajka a napovědět či explicitně konstatovat trpkou zkušenost o vítězství silného a zlého nad dobrým, leč slabým. Ten druhý příběh je nevšední, poetický, jinak pravdivý, ale o nic méně pravdivý. Mohla by z něho vzniknout pohádka, ale i takto od chvíle, kdy jsme jej poznali, budeme vidět odlesk slunečního svitu na racčích křídlech a vnímat jeho jiskření na řece, kam se slunce skutálelo.

Dostáváme se do fáze, kdy zjišťujeme, že u fiktivního textu je téměř nutností si po přečtení klást otázky, zvlášť pokud konec bývá otevřený. Kladou si je děti ale i dospělí. Tím, že si pokládáme otázky, navazujeme kontakt s textem. Je to záměrný počin autora, kdy se snaží probudit ve čtenáři představivost, tvořivost a touhu po dokončení děje. Chce, aby bylo nevyřčené pochopeno.

Pochopením nevyřčeného ale pomyslná cesta za poznáním nekončí. Neměli bychom zapomenout, že pokud na sebe dílo necháme působit, zůstává ještě jedna fáze interpretace – odraz autorovy vlastní zkušenosti. Autor vkládá do textu část sebe, a proto je velmi vhodné si některá autorská jména dobře zapamatovat. (Vařejková, 1998, s. 71 – 75)

2.8 Následné činnosti

Následné činnosti jsou součástí realizační fáze vyučovací hodiny, jelikož se aktivita přesouvá od racionálních interpretačních postupů k přímým reprodukčním a tvořivým činnostem, kde se z literárního textu stává východisko či inspirace. Mnohé z těchto činností jsou volným pokračováním interpretace.

2.8.1 Reprodukční činnosti

Chápeme je jako *souvislý jazykový projev vycházející z textové nebo obrazové předlohy.*[14] Druhy reprodukce dle Tomana:

- věrná – doslovná reprodukce textu osvojeného zpaměti (přednes poezie i prózy);
- volná – nejčastější, žáci při ní zachovávají obsah i kompozici textu;
- výběrová – převyprávění, dialogizace části rozsáhlejšího textu;
- obměněná – převyprávění ve změněné formě (např. ze 3. os. do os. 1.).

Mezi specifické reprodukční činnosti patří např. výrazné čtení či předčítání a přednes.

2.8.2 Produkční činnosti neboli tvořivé

Tyto činnosti mohou mít osobitou konkrétní podobu, která velice úzce souvisí s kreativitou a inspirací jedince. Dva základní typy:

- práce s literární postavou či dějem (např. domýšlení osudů a charakteristiky postavy, obměna situace, vypravěčské formy …);
- práce s jazykovými prostředky (např. vymýšlení vlastních metafor, přirovnání, převod nespisovné řeči na spisovnou s důrazem na vyznění textu, přenesení archaismů do současné češtiny …).

Na rozhraní mezi reprodukčními a tvořivými činnostmi nacházíme také dialogizaci a dramatizaci. Dialogizaci chápeme jako čtení již známého či osvojeného textu

[14] TOMAN, Jaroslav. *Vybrané kapitoly z didaktiky čtení a literární výchovy II*. České Budějovice: 1990, s. 84.

dle rozdělených rolí. Důležitou roli zde hraje vypravěč, který má za úkol číst autorskou řeč. Jedné role se může zhostit více žáků, abychom tak docílili toho, že se zapojí všechny děti. Další variantou je sborové čtení.

Dramatizace vyžaduje rozdělení do rolí a žáci vedle volné či věrné reprodukce textu zapojují také pohyb, gesta a mimiku, popř. mohou pracovat s loutkami. Text by měl být jednoduše zpracovaný do scénáře, aby porozuměli i ti nejmenší.

2.8.3 Práce s ilustrací

V dětských knihách hrají ilustrace velmi důležitou roli – spoluutváří estetický celek knihy. Můžeme s nimi pracovat v motivační fázi hodiny, ale i v ostatních fázích literárněvýchovného procesu. Několik možností na práci s ilustrací:

- práce s ilustrací v knize nebo čítance (hledání místa v textu zachyceného ilustrací, vyprávění části děje, která je ilustrována, srovnání ilustrace s textem, …);
- vytváření vlastních ilustrací k textu (libovolné či zadané motivy, zachycení části děje, která děti zaujala, …); (Zítková, 2004, s. 27 – 35)
- práce s kompozicí (obrázková osnova, domýšlení příběhu prostřednictvím ilustrace, …);
- komiks (obrázkový seriál) - česká kultura má silnou tradici vztahující se k dílům, která jsou založena na výrazné ilustraci (Velislavova bible ze 14. stol., Komenského Orbis pictus ze stol. 17.);
- otextování ilustrací (např. dialogy).

2.9 Didaktická hra v literární výchově

Herní metoda patří mezi další možnosti jak interpretovat text na základní škole. *Vlastní úlohou školy je naučit žáky základům příslušné hry a zaujmout je pro ni.*[15] Zkráceně by se dalo říct, že jakákoliv hra, co slouží jako metoda osvojování učiva, vede žáka k lepšímu porozumění učební látce, textu. Díky tomu žák poznává vlastní možnosti cesty k poznání.

Didaktické hry můžeme rozdělit na 2 části:

- hry interpretační;
- hry vědomostní, resp. paměťové (včetně vědomostních soutěží).

2.9.1 Dramatická hra

Do interpretačních her bychom zařadili především metody tvořivé dramatiky. *Cílem této metody je nabytí životních zkušeností prožitkem – intelektem, tělem i emocí, a to simulací životních situací.* (Lederbuchová, 2010, s. 111)

Předpokladem dobrého užití této metody je učitelova schopnost interpretovat text, jeho kompetentnost jak literární, tak didaktická, vlastní tvořivost a v neposlední řadě umění uchopit učivo různými interpretačními způsoby. Naopak žák musí dostat prostor pro vlastní interpretaci, kde nalézá a osvojuje si své významy textu. Ovšem část žáků, kteří byli zvyklí dosahovat výborných výsledků za pomoci pamětního učení, neoceňuje kreativní přístup k učení. Jejich známky se dokonce zhoršily, a tím se i zhoršil celkový přístup k danému předmětu a učivu.

Často se můžeme setkat se situací, kdy dramatická hra v roli je jistým způsobem soustředěna k rozvoji žákových schopností, ale související významy jsou jen velmi volně spjaté s textem. V tomto případě funkce literárněvýchovná není zastoupena a nelze zde přesně říct, zda žák prožívá předstírané životní situace a sám sebe, nebo jen relaxuje. (Lederbuchová, 2010, s. 107 – 112)

[15] SLAVÍK, Jan. Umění ve škole: „jenom“ hra nebo téma pro reflexi? *Pedagogika*, roč. 51: 2001, s. 525 – 236.

3. Praktická část

Již v úvodu se zhruba zmiňuji o tom, jak jsem postupovala v naplnění praktické části své bakalářské práce. Nejprve se zaměřím na práci s textem a následné činnosti, resp. práci s pracovními listy. Dále bych ve zkratce přiblížila jeden z projektových týdnů a v neposlední řadě projektovou práci připravenou Karlovou univerzitou za podpory Evropské unie, a to investic do rozvoje vzdělávání.

3.1 Práce s textem a následné činnosti

Tato metoda se stala velmi častou součástí hodin čtení. Mnoho čítanek funguje na principu přečtení si textu a následného zodpovězení několika otázek, jejichž odpovědi děti nachází v textu.[16] Pozorujeme zde, zda text děti pochopily správně, nebo zda ho vůbec při čtení vnímaly. Často se stává, že žáci ve stresu z hlasitého čtení ani text nevnímají a když učitel položí otázku, musí si článek přečíst znovu a teprve pak hledat odpovědi. Východiskem tohoto problému může být tzv. štafetové čtení, kdy každý žák přečte jednu větu a pokračuje další, který je na řadě. Nevznikne tak napětí u žáka, který čte nahlas, a zároveň všichni udrží pozornost ve čteném textu.

Neměli bychom zapomenout zdůraznit, že moderní doba si žádá moderní pojetí a hlavně moderní zařízení. Dnes už není výjimkou, aby třída měla k dispozici multimediální zařízení. Mezi oblíbené zařízení patří např. interaktivní tabule, díky které *dochází v průběhu hodiny ke zpětné vazbě, a proto je umožněno snáze se dozvědět, zda došlo k porozumění (...) Za hlavní výhodu interaktivní výuky se považuje možnost aktivního zapojení žáků do výchovně vzdělávacího procesu. Díky tomuto stylu výuky za současného používání interaktivní tabule si žáci také snáze osvojí práci s počítačem, novým typem softwarů a internetem. Bezesporu můžeme mluvit o mezipředmětovém stylu výuky.*[17]

[16] Pro srovnání – takto s textem pracují i cizojazyčné učebnice např. Concha Moreno: Avance, curso de espaňol, Cris Redston & Gillie Cunningham: Face2face či učebnice češtiny pro cizince, např. Lída Holá: Čeština expres, Jitka Cvejnová: Česky, prosím, ale i lektoři během hodin. Jestliže je tento způsob výuky využíván v učebnicích pro cizince, bude jistě vhodný i pro děti, jelikož malé děti můžeme často srovnat s dospělými osvojujícími si cizí jazyk.

[17] LIŠKA, Pavel. *Katalog výukových materiálů s multimediální podporou pro výuku českého jazyka a anglického jazyka na prvním stupni základní školy.* České Budějovice: 2011, s. 17.

3.1.1. Martínek vstává do školy

Stručný text o tom, jak malý chlapec vstává do školy, co vše dělá a co se mu honí hlavou. (viz příloha č. 1)

Úkol 1:

- dokončení věty výběrem z možností,
- za každou odpovědí najdeme písmenko; u správné odpovědi písmenko vybarvíme a zapíšeme na konec stránky, kde nám vyjde tajenka.

Úkol 2:

- chronologie v řazení vět.

Úkol 3:

- v každém řádku je ukryté slovo, najdeme ho a vyškrtneme,
- zbylá písmena v řádku zapíšeme a vytvoříme tajenku.

3.1.2 O holčičce s náhradní hlavou

Úryvek z knihy Miloše Macourka *Pětka z přírodopisu & jiné macourkoviny* popisuje holčičku, která všechno musela znát a vědět, až na to jednoho dne doplatila. Z pohádky vyplývá ponaučení, že nic nemůžeme mít hned a že na každého jednou dojde. (viz příloha č. 2)

Úkol 1:

- několik otázek k danému textu,
- zdůvodnění odpovědí.

Úkol 2:

- vlastní názor a příklady, zda je možné se vše učit zpaměti.

Úkol 3:

- najít správné významy ustálených spojení.

3.1.3 O žehuňském vodníkovi

Pohádka vypráví o dobrotě vodníka, který pomáhal formanům s jejich těžkými povozy na promočené cestě pomocí kouzelného biče. Jednou se mu ovšem jeho dobráctví nevyplatilo a lakomý kočí ujel i s jeho kouzelným bičem. Ovšem jak praví staré přísloví, na každého jednou dojde, došlo i na nepoctivého formana a hastrman si mohl připočítat dušičku navíc. (viz příloha č. 3)

Úkol 1:

- text je rozdělen a zpřeházen podle odstavců (práce s kompozicí textu),
- děti odstavce rozstříhají a dle správného pořadí nalepí na čtvrtku,
- malování obrázku (produkční činnosti).

Úkol 2:

- vymezení několika pojmů z textu.

Úkol 3:

- výběr správných odpovědí.

Úkol 4:

- stručné odpovědi na otázky z textu.

Úkol 5:

- podtržení všech slov (barevné rozlišení), která v pohádce označují „vodníka“.

Úkol 6:

- připomenutí si pohádky či písničky o vodníkovi.

3.1.4 ZOO

Stručné povídání o tom, jak dva kamarádi navštívili zoologickou zahradu. Jaká zvířata viděli a jaké jsou zvířecí zvyklosti. (viz příloha č. 4)

Úkol 1:

- odpovědi na otázky z textu.

Úkol 2:

- hra na detektiva (najít v povídce, co se nemohlo stát nebo je uvedeno nesprávně).

Úkol 3:

- skupinky písmenek tvoří jména některých plazů.

Úkol 4:

- z uvedených slov vyškrtnout slova, která se v textu nevyskytují.

3.1.5 Kdo je paní Láryfáry

Kapitola z povídek americké spisovatelky Betty MacDonaldové popisuje paní Láryfáry a její dům vzhůru nohama. Úryvek je plný fantazijních prvků, a proto s tímto výběrem velice sympatizuji. (viz příloha č. 5)

Úkol 1:

- otázky týkající se vnitřní i vnější charakteristiky paní Láryfáry.

Úkol 2:

- podtrhávání různých částí textu (např. zdůvodnění, proč je dům vzhůru nohama, jak vypadá dvorek paní Láryfáry, …).

Úkol 3:

- nakreslení obrázku paní Láryfáry dle jejího popisu k povídce.

3.2 Projektový týden

Další z objevených neobvyklých metod literárních hodin byl projekt Z pohádky do pohádky Mgr. Adély Skalákové z domažlické ZŠ, Komenského 17. Zmíněný projekt sama vymyslela a zrealizovala se svojí nynější třídou 3. C. Celý týden se třída při hodinách čtení věnuje žánru pohádky, jak už sám název projektu naznačuje, ale projekt zasahuje i do jiných předmětů a činností, jako např. výtvarné výchovy, hudební výchovy, dramatizace či tělesné výchovy. Je tedy zjevné, že učitelka pracuje s interdisciplinárními vazbami, které jsou pro děti velkým přínosem – naučí se přemýšlet nad rámec jednoho předmětu, porozumí souvislostem, které budou umět využít při jakékoli příležitosti. Jednoduchý návod na procvičení je opakování látky v hodině a kladení otázek, které se látky týkají, i když nejsou čistě jen součástí jednoho předmětu. Jednotlivými otázkami se můžeme dostat přes celé spektrum vyučovaných předmětů.

Pondělí:

- diskuze na téma, proč lidé mají rádi pohádky,
- typické jevy, které se v pohádkách objevují,
- podle čeho poznáme pohádku,
- charakteristika žánru pohádky (jak a podle čeho pohádky dělíme).

Úterý:

- děti utvoří kruh a představí svoji oblíbenou knihu,
- vytvoření výstavy nejznámějších pohádkových knih,
- vypracovávání listů Z pohádky do pohádky dětmi samými,
- hra s hlasem – děti si zahrály na vodníky a lákaly žabky vodnickým zpěvem (intonace, barva hlasu, interdisciplinární vazba s hudební výchovou),
- naučení tematické písničky (interdisciplinární vazba s hudební výchovou).

Středa:

- přečtení pohádky *Hrnečku, vař!* (Karel Jaromír Erben),

- zhlédnutí pohádky *Hrnečku, vař!* (animovaná pohádka režiséra Václava Bedřicha z roku 1953)[18] – jde o němou pohádku doprovázenou pouze hudbou,
- porovnání literární předlohy s filmovým zpracováním (nalezení několika odlišností),
- připomenutí si pohádky *O Veliké řepě* – pracovní listy zaměřené na četbu s porozuměním,
- ilustrace pohádky (interdisciplinární vazba s výtvarnou výchovou),
- během hodiny tělesné výchovy hry zaměřené na pohádky (např. ježibabské honičky, pohádková hra červení a modří, …).

Čtvrtek:

- seznámení s lidovou pohádkou *Budka* – čtení pohádky a následná dramatizace,
- Poznáš pohádku? – žáci ilustrují volnou technikou na formát A3 pohádku a název si nechají pro sebe; po ilustraci ostatní hádají, jakou pohádku kdo nakreslil (uvědomění si hlavních znaků, které pohádku vystihují).

Pátek:

- pracovní list na téma loutkové divadlo,
- osvojení základních divadelních pojmů + etická výchova (jak se chovat v divadle atd.),
- seznámení s naší nejznámější loutkou Hurvínek,
- sledování Hurvínka – Rozcvička,
- druhy loutek,[19]
- dramatizace lidové pohádky *Budka* venku pomocí vlastních plyšových zvířat či maňásků.

[18] Hrnečku, vař! [online]. Dostupné z: http://pohadkar.cz/pohadka/hrnecku-var-pohadka [cit. 2012-04-17]
[19] 3 základní typy loutek: loutky voděné zespodu (maňásek; klasická japonská stínová loutka neboli javajka, čempurit); loutky voděné shora (marioneta); loutky držené v rukách loutkoherce (manekýn).

Na konci týdne také proběhlo závěrečné shrnutí toho, co se děti dozvěděly, připomenutí, co zažily, vyzkoušely, naučily se. Podle výpovědi paní Skalákové byli žáci z projektu nadšení, především se osvědčila hra s hlasem a srovnávání literární předlohy pohádky s filmem.

3.3 Projekt Přátelství

V následujícím projektu se seznámíme s nejznámější knihou pro děti Astrid Lindgrenové *Děti z Bullerbynu* – Hledáme poklad. Pod záštitou Evropského sociálního fondu v ČR, Evropské unie, Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy a OP Vzdělávání pro konkurenceschopnost vznikla tato investice do rozvoje vzdělávání, ale hlavně díky Mgr. Ivetě Kohoutové, která nad projektem strávila spoustu svého volného času, a také díky ní mohly děti z 15. základní školy v Plzni zažít neobvyklý zážitek během hodin literární výchovy.

Kolektiv třídy tvoří 2 skupiny dětí s rozšířenou výukou výtvarné výchovy:

- ve věku 8 – 9 let (3. ročník),
- ve věku 10 – 11 let (5. ročník).

Starší děti si pod vedením učitelky připravily čtenářskou dílnu pro děti mladší na téma *Děti z Bullerbynu*, tedy jejich mimočítankovou četbu. Veškeré pomůcky připravovaly děti z pátého ročníku samy (doprovodné obrázky k textu, křížovku, doplňky k oděvu, rekvizity, vlastní příběh s detektivní zápletkou). Součástí celého projektu byla i mezipředmětová vazba, a proto děti z obou ročníků na základě rozhovorů ztvárnily téma *Přátelství* během hodin výtvarné výchovy, napsaly slohovou práci a celá tato snaha byla završena výstavou prací ve škole a multimediálním rockovým koncertem pro školy s názvem *Když najdeš přítele, najdeš poklad.*

Celý projekt si stanovil několik základních cílů, které se navzájem doplňují a prohlubují mezilidské vztahy, ale i vlastní seberealizaci:

- kooperace různých věkových skupin,
- práce s odlišnými typy textu,
- prohlubování vztahu ke čtení,
- tvořivé činnosti s literárním textem,
- zážitkové čtení a naslouchání.

1. část – průvodní text

Kateřina Pacandová zpracovala krátké vyprávění pod názvem *Přátelství aneb Co ještě Astrid Lindgrenová nenapsala*. Textem provází Vypravěč a odehrává se zde rozhovor hlavních postav knihy Děti z Bullerbynu (Lasse, Olle, Bosse, Lisa, Anna a Britta) s detektivní zápletkou. Úryvek je psaný žákyní páté třídy, tudíž má jednoduchou skladbu a je pro mladší žáky velice dobře srozumitelný. Děti z pátého ročníku se vydávají každé za jednu postavu, představí se a vyberou si skupinu ze třetího ročníku, se kterou budou do budoucna spolupracovat a pomáhat jí při plnění následujících úkolů.

2. část – texty A – E + pracovní list (viz příloha č. 6)

1. úkol:

- mladší děti opraví text A (nejprve podtrhnou chyby a poté přepíší správně),
- starší děti opravený text napíší na připravenou velkou čtvrtku.

2. úkol:

- text B společně rozdělí na 3 části,
- každý člen skupiny přečte jednu část (ovšem text není zcela dokončen),
- žáci se domluví, jak by mohl konec vypadat, napíší ho na žlutý papír a přilepí na velkou čtvrtku. Až poté si mohou správný konec úryvku přečíst (ten najdou na konci stránky pod nalepeným papírem).

3. úkol:

- každé ze starších dětí přečte svojí skupině text C,
- mladší děti sledují text očima,
- vymýšlení názvu pro tuto část textu; zapsání názvu na linku na čtvrtce.

4. úkol:

- přečtení textu D,
- děti prezentují svoji představu, jak mohl vypadat seník na ostrově zmíněný v textu,

- společné nakreslení seníku na velkou čtvrtku,
- pod obrázek děti napíší, jak by samy seník pojmenovaly,
- vymýšlení her, které by si bullerbynské děti mohly zahrát u seníku na ostrově; zapsání na čtvrtku pod obrázek.

5. úkol:

- štafetové přečtení textu E,
- opakované přečtení části, ve které se píše, co Lisa a Anna „uloupily“ doma k jídlu,
- označení všech názvů jídel žlutou pastelkou a následné přečtení celého seznamu,
- po domluvě a pečlivém výběru děti zapíší jídla do připraveného jídelního lístku na pracovním listě,
- jídelní lístek nalepí na velkou čtvrtku.

6. úkol:

- starší děti přečtou mladším závěrečný text F,
- vyluštění křížovky na pracovním listě a zapsání tajenky do nedokončené věty,
- přepsání věty s tajenkou na velkou čtvrtku,
- jednotlivé části na čtvrtce děti seřadí podle děje,
- převyprávění příběhu podle čtvrtky a toho, co si kdo zapamatoval.

3. část – zhodnocení

Projekt se uzavírá celkovým zhodnocením. Všichni si sesednou do kroužku na koberec a učitelka představí starší děti a jejich práci na projektu. Následuje poděkování a potlesk pro všechny. Dále děti sdělují své dojmy, co se jim líbilo nejvíce a proč. Nakonec jsou všichni odměněni průvodním textem od své starší kamarádky, který může dobře posloužit jako příběh pro domácí čtení.

Během projektu si děti mohly osvojit několik důležitých čtenářských kompetencí:

- propojování informací,
- identifikace hlavních myšlenek (vybírání hlavních myšlenek z textu),
- vytváření souhrnů (schopnost formulovat informaci z textu vlastními slovy),
- hodnocení (formy textu, informací obsažených v textu),
- beseda o projektu,
- kooperace mezi věkovými segmenty.

Osobně jsem měla příležitost se této neobvyklé hodiny literární výchovy zúčastnit. Zaujala mě kooperace starších dětí s mladšími a především nadšení žáků 5. třídy vést mladší spolužáky, poradit jim a pomáhat. Z morálního hlediska je to pro obě skupiny dětí velice přínosná zkušenost, která může zabránit časté šikaně ve škole či projevit starostlivost o mladší a slabší spolužáky. Na některých školách můžeme dokonce najít záměrné smíchání mladších a starších ročníků v rámci jedné budovy či chodby a sledovat, jak tento systém funguje (např. Základní škola a Gymnázium v Plasích).

Děti měly projekt velice dobře připravený, tudíž nebylo zapotřebí zásahu učitelky. Jediná nevýhoda, kterou jsem objevila, byla u úkolů, které děti dělaly samostatně. Ve 3. třídě už se projevuje, které z dětí má s učením a soustředěním problém a kterým dětem jde učení téměř samo nebo mají velmi dobrou domácí přípravu. Proto docházelo k tomu, že pohotovější děti musely čekat, až ostatní svůj úkol dokončí. Ale i s tímto nedostatkem si děti uměly dobře poradit, a tak si navzájem všechny pomáhaly. Při konečném zhodnocení jsem zjistila, že nebyl jeden úkol, který by se líbil všem, ale každého nadchlo něco jiného.

Kolektiv dětí mě velice mile přijal mezi sebe a při opětovném setkání se ke mně žáci opět hlásili. Bylo zřejmé, že děti dokáží vnímat naprosto bezprostředně cizí osoby, byly soustředěné a má přítomnost je nijak neznepokojovala. Spolupráce s Mgr. Ivetou Kohoutovou proběhla v přátelském duchu; a tímto bych chtěla poděkovat její ochotě poskytnout materiály a podělit se o zkušenosti nabyté roky praxe.

4. Závěr

Jak již bylo zmíněno v úvodu, cílem mé bakalářské práce bylo zjistit, zda pedagogové na prvním stupni základní školy pracují s netradičními metodami při hodině literární výchovy, zda využívají interdisciplinárních vazeb a zabývají se regionálním zakotvením školy.

Z tištěných i elektronických zdrojů, které jsem ve své práci využívala, jsem vybrala zásadní a důležitá fakta, která jsem posléze utřídila a zformulovala do kapitol.

V teoretické části pracuji především s pojmy interpretace a vším, co s interpretací souvisí. Zmiňuji se o potřebě knihovny a jejích služeb pro děti i dospělé, rozdělení knihoven v České republice. A v neposlední řadě by neměla být opomenuta ani dramatizace v literární výchově, která jde ruku v ruce s literaturou jako takovou.

Po zdlouhavém hledání a odmítavých postojích jsem objevila několik obětavých učitelek uvedených výše, které byly ochotny mi poskytnout několik materiálů pro praktickou část práce. Můj zájem o neobvyklé metody se tedy musel zúžit na práci s textem při následných činnostech a projektových akcích. Projektového dne s názvem Přátelství jsem se dokonce mohla zúčastnit, a tak po prvotním zklamání z našich pedagogů byla práce na praktické části o to příjemnější.

Pokud mám své působení na základních školách během získávání materiálů shrnout, došla jsem k jednomu zjištění. Většina učitelek se drží učebnicového výkladu. Občasná mezipředmětová vazba s výtvarnou výchovou byla vrcholem snahy o netradiční pojetí hodiny. Ovšem velmi oblíbeným a aktuálním trendem se staly tematické dny a projektová výuka. Na 15. základní škole Terezie Brzkové v Plzni Skvrňanech jich každoročně pořádají hned několik – tematické dny, např. Ekohraní (zelený den) či Kdo si hraje, nezlobí (vodní hrátky); projektová výuka, např. Martinské posvíceníčko, Čertí škola nebo Čarodějná škola. Tyto akce probíhají v rámci 1. – 3. tříd prvního stupně.

Interdisciplinární vazby nejčastěji probíhají s už tradiční výtvarnou výchovou, prvoukou do 3. ročníku, vlastivědou od 3. do 5. ročníku, tělesnou výchovou a hudební výchovou.

Regionální vztah se vázal především k místním pověstem (konkrétně na 15. ZŠ v Plzni ke skvrňanským pověstem; na ZŠ Komenského 17 v Domažlicích např. k pověstem

z Chodska) a osobnostem žijícím či působícím v místě nebo okolí školy (Plzeň – např. Emil Škoda, J. K. Tyl; Domažlice – např. J. Š. Baar, Jan Sladký Kozina či Lomikar).

Součástí příloh jsou pracovní listy, které popisuji v praktické části a fotografie z projektu Přátelství.

Závěrem bych chtěla doufat, že má práce bude alespoň pro některé budoucí i stávající pedagogiky inspirací. V případě, že vlastní fantazie selhává a vy se nechcete stát pasivními učiteli, mohu doporučit monografii Ondřeje Hníka: *Hravá interpretace*,[20] která je psaná jasně a srozumitelně, a navíc úkoly lze snadno obměňovat či *Katalog pracovních listů pro výuku literární výchovy* Martiny Holé, Evy Niklesové a Markéty Vejdové.[21] Součástí katalogu je CD-ROM s nejrůznějšími aktuálními literárními žánry (např. fantasy, sci-fi, komiks, téma s drogovou tematikou, próza s dívčí hrdinkou, …), popisy žánrů a pracovními listy k uvedeným autorům.

[20] HNÍK, Ondřej. *Hravá interpretace v hodinách čtení a literární výchovy.* Jinočany: 2007.
[21] HOLÁ, Martina., NIKLESOVÁ, Eva., VEJDOVÁ, Markéta. *Katalog pracovních listů pro výuku literární výchovy.* České Budějovice: 2010.

5. Seznam použité literatury a elektronických zdrojů

BÍNA, Daniel., ZELENKA, Miloš. Bohemistika v edukačním procesu. České Budějovice: 2012. ISBN 978-80-87510-07-0

HAMAN, Aleš. Úvod do studia literatury a interpretace díla. Jinočany: 1999. ISBN 80-86022-57-9

HELDOVÁ, Jacqueline. V říši obraznosti. Praha: 1984.

HNÍK, Ondřej. Hravá interpretace v hodinách čtení a literární výchovy. Jinočany: 2007. ISBN 978-80-7319-067-5

HOLÁ, Martina., NIKLESOVÁ, Eva., VEJDOVÁ, Markéta. Katalog pracovních listů pro výuku literární výchovy. České Budějovice: 2010. ISBN 978-80-904247-8-4

KRAUS, Jiří a kol. Nový akademický slovník cizích slov, Praha: 2009. ISBN 978-80-200-1415-3

LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. Literatura ve škole. Plzeň: 2010. ISBN 978-80-7043-891-6

LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. Průvodce literárním dílem. Jinočany: 2002. ISBN 80-7319-020-6

LIŠKA, Pavel. Katalog výukových materiálů s multimediální podporou pro výuku českého jazyka a anglického jazyka na prvním stupni základní školy. České Budějovice: 2011. ISBN 978-80-87510-01-8

SLAVÍK, Jan. Umění ve škole: „jenom“ hra nebo téma pro reflexi? Pedagogika, roč. 51: 2001, s. 525 – 236. ISSN 3330-3815

TOMAN, Jaroslav. Vybrané kapitoly z didaktiky čtení a literární výchovy II. České Budějovice: 1990.

VAŘEJKOVÁ, Věra. Literárněvýchovná interpretace uměleckého textu na 1. stupni základní školy. Brno: 1998. ISBN 80-210-1726-0

VLAŠÍN, Štěpán. Slovník literární teorie. Praha: 1984.

ZÍTKOVÁ, Jitka. Kapitoly z didaktiky literární výchovy ve 2. – 5. ročníku základní školy, Brno: 2004. ISBN 80-210-3327-4

Seznam elektronických zdrojů

Hrnečku, vař! [online]. Dostupné z: http://pohadkar.cz/pohadka/hrnecku-var-pohadka [cit. 2012-04-17]

Noc s Andersenem [online]. Dostupné z http://www.nocsandersenem.cz [cit. 2012-04-08]

Portál o českých knihovnách [online]. Dostupné z http://www.knihovny.cz [cit. 2012-04-07]

6. Resumé

This bachelor thesis deals with the basic theoretical principles of literary education at primary school. It also describes the practical use of innovative teaching methods and interdisciplinary links during the reading lesson.

The keywords of the theoretical part are for example interpretation, concretization, dramatization, reader or teaching. The practical part consists of specific teaching methods of primary school teachers.

This bachelor thesis also includes the appendices with worksheets and photos. The aim of this bachelor thesis is to inspire current and future teachers to more interesting and enjoyable way of teaching which will be enjoyed not only by pupils but also by teachers.

7. Přílohy

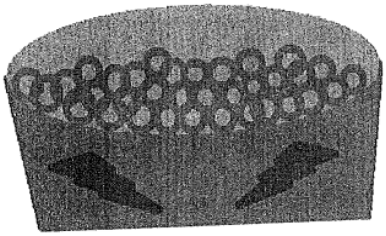
Příloha č. 1 – text + pracovní list Martínek vstává do školy

Martínek vstává do školy

Víkend rychle uběhl a je tu zase pondělí. Je půl sedmé a Martínek ještě spí. Budík s hvězdičkami stojí na nočním stolku a chystá se zazvonit. Zatím je ticho. Slyšíte to také? Tik tak, tik tak.

Crrr. Budík drnčí. V posteli se začne něco hýbat. Najednou je vidět hlava s hnědýma očima. Martínek se snaží vypnout budík, ale nemůže ho hned nahmatat. Nakonec se mu to podaří.

Rozespalý Martínek slyší maminku, jak volá: „Vstávej, musíš do školy!“ Martínek vstane a jde do kuchyně, aby zjistil, co je k snídani. „Jů, moje oblíbené lupínky!“ A do školy mu maminka přichystala k svačině rohlík se šunkou a sýrem.



Rychle se nasnídá, umyje se a vyčistí si zoubky. Ještě se obléknout. Hlavně si musí vzít svoje oblíbené tričko s fotbalistou. Martínek totiž hraje strašně rád fotbal.

Je čtvrt na osm. Za chvíli mu jede autobus. Ještě obout boty! Už aby byl zase pátek!

1. Přečti si věty a vyber správný konec, u kterého vybarvíš písmenko. Z vybarvených písmenek ti vyjde slovo, které zapíšeš do věty na konci stránky.

Budík zvoní v	půl šesté.	o
	půl sedmé.	č
	půl osmé.	i
Na budíku jsou	kolečka.	p
	srdíčka.	r
	hvězdičky.	o
Budík stojí na	poličce.	p
	skříni.	u
	nočním stolku.	k
Martínkovy oči jsou	modré.	r
	hnědé.	o
	šedé.	k
K snídani má	lupínky.	l
	koláč.	o
	kaši.	m
K svačině bude mít	rohlík se šunkou.	á
	chleba se sýrem.	j
	jogurt.	a
Oblékne si tričko s	hokejistou.	p
	cyklistou.	o
	fotbalistou.	d
Do školy jezdí	autobusem.	t
	na kole.	m
	autem.	u

Martínek má moc rád | | | | | | | | |

2. Napiš k větám čísla 1 až 6 tak, jak jdou věty správně po sobě v textu.

„Vstávej, musíš do školy!“	
Ještě obout boty!	
Budík drnčí.	
Je půl sedmé.	
Rychle se nasnídá.	
Za chvíli mu jede autobus.	

3. Zkus vyškrtat ukrytá slova z textu a zapsat je do řádků. Ze zbylých písmenek sestavíš tajenku.

h	v	ě	b	u	d	í	k	r
z	l	u	p	í	n	k	y	o
h	f	o	t	b	a	l	d	h
l	i	j	o	g	u	r	t	l
a	z	o	u	b	k	y	č	í
v	k	v	í	k	e	n	d	k
a	y	a	u	t	o	b	u	s

Tajenka:

Miloš Macourek

O holčičce s náhradní hlavou

Zkusme si představit, že hlava je taková bedýnka se spoustou přihrádek, do kterých se ukládají vědomosti jako kapesníky do prádelníku. V hlavě musíme mít pořádek stejně jako v prádelníku, abychom v přihrádkách našli to, co hledáme. Proto je důležité ukládat do hlavy jen důležité věci, protože kdo v ní má i spoustu nesmyslů, vůbec se v ní nevyzná.

Tak například byla jedna holčička, jmenovala se Matylda, a ta vypadala jako všechny holčičky; nic zvláštního, až na to, že nosila modré náušnice. A ta Matylda měla plnou hlavu všelijakých věcí, písmenek, čárek, teček, rozdělovacích znamének a zbytečných slov, všelijakých takřka a podobně, a to jenom proto, že se všemu učila nazpaměť. Učila se vždycky tak dlouho, dokud to neuměla do posledního písmenka a do poslední čárečky, a maminka jí za to dávala čokoládové bonbony ve staniolu a říkala, mám z tebe radost, když se budeš pořád takhle hezky učit, staneš se nejchytřejší holčičkou na světě.

Jednou dostaly děti za úkol učit se o ledních medvědech. Matylda si myslela, že s tím bude rychle hotová a že by se ještě předtím mohla naučit něco jiného. Ale ouha, najednou to nešlo, protože všechny šuplíky v Matyldině hlavě už byly plné. Matylda s pláčem běžela za maminkou.

A obě, maminka i Matylda, seděly v kuchyni u kredence a plakaly, ale najednou dostala maminka nápad, usušila si slzy a řekla, neplač, Matyldo, když mohou být náhradní kamínky k zapalovačům, náhradní knoflíky k zimníkům a náhradní kola k automobilům, proč by nemohly být nějaké náhradní hlavy k holčičkám, a vzala telefonní seznam a hledala číslo obchodního domu, trvalo to hezky dlouho, protože byla nervózní, ale nakonec to přece našla a řekla, haló, to je obchodní dům, nemáte, prosím vás, nějaké náhradní hlavy k holčičkám, a prodavačka řekla, ale ovšem, máme je v různých odstínech, ale pospěšte si, v šest hodin zavíráme, a maminka se podívala na hodinky, vzala deštník a běžela, a když se vrátila, řekla, podívej se, vybrala jsem zelený odstín, a vybalila z krabice náhradní hlavu na šroubování, byla to hlava, jakou mají všechny holčičky, nic zvláštního, stačilo jí dát modré náušnice a byla to celá Matylda, a maminka řekla, no vidíš, Matyldo, a je zase všechno v pořádku, teď máš novou hlavu, je úplně prázdná, můžeš se toho naučit, kolik budeš chtít.

A Matylda se pustila znovu do učení, za chvíli věděla o ledních medvědech všechno, všičko do posledního písmenka a do poslední čárečky, byla spokojená, jak jí to krásně jde, a řekla si, tak a teď se ještě naučím zpaměti celý telefonní seznam a opravdu, naučila se ho celý zpaměti a to je co říct, telefonní seznam je tlustá kniha plná jmen a u každého je jiné číslo.

A ráno řekla Matylda dětem ve škole, heč, já mám novou hlavu a vy nemáte nic, heč, a děti jí chtěly něco říct, ale nemohly, protože právě zvonilo, do třídy vešla paní učitelka a s ní pan inspektor a paní učitelka řekla, milé děti, měla jsem vás zkoušet, co víte o ledních medvědech, ale místo toho si raději zopakujeme krokodýly, no tak, Matyldo, třeba ty, stoupni si hezky rovně a začni, pan inspektor si tě poslechne, a Matylda si stoupla hezky rovně, ale to bylo tak všechno, pak už jenom koukala a koukala a neřekla ani á, ani bé a paní učitelka obracela oči ke stropu a šeptala, no tak, Matyldo, bude to, a pan inspektor se houpal na špičkách, chvílemi zakašlal, a když to už trvalo dvacet čtyři minuty, řekla paní učitelka, sednout, Matyldo, máš pětku, já ti dám, taková ostuda.

A Matylda se dala do hrozného pláče, škytala a naříkala, prosím, já pětku nechci, já přece vím o krokodýlech všecko, všičko do posledního písmenka, jenomže krokodýly mám ve své staré hlavě, v téhle mám jenom lední medvědy a telefonní seznam, a paní učitelka řekla, to je smůla, pane inspektore, je to naše nejlepší žákyně, umí krokodýly, jako když bičem mrská, ale dnes přišla do školy bohužel s novou hlavou, má tam zatím pouze lední medvědy a telefonní seznam, a pan inspektor řekl, nebude nikterak na škodu, když se přesvědčíme, zda žákyně mluví pravdu, a zeptal se Matyldy, jaké telefonní číslo má paní Žyžvyová, jeho sousedka, a Matylda řekla Žyžvyová Žofie, 63 74 85 96, a pan inspektor řekl, óh, to je takměř neuvěřitelné, a paní učitelka se na pana inspektora usmála a řekla, Matylda nám hezky slíbí, že od pondělka bude do školy nosit obě své hlavy, tu starou i tu novou, a ty krokodýly jí pro dnešek odpustíme, a pan inspektor řekl mňo, a Matylda byla ráda, že to takhle dopadlo.

Z knihy *Pětka z přírodopisu & jiné macourkoviny*.
Albatros: Praha 2003. Upraveno.
Ilustrace Adolf Born

Myslíš, že naučit se nazpaměť telefonní seznam byl dobrý nápad? Svou odpověď zdůvodni.

2 Jaká podle tebe byla Matylda?

3 Co se ti na ní líbí/nelíbí?

4 Jak se chovala ke spolužákům? Bylo to správné?

5 Jak pan inspektor zjišťoval, zda Matylda mluví pravdu?

1.

2.

3.

4.

5.

Myslíš, že je možné, aby se někdo naučil úplně všechno zpaměti jako Matylda v textu *O holčičce s náhradní hlavou*?
Co se např. z knížek naučit nedá? Napiš několik příkladů.

V textu *O holčičce s náhradní hlavou* jsi mohl(a) najít několik ustálených slovních spojení. Zakroužkuj správnou odpověď.

Když se řekne, že *to uměla do posledního písmenka a do poslední čárečky*, znamená to:
a) že uměla úplně všechno, co se naučila
b) že uměla abecedu od začátku až do konce
c) že uměla i to, co se nikdy neučila

Když se řekne, že někomu něco jde, *jako když bičem mrská*, znamená to:
a) že mu to jde rychle a dobře
b) že mu to vůbec nejde
c) že se mu plete jazyk

Příloha č. 3 – text + pracovní list O žehuňském vodníkovi

O žehuňském vodníkovi

Uplynul nějaký čas a tento nepoctivý kočí se znovu objevil na cestě u žehuňského rybníka. Hastrman ho zahlédl a hned ho poznal podle pruhované plachty na voze. Bylo léto a srpnové slunce pálilo. Zpocený vozka zastavil, vzal vědro z vozu a šel se k rybníku osvěžit a nabrat vodu pro unavené koně. Ale okradený vodník už čekal na svoji příležitost. Vše, co se pak odehrálo, bylo dílem okamžiku. Nad nepoctivým formanem se zavřela voda a už ho nikdy nikdo nespatřil. Až k večeru, když se vesničané vraceli domů z polí, našli na cestě opuštěný povoz s koňmi. Na břehu rybníka pak ležela v trávě vozkova čepice.

Vodník očekával, že tam nahoře na něho vozka chvilku počká, nabídne trochu tabáku do fajfky, anebo alespoň pěkně poděkuje. Jenomže tentokrát se dočkal nemilého překvapení. Vychytralý a nepoctivý vozka se na vršku nezastavil, znovu práskl do koní a uháněl dál i s kouzelným bičem. Marně za ním vodník volal, povoz zanedlouho zmizel v dálce.

Nejhorší to vždycky bývalo v době podzimních dešťů anebo časně zjara, kdy země bývala do hloubky promočená. Častokrát se stalo, že na cestě v těžké nepropustné hlíně vůz beznadějně uvízl. Formani byli za každou pomoc rádi a přidávali zelenému pomocníkovi nějaký ten peníz na pivo.
Jednou se stalo, že kolem rybníka projížděl vrchovatě naložený vůz a bylo vidět, že koně už nemohou. Šli pomalu a ztěžka, každou chvílí se zastavovali. Jejich pán je neustále popohánět bičem a navíc si nerozumně vybral strmou cestu přes Oškobrh. Vodník to vše zpovzdálí sledoval, a když už koně nechtěli pokračovat v jízdě, nabídl jako jindy i tomuto vozkovi svůj pověstný čarovný bič. Ten s ním jednou, dvakrát prásknul, vraníci v tu chvíli zabrali a bez nesnází vytáhli těžký vůz na kopec.

Zelený mužík sedával na vrbě a tiše pozoroval, jaké povozy po cestě jezdí. Když bylo někdy třeba, ochotně pomohl nezkušeným vozkům do strmého kopce, protože mu bylo líto koní. Nejednou viděl, že jsou koně u konce svých sil. Na poslední chvíli se objevil před nešťastným formanem a půjčil mu svůj kouzelný bič. Koně se vždy jako zázrakem vzpamatovali a zdolali obávaný vršek.

O žehuňském vodníkovi

V rybníku u Žehuně přebýval kdysi vodník. Od nepaměti vedla kolem vody cesta, po které chodívali vandrovní tovaryši, řemeslníci tudy jezdili na trhy a často také sloužila těžkým vozům taženým koňmi. Dopravovalo se tudy zboží do Poděbrad a Městce Králové.
U rybníka byla křižovatka a vozkové mohli jet přímo přes kopec Oškobrh, nebo delší cestou okolo celého vrchu. Formani, kteří měli plně naložené vozy, se obvykle báli vydat se tou první cestou. Sloužila hlavně pocestným a lehkým kočárům.

Úkoly pro šikovné čtenáře:

- Podle čárkovaných čar text rozstříhej a přečti si jednotlivé části pohádky. Pokus se seřadit části pohádky, tak jak šly za sebou. Znovu si pohádku přečti a nalep na větší papír. Pokus se k pohádce namalovat obrázek.
- Vysvětli, co znamenají slova: vozka, forman, vychytralý, nepoctivý.
- Zakroužkuj správné vysvětlení:

1) Co dělal ten, kdo vandroval?	*toulal se*	*kradl*	*vládl*
2) Tovaryš byl …	*učeň*	*vodník*	*král*
3) „Bylo to dílem okamžiku" – znamená …	*trvalo to chvilku*		*někdo zavřel oči*
4) „Být u konce sil" – znamená …	*být unavený*		*být líný*

- Odpověz jedním nebo dvěma slovy:

1) U které obce byl rybník, ve kterém bydlel vodník? _____

2) Jak se jmenoval vršek, přes který některé povozy jezdily? _____

3) Co půjčoval vodník vozkům, aby popohnali koně? _____

4) Co se stalo s nepoctivým vozkou? _____

- Zelenou pastelkou podtrhni všechna slova, která v pohádce znamenají „vodník".
- Znáš nějakou básničku nebo písničku o vodníkovi?

Příloha č. 4 – text + pracovní list ZOO

ZOO

Zoologická zahrada je místo, které můžeme navštívit v každou roční dobu, každý všední den, v sobotu i v neděli. Pokaždé tam je na co se dívat.

Martin šel do ZOO s kamarádem Petrem v sobotu odpoledne. Bylo tam hodně lidí, ale to jim nevadilo. Koupili si vstupenky a už byli za vstupní branou. Podle ukazatelů se dostali k výběhu medvědů. Medvědi vypadají jako roztomilá hravá zvířátka, ale takoví jsou jen v pohádkách. Ve skutečnosti to jsou šelmy, které mohou člověku ublížit. Nebezpečí číhá i v ZOO. Nikdo nesmí do jejich výběhu vlézt. Celí bílí lední medvědi jsou také krásní. Mají rádi velkou zimu a sníh, procházejí se po ledu, plavou v ledové vodě. Ze slunečních dní se moc neradují.

Ve výběhu i v pavilonu goril bylo veselo. Některé gorily se rády předvádějí a jedna z nich dokonce hodila po Petrovi kost od velkého kusu masa, které právě snědla. „Dobře ti tak," řekl Martin, „nemáš chodit tak blízko!"

Hezké to bylo i v oddělení ptáků. Tolik klecí pohromadě Petr ani Martin ještě neviděli. Barevní papoušci na lidi pokřikovali, ale bylo jim špatně rozumět. Někteří ptáci postávali u malého rybníka. Na vysokých štíhlých nohou tu byli růžoví plameňáci, mezi nimi barevné kachny, bílé labutě, které kluci dobře znali z volné přírody.

Když Pavel s Martinem odcházeli, opakovali si, která zvířata v ZOO viděli: slony, velbloudy, žirafy, koně, buvoly, hrochy, medvědy, divoké psy, lvy, tygry, opice, hodně ptáků, jejich jména si ani nepamatují. Už nestačili zajít do pavilonu hadů. Tam se podívají příště.

Odpověz na otázky:

Jak se jmenoval Martinův kamarád? _____

Kdy se vydali do ZOO? _____

Který výběh navštívili nejdříve? _____

Co nemají rádi lední medvědi? _____

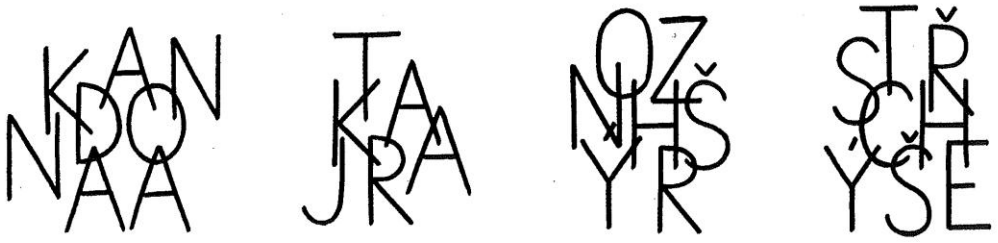
Kde postávali ptáci? _____

Který pavilon nestačili kluci navštívit? _____

Zahraj si na detektiva:

Podtrhni v povídce zeleně, co se nemohlo stát nebo je uvedeno nesprávně.

Písmenka přeložená přes sebe tvoří jména některých plazů, které Petr a Martin již nestačili navštívit. Napiš je do řady vedle sebe.



_____ _____ _____ _____

Přečti si pozorně následující slova. Která z nich se v povídce nevyskytují?

zoologická navštívit středa Honza dopoledne vstupenky medvědi bezpečí led kost plameňáci kachny

Příloha č. 5 – text + pracovní list Kdo je paní Láryfáry

Betty MacDonaldová

Kdo je paní Láryfáry

Tak tedy: paní Láryfáry bydlí u nás v městečku. Je docela maličká a na zádech má hrb. Když se na něj děti zeptají, vysvětlí jim: „Nosím v něm všechna svá kouzla a čáry. Dokážu se proměnit v čarodějnici, v trpaslíka nebo ve vlnu, a je-li třeba, i v královnu!"

Paní Láryfáry má hnědé jiskrné oči a dlouhé kaštanové vlasy. Obyčejně je sice nosí stočené v drdolu na temeni hlavy nebo spletené do dvou copů, někdy jí je však děvčata učešou podle svého a upraví do dlouhých splývavých loken. Občas jí dokonce nasadí místo královské koruny věnec z kyteк a rozpuštěné vlasy nechají volně vlát kolem hlavy.

Paní Láryfáry má nazlátlou snědou pleť a příjemně voní skořicí a vanilkovými rohlíčky. Chodí v hnědých šatech, které nejsou nikdy nažehlené ani naškrobené, protože slouží také jako převleky. Má doma několik plstěných klobouků, které se dají všelijak zprohýbat a pomačkat a pak vypadají jako pirátský třírohák nebo čarodějnická hučka. Často nosí střevíce na vysokém podpatku a vůbec jí nevadí, když si je děvčata zkoušejí.

Žije ve svém domku úplně sama, jen se svým psem Darebou a kočkou Tapkou. Někdy vypráví, že její nebožtík manžel býval pirátem. Než umřel, zakopal prý všechny své poklady na dvorku za domem.

Dům, kde paní Láryfáry bydlí, je celý vzhůru nohama. Na první pohled sice vypadá jako obyčejný cihlový domek, ale když se posadíte do jeho zarostlé zahrádky, změní se v hnědé štěně, které se převalilo na záda s tlapkami vzhůru. Paní Láryfáry vypráví, že když byla malá, ležela vždycky v posteli, dívala se do stropu a představovala si, jaké by to bylo, kdyby se všechno v domě obrátilo. Proto si později nechala takový dům postavit.

Koupelna, kuchyň a schodiště jsou ovšem jako v každém jiném domě. Musíte uznat, že by se nedalo vařit na sporáku zavěšeném u stropu, mýt nádobí ve dřezu s obráceným dnem ani chodit po schodech hlavou dolů.

V obývacím pokoji svítí u paní Láryfáry velký lustr, ale místo aby visel na stropě, trčí z podlahy.

V domě obráceném vzhůru nohama je spousta dalších neuvěřitelných věcí. Například dřevěná skluzavka v ložnici.

Paní Láryfáry má totiž ložnici v podkroví, těsně pod střechou. A zkuste si představit takovou podkrovní světničku. Zjistíte, že kdybyste ji obrátili vzhůru nohama, vznikne ze zkoseného dřevěného stropu nádherná prkenná klouzačka.

Kolik je paní Láryfáry let, nikdo netuší. Ona sama to prý taky už dávno zapomněla. Říkává: „Jak jsem stará, to mě ani nezajímá. Stejně už nevyrostu."

Dvorek za domem paní Láryfáry je plný vykopaných děr. Klucí se totiž stále pokoušejí najít poklad, který zde před lety ukryl pan Láryfáry.

V zahrádce před domem roste spousta květin. Děvčata je trhají, dávají do váziček v obývacím pokoji nebo je nosí do školy svým učitelkám.

S každým dítětem ve městečku se paní Láryfáry spřátelila...

A proč?

Paní Láryfáry prostě dokázala udělat z práce legraci a taky věděla, co v domácnosti děti baví, i když to ještě moc neuměji. V jejím domku mohly natírat, žehlit, vařit, ba dokonce i štípat dříví.

Dvě děvčata třeba pekla v kuchyni cukroví, kousek dál jiný malý kluk vyráběl svůj první koláč, třebaže přitom sypal mouku na zem a jedl syrové těsto, a další holčička se snažila žehlit čisté prádlo, i když se jí pod rukama všechno spíš mačkalo. Čtyři klucí byli pomalovaní válečnickými barvami, ve vlasech měli péra a štípali třísky na topení, dva natírali psí boudu, tři děvčátka látala staré pirátské ponožky. Zlatokopové, a těch bylo stále dost a dost, hledali vzadu na dvorku poklad, stříleli, pokřikovali na sebe a běhali do kuchyně krást těsto na koláč.

1. Jaké měla paní Láryfáry oči?
2. Jaké měla vlasy?
3. Jak nosila vlasy upravené?
4. Jakou měla barvu pleti?
5. Jaké nosila šaty a boty?
6. Jak/Čím voněla?
7. Co nosila v hrbu?
8. Čím býval její manžel?
9. S kým žije ve svém domě?
10. Proč se dokázala spřátelit s každým dítětem?

11. Podtrhni v textu modře tu část, která vysvětluje, proč se paní Láryfáry rozhodla postavit dům vzhůru nohama.
12. Podtrhni červeně tu část, kde se vysvětluje, proč koupelna, kuchyně a schodiště jsou jako v jiném domě.
13. Podtrhni zeleně tu část, kde paní Láryfáry hovoří o svém věku.
14. Podtrhni žlutě tu část v textu, která popisuje, jak vypadal dvorek a proč.
15. Zkus paní Láryfáry podle popisu nakreslit. ☺

Příloha č. 6 – text + pracovní list Přátelství

evropský sociální fond v ČR | EVROPSKÁ UNIE | MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY | OP Vzdělávání pro konkurenceschopnost
INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Použitý text:

text A

Vzpomínka na předchozí kapitolu. Text s opálenými okraji svinutý do ruličky, převázaný provázkem s pečetí .

HLEDEJ POKLAT NA OSTROVJE V JEZERE.
TAM SEM ZAKOPAL SVÝ PRAVÝ PERLY.
HLEDEJ UPROSTŘED OSTROVA.
TEN CO BIDLIL V TOMHLE DOMNE PRET
DÁVNÝMI LETY.

text B

Lasse, Bosse a Olle si lehli na skálu u našeho oblíbeného koupaliště a opalovali se.

„Hledejte uprostřed ostrova," řekl Lasse. „A zavolejte, jestli perly najdete! Musíte nám to slíbit! Chcem u toho bejt, až otevřete plechovku."

„A jak víš, že jsou perly v plechovce,"řekla Britta . „To přece na tom papíru nebylo."

Tu se Lasse zatvářil trochu rozpačitě a pak řekl: „No, v něčem snad musejí bejt, ne?"

Kluci se koupali a my jsme hledaly.

„Ti si to vypijou za tu plechovku," řekla Britta.

Uprostřed ostrova bylo kameniště a na vršku kameniště bylo narovnáno několik kamenů, které tam dřív nebyly, takže to nebylo nic těžkého skrýši najít. Pod kameny byla rezatá plechovka. Otevřely jsme ji. Ležel tam kus papíru a na něm bylo napsáno...

Text z jedné strany přelepený proužkem papíru:

Haha, holkám se dá nakukat všechno možné !
Ten, co bydlil v tomhle domně před dávnými lety.

text C - přečte starší patron…

Brzy zjara pouštěli na ostrov na pastvu norrgårdenského zlého berana. Zůstalo tu po něm plno malých, černých, tvrdých kuliček. Vzaly jsme jich několik a daly je do plechovky. A pak jsme napsaly na jiný kus papíru, který jsme si vzaly s sebou:

Tady jsou ty vaše perly ! Buďte na ně opatrní! Protože je tu utrousil ten, který žil na tomto ostrově před dávnými lety.

Potom jsme dali plechovku zas pod kameny a řekly jsme, že žádný poklad nemůžeme najít.

Kluci se vydali na kameniště a my se schovaly za keře jako praví indiáni.

Lasse právě vyndával plechovku. Zatřepal s ní trochu.

„Co to tam řachá?" řekl Bosse.

Lasse sundal víko a pak přečetl Bossovi a Ollovi, co bylo napsáno na papíře. Potom plechovku odhodil daleko od sebe a řekl: „ Tohleto se musí pomstít!"

Vtom jsme Britta a Anna a já vyskočily z keřů ven a smály jsme se na celé kolo…

text D
Děti na ostrově objevily starý seník. Nazvaly ho loupežnickou skrýší.

text E
Lasse řekl Anně a mně, abychom odveslovaly na pevninu a uloupily trochu jídla. A že to máme uloupit nějakému boháči, řekl.

Tak jsme odveslovaly, Anna a já. Ale nemohly jsme přijít na nikoho, komu bychom to uloupily. Šla jsem teda domů k mamince a zeptala jsem se jí, jestli mohu uloupit ve spíži trochu jídla a vzít je s sebou na ostrov, protože Lasse a Bosse a já nechceme přijít domů na oběd. Ať jen prý si uloupím. Byla tam sekaná a uzenky a studené brambory. A pak jsem nadělala spoustu chlebíčků se sýrem. Všechno jsem dala do košíku. Maminka mi dala ještě deset čerstvě upečených vdolků a velkou láhev mléka.

Pak jsem běžela k Anně. Ta měla taky plný košík jídla. Dostala karbanátky a studené vepřové a celou šišku chleba a ovocnou polévku v láhvi a šest řezů studeného rýžového nákypu.

Když jsme přišly zpátky ke skrýši a všechno to jídlo vyložily, tvářil se Lasse moc spokojeně...

Prostřely jsme a rozložili všechno na plochý kámen před loupežnickou skrýší a pak jsme si všichni lehli na břicho kolem kamene a jedli jsme ...

Ach, měli jsme na ostrově moc krásný den...

text F - přečte starší patron...

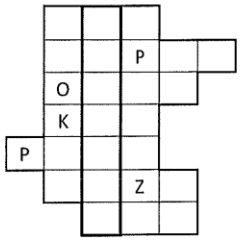
1.
Mockrát jsme se koupali a šplhali po stromech a jednou jsme se taky rozdělili na dvě lupičské bandy. Britta a Anna a já jsme byly jedna banda a bydlely jsme v loupežnické skrýši a měli jsme ji hájit proti klukovské bandě. Měly jsme hole a dělaly jsme, že to jsou pušky. Britta stála na stráži u dveří, Anna vykukovala oknem a já zas děravou střechou. Ale omrzelo mě to, protože bylo těžké se tam nahoře udržet. Tak jsem slezla dolů a stoupla jsem si k Anně. A představte si, že se kluci vyšplhali po zadní straně seníku, kde jsme je nemohly vidět, a najednou seskákali děravou střechou dolů, zajali nás a řekli,že budeme zastřeleny. Ale právě když už nás měli zastřelit, křikl Lasse:

„Nepřátelské loďstvo na obzoru!...

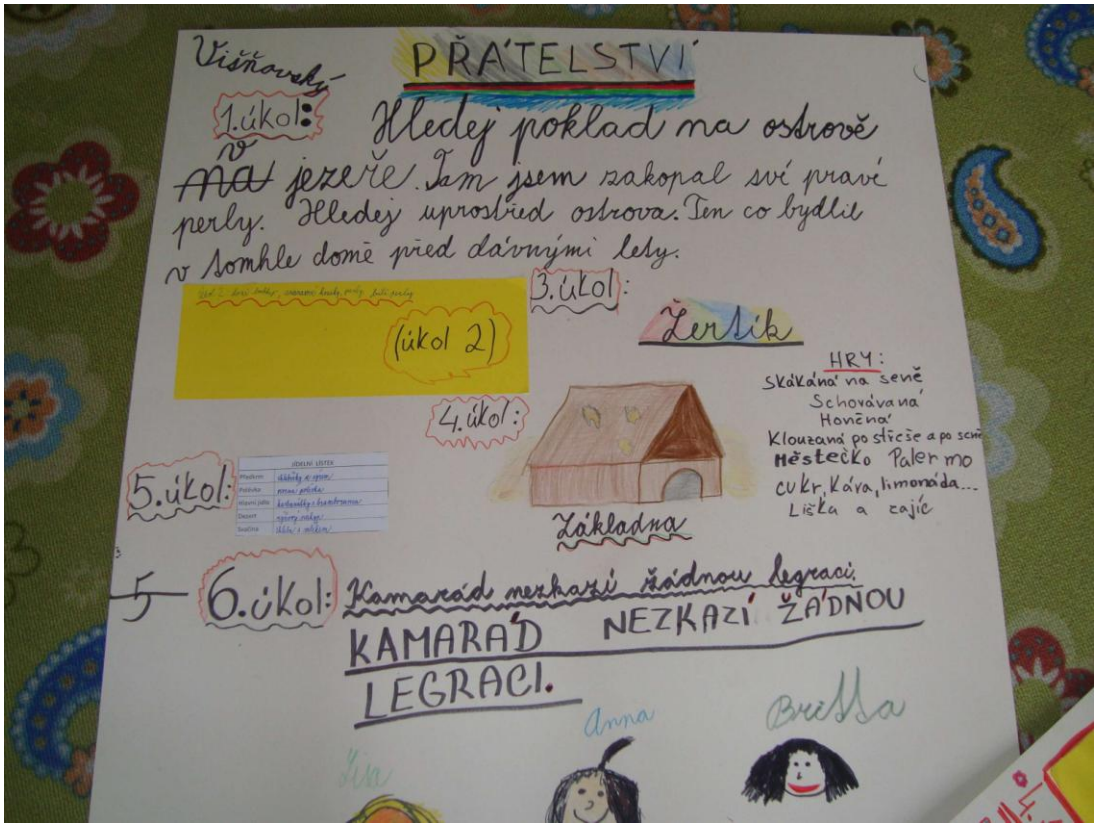
2.
A byl to Oskar, náš čeledín, který přivesloval, aby nás vzal domů...

Pomůcky:
nůžky, pastelky, žluté papíry A5 (1 do skupiny), lepidlo, barevné lístečky (dělení skupin), pro každého pokyny k práci a okopírované texty, proužky papíru na zakrytí části textu, čtvrtky A2 (1 do skupiny)

KŘÍŽOVKA



	nápověda
1.	orgán zraku
2.	padá při dešti z oblohy
3.	chyba, mýlka
4.	dírka v zubu
5.	uniká při vaření z hrnce
6.	nádoba na květiny
7.	opak slova noc

JÍDELNÍ LÍSTEK	
Předkrm	
Polévka	
Hlavní jídlo	
Dezert	
Svačina	

Příloha č. 7 – fotografie z projektu Přátelství (fotografie poskytla Mgr. Iveta Kohoutová)