

UČÍME SE PŘÍBĚHEM II

Program pro 6. a 7. ročník



Vzdělávací program Učíme se příběhem II vznikl jako součást projektu Učíme se příběhem, CZ.02.3.68/0.0/0.0/16_032/0008094. Projekt je financován v Operačním programu Výzkum, vývoj a vzdělávání a státním rozpočtem ČR.



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



Citované úryvky z knih pro mládež jsou přímou součástí vzdělávacího programu a ilustrují vyučované naratologické jevy. Publikujeme je pro účely vzdělávání v souladu s platným autorským zákonem.

Autorkou ilustrací je Darja Čančíková. Ostatní obrazový doprovod je dílem autorů programu. Obálku připravila Darja Čančíková. Sazbu a zlom provedl Karel Kupka.

Nakladatelství Albatros, Host, Euromedia a Paseka tímto velice děkujeme za bezplatné umožnění publikování úryvků z knih a jejich obálek.

Nová škola, o. p. s.
www.novaskolaops.cz
© Nová škola, o. p. s., 2021



Publikace „Učíme se příběhem II, Program pro 6. a 7. ročník“ podléhá licenci CC BY-SA. Pro zobrazení licenčních podmínek navštivte <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>

ISBN 978-80-907624-6-6

OBSAH

1	Vzdělávací program a jeho pojetí	5
1.1	Základní údaje	5
1.2	Anotace programu	6
1.3	Cíl programu	7
1.4	Klíčové kompetence a konkrétní způsob jejich rozvoje v programu	8
1.5	Forma	9
1.6	Hodinová dotace	10
1.7	Předpokládaný počet účastníků a upřesnění cílové skupiny	10
1.8	Metody a způsoby realizace	10
1.9	Obsah – přehled tematických bloků a podrobný přehled témat programu a jejich anotace včetně dílčí hodinové dotace	11
1.10	Materiální a technické zabezpečení	13
1.11	Plánované místo konání	14
1.12	Způsob realizace programu v období po ukončení projektu	14
1.13	Kalkulace předpokládaných nákladů na realizaci programu po ukončení projektu	15
1.14	Odkazy, na kterých je program zveřejněn k volnému využití	15
2	Podrobně rozpracovaný obsah programu	16
2.1	Tematický blok č. 1 „Postava“ – 3 vyučovací hodiny	16
2.2	Tematický blok č. 2 „Událost“ – 3 vyučovací hodiny	29
2.3	Tematický blok č. 3 „Prostor“ – 3 vyučovací hodiny	39
2.4	Tematický blok č. 4 „Čas“ – 3 vyučovací hodiny	50
2.5	Tematický blok č. 5 „Vypravěč“ – 3 vyučovací hodiny	61
2.6	Tematický blok č. 6 „Naratologický rozbor“ – 3 vyučovací hodiny	78
3	Metodická část	92
3.1	Metodický blok č. 1 (Postava)	92
3.2	Metodický blok č. 2 (Událost)	103
3.3	Metodický blok č. 3 (Prostor)	112
3.4	Metodický blok č. 4 (Čas)	121

3.5	Metodický blok č. 5 (Vypravěč)	129
3.6	Metodický blok č. 6 (Naratologický rozbor)	139
4	Příloha č. 1 – Soubor materiálů pro realizaci programu	145
5	Příloha č. 2 – Soubor metodických materiálů	262
6	Příloha č. 3 – Závěrečná zpráva o ověření programu v praxi	268
7	Příloha č. 4 – Doklad o provedení nabídky ke zveřejnění programu	276
8	Nepovinné přílohy	277

1 VZDĚLÁVACÍ PROGRAM A JEHO POJETÍ

1.1 Základní údaje

Výzva	Budování kapacit pro rozvoj škol II
Název a reg. číslo projektu	Učíme se příběhem, CZ.02.3.68/0.0/0.0/16_032/0008094
Název programu	Učíme se příběhem II, Program pro 6. a 7. ročník
Název vzdělávací instituce	Nová škola, o. p. s.
Adresa vzdělávací instituce a webová stránka	Křížíkova 344/6, 186 00 Praha 8 – Karlín www.novaskolaops.cz, www.ctenarskekluby.cz
Kontaktní osoba	Mgr. Eva Bělinová
Datum vzniku finální verze programu	Srpen 2021
Číslo povinně volitelné aktivity výzvy	4
Forma programu	Prezenční
Cílová skupina	Žáci 6. a 7. ročníku ZŠ
Délka programu	18 hodin
Zaměření programu (tematická oblast, obor apod.)	Rozvoj čtenářské gramotnosti, naratologie a naratologické kategorie Propojování formálního a neformálního vzdělávání – rozvoj klíčových kompetencí Tematické zaměření: investice do vzdělávání, dovedností a celoživotního učení
Tvůrci programu	Mgr. Jarmila Polomská (ZŠ Hlučín-Rovniny), Mgr. Lucie Hájková (ZŠ Hlučín-Rovniny), Mgr. Eva Kseničová (Městská knihovna Hlučín), Mgr. Dana Viktorinová (ZŠ Masarova, Brno-Líšeň), Mgr. Denisa Pavlíková (ZŠ Masarova, Brno-Líšeň), Mgr. Pavlína Lišovská (Knihovna Jiřího Mahena v Brně), Mgr. Jaroslava Polgárová (ZŠ Vrdy), Mgr. Petra Kobelová (Místní knihovna Vrdy), Mgr. Monika Slavíková (ZŠ Meziměstí), Mgr. Martin Slavík (Městská knihovna Meziměstí), Mgr. Šárka Růžková (5. ZŠ Kolín, Mnichovická), Mgr. Šárka Jelínková (5. ZŠ Kolín, Mnichovická), PhDr. Miroslava Jouzová, Ph.D. (Městská knihovna Kolín), Mgr. Karin Kramlová (speciální pedagožka, ZŠ Hlučín-Rovniny), Mgr. Tereza Nakládalová, PhDr. Hana Holubkovová
Odborný garant programu	Mgr. Irena Poláková Mgr. Jiří Hrabal, Ph.D. (garant z akademického prostředí) odborní interní oponenti: Mgr. Štěpánka Klumparová, Mgr. Kateřina Dejmalová
Odborní posuzovatelé	Irelevantní
Specifický program pro žáky se SVP (ano x ne)	Ano

1.2 Anotace programu

Program je určen pro práci s žáky 6. a 7. tříd základní školy (ZŠ) a tvoří druhou část konceptu výuky literární výchovy, který vznikl spoluprací knihovníků a učitelů českého jazyka. Koncept je založen na podpoře zážitkového čtení a osvojení si analytických nástrojů vhodných pro rozbor a pochopení narativu. Samotná výuka, kterou společně vedou učitel/učitelka a knihovník/knihovnice, probíhá částečně v místní knihovně a částečně v budově školy.

Základní jednotkou každého programu je čtenářská lekce. Ta se vždy věnuje konkrétnímu tématu z oblasti naratologických kategorií (celkem se jedná o šest probraných témat, přičemž poslední lekce je syntézou a aplikací všech témat dříve probraných) a má pevnou strukturu. Dvě po sobě následující vyučovací hodiny jsou určeny k základnímu předání definovaného učiva s využitím prostředků aktivního učení. Jsou realizovány v knihovně a vede je knihovník/knihovnice spolu s učitelem/učitelkou (dále U/K). V této části formou čtenářské lekce osvětlí jednu z naratologických kategorií. Jedná se o stejné kategorie, které jsou probírány v programu *Učíme se příběhem I*, ale jde vždy o navázání a prohloubení znalostí z oblasti příslušné kategorie. Vyšší úroveň tohoto programu (oproti *Učíme se příběhem I*) také zajišťují náročnější texty, které jsou určeny této věkové skupině. Zde program těží z odbornosti knihovníků nejen v oblasti zvolených metod, ale především ve výběru vhodných textů. Literární texty, na kterých je určité téma prezentováno, jsou z hlediska formy reprezentativní, zároveň pro příslušnou skupinu žáků čtenářsky atraktivní a kulturně a esteticky hodnotné. Jedná se o literaturu českou i překladovou, ve většině případů jde o nové tituly.

Důležitou fází lekce v knihovně je prostor pro působení čtenářsky podnětného prostředí a možnost s podporou knihovníka vybrat si pro vlastní četbu (i v rámci následných dílen čtení v programu) vhodnou literaturu. Čas v knihovně je obvykle završen výpůjčkou knih, oproti nižší úrovni programu se zde ale nedostává na dílnu čtení, protože lekce časově zabírají celý dvouhodinový blok.

Na základní část v knihovně realizované lekce navazuje vyučovací jednotka ve škole, která by měla ideálně proběhnout nejpozději do týdne po úvodní části v knihovně. Učitel a knihovník využívají v knihovně probrané téma – naratologickou kategorii – a formou dílny čtení na něj zaměřují pozornost žáků v jejich vlastní četbě. Žáci svoji četbu a čtený text reflektují dle zadaných kritérií a své reflexe sdílejí. Učitel a knihovník modelují splnění zadání mimo jiné i tím, že reflektují vlastní četby.

Program se zabývá šesti tématy (5 + shrnutí) a probíhá po dobu jednoho školního roku. Každému tématu je věnována jedna jednotka, tj. lekce s dílnou čtení v knihovně + dílna čtení v prostorách školy.

Probíraná témata jsou tato: postava (+ úvod do problematiky narativu), událost, prostor, čas, vypravěč, naratologický rozbor (tj. shrnující téma).

Úprava programu pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) spočívá v přizpůsobení užívaných textů a úkolů s nimi souvisejících stupni požadované podpory u žáka se SVP. Při realizaci programu s žáky se SVP je rovněž třeba dbát obecných i konkrétních doporučení speciálního pedagoga, která jsou zpracována v metodické části programu. (část 3.)

Ačkoliv je představovaný program II. částí zamýšleného cyklu, není nezbytně nutné (byť je to velmi vhodné), aby navazoval na část předchozí a pokračoval završující III. částí. Funkční je ale i sám o sobě v rozsahu 18 vyučovacích hodin. Zároveň je možné ho rozšířit či alternovat dalšími lekcemi; anotace těchto lekcí a odkaz na jejich stažení je v příloze 5.1.

Pro přípravu realizace programu existuje další metodický materiál, na který je rovněž v příslušných částech programu odkazováno. Jedná se především o publikaci Jiřího Hrabala *Jak rozumět literárnímu vyprávění?*, která je naratologickou příručkou vzdělávacího programu ve všech jeho úrovních. Anotace této příručky a odkaz k jejímu stažení je v příloze 2.1.

1.3 Cíl programu

Cyklus programů si klade za cíl představit žákům fenomén narativu ze dvou úhlů pohledu.

Tím prvním je zážitkový přístup – zakoušení příběhů a jejich vyprávění, kdy jsou příběhy (v našem případě přenášené literaturou) prostředkem i motivací k rozvoji aktivního čtenářství, apelují na sociální a občanské kompetence svým didaktickým potenciálem a jsou prostorem estetických zážitků i intelektuálního obohacení (v praxi toto probíhá realizovanou dílnou čtení).

Druhý přístup k příběhu, který ale není nutné od prvního zcela oddělovat, je reflektování příběhů a jejich struktury. Reflexe předpokládá pohled z odstupu a umožňuje nám využít ovládnuté nástroje naratologické analýzy. Po absolvování programu budou žáci v základní podobě těmito nástroji vybaveni.

Hlavním cílem, kam program míří, je budování poučeného aktivního čtenáře, jímž je žák, který s textem interaguje dle jeho jedinečnosti a s maximálním užitekem v oblasti zakoušení jeho estetické funkce a zároveň s relevantní rozumovou analýzou jeho obsahu i struktury. Tento cíl je dlouhodobý a jeho naplňování je nutné provádět v rámci celé literární výchovy na ZŠ.

Program rozšiřuje pojmy z oblasti literární teorie a propojuje je často i s problematikou literárních žánrů, která ale není cílem programu. V části programu, která se realizuje v knihovně, využijí žáci knihovnických fondů, s primárním cílem vyhledat si vhodnou knihu k četbě.

Program napomáhá k naplnění následujících očekávaných výstupů z Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání:

- ČJL-9-3-01 uceleně reprodukuje přečtený text, jednoduše popisuje strukturu a jazyk literárního díla a vlastními slovy interpretuje smysl díla
- ČJL-9-3-03 formuluje ústně i písemně dojmy ze své četby, návštěvy divadelního nebo filmového představení a názory na umělecké dílo
- ČJL-9-3-04 tvoří vlastní literární text podle svých schopností a na základě osvojených znalostí základů literární teorie
- ČJL-9-3-05 rozlišuje literaturu hodnotnou a konzumní, svůj názor doloží argumenty
- ČJL-9-3-06 rozlišuje základní literární druhy a žánry, porovná je i jejich funkci, uvede jejich výrazné představitele

Program cílí i na rozvoj kompetencí. Způsob, jak tyto kompetence chceme u žáků rozvíjet, je popsán níže.

1.4 Klíčové kompetence a konkrétní způsob jejich rozvoje v programu

Cílová skupina	Uzpůsobení programu pro děti a žáky se SVP	Rozvíjené klíčové kompetence	Konkrétní naplnění klíčových kompetencí
7. ročník ZŠ	ano	Kompetence komunikativní Žák komunikuje v mateřském jazyce. Žák formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně. Žák naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuse, obhajuje svůj názor a vhodně argumentuje.	Žák pracuje s textem – samostatně i společně s ostatními čte texty různé náročnosti, s konkrétním zadáním. Žák formuluje své názory a svá zjištění ve vztahu k textu. Žák argumentuje a odkazuje se k textu. Žák pracuje s termíny, využívá je k hovorům o četbě. Žák vyvozuje informace z textu, sdílí svá řešení, např. v rámci dílny čtení. Žák spolupracuje ve skupině. Podílí se na společných řešeních.
7. ročník ZŠ	ano	Kompetence k učení Žák vybírá a využívá pro efektivní učení vhodné způsoby, metody a strategie. Žák vyhledává a třídí informace. Žák operuje s obecně užívanými termíny, znaky a symboly, uvádí věci do souvislostí, propojuje do širších celků poznatky z různých vzdělávacích oblastí. Žák má pozitivní vztah k učení, posoudí vlastní pokrok a určí překážky či problémy bránící učení. Žák rozšiřuje své kulturní povědomí, umí se vyjádřit.	Žák pracuje s textem, rozvíjí čtenářskou gramotnost jako prostředku celoživotního učení. Žák vyhledává informace obsažené v textu. (Informaci v tomto pojetí představuje obsah i forma textu, nikoliv jen ojedinělá skutečnost či fakt uvedený v textu.) Žák si vyhledá knihu k samostatnému čtení. Žák pracuje s termíny, samostatně dovozuje jejich význam. Žák hodnotí proběhlou vyučovací jednotku, konkretizuje, co se naučil. Žák čte beletrii se zájmem, dle vlastního výběru. Žák vytváří vlastní autorské texty. Žák hodnotí pokrok svého učení, formuluje, co se naučil. Žák odkazuje k českým i světovým literárním dílům. Žák propojuje své znalosti z různých oblastí literatury.

Cílová skupina	Uzpůsobení programu pro děti a žáky se SVP	Rozvíjené klíčové kompetence	Konkrétní naplnění klíčových kompetencí
7. ročník ZŠ	ano	Kompetence sociální a personální Žák účinně spolupracuje ve skupině. Žák respektuje různá hlediska a čerpá poučení z toho, co si druzí lidé myslí, říkají a dělají. Žák si vytváří pozitivní představu o sobě samém, která podporuje jeho sebedůvěru a samostatný rozvoj.	Žák spolupracuje v týmu a ve dvojicích při plnění zadání. Žák se zabývá různými tématy (např. imigrantskou otázkou), která jsou aktuální i v jeho okolí. Na základě četby beletristického textu může lépe porozumět člověku v obtížné situaci. Žák používá sebehodnoticí dotazníky.
7. ročník ZŠ	ano	Kompetence občanská Žák respektuje přesvědčení druhých lidí, váží si jejich vnitřních hodnot, je schopen vcítit se do situací ostatních lidí. Žák respektuje, chrání a ocení naše tradice a kulturní i historické dědictví, projevuje pozitivní postoj k uměleckým dílům.	V rámci práce s literaturou, zvláště u tématu postava a vypravěč, se žák zabývá hledisky jiných lidí. Žák se seznamuje s novým autorem, rozšiřuje svůj všeobecný přehled. Porovnává informace z textu se svým životem.
7. ročník ZŠ	ano	Kompetence k řešení problémů Žák vyhledá informace vhodné k řešení problému. Žák prakticky ověřuje správnost řešení problémů a osvědčené postupy aplikuje při řešení obdobných nebo nových problémových situací.	Žák své názory podporuje důkazy z textu. Informace nabyté ve čtenářské lekci aplikuje žák při samostatné dílně čtení.
7. ročník ZŠ	ano	Kompetence digitální Žák vytváří a upravuje digitální obsah, kombinuje různé formáty, vyjadřuje se za pomoci digitálních prostředků.	Žák v případě nutnosti plní zadání distanční formou, pracovní sešit vyplňuje v elektronické podobě.

1.5 Forma

Forma programu je prezenční, tj. žáci se přímo účastní daných vyučovacích jednotek, konkrétně dvou vyučovacích hodin v knihovně, na něž navazuje jedna vyučovací hodina ve škole. Tento cyklus proběhne celkem šestkrát. Žáci pracují samostatně, ve dvojicích i ve skupině. V některých částech programu pracují zcela individuálně, např. při plnění zadání v dílně čtení.

1.6 Hodinová dotace

Celková hodinová dotace programu je 18 hodin.

Program se zabývá šesti tématy a je rozložen do jednoho školního roku. Zasazení do konkrétního času je vždy na realizátorovi programu.

Každému tématu se věnuje jedna jednotka, tj. lekce s dílnou čtení ve veřejné knihovně + dílna čtení v budově školy.

Vyučovací jednotka – 3 vyučovací hodiny (tj. jedno téma, 3×45 minut)

Počet témat – 6

Celkový počet hodin – 18 (18×45 minut)

1.7 Předpokládaný počet účastníků a upřesnění cílové skupiny

Programu se účastní jedna školní třída v obvyklém počtu žáků 6. či 7. ročníku ZŠ (od cca 20 do 30 žáků).

Celkem šesti učebních jednotek (každá se skládá ze tří vyučovacích hodin) se tak účastní táž skupina žáků příslušných ročníků.

Představovaný program tvoří II. část cyklu; je určen pro žáky 6. a 7. ročníku ZŠ, předchází mu I. úroveň programu. Na program navazují další vyučovací jednotky určené žákům 8. až 9. ročníků. Absolvování I. úrovně programu pro 5. ročník není nezbytné, ale je nespornou výhodou pro komplexnější dopad na žáka. Představovaný program může sloužit:

- a) jako prohloubení seznámení s naratologickými kategoriemi a posílení zážitkového čtení, na něž bude možné navázat v dalších ročnících,
- b) jako samostatný ucelený cyklus, z něhož si žáci odnesou pokročilejší znalosti o struktuře narativu, vyzkoušejí je aplikovat v praxi a zároveň díky dílně čtení obohatí vlastní četbu a rozšíří svá čtenářská teritoria.

1.8 Metody a způsoby realizace

Program je realizován dvojicí učitel + knihovník. Vzájemná spolupráce pomáhá prohloubit možnosti obou profesí, posiluje roli tzv. učících knihovníků.

Základní metodou je tzv. čtenářská lekce, která probíhá v místní veřejné knihovně a připravil ji celý zapojený tým (tj. v tomto případě tři tvůrčí dvojice a dvě tvůrčí trojice – vždy knihovník a jedna či dvě učitelky – podpořené ostatními členy odborného týmu). Lekce se účastní žáci 6. a 7. ročníku ZŠ a věnují se metodami aktivního učení jedné z naratologických kategorií. Aktivita jsou inspirovány programem *Čtením a psaním ke kritickému myšlení*, dlouholetými zkušenostmi z projektu Školní čtenářské kluby a celou řadou dalších postupů, které jsou zaměřeny na aktivní učení a rozvoj klíčových kompetencí.

Většina aktivit je řešena formou skupinové a kooperativní výuky, kdy jsou žáci rozděleni podle různých hledisek, která vycházejí z cíle lekce. Dostatek prostoru je věnován i individuálnímu učení. V oblasti práce se třídou je nutné zachovat pravidla bezpečné a respektující komunikace.

Cílem lekce je seznámení se základními termíny z oblasti jedné konkrétní naratologické kategorie (podrobnější postup aktivit použitých v lekci je rozepsán níže). Své nově nabyté znalosti následně žáci aplikují při dílně čtení. Její podstatou je především aplikování teoretických poznatků do činnosti (tj. četby), která je tímto procesem obohacována, kultivována a činěna zajímavější. Žáci mají možnost aplikovat učivo ve své komfortní učící se zóně, v četbě, kterou si sami vybrali, a proto pravděpodobně odpovídá i jejich zájmům a úrovni čtenářských dovedností. Zvoleným postupem chceme dopřát všem žákům stejné příležitosti k dosažení učebních výstupů literární výchovy. Hlavním cílem je ale podpora aktivního čtenářství, literární výchova jako integrace učiva do praktické činnosti – zážitkové četby.

Za ideální považujeme, aby návazné dílny čtení ve vyučování probíhaly minimálně jedenkrát týdně (program sice zavazuje k jedné dílně učení, bude ale nabízet inspiraci pro další dílny čtení i psaní tak, aby umožnil plnou návaznost do vyučování v průběhu celého školního roku).

1.9 Obsah – přehled tematických bloků a podrobný přehled témat programu a jejich anotace včetně dílčí hodinové dotace

Tematický blok č. 1 „Postava“ – 3 vyučovací hodiny

Téma č. 1 „Postava – lekce“ – 2 vyučovací hodiny, veřejná knihovna

Cílem lekce je uvést žáky do programu, tj. do problematiky narativu. Základem je rozlišení jeho dvou rovin – příběhu a diskurzu. Po pochopení základní struktury narativu se lekce zaměřuje na kategorii příběhu postava. Ke znalostem z první úrovně programu (které jsou ale i zde znovu představeny) lekce přidává nové typy zdrojů informací o postavě z textu. Žáci na vybraném textu (volí ze dvou možností) zkoumají promluvu a myšlení postav a vyhledávají ty jejich části, které přispívají ke charakteristice literární postavy. Žáci pod vedením učitele a knihovníka pracují metodami aktivního učení, ve skupině, ve dvojici i individuálně.

Téma č. 2 „Postava – dílna čtení“ – 1 vyučovací hodina, školní třída

Na lekci v knihovně navazuje dílna čtení ve škole, kde žáci opět shrnou nabyté znalosti a uplatní je při vlastní četbě. Kromě upevnění termínů a osvojení si jednoho ze způsobů hovorů o četbě zde žáci čtou knihy, které jim nabízejí čtenářský zážitek a rozšiřují jejich čtenářská teritoria.

Tematický blok č. 2 „Událost“ – 3 vyučovací hodiny

Téma č. 1 „Událost – lekce“ – 2 vyučovací hodiny, veřejná knihovna

Žáci k postavě přidávají znalost další naratologické kategorie z roviny příběhu, a to události. Upřesňují si povědomí, co to událost vlastně znamená a nově se dozvídají, že vztahy mezi událostmi jsou dvojího typu – časové a příčinné (kauzální). Tyto vztahy nejprve zkoumají na známém a méně komplikovaném narativu (pohádce), dále pak v moderním narativu s náročnější tematikou (dystopie). Ovládnutou dovednost rozlišování vztahů mezi událostmi pak prověří ve hře opět s tematikou pohádky. I v této lekci se pracuje s metodami aktivního učení, individuálně, ve dvojici i ve skupině. Podstatnou částí lekce je reflexe obsahu textů – úvaha nad dystopickou společností.

Téma č. 2 „Událost – dílna čtení“ – 1 vyučovací hodina, školní třída

Na lekci v knihovně navazuje dílna čtení ve škole, kde žáci opět shrnou nabyté znalosti a aplikují je při vlastní četbě – zde zejména ve formě vyhledávání významných událostí a předvídání události

další. Kromě upevnění termínů a osvojení si jednoho ze způsobů hovorů o četbě zde žáci čtou knihy, které jim nabízejí čtenářský zážitek a rozšiřují jejich čtenářská teritoria.

Tematický blok č. 3 „Prostor“ – 3 vyučovací hodiny

Téma č. 1 „Prostor – lekce“ – 2 vyučovací hodiny, veřejná knihovna

Cílem je přivést žáky k porozumění, že prostor příběhu je spoluvytvářen jimi, čtenáři, v souhře s textovými instrukcemi, výsledný mentální obraz prostoru je tedy u každého čtenáře jedinečný. Žáci by dále měli skrze aktivity v lekci dojít ke zkušenosti, že prostor může být v textu podán různými způsoby: vyprávěním vypravěče, popisem, v dialozích postav. Podání prostoru pak dále zkoumají a seznamují se se zobrazovací strategií mapa a cesta. Dodatkem, spíše pro zajímavost, je pak informace o možnosti literárního textu zobrazit prostor perspektivně nebo aperspektivně. K tomu žáci dochází zkoumáním textů detektivního žánru, ve kterém je ilustrována i souvztažnost prostoru příběhu k žánru textu.

Téma č. 2 „Prostor – dílna čtení“ – 1 vyučovací hodina, školní třída

Na lekci v knihovně navazuje dílna čtení ve škole, kde žáci opět shrnou nabyté znalosti a aplikují je při vlastní četbě – zde zejména ve formě vyhledávání textových instrukcí konstruujících prostor příběhu. Kromě upevnění termínů a osvojení si jednoho ze způsobů hovorů o četbě zde žáci čtou knihy, které jim nabízejí čtenářský zážitek a rozšiřují jejich čtenářská teritoria.

Tematický blok č. 4 „Čas“ – 3 vyučovací hodiny

Téma č. 1 „Čas – lekce“ – 2 vyučovací hodiny, veřejná knihovna

Cílem čtenářské lekce je upevnit znalost žáků ve vnímání rozdílu mezi trváním času příběhu a časem vyprávění (diskurzu). Žáci se seznamují se třemi aspekty časové výstavby textu, kterými jsou trvání, posloupnost a frekvence. Tyto aspekty zkoumají na různých literárních textech, např. s hororovými prvky a ze života jejich vrstevníků v současné společnosti. Žáci nejen analyzují časovou výstavbu textů, ale také s dopomocí odhalují její funkci pro vyznění celého narativu.

Téma č. 2 „Čas – dílna čtení“ – 1 vyučovací hodina, školní třída

Na lekci v knihovně navazuje dílna čtení ve škole, kde žáci opět shrnou nabyté znalosti a aplikují je při vlastní četbě – zde zejména ve formě určení času příběhu na základě textových instrukcí a zkušeností s realitou. Kromě upevnění termínů a osvojení si jednoho ze způsobů hovorů o četbě zde žáci čtou knihy, které jim nabízejí čtenářský zážitek a rozšiřují jejich čtenářská teritoria.

Tematický blok č. 5 „Vypravěč“ – 3 vyučovací hodiny

Téma č. 1 „Vypravěč – lekce“ – 2 vyučovací hodiny, veřejná knihovna

Žáci porozumí pojmu vypravěč příběhu, nezaměňují vypravěče a autora, chápou, že vypravěč je kategorií roviny diskurzu. Rozeznají, je-li vypravěč postavou příběhu, nebo není. Tyto skutečnosti umí pojmenovat i pojmy homodiegetický a heterodiegetický vypravěč. Na textech ze čtyř titulů různých žánrů poznávají variabilitu vypravěčů, zjišťují, že ne všichni homodiegetičtí a ne všichni heterodiegetičtí vypravěči mají shodné charakteristiky. Shody a rozdíly poznávají především v oblasti časové pozice vypravěče vůči příběhu (současné x minulé vyprávění) a z hlediska ne/možnosti vypravěče vyprávět věci skryté, jako jsou myšlenky a pocity postav. Cílem především je uvědomit si, že vypravěč je zcela zásadní instancí, která určuje, jak bude příběh vyprávěn a jak celý narativ vyzní.

Téma č. 2 „Vypravěč – dílna čtení“ – 1 vyučovací hodina, školní třída

Na lekci v knihovně navazuje dílna čtení ve škole, kde žáci opět shrnou nabyté znalosti a aplikují je při vlastní četbě. Kromě upevnění termínů a osvojení si jednoho ze způsobů hovorů o četbě zde žáci čtou knihy, které jim nabízejí čtenářský zážitek a rozšiřují jejich čtenářská teritoria.

Tematický blok č. 6 „Naratologický rozbor“ – 3 vyučovací jednotky

Téma č. 1 „Naratologický rozbor – lekce“ – 2 vyučovací hodiny, veřejná knihovna

Lekce je vyvrcholením předchozích tematických bloků. Žáci si při ní pod vedením učitele a knihovníka zopakují své znalosti z předchozích lekcí a poprvé společně použijí všechny naratologické kategorie. Žáci se v lekci připravují na autentické čtení naratologicky poučeného čtenáře tak, že pracují s texty jedné knihy, které jsou roztrženy dle výrazných znaků některé z kategorií. Tak se připravují tyto výrazné znaky odhalovat i ve vlastní četbě. Opakování je pojato formou skupinové práce s pojmy a definicemi, po které žáci obdrží jako pomůcku pro (nejen) další práci naratologický slovníček a závěrečnou deskovou hru.

Téma č. 2 „Naratologický rozbor – lekce“ – 1 vyučovací hodina, školní třída

Na lekci v knihovně navazuje dílna čtení ve škole, kde žáci opět shrnou nabyté znalosti a aplikují je při vlastní četbě. Kromě upevnění termínů zde žáci čtou knihy, které jim nabízejí čtenářský zážitek a rozšiřují jejich čtenářská teritoria. Zároveň tato část tvoří vyvrcholení programu, protože při něm žáci shrnou získané vědomosti z předchozích tematických bloků.

1.10 Materiální a technické zabezpečení

Pro realizaci programu je zapotřebí nejméně jedna místnost v knihovně, která je dostatečně velká pro cca 30 žáků (počet žáků v běžné třídě) a v ideálním případě je v ní možné navodit příjemnou méně formální atmosféru. Druhá část vyučovací jednotky (celkem 3 hodiny) pak probíhá v běžné školní třídě, resp. ve vhodné učebně v budově školy (např. školní knihovna), v níž je vhodné taktéž připravit příjemné prostředí (viz pravidla pro dílnu čtení), např. vhodné je využít školní knihovnu, školní klub, případně jít do venkovní učebny.

K realizaci programu je nutné mít k dispozici relativně pestrou zásobu současných knih – pro realizaci dílny čtení. Knihy by měly být k dispozici jak v knihovně, kde probíhá část programu, tak v ideálním případě i ve třídě formou třídní knihovničky. Dále je zapotřebí běžné školní a knihovnické vybavení – kopírka pro rozmnožení ukázek textu, flipchart s příslušenstvím, tabule.

Průvodcem programu pro žáky, kde jsou uvedeny všechny úkoly pro žáky i texty, s nimiž žáci pracují, je Pracovní sešit *Učíme se příběhem II*, na který v průběhu celého programu odkazujeme, je přiložen ve zvláštním výtvarně a graficky zpracovaném souboru. Sešit je ke stažení na: <https://new.ctenarskekluby.cz/naratologie>.

Žáci by měli mít po celou dobu k dispozici psací potřeby, dále pomůcky potřebné pro plnění úkolů – kancelářské papíry formátu A4, barevné papíry formátu A4, nůžky, lepidla, lepicí pásku, klubko provázku, barevné fixy, pastelky, samolepicí etikety. Konkrétně jsou pomůcky rozepsány u jednotlivých částí.

1.11 Místo konání

Veřejná knihovna v blízkosti školy

Školní třída, školní knihovna, školní klub, venkovní učebna

1.12 Způsob realizace programu v období po ukončení projektu

Vzdělávací program je určen k využití běžnými základními školami, příp. víceletými gymnázii, které mají zájem uchopit výuku literární výchovy a literatury v úzké spolupráci s veřejnou knihovnou jako subjektem neformálního vzdělávání, a zároveň chtějí dát ve výuce prostor aktivnímu čtení žáků a hovorům o knihách, které rozvíjí řadu klíčových kompetencí.

Z hlediska organizačního a časového není vzdělávací program nijak náročný. Vyžaduje možnost sdružit minimálně dvě vyučovací hodiny, kdy se žáci přesunou do veřejné knihovny, a pravidelnou spolupráci s knihovníkem veřejné knihovny, který musí mít možnost přicházet na některé části programu i do školy.

Šest bloků programu se rozloží do deseti měsíců školního roku a stane se tak organickou částí vyučování, kdy dochází k průběžné spolupráci formálního i neformálního vzdělavatele.

Program byl dvakrát ověřen. V případě nutnosti provést změny následovalo ověření verze 2 ve třídě navázané na tvůrčí jednotku 2. Zásadní výhodou tohoto řešení je fakt, že se všichni zainteresovaní seznámí s obsahem příslušné části vzdělávacího cyklu, byť nestáli u zrodu jejího obsahu.

Každou vyučovací jednotku písemně reflektují knihovník a učitel; o evaluaci následně žádají i žáci – ta probíhá nejen skrze jejich vlastní vyjádření, ale pracuje se i s důkazy o učení, tj. s vyhodnocením toho, jak žáci splnili zadání. Na základě této evaluace pak byla vytvářena další verze lekce a dílny čtení. Evaluace, ideálně formou písemné reflexe, je nutná i vzhledem k situaci, kdy různí žáci reagují na různé texty jiným způsobem – obvykle je vždy možné využít didaktického potenciálu vybraného textu, s nímž se v programu pracuje, v oblasti vzdělávacího cíle lekce, nicméně osobní reakce na text často vycházejí ze zkušeností žáků, které pravděpodobně budou odlišné.

1.13 Kalkulace předpokládaných nákladů na realizaci programu po ukončení projektu

Počet realizátorů/lektorů: 2 osoby	
Položka	Předpokládané náklady
Náklady na realizátory/lektory – příprava a reflexe průběhu 6 lekcí (6 lekcí × 2 lektorky × 5 h × 200 Kč)	12 000 Kč
Supervize lektorů (1100 Kč/h × 5 h × 2 lektorky)	11 000 Kč
Doprava účastníků (27 žáků × 2×6 cest × 20 Kč za jízdenku)	6 480 Kč
Nákup dětských knih	5 000 Kč
Tisk pracovních sešitů a pracovních materiálů (27 × 500 Kč)	13 500 Kč
Kancelářské potřeby	500 Kč
Náklady celkem	48 480 Kč
Náklady celkem na 1 účastníka (při počtu 27)	1 795 Kč

1.14 Odkazy, na kterých je program zveřejněn k volnému využití

www.rvp.cz

<https://new.ctenarskekluby.cz/kdo-jsme/o-projektu> (zde Vybrané klíčové výstupy projektů – Učíme se příběhem II)



Publikace „Učíme se příběhem II, Program pro 6. a 7. ročník“ podléhá licenci CC BY-SA. Pro zobrazení licenčních podmínek navštivte <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>

2 PODROBNĚ ROZPRACOVANÝ OBSAH PROGRAMU

2.1 Tematický blok č. 1 „Postava“ – 3 vyučovací hodiny

2.1.1 Téma č. 1 „Postava – čtenářská lekce“ – 2 vyučovací hodiny

1. hodina a 2. hodina – jedná se o blokovou výuku.

Lekce probíhá ve veřejné knihovně.

Cíl čtenářské lekce

Žáci se prostřednictvím porovnání textů seznámí s obsahy pojmů narativ, příběh a diskurz. Rozlišují dvě roviny narativu.

Žáci najdou v textu zdroje informací o postavě – co postava říká / myslí si o sobě, co jiní o postavě říkají / myslí si. Pojmenují, co se z textů o postavě dozvěděli. Svá rozhodnutí doloží textem.

Žáci se zamyslí nad významem pojmu „normálnost“ postavy – člověka.

Použité tituly

John Boyne: *Kromobyčejná pouť Barnabyho Brocketa*¹

Michaela Fišarová: *Nikolina cesta*²

Metody

- brainstorming
- práce ve skupinách
- vyvozování z textu
- vyhledávání informací v textu
- skupinová práce
- diskuse

Pomůcky

- Pracovní sešit Učíme se příběhem II (s. 3–18) – dále jen PS, případně kopie vybraných stran (minimálně 4, 8, 9, 11–18)
- knihy na ukázkou

¹ BOYNE, John. *Kromobyčejná pouť Barnabyho Brocketa*. Přeložil Petr ŠTÁDLER. Praha: Slovart, 2017. ISBN 978-80-7529-390-9.

² FIŠAROVÁ, Michaela. *Nikolina cesta*. Praha: Albatros, 2012. ISBN 978-80-00-02935-1.

- psací potřeby, pastelky nebo fix – modrý a zelený
- fixy na flipchart, páska na přilepení flipchartů na zeď, lepidlo
- malé barevné lístečky – modré a zelené
- rozstříhané lístečky s vlastnostmi (příloha 1.1.1) a obálky na ně
- vytištěné naratologické pojmy (příloha 1.1.2)
- vytištěné pojmy VZHLED, CHOVÁNÍ, PROSTŘEDÍ (vytištěné černobíle), PROMLUVA/PŘEMÝŠLENÍ JINÝCH O POSTAVĚ (musí být na modrém papíru nebo napsáno modře), PROMLUVA/PŘEMÝŠLENÍ POSTAVY O SOBĚ (musí být na zeleném papíru nebo napsáno zeleně) (příloha 1.1.4)

Flipcharty:

- s nalepenými naratologickými pojmy
- jeden s postavou a nápisem NORMÁLNÍ a druhý s postavou a nápisem NENORMÁLNÍ
- dva se siluetami postav (jedna je obtažená zelenou barvou a druhá modrou) a nadpisy PROMLUVA/PŘEMÝŠLENÍ JINÝCH O POSTAVĚ (modře), PROMLUVA/PŘEMÝŠLENÍ POSTAVY O SOBĚ (zeleně)
- (silueta postavy pro přípravu výše uvedených flipchartů je v příloze 1.1.3)
- flipchart s nápisem Postava v textu pro lepení pojmů z přílohy 1.1.4

Podrobně rozpracovaný obsah

Pozn.: V rozpisu níže používáme zkratku U/K, která označuje učitel/učitelka/knihovník/knihovnice a naznačuje, že rozdělení jednotlivých činností záleží na domluvě pracovníka formálního a neformálního vzdělávání, přičemž je dobré vycházet jak z profesních, tak osobnostních silných stránek obou zúčastněných expertů.

Učitel vysvětlí, proč lekce probíhá v knihovně, a představí se knihovník.

Aktivity před četbou:

Aktivita Vstup do naratologie

U/K vyvěsí flipchart s pojmy (příloha 1.1.2) – PS Postava, otázka 1

NARATIV = PŘÍBĚH + DISKURZ

U/K: „Které pojmy z flipchartu jsou vám známy a které ne?“

Několikrát za sebou společně řekněte slovo diskurz/narativ (naratologie) nahlas.

Odhadněte, co by slova mohla znamenat.

Proč jsou některá slova na flipchartu napsána jinak?



Neznámé pojmy za chvíli více objasníme a budeme se jimi zabývat i v dalších lekcích.“

U/K vypráví/čte (PS s. 4)

Zvířátka mají v lese stánek. Před stánkem už je dlouhá řada, když tam doběhne zajíc. Běží podél fronty a když už je skoro u dveří, chytí ho medvěd, povídá „Nepředbíhej“ a hodí ho zpátky na konec fronty.

Zajíc se rozeběhne znova dopředu, ale medvěd ho zase hodí na konec. Když už letí zajíc na konec řady popáté, sedne si na zem a nešťastně povídá: „Ach jo, já snad dneska neotevřu!!“

Ahoj liško, představ si, co se mi včera stalo. Všechno to začalo už ráno, když jsem zaspal. Nervózně jsem běhal po celém bytě a nemohl najít nic na sebe, a to jsem věděl, že už jsem měl být pět minut v práci. No nic, rychle jsem na sebe něco naházal a běžel do lesa. Už z dálky jsem viděl, že je před stánkem dlouhá řada, bylo mi jasné, že to bude zase řečí. Jako první jsem si všiml velkého medvěda, však víš, toho protivného bručouna, to nevěstilo nic dobrého. Běžel jsem teda kolem té fronty, a když jsem byl skoro u dveří, tak mě chytil ten medvěd a hodil mě dozadu. Já jsem věděl, že s ním budou jen problémy. Nechtěl jsem se s ním ale hádat, tak jsem mu nic neřekl a běžel zpátky ke dveřím. A představ si, on to udělal zase, pořád jsem si říkal zajíci klid, nemá to cenu se s ním hádat, ale když to udělal popáté, tak jsem se fakt naštvál. Sedl jsem si do trávy a zakřičel na něho. Tak jo, ok, tak já dnes neotevřu. Tos měla vidět, jak se tvářil.

Pozn.: Možné je i nečíst, ale vyprávět z paměti. Pak je lépe žákům nesdělovat stránku v PS, aby je odlišnost textu nemátla.

Následují otázky k samostatnému zamyšlení a teprve poté ke sdílení:

PS Postava, otázka 2

U/K se ptá: „Co mají obě vyprávění společného?“

(Žáci by měli uvést postavy, děj – příběh, prostředí – les. Pokud neuvedou, tak je k tomu U/K návodnými otázkami přivede, případně jim to nakonec sdělí.)

PS Postava, otázka 3

„Čím se obě vyprávění liší?“

(Žáci ideálně uvedou délku vyprávění, vypravěče, první byl vtip, druhé ne.)

Následuje společné sdílení, kdy U/K zapisuje odpovědi žáků na flipchart pod pojmy do dvou sloupečků, doplní definice jednotlivých pojmů, a poté U/K vyvodí závěr:

- „Příběhy jsou stejné, ale jsou vyprávěny jinak – liší se diskurzem (různý vypravěč, různá délka vyprávění – čas vyprávění).
- Co oba příběhy spojuje – jsou to POSTAVY a my se jimi dnes budeme zabývat.“

U/K seznámí žáky s cílem hodiny: „Budeme se zabývat postavou a prozkoumáme, které části textu tvoří naši představu o ní.“

Aktivita Úvodní úryvek knihy

U/K přečte úryvek z knihy *Kromobyčejná pouť Barnabyho Brocketa*.



PS Postava, úvodní čtená ukázka³

Tohle je příběh Barnabyho Brocketa, a aby člověk Barnabyho pochopil, musí nejdřív pochopit jeho rodiče. Když se totiž někdo nějak odlišoval, nahánělo jim to hrůzu, a tak jednou provedli strašlivou věc, která měla ty nejotřesnější důsledky pro všechny jejich blízké. Začneme Barnabyho otcem Alistairem. Alistair se považoval za úplně normálního muže. Vedl normální život v normálním domě a bydlel v normální čtvrti, kde normálním způsobem dělal normální věci. Měl normální ženu a dvě normální děti.

PS Postava, otázka 4

„Co to je být normální?“

Žáci odpovídají na otázku, jejich odpovědi nikdo nehodnotí ani nekomentuje.

Závěr, který může U/K učinit po odpovědích žáků: „*Definice toho, co je normální, neexistuje. To, co je pro jednoho člověka normální, nemusí být normální pro druhého.*“

Cílem je vést žáky k vzájemné toleranci, k chápání toho, že jinakost neznamena automaticky špatnost a ohrožení.

Aktivita Siluety postav

U/K vyvěsí v knihovně dva flipcharty s obrysy postav (příloha 1.1.3). Nad jednou postavou bude nadpis Normální, nad druhou Nenormální. Žáci mají pro aktivitu oporu v PS (PS Postava, úkol 1).

Žáci pracují ve skupinkách (max. pětičlenných – vylosujeme je nebo necháme žáky, ať se sami rozdělí). Každá skupinka dostane sadu rozstříhaných lístečků v obálce (příloha 1.1.1). Dle uvážení mohou žáci pracovat i jen samostatně v PS, případně si do PS udělat svoji představu, o které budou dále ve skupině diskutovat.



U/K: „Rozdělte si lístečky s vlastnostmi lidí – postav na dvě skupiny: co vám připadá normální a co nenormální. Z každé této skupiny vyberte, která vlastnost na lístečku vám připadá nejvíce normální a která nejméně normální. Ty napište na dva lístečky, kde si napíšete nadpis NORMÁLNÍ a NENORMÁLNÍ. Dopište na každý lísteček maximálně dvě další vlastnosti. Připravte si i zdůvodnění, proč si to myslíte. Poté zástupce skupiny představí váš výběr, nalepí lísteček k dané siluetě a řekne zdůvodnění.“

Pozn.: U/K si s žáky dohodne čas na práci (snaží se, ať práce není příliš dlouhá, je možné ji ukončit i dříve, ve chvíli, kdy žáci budou mít pouze jednu vlastnost na každém lístečku).

U/K řídí sdílení a lepení lístečků na siluety postav NORMÁLNÍ a NENORMÁLNÍ, přitom ale nic nekomentuje.

³ BOYNE, John. *Kromobyčejná pouť Barnabyho Brocketa*. Přeložil Petr ŠTÁDLER. Praha: Slovart, 2017, s. 7. ISBN 978-80-7529-390-9.

Aktivita Zdroje informací o postavě (PS s. 8–9)

U/K vylepí flipchart s nápisem Literární postava + připraví si vytištěné pojmy: Chování, Vzhled, Prostředí, Co říká postava o sobě / co si myslí o sobě nebo Co říkají / myslí si jiní o postavě (příloha 1.14).



U/K: „Představte si, že čtete knihu. Co vše se můžeme v knize o postavě dozvědět a jak se to dozvídáme?“ (PS Postava, otázka 5 a 6)

Podle reakce žáků vylepuje U/K připravené pojmy na vyvěšený flipchart, případně je pak doplní. Předpokládáme, že žáci zmíní VZHLED a CHOVÁNÍ. Žáci zřejmě i zmíní (případně doplní U/K), že některé informace jsou v textu uvedeny přímo a jiné nepřímo.

K dalším typům informací o postavě v textu (PS Postava, otázka 7) může U/K pomoci návodnými ukázkami:

U/K: „Co říká následující věta o postavě? Z čeho tak usuzujete?

„Hanka v klidu leží na posteli uprostřed neuklizeného pokoje.“

Žáci uvedou, že je patrně Hanka nepořádná – že pořádek pro ni není důležitý, protože je to tam napsané. PROSTŘEDÍ je tedy dalším zdrojem informací o postavě (U/K nalepí pojem).

Výše uvedené zdroje informací o postavě byly probírány v *Učíme se příběhem I*. Pokud s prvním cyklem žáci pracovali, je dobré tyto skutečnosti připomenout odkazem na příslušnou lekci programu.

U/K: „Nyní budeme pracovat s texty, v nichž se dozvíme něco o postavě zase z jiných úhlů. Bude to: CO ŘÍKÁ POSTAVA O SOBĚ / CO SI MYSLÍ O SOBĚ *nebo* CO ŘÍKAJÍ / MYSLÍ SI JINÍ O POSTAVĚ.“

Na flipchart přilepí další pojmy PROMLUVA/PŘEMÝŠLENÍ JINÝCH O POSTAVĚ (modře), PROMLUVA/PŘEMÝŠLENÍ POSTAVY O SOBĚ (zeleně).

U/K namodeluje na příkladu:

PROMLUVA/PŘEMÝŠLENÍ JINÝCH O POSTAVĚ:

„Někdo řekl: „Představ si, že jsem včera viděla Hanku, jak pomohla převést slepého muže přes cestu. Velmi mě to překvapilo...“

Jaká je tedy Hanka?“ (Žáci odpovídají: obětavá, přátelská, empatická, soucitná apod.)

PROMLUVA/PŘEMÝŠLENÍ POSTAVY O SOBĚ:

Čteme v textu: Hanka leží v posteli a vzpomíná. „Včera jsem viděla ve městě slepého muže. Strašně jsem mu chtěla pomoci, ale na druhou stranu jsem se bála, že mě někdo uvidí, a budu trapná...“

Jaká je tedy Hanka?“ (Žáci odpovídají: nejistá, málo sebevědomá apod.)

Aktivity během čtení:

Aktivita Výběr knihy PS s. 10

U/K představí prostřednictvím stručné anotace (ve čtení se střídají) knihy, s jejichž texty se bude dále pracovat:

- John Boyne: *Kromobyčejná pouť Barnabyho Brocketa*
- Michaela Fišarová: *Nikolina cesta*

Knihy žákům ukáže.



*Kromobyčejná pouť Barnabyho Brocketa*⁴

Rodiče se za Barnabyho stydí, protože nezapadá do jejich normálního života. Sourozenci mají ale Barnabyho rádi takového, jaký je, i s jeho létáním.

Barnaby by se rád rodičům zavděčil a dělá vše pro to, aby nelétal.

*Nikolina cesta*⁵

Nikola je třináctiletá dívka, která to doma nemá vůbec jednoduché. Po smrti tatínka žije jen s maminkou a mladším bráškou Martínkem. Její maminka si našla nového přítele Zdeňka, který nejspíš nemá práci a Nikola si myslí, že všechno, co mu maminka dá, Zdeněk propije. Maminka musí hodně pracovat, aby rodinu uživila, a tak se Nikola stará o Martínka úplně sama.

U/K: „Slyšeli jste anotace dvou knih a nyní se rozhodněte, se kterou knihou chcete dále pracovat.“ (PS Postava, úkol 2)

Pozn.: U/K musí být připraven i na situaci, že si všichni žáci vyberou pouze jednu knihu (myslet na to při přípravě organizace práce).

Aktivita Práce s textem

U/K zorganizuje umístění skupin v prostoru a odkáže každou skupinu na příslušné stránky v PS (*Kromobyčejná pouť Barnabyho Brocketa* – PS s. 11–14, *Nikolina cesta* PS s. 14–16).

U/K upozorní na dva typy instrukcí k práci s textem + další typ shrnující instrukce; v PS jsou pro snazší orientaci barevně odlišený.

U/K: „Hledáme vlastnosti Nikoly a Barnabyho, ne jiných postav.“

Čas na tiché čtení a práci s textem – U/K opět domluví s žáky dobu ukončení práce. 15 minut by mělo být zcela dostačujících.

U/K si připraví další siluety postav v modré a zelené barvě s nadpisy PROMLUVA/PŘEMÝŠLENÍ JINÝCH O POSTAVĚ (modře), PROMLUVA/PŘEMÝŠLENÍ POSTAVY O SOBĚ (zeleně).

⁴ BOYNE, John. *Kromobyčejná pouť Barnabyho Brocketa*. Přeložil Petr ŠTÁDLER. Praha: Slovart, 2017. ISBN 978-80-7529-390-9.

⁵ FIŠAROVÁ, Michaela. *Nikolina cesta*. Praha: Albatros, 2012. ISBN 978-80-00-02935-1.

KROMOBYČEJNÁ POUŤ BARNABYHO BROCKETA

PS Postava, čtená ukázka 1⁶

PS Postava, úkol 3a



Podtrhněte v textu **MODŘE** věty, kde je zdrojem informací o postavě promluva/přemýšlení jiných o této postavě.

Oba sourozenci se posadili na Barnabyho lůžko a zadumali se, jaké se nabízejí možnosti, ale na nic kloudného nepřišli. „Stýská se mi po něm,“ povzdechla si nakonec Melanie.

„Mně taky,“ přitakal Henry, „když se to tak vezme, nebyl to špatný bráška.“

„Mně se vždycky líbilo, že lítá. Nikdy mi kvůli tomu nepřipadal nějak jiný, spíš výjimečný.“

„Všichni, co znám, ho kvůli tomu obdivovali. Všichni kromě mámy a táty.“

„Jo, těm se to přičilo,“ souhlasil Henry. „Myslíš, že jestli se vrátí, bude dál lítat?“

„Proč by ne?“

„To nebudou mít radost. Ale třeba jim to už tolik vadit nebude a budou rádi, že je ve zdraví doma. Musí se jim přece po něm stýskat.“

„Jestli jo, tak to umějí skvěle skrývat.“

PS Postava, čtená ukázka 2⁷

PS Postava, úkol 5a

Podtrhněte v textu **ZELEŇE** ty části, kde je promluva/přemýšlení postavy o sobě.

„Tady máš letenku. Ještě tě bohužel čeká dlouhá cesta, ale aspoň už poletíš domů.“

„To mi nevadí,“ opáčil Barnaby. „Hlavně, když dorazím do Sydney.“

„Víš, zajímalo by mě.“ Charles chlapce odvedl stranou a posadil se vedle něj na lavičku. „Vím, co ti rodiče udělali, a ty se k nim stejně chceš vrátit.“

„No ovšem,“ přisvědčil Barnaby.

„Ale proč, když tě takhle nechali uletět?“

„Protože jsou to mí rodiče,“ pokrčil Barnaby rameny.

„Ale nechtěli tě.“

„Jenže pořád to jsou mí rodiče,“ zopakoval Barnaby, jako by to byla ta nejjasnější věc na světě.

„A jinou mámu a tátu přece mít nebudu, ne?“

Charles přikývl a zamyslel se nad tím. „A co když tě zase pošlou pryč?“ zeptal se. Barnaby se zamračil. „To nevím,“ odpověděl. „Tolik jsem to zase nepromýšlel. Vím jenom, že jsou v Sydney, a bez ohledu na to, co mi udělali, se chci vrátit domů. Třeba mi řeknou, že je to mrzí. A třeba to dokonce budou myslet vážně. Jestli jo, bude mi to nejspíš stačit. Chybu udělá každý, ne?“

⁶ BOYNE, John. *Kromobyčejná pouť Barnabyho Brocketa*. Přeložil Petr ŠTÁDLER. Praha: Slovart, 2017, s. 157. ISBN 978-80-7529-390-9.

⁷ Tamtéž, s. 143–144.

PS Postava, čtená ukázka 3⁸

PS Postava, úkol 7a

Podtrhněte v textu **ZELENĚ** ty části, kde je promluva/přemýšlení postavy o sobě.

A teď byl zase zpátky tady. Zpátky v Sydney. Zpátky v normálním světě.

Napadlo ho, že být normální není možná až takový zázrak, jak se povídá. Vždyť kolik takzvaně „normálních“ kluků a holek zažilo taková dobrodružství jako on, vidělo lán světa a cestou pomohlo tolika lidem? A kdo tvrdí, že je to on, kdo není normální? Bylo snad normální propíchnout osmiletému klukovi batoh a poslat ho čertvíkam? Bylo vůbec normální chtít být v jednom kuse tak... *normální?*

Z chodby zaslechl, jak se otevírají dveře výtahu a jak někdo před sebou tlačí vozík. *To si jdou určitě pro mě*, blesko mu hlavou a srdce se mu v hrudi rozbušilo. *Jestli se nechám odvézt, udělají ze mě jednoho z nich.*

A v tu chvíli Barnabymu došlo, že být jiný se mu líbí. Takový se přece narodil. Takový měl přece být. Nemohl jim dovolit, aby to změnili. Nechtěl se celý život cítit jako to dopoledne, kdy lezl na most Harbour Bridge. Pohlédl na střešní okno nad sebou a potom na tlačítko vedle postele – tlačítko ovládající mechanismus, který tohle okno otevíral a zavíral.

NIKOLINA CESTA

PS Postava, čtená ukázka 4⁹

PS Postava, úkol 3b



Podtrhněte v textu **ZELENĚ** ty části, kde je promluva/přemýšlení postavy o sobě.

Držím ten pitomý lístek, co máma nechala na lince v kuchyni a brečím jak malá. „Hezké Vánoce, jsi moje šikulka, Zdeněčkovi ohřej sekanou, ale nespleť ty hořčice, drahoušku, nebo bude zase zle... Líbá tě maminka!“ křičím vzteky a kopu do židle. Holky ze školy už určitě dávno upekly s mámama cukroví. Všude jim to doma voní. Hedvika teď asi sedí v tom jejich nazdobeným obývacím pokoji s andílkama nalepenýma na oknech a něčemu se směje... Beru bundu a dárek, lístek strkám do kapsy. Načmárám vzkaz:

ZDENĚČKU, OHŘEJ SI SEKANOU A NESPLEŤ SI HOŘČICE! NIKOLA

⁸ Tamtéž, s. 233.

⁹ FIŠAROVÁ, Michaela. *Nikolina cesta*. Praha: Albatros, 2012, s. 20. ISBN 978-80-00-02935-1.

PS Postava, čtená ukázka 5¹⁰

PS Postava, úkol 5b

Podtrhněte v textu **ZELENĚ** ty části, kde je promluva/přemýšlení postavy o sobě.

„A stálo to za ty peníze?“

Jako by mě píchla jehlou! Stálo by to za jakýkoliv peníze, myslím si. Vypadnout tady odsud pryč.

„Jo, stálo. Lyžovala jsem.“

„No jo, ale nic ti z toho nezůstalo, měla sis za ty peníze raději něco koupit. Třeba bundu, boty a kalhoty!“

Zůstalo mi strašně moc, říkám si v duchu. Spoustu úžasných vzpomínek, zážitků... Ale to nemá cenu tady povídat.

Jíme párky a už nemluvíme. Dívám se na mámu, má zase fialovou tvář a na rukách modřiny. Ani už nepátrám po tom, jak se to stalo, nechci slyšet zase další výmluvy.

PS Postava, čtená ukázka 6¹¹

PS Postava, úkol 7b

Podtrhněte v textu **MODŘE** věty, kde je zdrojem informací o postavě promluva/přemýšlení jiných o této postavě.

„Co blbneš?“ ptám se.

„Bude mejdan, ne? Tak nechci vypadat jako hasťoš!“

„Myslíš jako Nikola?“ přidává se k ní jízlivě Kristýna.

„Holky, jste trapný, nechte toho!“ vmísí se do hovoru ještě Hedvika.

„Ale tak se na Nikolu podívej! No řekni, Nikolo, byla jsi někdy namalovaná? Myslím pořádně nalíčená – řasy, oční linky, na puse rtěnku a tak. Byla? Používáš voňavku? No používáš? Nepoužíváš, vím to.“

Ted' zase kouká ona na mě a mám pocit, že po mně každou chvíli skočí.

(...)

„Cože jsi to, Nikolo, říkala?“

„Holky, přestaňte se dohadovat! Co kdyby se Nikola zkusila dneska trochu namalovat?“ zachraňuje situaci Hedvika.

¹⁰ Tamtéž, s. 155.

¹¹ BOYNE, John. *Kromobyčejná pouť Barnabyho Brocketa*. Přeložil Petr ŠTÁDLER. Praha: Slovart, 2017. ISBN 978-80-7529-390-9.

Aktivity po četbě:



Aktivita Práce ve skupině

U/K nejprve rozdělí žáky do skupin (po 3–4). V každé skupině budou žáci, kteří četli texty ze stejné knihy.

U/K: „Ve skupinkách sdílejte, co jste podtrhli a jak jste určili vlastnosti postavy. Povahové vlastnosti postavy pak napište na lístečky příslušné barvy a připravte si zdůvodnění alespoň jedné vlastnosti citací z textu. Vyberte si předem zástupce, kteří ostatním představí vaši práci.“

Opět se U/K dohodne s žáky na čase ideálně 5 minut.

U/K postupně vybízí zástupce jednotlivých skupin, aby přišli k siluetám na flipchartech, přečetli vlastnosti, které vyvodili, a alespoň jednu zdůvodnili úryvkem z textu. V případě nejasností může i některou jinou vlastnost nechat podepřít textem, případně nechat žáky vysvětlit, jak došli k syntéze v podobě názvu vlastnosti. Může také u kontroverzního řešení nechat reagovat jinou skupinu se stejným textem. Poté postupně žáci lepí lístečky k siluetám příslušné barvy.

U/K: „V této lekci jsme se dozvěděli další možné zdroje informací o postavě. K její charakteristice přispívají promluvy a myšlenky postav.“

(PS s. 17)



Aktivita Reflexe

U/K: „Prohlédněte si obě postavy – mají něco společného?“

U/K: „Vzpomeňte si na začátek lekce, kdy jste přemýšleli nad normálností. Postava Barnabyho i Nikolý se od ostatních postav z textu liší. Znamená odlišný to samé co nenormální? Napište o tom krátké zamyšlení, kde zmíníte i postavu, o které jste četli.“ (PS Postava, úkol 9)

Žáci si vyplní hodnoticí list v PS s. 18.

2.1.2 Téma č. 2 „Postava – dílna čtení“ – 1 vyučovací hodina

Žáci prostřednictvím samostatného tichého čtení aplikují znalosti z literární teorie (konkrétně z oblasti charakteristika postavy), svá zjištění sdílejí ve skupině. Téma č. 2 je realizováno ve škole, ve školní třídě, školní knihovně nebo ve školním klubu. Program vede učitel a knihovník (U/K).

Cíl dílny čtení

Žáci aplikují poznatky z lekce na text knihy, kterou si sami vybrali. V textu najdou informace, které se vztahují k určité postavě a vyvodí z nich její charakteristiku. Uvědomují si, o jaký typ informace o postavě se jedná (vzhled postavy, charakteristika na základě prostředí, chování, promluvy).

Metody

- dílna čtení
- zážitkové čtení
- přiřazování

- vyvozování informací z textu
- práce ve dvojici

Pomůcky

- Pracovní sešit *Učíme se příběhem II* (s. 19–22), případně nakopírované min. s. 20–22
- psací potřeby
- knihy do dílny čtení (každý žák má knihu podle svého výběru, ale je třeba mít dostatek knih, aby si mohli vybrat i žáci, kteří zapomněli, případně z jiných důvodů knihu nemají)
- flipcharty z lekce v knihovně
- páska na přilepení flipchartů na zeď
- lepitka

Podrobně rozpracovaný obsah

U/K: „Co jsme dělali v lekci v knihovně? Využijte k vzpomínání flipcharty, které visí ve třídě.“

U/K zopakuje s žáky teorii i způsob práce s textem, který proběhl v knihovně (PS Postava – dílna čtení, úkol 1 a 2).



Aktivita Tabulka PS Postava – dílna čtení, úkol 3

Přiřaďte texty k jednotlivým pojmům.

1. Na hlavě se Hermioně vlnila hustá hříva vlasů. Rychle kráčela bradavickou chodbou a vlál za ní černý hábit.	A. PROSTŘEDÍ
2. Učitel lektvarů sotva stačil dokončit svou otázku a už byla ve vzduchu Hermionina ruka, jež signalizovala, že zná odpověď.	B. CO ŘÍKÁ / CO SI O SOBĚ MYSLÍ POSTAVA
3. Harry nahlížel nesměle do Hermionina pokoje. Všechny knihy byly úhledně složeny na polici, na vzorně ustlané posteli ležely nové růžové plesové šaty...	C. CHOVÁNÍ
4. „Rone, tys to všechno zkazil. Já jsem dlouho čekala, že mě na ten ples pozveš ty! Ani nevíš, kolik nocí jsem kvůli tomu nespala.“	D. CO ŘÍKÁ / MYSLÍ SI NĚKDO JINÝ O POSTAVĚ
5. „Harry, viděl jsi ji?“ zděšeně zašeptal Ron. „Ona kolem mě prošla, jako bych byl vzduch. Na toho Viktora Kruma se dívala jako na svatý obrázek.“	E. VZHLED

Řešení:

1. Na hlavě se Hermioně vlnila hustá hříva vlasů. Rychle kráčela bradavickou chodbou a vlál za ní černý hábit.	E. VZHLED
2. Učitel lektvarů sotva stačil dokončit svou otázku a už byla ve vzduchu Hermionina ruka, jež signalizovala, že zná odpověď.	C. CHOVÁNÍ
3. Harry nahlížel nesměle do Hermionina pokoje. Všechny knihy byly úhledně složené na polici, na vzorně ustlané posteli ležely nové růžové plesové šaty...	A. PROSTŘEDÍ
4. „Rone, tys to všechno zkazil. Já jsem dlouho čekala, že mě na ten ples pozveš ty! Ani nevíš, kolik nocí jsem kvůli tomu nespala.“	B. CO ŘÍKÁ / CO SI O SOBĚ MYSLÍ POSTAVA
5. „Harry, viděl jsi ji?“ zděšeně zašeptal Ron. „Ona kolem mě prošla, jako bych byl vzduch. Na toho Viktora Kruma se dívala jako na svatý obrázek.“	D. CO ŘÍKÁ / MYSLÍ SI NĚKDO JINÝ O POSTAVĚ

U/K s žáky provede kontrolu (ústně a k tomu může i promítnout tabulku na zeď či tabuli) a žáci se střídají v přiřazování pojmů a zdůvodňují svá rozhodnutí.

U/K: „Čtěte si knížku, kterou jste si sami vybrali. Všímejte si toho, jak je charakterizovaná postava – jakým způsobem se o ní něco dozvídáme a co se o ní dozvídáme. Využijte k tomu pojmy z předchozí tabulky.“

U/K upozorní na to, že je pravděpodobné, že žáci v textu nenajdou všechny typy informací, a tedy pracují jen s tím, co jim čtený text poskytne.

U/K také žákům poradí, aby si označovali části textu lepítky a teprve na konci si něco vybrali a zapsali. Jde o to, aby žáci nebyli kvůli psaní připraveni o čtenářský zážitek. Žáci zaznamenávají své poznatky z četby do PS. (PS Postava – dílna čtení, úkol 4)



Aktivita Tiché čtení

Ideální délka aktivity je 20 minut.

Aktivita *Reflexe dílny čtení*

Žáci nejprve sdílí ve dvojicích nebo trojicích, poté jich několik sdílí se všemi (buď se přihlásí dobrovolníci, nebo rozhodne los apod.).

U/K: „Sdílejte nyní se spolužákem/spolužáky. Představte si vzájemně knihu, kterou čtete a co jste se při dnešní četbě dozvěděli o jedné z postav a na základě čeho jste se to dozvěděli.“

Závěrečné skupinové sdílení je možné provést takto:

U/K: „Kolik jste našli typů zdrojů? Ukažte pomocí zdvižených prstů.“

Ukažte pomocí rukou, jak se vám dařilo pracovat s textem. Ruce nahoře = šlo mi to dobře, dole = nedařilo se mi.

Komu se dařilo více než včera? Čím to bylo?

Je zde někdo, kdo by chtěl s námi sdílet, co si o své postavě vypsál?“



Žáci si vyplní hodnoticí dotazník – PS s. 22

2.2 Tematický blok č. 2 „Událost“ – 3 vyučovací hodiny

2.2.1 Téma č. 1 „Událost – čtenářská lekce“ – 2 vyučovací hodiny

1. hodina a 2. hodina – jedná se o blokovou výuku

Lekce probíhá ve veřejné knihovně.

Lekce navazuje na předchozí blok (Postava) další kategorií roviny příběhu, událostí. Jejím cílem je předat žákům povědomí o tom, že příběh má děj, který tvoří události, mezi kterými je vztah. Pochopení dvojího vztahu mezi událostmi – příčinného a časového – pak je základem pro chápání celé struktury příběhu, odhalování jeho jednotlivých sekvencí a také významu jednotlivých událostí pro příběh i vyznění narativu. Toto ale není již cílem lekce.

Cíl čtenářské lekce

Žáci porozumí pojmu událost jako stavební jednotky děje příběhu, porozumí vztahům mezi událostmi a rozliší vztahy příčinné a časové. Vyhledají v textu události, identifikují vztah mezi nimi a své rozhodnutí podpoří argumenty na základě porozumění textu. Žáci se seznámí s knihou *Dárce*, vysloví názor na způsob života v popisované společnosti.

Použité tituly

Lois Lowryová: *Dárce*¹²

Metody

- skupinová práce
- práce s textem – vyvozování informací z textu a vztahu mezi nimi
- práce ve dvojicích
- pantomima
- diskuse
- didaktická hra

Pomůcky

- Pracovní sešit *Učíme se příběhem II* (s. 23–36), případně kopie vybraných stran (minimálně 28–36)
- knihy na ukázkou – ideálně obě vydání knihy *Dárce*
- psací potřeby
- vytištěné cedule s výroky + teorií (příloha 1.2.1)
- vytištěné piktogramy na stránky formátu A4 (příloha 1.2.2)

¹² LOWRYOVÁ, Lois. *Dárce*. Přeložila Dominika KŘEŠŤANOVÁ. Praha: Argo, 2013. ISBN 978-80-257-0870-5.
LOWRYOVÁ, Lois. *Dárce*. Vyd. 2. Přeložila Dominika KŘEŠŤANOVÁ. Praha: Argo, 2014. ISBN 978-80-257-1316-7.

- lístečky na losování se jmény pohádkových postav
- lístečky s událostmi z pohádky pro učitele ve větším formátu (příloha 1.2.3)
- flipchart, na který se lepí výroky z pohádky
- lepidlo

Podrobně rozpracovaný obsah

Pozn.: V rozpisu níže používáme zkratku U/K, která označuje učitel/učitelka/knihovník/knihovnice a naznačuje, že rozdělení jednotlivých činností záleží na domluvě pracovníka formálního a neformálního vzdělávání, přičemž je dobré vycházet jak z profesních, tak osobnostních silných stránek obou zúčastněných expertů.

Aktivity před četbou:



Aktivita Opakování PS s. 24

U/K: „V minulé lekci jste se seznámili s novými pojmy z naratologie, a to s pojmy narativ, příběh a diskurz a také jsme zkoumali texty a hledali v nich informace o postavě. Na úvod si zopakujeme, co jsme minule dělali a připomeneme si důležité informace. A pak se dnes budeme zabývat další naratologickou kategorií, a to událostí.“

U/K připraví na tabuli flipcharty z minulé lekce (co je to narativ, diskurz, příběh), připomene žákům teorii ke kategorii postava (flipcharty z minulé lekce). Je vhodné také připomenout, se kterými knihami v předcházející lekci žáci pracovali.

U/K: „Dnes se budeme věnovat UDÁLOSTI. Týká se naratologická kategorie UDÁLOST roviny PŘÍBĚH nebo DISKURZ?“ (PS Událost, otázka 1)

U/K ukazuje na příslušné pojmy.

U/K: „Proč si to myslíte?“

Žáci by měli vyvodit, že události patří do roviny příběhu, tedy toho, co se vypráví.

Důležité je si s žáky také ujasnit, co to událost je.

U/K: „Událost je nejmenší stavební jednotka děje příběhu – jedná se o změnu stavu, kterou většinou vyvolá jednání postav (nebo nějakého vnějšího vlivu – blesk uhodí do stromu – strom hoří). Bez událostí by nebyl příběh.“



Aktivita Vztahy mezi událostmi PS s. 25–26

U/K: „Mezi událostmi, které tvoří příběh, jsou vztahy. To si vysvětlíme pomocí dvou výroků.“

U/K vyvěsí flipchart, kde jsou předem nachystány výroky (příloha 1.2.1). Vysvětlení v závorce mají dopředu nachystáno, ale lepší ho pod výrok až po diskusi s žáky. K diskusi se žáci připraví v PS (PS Událost, úkol 1).

U/K: „Přečtěte si následující dva výroky a přemýšlejte, jaký je rozdíl v jejich významu a proč.“

U/K prozatím nekomentuje názory žáků, pouze je vyzývá, aby vždy řekli k názoru i zdůvodnění.

U/K představí žákům piktogramy, které má předem vytištěné (příloha 1.2.2, PS s. 26).

U/K: „Který piktogram byste použili pro který vztah? Z jakého důvodu?“ (PS Událost, úkol 2)

Poté je U/K nalepí na flipchart k názvům vztahů. Vysvětlí, že znaménko plus značí spojení jen v čase, šipka pak dopad jedné události na druhou. (Symboly by bylo možné použít s určitou argumentací i opačně, připravujeme zde ale logiku užití symbolů pro poměry mezi větami hlavními.)

Po dokončení této části ještě společně s žáky U/K dolepí správné řešení celé aktivity:

Časové vztahy:

Zemřel král a pak zemřela královna.

NĚCO SE STALO A PAK SE STALO NĚCO DALŠÍHO.

Piktogram +

Příčinné vztahy:

Král zemřel a pak zemřela královna žalem.

NĚCO SE STALO, A PROTO SE STALO NĚCO DALŠÍHO.

Piktogram →

Aktivita Pantomima

U/K rozdá žákům lístečky se jmény pohádkových postav (Popelka, Sněhurka, Šípková Růženka, Červená karkulka – počet pohádek je podle počtu skupin, cílem je, aby skupina neměla více než pět členů). Žáci pomocí pantomimy budou vyjadřovat postavu z pohádky a hledají k sobě další stejné postavy, aby vytvořili skupiny.



Aktivita Červená karkulka PS Událost, úkol 3

U/K: „Jste ve skupinkách, ve kterých teď budete pracovat. V pracovním sešitě máte dvojice událostí jedné pohádky. Očíslováním je seřadte tak, jak šly v pohádce za sebou. Určete, zda je mezi dvojicí událostí příčinný, nebo časový vztah, a připravte si zdůvodnění své volby. K označení použijte domluvené piktogramy – značky, které nakreslíte mezi jednotlivými větami.“

Na aktivitu ponechá U/K dostatek času, aby žáci mohli přemýšlet a ve skupinách diskutovat zejména nad vztahy mezi událostmi. Poté vyzve U/K žáky ke sdílení jejich řešení. Nechá promluvit vždy jednu skupinu k jedné dvojici událostí podle pořadí. Dále se ptá, zda má některá skupina odlišné řešení. Při sdílení je potřeba vyslechnout si argumentaci žáků. Teprve argumentace ukáže, zda vztahy mezi událostmi určili žáci správně. V průběhu sdílení lepí U/K výroky z pohádky (příloha 1.2.3) na flipchart a přikresluje k nim piktogramy vztahů.

Řešení:

Pořadí	Událost 1	Vztah	Událost 2
3.	Vlk sežere babičku.	+	Vlk se převleče za babičku.
1.	Babička má narozeniny.	→	Maminka pošle Karkulku popřát babičce.
5.	Vlk chrápe.	→	Myslivec přijde do chaloupky a vlka zabije.
2.	Karkulka se vydá do lesa.	+	Karkulka cestou sbírá květiny.
4.	Vlk je stále hladový.	→	Vlk sežere Karkulku.

Aktivity během čtení:

Aktivita Zvláštní svět PS s. 28–31

U/K ukáže žákům knihu *Dárce* Lois Lowryové (knihy vyšla ve dvou různých vydáních, ideálně tedy U/K ukáže obě).

U/K: „Dvanáctiletý Jonas žije ve světě, v němž neexistují války, zločiny, strach ani bolest. Všechno je dokonale organizované, nikdo si kvůli ničemu nemusí dělat starosti, dokonce i povolání dostane každý přiděleno. Jonas se má stát „příjemcem paměti“, uctívaným strážcem.“

U/K: „Představte si, že žijete ve světě, kde mají všichni stejné oblečení a jejich život je naplánovaný dopředu. Lidé v běžném životě používají tyto pojmy. Zkuste odhadnout a napsat, co asi v tomto světě znamenají.“ (PS Událost, úkol 4)

Žáci dále pracují ve stejných skupinách.

U/K nechá na aktivitu maximálně 5 minut, na čas žáky předem upozorní.

U/K vyzve po uplynutí času žáky, aby sdíleli své nápady. Začne prvním pojmem tak, aby se k němu vyjádřily všechny skupiny, a poté teprve přejde k dalšímu pojmu atd. Nekomentuje, pouze řídí diskusi.

U/K: „Porovnejte svá řešení s úryvky z knížky, kde jsou jednotlivé pojmy zmíněny.“ (PS Událost, úkol 5)

Ideálně přečte vždy jedna skupina nahlas jeden text a vlastními slovy vyjádří, jak nyní chápe význam pojmu.



Rodinná jednotka¹³

Na každou rodinnou jednotku připadaly dvě děti: jedno ženského a jedno mužského pohlaví.

Novodítě¹⁴

Jak bude asi vypadat, jaká bude, jak zapadne do zaběhnuté rodinné jednotky? Vzpomínal si, jak vystupoval s rodiči na pódium a otec výjimečně kráčel po jeho boku, místo aby stál na místě pěstounů, protože toho roku měl dostat svoje vlastní novodítě.

¹³ LOWRYOVÁ, Lois. *Dárce*. Vyd. 2. Přeložila Dominika KŘEŠŤANOVÁ. Praha: Argo, 2014, s. 13. ISBN 978-80-257-1316-7.

¹⁴ Tamtéž, s. 17, 18.

Vzpomínal si, jak matka vzala novodítě, jeho sestru, do náručí, a spolu s ostatními rodinnými jednotkami poslouchala záznam z dokumentace: „Novodítě dvacet tři,“ četl přidělovač jmen. „Lily.“

Vyřazení¹⁵

Vyřazení představovalo pro produktivního občana zásadní rozhodnutí – byl to strašlivý trest, který se uplatňoval jen v případě neomluvitelného pochybení.

Vyřadit novodítě bylo vždycky smutné rozhodnutí, protože ani nedostalo příležitost užít si život ve společenství. A přitom neudělalo nic špatného. Jen ve dvou případech nebylo vyřazení za trest. Vyřazení starých občanů znamenalo příležitost k oslavě plně prožitého života, a tím druhým bylo vyřazení novodítěte.

Obřad Dvanáctek¹⁶

Obřadem Dvanáctek prosincové slavnosti končily. A byl ze všech nejdůležitější.

Po obřadu Dvanáctek přejdeš do skupiny podle zařazení, stejně jako další, kdo se budou cvičit pro stejnou práci.

Vyvolený – příjemce paměti¹⁷

„Jonas byl vyvolený za našeho příštího příjemce paměti.“ „Naše společenství má jen jednoho příjemce. A svého nástupce školí on sám.“

Je to nejdůležitější práce ve společenství.

Jde o paměť celého světa. Před tebou, přede mnou, před předchozím příjemcem a tak pořád dál do minulosti.

Žáci reflektují svoji práci v PS s. 31

Aktivita Práce s textem PS s. 32–34

U/K rozdělí žáky do dvojic – losem, rozpočítáním či dle jejich vlastních preferencí. Ve dvojici budou pracovat s texty v PS. Na prvním textu U/K modelují spolu s žáky jejich budoucí samostatnou práci i práci ve dvojicích s dalšími texty.

U/K: „V pohádce jste hledali vztahy mezi jednotlivými událostmi – příčinné a časové. Nyní budeme hledat události v textu knihy *Dárce* a přemýšlet nad vztahy mezi nimi. Nejprve budete pracovat s texty každý sám. Budete hledat události – do textů si můžete vpisovat své poznámky nebo podtrhovat důležitá místa. Je potřeba si ale uvědomit, že některé události se dějí postupně a nejsou popsány v jedné větě, proto jedna událost a její popis v příběhu může být rozčleněn. V každém z textů jsou dvě hlavní události, ty je potřeba vyhledat. Poté si ve dvojici porovnejte vámi vybrané části textu a dohodněte se, jak co nejstručněji popíšete danou událost. Toto pojmenování událostí si zapište

¹⁵ Tamtéž, s. 7, 12, 13.

¹⁶ Tamtéž, s. 19, 23.

¹⁷ Tamtéž, s. 66, 73, 85.

do tabulky. Následně určete, zda mezi událostmi jsou časové nebo příčinné vztahy a k jejich označení do tabulky použijte dohodnuté piktogramy.”

Práci s prvním textem řídí U/K, aby žákům modeloval, druhý a třetí text zpracovávají pak už žáci samostatně. U/K určí čas na práci podle úrovně čtenářů ve třídě, jedná se cca o 10–15 minut.



PS Událost, čtená ukázka 1¹⁸

Jonas sklopil oči k talíři. Najednou se cítil trochu trapně, i když nevěděl proč. „Myslím, že jsem se ji snažil přemluvit, aby si do té vany vlezla.“ (...) „Chtěl jsem, aby si svlékla šaty a vlezla do vany,“ chrлил ze sebe. „Chtěl jsem ji vykoupat. Měl jsem v ruce houbu. Ale ona nechtěla. Jen se smála a říkala ne.“ „Můžeš nám popsat svůj nejsilnější pocit z toho snu, synu?“ zeptal se otec. Jonas se zamyslel... „To chtění.“ (...) „Počkej Jonasi,“ zadržela ho matka tiše... „Ten pocit, který popisuješ jako chtění, to byl tvůj první neklid. Čekali jsme s otcem, že to přijde. Stává se to každému. Otcí také, když byl v tvém věku.“ (...) Neklid. Už to slovo slyšel. Vzpomínal si na zmínku o neklidu v Knize pravidel, ale nepamatoval si, jak přesně zněla. A občas se o něm zmínil hlasatel. Pozor. Připomínka, že neklid je potřeba nahlásit, aby bylo možné přistoupit k léčbě... „Ale co léčba? Hlasatel vždycky říká, že je to potřeba léčit.“ Jonas byl nešťastný... Ale matka se jen znovu zasmála, konejšivě a laskavě. „Ale kdepak,“ odpověděla. „Na to stačí pilulky. Přišel čas, abys je začal brát, to je všechno.“

PS Událost, úkol 6

Událost č. 1	Vztah (piktogram)	Událost č. 2
Jonasův sen	→	Rozhodnutí brát léky

PS Událost, čtená ukázka 2¹⁹

Otec sklouzl pohledem k batoleti. „Jen si to užij, hošíčku,“ poznamenal. „Dneska tě tu máme na návštěvě naposledy.“ „Jak to myslíš?“ zeptal se Jonas. Otec zklamaně povzdechl. „Asi sis všiml, že tu ráno nebyl, když jsi přišel. Nechal jsem ho přes noc v pěstounském středisku. Byl jsi pryč, tak mě napadlo, že je to dobrá příležitost vyzkoušet, jak to s ním vypadá. Poslední dobou přece krásně spal celou noc.“ „Chceš říct, že to nedopadlo dobře?“ zeptala se matka starostlivě. Otec se hoře zasmál. „Kdyby jen to. Byla to hotová katastrofa. Vypadá to, že probrečel celou noc. Noční směna si s ním vůbec nevěděla rady. Když jsem ráno přišel, byli úplně vyřízení.“ (...) „Takže bylo jasné, že musí padnout rozhodnutí,“ pokračoval otec. „Nakonec jsem odpoledne na schůzi dokonce i já hlasoval, abychom Gabriela vyřadili.“

Jonas pustil vidličku z ruky a zadíval se na otce. „Vyřadili?“

¹⁸ Tamtéž, s. 41–43.

¹⁹ Tamtéž, s. 175–176.

PS Událost, úkol 7

Událost č. 1	Vztah (piktogram)	Událost č. 2
Gabrielova noc ve středisku	→	Vyloučení Gabriela

PS Událost, čtená ukázka 3²⁰

Potlesk začal utíchat a Jonas se chystal, že až předsedkyně vezme do ruky novou složku a vyvolá další novou Dvanáctku, vyjde na pódium on. Když teď byl na řadě, cítil se najednou klidný. Zhluboka se nadechl a přihladil si rukou vlasy.

„Dvacet,“ zaznělo zřetelně. „Pierre.“ Ona mě přeskočila! Jonas zůstal jako přimražený. Nepřeslechl se snad? Ne. V davu to zašumělo a jemu bylo jasné, že nikomu ve společenství neušlo, že předsedkyně přešla z Osmnáctky rovnou ke Dvacítku a jedno číslo vynechala. Pierre se po jeho pravici překvapeně zvedl a vykročil k pódiu.

PS Událost, úkol 8

Událost č. 1	Vztah (piktogram)	Událost č. 2
Jonasova příprava	+	Vyvolání Pierra

U/K vyzve žáky, aby dobrovolníci sdíleli, které události našli a jak posoudili jednotlivé vztahy mezi událostmi (co si zapsali do tabulky). U/K ale respektuje odlišná řešení žáků, pokud pro svá řešení mají argumenty na základě textu.

²⁰ Tamtéž, s. 63.

Aktivity po četbě:



Aktivita Bludiště PS s. 35

U/K: „Postavte se na start, zde vás čeká událost, zvolte si její příčinu a postupujte dál po šipce. Hledáte pouze příčinné vztahy mezi událostmi – postupujte po šípkách mezi nimi, ty vás dovedou do cíle. Všimněte si, že zde se často nejprve dozvídáte druhou událost a k ní hledáte její příčinu, tedy co se stalo jako první. Pořád je to ale stejný, tj. příčinný vztah mezi událostmi. I v literatuře to tak někdy bývá. Někdy jsou i celé knihy o hledání příčiny některé události, tedy toho, co předcházelo – například detektivky.“

U/K nechá na hru tak dlouhý čas, aby se stihla v rámci vyhrazené doby pro lekci ještě reflexe.

U/K: „Kdo došel do cíle? Jak jste byli úspěšní? Které výroky vás zmátly? Bylo něco, co vám pomohlo?“



Aktivita Reflexe lekce

U/K: „Jak byste vysvětlili mladším spolužákům rozdíl mezi příčinnými a časovými vztahy mezi událostmi?“

Podle času U/K nechá buď promluvit dobrovolníky, nebo reflexi specifikuje dalším zadáním:

U/K: „V původních skupinkách (pantomima – pohádkové postavy) si připravte formu jednoduchého vysvětlení. Vyberte si, zda využijete mluvené slovo, kresbu, dramatizaci...“

U/K dá žákům na přípravu cca 5–10 minut a pak vyzve skupiny ke sdílení. Nepřesnosti ve výrocih žáků si během jejich prezentace U/K zapisují a korigují je až po jejím skončení.

U/K závěrem po reflexi (ať už proběhla jakoukoliv formou): „Nyní už víte, že příběh je sled událostí v příčinném vztahu a události v časovém vztahu jej doplňují. Teprve příčinně spojené události tvoří nějakou zápletku a rozuzlení, tedy děj příběhu.“

Žáci si závěrem vyplní hodnoticí arch (PS s. 36).

2.2.2 Téma č. 2 „Událost – dílna čtení“ – 1 vyučovací hodina

Žáci prostřednictvím samostatného tichého čtení aplikují znalosti z literární teorie (konkrétně z oblasti událost a vztahy mezi událostmi), svá zjištění sdílejí ve skupině. Téma č. 2 je realizováno ve škole, ve školní třídě, školní knihovně nebo ve školním klubu. Program vede učitel a knihovník.

Cíl dílny čtení

Žáci aplikují poznatky z lekce na text knihy, kterou si sami vybrali. Ve vyprávěném textu najdou alespoň dvojici souvisejících událostí, stručně je pojmenují a určí, zda je mezi nimi vztah příčinný, nebo pouze časový.

Metody

- dílna čtení
- zážitkové čtení
- aplikace poznatků na jiný text

- syntéza informací z textu v pojmenování
- vyvozování informací z textu
- práce ve dvojici

Pomůcky

- Pracovní sešit *Učíme se příběhem II* (s. 37–40), případně nakopírované min. s. 38–40
- psací potřeby
- knihy do dílny čtení (každý žák má knihu podle svého výběru, ale je třeba mít dostatek knih, aby si mohli vybrat i žáci, kteří ji buď zapomněli, nebo ji z jiných důvodů nemají)
- flipcharty z lekce v knihovně
- páska na přilepení flipchartů na zeď
- lepítka

Podrobně rozpracovaný obsah



Aktivita Opakování

U/K vyvěsí ve třídě na viditelném místě flipchart z lekce v knihovně. Zopakuje s žáky rozdíly mezi časovými a příčinnými vztahy mezi událostmi.

U/K: „*Jak byste vysvětlili rozdíl mezi příčinnými a časovými vztahy mezi událostmi? Pomozte si i informacemi z flipchartů.*“

U/K nechá žáky zhodnotit, jak se cítí být si jistí ve vyhledávání událostí a pojmenovávání vztahů mezi událostmi.

U/K: „*Vyhodnoťte, jak moc už umíte v textu pojmenovat události a rozlišovat časové a příčinné vztahy mezi nimi. Ruka zvednutá nad hlavu znamená UMÍM a ruka dole pod lavicí znamená NEUMÍM VŮBEC.*“



Aktivita Popelka

Žáci se nejprve utvrdí v učivu na příkladech (PS Událost – dílna čtení, úkol 1).

A. Střevíček Popelce padl jako ulitý a mohla se konat slavná svatba.

B. Popelka se šťastně vdala za prince a macecha se zlou sestrou prodaly koně.

Výrok:	Vztah	Piktogram
A.	Příčinný vztah	→
B.	Časový vztah	+

Poté budou vymýšlet vlastní příklady (PS Událost – dílna čtení, úkol 2).

U/K požádá žáky o vymyšlení vlastních příkladů obou vztahů. Ideálně žáci pracují ve dvojicích se svým sousedem.

U/K: „Ve dvojici vymyslete příklad obou vztahů.“

Poté U/K vybídne žáky, aby sdíleli své nápady ve čtveřicích (s jinou dvojicí), nakonec dá prostor ke sdílení několika nápadů v celé třídě.

U/K: „Přemýšlejte o tom, zda má druhá dvojice správný příklad. Pokud si nejste jisti, přivolejte na pomoc U/K.“

U/K: „Je tu nějaká dvojice, která je ochotná prezentovat své nápady před třídou?“

Aktivita Instrukce k četbě PS Událost – dílna čtení, úkol 3

U/K připomene žákům, jak se stejnou tabulkou pracovali při lekci v knihovně.

U/K: „Nyní společně prožijeme dílnu čtení. Každý z vás měl za úkol přinést si nějakou knížku s příběhem. Během 20 minut tichého čtení se soustředíte na události ve svém příběhu, zkuste najít dvě, které mezi sebou mají nějaký vztah, stručně je pojmenujte a určete, zda se jedná mezi nimi o vztah časový, nebo příčinný.“



Aktivita Tiché čtení – 20 minut

Žáci čtou svou vlastní knihu a pracují s tabulkou z knihovny.

Aktivita Reflexe četby

U/K vybídne žáky, aby sdíleli nejprve ve dvojici a pak i s ostatními.

U/K: „Jaké události jste našli? Jaký vztah je mezi nimi, který piktogram jste použili? Co vám pomohlo v určení vztahu mezi událostmi?“

Opět U/K chce po žácích argumentaci pro určený vztah, žáci by měli být schopni ostatním vysvětlit, zda je jedna událost příčinou druhé, nebo ne. K této argumentaci U/K žáky vede.

U/K: „Vyhodnoťte, jak nyní hodnotíte své porozumění událostem, jejich pojmenování a rozlišování časových a příčinných vztahů mezi nimi. Ukažte pomocí ruky, kde je teď vaše dovednost. Zvedne ruku ten, kdo se posunul – kdo tedy nyní zvedl ruku výš než na začátku dílny čtení.“

Žáci si vyplní hodnoticí list v PS na s. 40.

U/K: „Společně si teď projdeme jednotlivé otázky. Budete-li mít k nějaké otázce z hodnoticího listu dotaz, klidně se ptejte.“

2.3 Tematický blok č. 3 „Prostor“ – 3 vyučovací hodiny

2.3.1 Téma č. 1 „Prostor – čtenářská lekce“ – 2 vyučovací hodiny

1. hodina a 2. hodina – jedná se o blokovou výuku

Lekce probíhá ve veřejné knihovně

Cíl čtenářské lekce

Žáci si uvědomí, že prostor příběhu vzniká jako individuální mentální konstrukt čtenáře. Najdou v textu zdroje informací o prostoru příběhu, rozlišují zobrazovací strategie mapa, cesta; chápou perspektivní a aperspektivní rozvržení prostoru. Žáci s pomocí U/K odhalují funkci zobrazovacích strategií v textu.

Použité tituly

Robin Stevensová: *Čaj s kapkou jedu*²¹

Metody

- brainstorming
- práce ve skupinách
- vyvozování z textu
- vyhledávání informací v textu
- skupinová práce
- diskuse
- vizualizace

Pomůcky

- Pracovní sešit *Učíme se příběhem II* (s. 41–60), případně kopie vybraných stran (minimálně s. 44, 46, 47, 50–52, 55, 57, 60)
- kniha na ukázkou
- psací a kreslicí potřeby, pastelky, fixy, případně barvy
- fixy na flipchart, páska na přilepení flipchartů na zeď, lepidlo
- vytištěné přílohy s teorií (1.3.1–1.3.4) a na vyvěšení
- obrázky sídel – pro případné promítání (příloha 1.3.5)

²¹ STEVENSOVÁ, Robin. *Čaj s kapkou jedu*. Přeložila Alžběta AMBROŽOVÁ. 1. vydání. Praha: Fragment, 2018. ISBN 978-80-253-3874-2.

Aktivity před četbou:



Aktivita Opakování z minulých lekcí PS Prostor, úkol 1

U/K: „Dnes si budeme povídat o další naratologické kategorii, ale než se k ní dostaneme, zopakujeme si to, co už z naratologie známe z minulých lekcí.“

U/K použije pro názornost flipcharty, které vyvěsí na tabuli nebo zeď, kde jsou uvedeny stěžejní pojmy z minulých lekcí (nativ, diskurz, příběh, postava a událost). Vede s žáky rozhovor, kde je vybídne, aby pojmy objasnili, případně doplnili vztahy mezi nimi.



Aktivita Úvod do teorie prostoru PS s. 43–44

U/K: „V dnešní lekci budeme pracovat s tématem prostoru. V příbězích se vyskytují postavy, které něco konají, nebo se jim něco děje, to jsou tzv. události. Místo, kde se události odehrávají, nazýváme prostor příběhu.“

U/K: „Co nám čtenářům pomáhá vytvořit si při četbě textu ve své mysli představu prostoru?“ (PS Prostor, otázka 1)

Očekávaná odpověď: Pomůže nám, že ho vypravěč popíše – že to tam bude napsané, nebo že tam je nakreslená mapa, ilustrace.

U/K se dále žáků doptává, jestli existuje ještě něco, co jim může pomoci.

Práce s textem v PS na s. 44.



PS Prostor, čtená ukázka 1²²

Běžela jsem se také podívat. Byly jsme v prvním patře, v komůrce plné starého rozbitého nábytku. Je z ní výhled na kousek předního trávníku a štěrkovou cestu s květináčky a malými ozdobnými keříky. Stáli tam pan Curtis a lady Hastingsová.

Zase se hádali. Útržky jejich rozhovoru doléhaly až k našemu oknu.

„... trochu zhurta, Denisi,“ řekla lady Hastingsová.

„Ani mi nepřipadá,“ nesouhlasil pan Curtis. „Tvůj manžel... a nechtěli bychom přece... vezmi své šperky a ten obraz, o kterém jsem ti říkal.“

„Ale Denisi, drahý... nemůžu – “ začala lady Hastingsová.

„Jestli ne,“ řekl pan Curtis, tentokrát úplně jiným drsným tónem, „povím tvému muži... v plánu. Uvidíme... řekne. Jak by se ti to líbilo?“

Vztekle vyrazil zpět k domu...

²² Tamtéž, s. 93–94.

U/K: „Podtrhněte v přečteném textu úryvky, kde jste se dozvěděli nějakou informaci o prostoru. V případě potřeby si vypište, které informace o prostoru znáte.“ (PS Prostor, úkol 2)

Po samostatné přípravě žáků (ukázku je ale možno též přečíst nahlas) U/K vyzve žáky ke sdílení.

Pozn.: Pokud žáci budou uvádět jen informace z prvního odstavce, U/K je vede dále:

U/K: „Podívejte se na rozhovor ve druhém odstavci – říká nám také něco o prostoru? Co se díky němu o prostoru a třeba rozmístění postav v prostoru dozvídáme?“

U/K se doptává na vzdálenost postav, toho, co kdo slyší apod., a společně vyvodí následující:

U/K: „Získat informace o prostoru nám pomáhá i to, pokud si dvě postavy povídají. Díky dialogům vnímáme, jak jsou daleko od sebe, jestli se slyší, jestli musí šeptat, nebo křičet, aby se slyšely, jestli v tom prostoru na sebe vidí apod.“

Nakonec U/K představí základ teorie prostoru (PS s. 45).

U/K: „Informace o prostoru získáváme nejen z popisů a ilustrací nebo mapy uvedené na předsádce knihy a dialogů. Vyprávění také buduje prostor, například když čteme o pohybu postav. Jednotlivé věci pak dávají vzniknout prostoru teprve ve vztazích (křeslo stálo naproti oknu). Představa prostoru někdy vzniká i jednoduchým odkazem na realitu (bydlel v Brně).“



Aktivita Sídla a naše představy PS s. 46–48

U/K: „Prohlédněte si obrázky 1–6 a napište ke každému několik myšlenek a asociací, které vás k němu napadnou. Např. do jaké doby se hodí, co by se tam mohlo odehrávat, jaké postavy si tam dokážete představit atp.“ (PS Prostor, úkol 3)

Obrázky je možné i promítat na interaktivní tabuli.

Brainstorming k prvnímu obrázku U/K řídí – vyzve žáky, aby sdíleli své dojmy z prvního obrázku. Na psaní mají žáci vždy 1 minutu ke každému obrázku. Po psaní nechá ke každému obrázku zaznít několik výroků od různých žáků, nijak nekomentuje, jen se může žáků zeptat, proč napsali svůj komentář právě takto.

U/K: „Pravděpodobně jste si všimli, že každé sídlo v nás vyvolává nějaké představy a u každého mohou být odlišné.“

U/K přečte žákům ukázku z knihy, jejíž název zatím neprozradí.

PS Prostor, čtená ukázka 2²³

Myslela jsem, že právě takový klid mě čeká ve Fallingfordu. Začínám nový zápisník, takže jen vysvětlím, že Fallingford je Daisyin dům: pravé anglické venkovské sídlo, kde jsou stěny obloženy dřevem a kolem se rozprostírají hektary pozemků nebo třeba bludiště z živého plotu a uprostřed příjezdové cesty stojí ohromná araukárie (v Anglii se jí říká Opičí hlavolam). Nejdřív jsem myslela, že je falešná, ale pak jsem to prošetřila a vážně je pravá.

²³ Tamtéž, s. 17.

U/K: „Zakroužkujte ten obrázek sídla, ve kterém by se mohl odehrávat příběh, který jsme začali číst. Proč volíte zrovna toto místo?“ (PS Prostor, úkol 4)

Možné správné odpovědi jsou obr. č. 4 a 5.

U/K: „Dokázali byste na základě obrázků a přečtené ukázky vyvodit, jakého žánru bude kniha, se kterou pracujeme? Proč si to myslíte?“ (PS Prostor, otázka 2)

Žáci dostanou alespoň minutu na přemýšlení, poté je U/K vyzve ke sdílení.

U/K: „Nyní vám odtajníme obálku knihy, se kterou pracujeme. Svá tvrzení o žánru doložte konkrétní informací vyčtenou z obálky.“ (PS Prostor, úkol 5)

Správná odpověď: jedná se o detektivku (Doklady z obálky knihy: Případy, jed, lupa...).

Aktivity během čtení:



Aktivita Teorie mapa a cesta PS s. 49

Před samotným vysvětlováním U/K žákům zdůrazní, že každý z nás má nějakou životní zkušenost, něco viděl, něco zažil, něco četl, ale obvykle tato zkušenost není stejná u všech lidí, proto si můžeme každý v mysli zkonstruovat čtený prostor trochu jiným způsobem a rozhodně to není špatně! Je dobré uvést konkrétní příklad. Např. lze modelovat vysvětlení prostoru na příkladu Bradavické školy čar a kouzel (každý si ji v mysli konstruuje jinak – na základě individuální zkušenosti, tak to měl i ten, kdo vytvářel kulisy do filmů).

Tuto část aktivity je možné zrealizovat s pomocí PS (PS Prostor, otázka 3).

U/K: „Jakýkoliv prostor (les, dům, město...) může být v textu zobrazen dvěma základními postupy neboli strategiemi. Ty si nyní představíme.“

U/K při výkladu lepší na flipchart obrázky ilustrující strategie i teorii k nim (přílohy 1.3.1 a 1.3.2).

U/K k strategii zobrazení prostoru **mapa**: „Prostor v textu je zobrazen z nadhledu, podobně jako bychom kreslili jeho plán. (Může to být popis, co se kde nachází, ale také pohled některé postavy z vyvýšeného místa, například z hory.)“

U/K k strategii zobrazení prostoru **cesta**: „Prostor v textu je zobrazen způsobem, jako by jím někdo procházel. (Většinou se jedná o procházení prostoru určitou postavou, ale prostor tímto způsobem může být zobrazen i například vypravěčem, který není postavou příběhu.)“

Pro modelování aplikace teorie může využít U/K opět čtenou ukázkou 2 (PS Prostor, čtená ukázkou 2).

U/K: „Přečtěte si znovu tento text a zkuste určit, zda se jedná o prostor zobrazený jako mapa, nebo cesta.“

Odpověď sdílí ideálně jen dobrovolníci, případně se sdílí skupinově hlasováním.

U/K: „Které místo v textu vás utvrdilo v tom, myslet si, že to je mapa, nebo cesta?“

Zdůvodnění žáků U/K nehodnotí, nechá vyjádřit se více žáků, případné chyby zkoriguje tak, že vrací žáky k textu. Správná odpověď je mapa – důkazy: není zde prostor odkrývaný pohybem, jde o statické rozvržení prostoru podobné plánu.



Aktivita Skupinová práce – mapa a cesta PS s. 51–53

U/K rozdělí žáky do skupin po 3–4. Doporučí žákům jako pomůcku k orientaci v příběhu seznam postav (PS s. 50).

U/K: „Budeme nyní pracovat s dalšími texty z knihy Čaj s kapkou jedu. Vaším úkolem bude rozlišit, ve kterém textu je použita zobrazovací strategie mapa a kde cesta. V textech si podtrhujete místa, která to dokládají a poznamenejte si zdůvodnění pro svou volbu.“



PS Prostor, čtená ukázka 3²⁴

Upřímně řečeno, Fallingford je úplně jako vystřižený z románu. Má vlastní lesy a jezero, čtyři schodiště (podle Daisy navíc musí existovat tajná chodba, jen ji zatím neobjevila) a zděnou bylinkovou zahrádku, schovanou jako ta, co ji v knížce Tajná zahrada objevila Mary Lennoxová. Zvenčí vypadá Fallingford jako velkolepý kvádr z hřejivě žlutého kamene, který lidé po staletí postupně zvětšovali, a uvnitř se jako v kouzelné krabici ukrývají místnosti, schodiště a chodby, co se vinou všemi směry a střetávají se na třech různých místech. Najdete tam celá hejna vycpaných ptáků (především vycpanou sovu na odpočívadle v prvním patře), klavír (koncertní křídlo), několik španělských truhel, a ve vstupní hale dokonce opravdické brnění. Přesně jako na Deepdeanu se tu se vším zachází ledabyle, že mi chvíli trvalo, než mi došlo, jak cenné ty věci ve skutečnosti jsou. Daisyina matka nechává povalovat šperky na toaletním stolku, psi urousání od bahna se po venčení suší ručníky, které Daisyina babička dostala darem od krále Jiřího, a Daisy dělá oslí uši na vzácných vydáních knih z rodinné knihovny.

PS Prostor, čtená ukázka 4²⁵

Rodinným vozem nás přivezl šofér O'Brian. Byla slunečná neděle 6. dubna. Z denního světla jsme vešli do velké tmavé vstupní haly (z přítmí se hrozivě nořilo brnění) s kamennou podlahou, kde nás už vítal Chapman, Wellsovic starý majordomus. Je bělovlasý a shrbený a rodině už slouží tak dlouho, že se začíná opožďovat – stejně jako staré kyvadlové hodiny na stěně. Přiběhli i psi – malá kokršpanělka Millie poskakovala Daisy kolem kotníků a žlutý labrador, starý tlustoch Tousták (je vážně staříčkový – dostala jsem strach, že se zadře uprostřed pohybu jako nějaká zrezivělá hračka). „Vítejte doma, slečno Daisy,“ vítal ji Chapman.

Pak se z knihovny přihnul Daisyin otec, lord Hastings (lord Hastings je skutečně jeho jméno, i když se příjmením jmenuje Wells jako Daisy – zdá se, že když vás jmenují lordem, přidají vám ještě jméno navíc, abyste zněli důležitě), má buclaté tváře a masivní bílý knír a břich zaškrcený tvídovými kalhotami, ale když se usměje, vypadá úplně jako Daisy.

Když jsme dorazily na odpočívadlo u dětského pokoje, běžely jsme chodbou dál a zase dolů, tentokrát po schodišti pro služebnictvo. Tyhle zadní schody se samozřejmě nevyrovnejí opravdické tajné chodbě, i tak si na ně ale většinou nikdo kromě Daisy ani nevzpomene. Plížili jsme se tichounce dolů, po špičkách, bez dechu a s rukou přes ústa, abychom nevyprskly smíchy. Byl to báječný pocit, dělat s Daisy zas jednou něco tajného.

²⁴ Tamtéž, s. 18.

²⁵ Tamtéž, s. 18–19.

Správná odpověď: Čtená ukázka 3 = mapa – důkazy: není zde prostor odkrývaný pohybem, ale je to statické. Čtená ukázka 4 = cesta – důkazy: vyskytují se zde pasáže, kde se o prostoru dozvídáme informace během procházení postav – např. 1. + 2. věta textu, celý třetí odstavec.



Aktivita Teorie perspektivy PS s. 54

Při výkladu U/K postupuje obdobně jako u předchozí aktivity k teorii (přílohy 1.3.3 a 1.3.4).

U/K k zobrazení perspektivnímu: „Prostor je v textu zobrazen z určitého místa, kterému říkáme ohnisko. Je zřejmé, že něco je tady a něco je tam. Něco je blízké a něco je vzdálené.“

Před vysvětlením dalšího pojmu je potřeba vysvětlit rozdíl perspektiva/aperspektiva – zápornou předponu lze vysvětlit na příkladu asociálních vztahů, nebo jiného pojmu s předponou a-, kterému žáci rozumí.

U/K k zobrazení aperspektivnímu: „Není zde žádné ohnisko, ze kterého je prostor zobrazen. Z textu není zřejmé, co je tam a co tady.“

Pro modelování aplikace teorie na text může využít U/K Čtenou ukázku 1. (PS Prostor)

U/K: „Přečtěte si znovu tento text a zkuste určit, zda se jedná o prostor zobrazený perspektivně, nebo ne.“

Řešením je perspektivní zobrazení. U/K vede žáky k uvědomění si v textu, co je tady a co tam. „Co ještě napovídá, že je něco vzdálené a něco blízké?“ (Např. sluchové vjemy.)

Aktivita Skupinová práce perspektiva PS s. 55–57

Žáci pracují obdobně jako u předchozí skupinové aktivity.



PS Prostor, čtená ukázka 5²⁶

Vyškrábaly jsme se za ní (Rybka zvědavě natahovala krk a Kitty ještě trochu remcala, že je strašně brzo) a skrz černé šrafování mříže jsme uviděly pana Curtise oděného do sportovních trenýrek a lehké bavlněné košile, jak běhá s lehkostí po trávníku rozzářeném zlatem ranního slunce. Udělal kolečko kolem bludiště, které vrhalo dlouhý tmavý stín na vybledlejší úsek trávníku, a přeskočil štěrkovou cestičku lemovanou úhledně zastřiženým zimozeleným plůtkem a kamennými květináčky. Když dorazil k lesu u jezera, otočil se a rozběhl se zpět směrem k velikému dubu a bylinkové zahrádce. Všechny jsme ho upřeně pozorovaly.

... Vtom se však na trávníku objevil někdo další. Přišel zpoza domu od starých stájí, kde se parkují auta.

Byl to lord Hastings. Měl na sobě parádní loveckou bundu, pod paží pušku se zalomenou hlavní a po boku mu klusala Millie.

... Pan Curtis nasadil svou obvyklou chvástavou chůzi. Něco řekl – neslyšely jsme (Daisy zašátrala po kličce a okno maličko pootevřela, ale i tak jsme byly příliš daleko a vysoko, abychom rozpoznaly slova), vypadalo to nicméně opět jako chvástání. Lord Hastings zbrunátněl jako červená řepa. Bradu hrdě vystrčil vpřed, jako to dělává Daisy, když opravdu zuří, a zařval (tak

²⁶ Tamtéž, s. 53–54.

nahlas, že jsme to slyšely skoro celé): „TAK DOST, PANE! Snažil jsem se... ale teď... OKAMŽITĚ opusťte tento dům!... Další noc pod mou... kdo jste!“

Nemohla jsem věřit svým uším. Lord Hastings pana Curtise vykazuje z Fallingfordu!

PS Prostor, čtená ukázka 6²⁷

Vystoupily jsme po schodišti do prvního patra, kde se Rybka postavila čelem k podstavci s vycpanou sovou, dala si ruce přes oči a velmi pronikavým šepotem začala počítat. Kitty si znovu povzdechla, pohlédla na Daisy a odpelášila směrem k ložnici lady Hastingsové v přední části domu. Daisy mě popadla za ruku, mrkla na mě a s velikým rámusem mě po otřesně rozvrzaném hlavním schodišti odvedla do nejvyššího patra.

Správná odpověď: Čtená ukázka 5 = perspektivní zobrazení – důkazy: přichází zpoza domu od starých stájí, skrz černé šrafování jsme uviděly pana Curtise..., upřeně jsme ho pozorovaly..., něco řekl – neslyšely jsme (pootevřela okno, aby slyšely aspoň některá slova), a zařval (tak nahlas, že jsme to slyšely skoro celé. Čtená ukázka 6 = aperspektivní zobrazení – důkazy: čtenář sice vnímá pohyb postav, „vidí“, kde stojí, ale neví, odkud je scéna rozvržena, textem to není určeno.

U/K: „Možná jste si uvědomili, že jednotlivé zobrazovací strategie se mohou různě spojovat (např. cesta a perspektiva).“

Lze modelovat např. na ukázce 5, kde je příběh zobrazený perspektivně a zobrazovací strategií je zde cesta (v ukázce čtenář sleduje pohyb postavy pana Curtise, díky němuž se o prostoru dozvídá informace).

Aktivity po četbě:

U/K: „Když čteme příběh, spolupůsobí tu daný text na naši představivost, a tak vzniká prostor příběhu v naší mysli. A velmi pravděpodobně ho vidí každý jinak, jak jsme si dneska už několikrát pověděli.“



Aktivita Funkce strategií PS s. 58

U/K se s žáky baví o tom, jak na ně texty z knížky Čaj s kapkou jedu působily, vede tak žáky k vnímání čtenářské odezvy jednotlivých funkčních postupů podání prostoru.

U/K: „Prostor lze tedy podat různými strategiemi. Hraje to pro čtenáře nějakou roli? (Jinak řečeno: Má to v textu nějakou funkci?)“ (PS Prostor, otázka 9)

„Promyslete jednotlivé strategie podání prostoru a jejich funkci v textu.“ (PS Prostor, úkol 7)

U/K: „Jak čtenář vnímá v příběhu prostor podaný strategií mapa?“ (PS Prostor, otázka 10)

(Možné odpovědi: získává náhled na prostor příběhu, konstruuje si představu o tom, jak to tam vypadá, jen vnímá, zasazuje do prostoru...)

U/K: „Jak čtenář vnímá v příběhu podaný prostor strategií cesta?“ (PS Prostor, otázka 11)

(Možné odpovědi: je to podobné našemu běžnému vnímání, je to více dynamické, plyne to rychleji, více se do příběhu vžije a více si uvědomuje, jak prostor vypadá, jak funguje a proč...)

²⁷ Tamtéž, s. 76–78.

U/K: „No a konečně, co se děje v naší mysli, když je v příběhu prostor podáván perspektivně?“
(PS Prostor, otázka 12)

(Možné odpovědi: můžeme vidět něčíma očima, je tam určité napětí, protože překážky v prostoru mohou způsobit, že některé věci vidíme, ale nevidíme podstatné detaily, že můžeme slyšet, ale ne všechno – působí to životně, přirozeně, jako kdybychom v té situaci přímo byli, jsme v určitém bodu a odtud vše vnímáme, je za tím nějaký záměr, proč to tak máme vidět...)



Aktivita Vizualizace prostoru PS Prostor, úkol 8

Úkolem žáků bude nakreslit vlastní představu sídla Fallingford na základě informací z textu – na tomto úkolu pracují žáci samostatně. Mohou ztvárnit vnější pohled, vnitřek, celek i detail, jde o jejich výběr. Mají i přemýšlet nad tím, jaké budou vzdálenosti jednotlivých věcí, které do obrázku budou zakreslovat, odkud bude prostor zobrazen. Jsou blízko nebo daleko od místa, odkud se na ně dívají? Dívají se shora nebo stojí v jejich úrovni na zemi?

U/K: „K dispozici máte několik textů z knihy Čaj s kapkou jedu. Ještě jednou si je všechny projděte a zkuste na jejich základě namalovat svou představu prostoru sídla Fallingford. Je na vás, jestli se zaměříte na určitý detail, nebo půjdete po větším celku, ale zkuste zachytit obrázkem to, co je zachyceno slovy. Je na vás, jak a čím obrázek namalujete.“

Žáci mohou využít jakoukoliv v knihovně dostupnou techniku (kresba tužkou, pastelkami, fixami atd.). U/K práce nafotí a vytvoří pro dílnu čtení prezentaci nebo koláž. Je možné také v dílně čtení uspořádat jen výstavku – rozložit PS (nebo jen listy) po podlaze.

Na závěr žáci vyplní sebehodnoticí dotazník (PS s. 60).

2.3.2 Téma č. 2 „Prostor – dílna čtení“ – 1 vyučovací hodina

Žáci prostřednictvím samostatného tichého čtení aplikují znalosti z literární teorie (konkrétně z oblasti zobrazovacích strategií prostoru), svá zjištění sdílejí ve skupině. Téma č. 2 je realizováno ve škole, ve školní třídě, školní knihovně nebo ve školním klubu. Program vede učitel a knihovník (U/K).

Cíl dílny čtení

Žáci aplikují poznatky z lekce na text knihy, kterou si sami vybrali. V textu najdou informace, které se vztahují k prostoru příběhu a tyto utřídí např. dle použité zobrazovací strategie. Zamýšlí se nad funkčností použitých postupů.

Metody

- dílna čtení
- zážitkové čtení
- přiřazování
- vyhledávání informací v textu
- vyvozování informací z textu
- práce ve dvojici

Pomůcky

- Pracovní sešit *Učíme se příběhem II* (s. 61–66), případně nakopírované min. s. 63–66
- psací potřeby
- knihy do dílny čtení (každý žák má knihu podle svého výběru, ale je třeba mít dostatek knih, aby si mohli vybrat i žáci, kteří zapomněli, případně z jiných důvodů knihu nemají)
- flipcharty z lekce v knihovně
- páska na přilepení flipchartů na zeď
- lepítka
- koláž nebo prezentace z obrázků žáků z lekce, popřípadě zajištěný prostor ve třídě k prohlédnutí si obrázků

Podrobně rozpracovaný obsah

Aktivity před četbou:

Aktivita Opakování teorie prostoru z lekce PS Prostor – dílna čtení, úkol 1

U/K vyvěsí flipchart s teorií z knihovny.

U/K: „Vypište/řekněte, co jste se dozvěděli v lekci o tom, jak je prostor v literatuře zobrazován. Jaké jsou strategie zobrazení? Jak jednotlivé strategie fungují?“

Dle rozhodnutí U/K se žáci ke sdílení toho, co si pamatují, připraví písemně či jen v tichu promyslí.

U/K vede žáky nejen k vysvětlení, jak strategii poznají v textu, ale také, jaký v něm může mít účel.



Aktivita Galerie PS s. 62

U/K zajistí žákům možnost prohlédnutí všech obrázků (prezentace, prostor na podlaze apod.).

U/K: „Chtěl by někdo sdílet, co jeho obrázek představuje? Z jakých informací v textu vycházel a proč je zpracoval právě takto?“

U/K nechá mluvit dobrovolníky, případně může využít metodu „Poslední slovo patří mně“, kdy nejprve několik jiných žáků zkusí odhadnout, jak to autor obrázku myslel, pak promluví autor obrázku, který má poslední slovo a nikdo již jeho výrok nesmí komentovat (ani U/K).

U/K může na závěr obrázky krátce okomentovat, a to z hlediska toho, jak jsou obrázky v souladu s texty.

U/K provede s žáky reflexi jejich vizualizace: „Když jste malovali svou představu sídla Fallingford, jak se vám pracovalo? Měli jste pro svou práci dostatek informací z textu, nebo jste se více spoléhali na svou představivost?“ (PS Prostor – dílna čtení, otázka 1)

U/K nechá žákům zalistovat knihou a ukáže jim vložené mapy. Případně tuto skutečnost sdílí s celou třídou pomocí dataprojektoru.

U/K: „Zalistujte knihou Čaj s kapkou jedu. Najdete zde vložené mapy sídla. Proč zde asi jsou? Mění nějak vaši představu o prostoru příběhu?“ (PS Prostor – dílna čtení, úkol 2)

U/K: „Viděli jste už někdy v nějaké jiné knize vložený plánek nebo mapu? Jakou tam mají roli?“ (PS Prostor – dílna čtení, otázka 2)

(Očekávaná odpověď: jsou to další zdroje informací o prostoru, slouží pro lepší představu fikčního světa, pro snazší orientaci v prostoru příběhu, v příběhu je prostor důležitý...)

Aktivita Minilekce PS Prostor – dílna čtení, úkol 3

Žáci si na velmi krátkých textech z knihy Čaj s kapkou jedu zkusí aplikaci učiva na text a ověří si míru svých znalostí. U/K vyzve dobrovolníky ke sdílení řešení.



Čtená ukázka (Text 1) – s. 95–96²⁸

Čtená ukázka (Text 2) – s. 94–95²⁹

Text 1: ... hala teď vyhlížela dost pocuchaně. Dvířka všech skříněk byla pootvíraná, koberce shrnuté a tu vycpanou sovu někdo sundal a posadil do držáku na deštníky.	Je to mapa, nebo cesta? Proč si to myslíte?
Text 2: Děšť se mezitím proměnil v průtrž a z nedalekých kopců bylo slyšet burácení hromu. Pohlédla jsem na Stephena. Mnul si tvář, byl v šoku stejně jako já. „Co tím myslíš?“ zeptal se. „Myslíš, že...?“	Je to perspektivní, nebo aperspektivní zobrazení? Proč si to myslíte?

U/K: „Zkuste vysvětlit, co vám pomohlo určit, o kterou strategii se jedná.“

Správné odpovědi: Text č. 1 – mapa (důkazy: není zde pohyb po prostoru). Text č. 2 – aperspektivní zobrazení (důkazy: není jasné, ze které strany Stephena sleduje, odkudsi se ozve hrom, ale nevíme, odkud ho posloucháme).



Aktivita Tiché čtení PS Prostor – dílna čtení, úkol 4

U/K žákům zadá číst jejich vlastní knihu. Mají na čtení cca 15 minut. Předem upozorní na pracovní list k dílně čtení a projde s žáky, zda mu rozumí.

U/K: „Teď budete číst svou vlastní knížku. Při četbě sledujte prostor příběhu, co a jak se o něm dozvídáte. V pracovním listu máte nápovědu, co vše o prostoru můžeme sledovat. Vypište alespoň jeden úryvek a označte, co k němu z nabídky platí. Svou volbu okomentujte.“

²⁸ Tamtéž, s. 95–96.

²⁹ Tamtéž, s. 94–95.

Aktivita *Reflexe četby*

Po čtení U/K žáky vyzve, aby sdíleli své výstupy ve dvojicích nebo trojicích.

U/K: „*Je tu někdo, kdo by chtěl sdílet svůj úryvek a říct, ke které strategii jej přiřadil? Zamyslel se někdo nad bonusovou otázkou? K čemu jste došli?*“

Ve zdatnější anebo alespoň komunikativnější třídě může U/K nejprve vyzvat žáky jen ke sdílení úryvků a ostatní k odhadu, k čemu na pracovním listě spolužák asi úryvek přiřadil.

Dle času U/K ještě položí reflektivní otázky: „*Jak se vám vyhledávaly informace? Jak se vám určovaly strategie?*“



Žáci vyplní hodnoticí arch v PS s. 66.

2.4 Tematický blok č. 4 „Čas“ – 3 vyučovací hodiny

2.4.1 Téma č. 1 „Čas – čtenářská lekce“ – 2 vyučovací hodiny

1. hodina a 2. hodina – jedná se o blokovou výuku

Lekce probíhá ve veřejné knihovně.

Lekce navazuje na předchozí bloky, ve kterých byla pozornost žáků zaměřena na kategorie roviny příběhu. Čas je potom v této lekci nahlížen právě z roviny příběhu, ale též diskurzu, a tím otevírá problematiku „jak se příběh vypráví“. Právě pochopením rozdílu mezi časem příběhu a časem diskurzu mohou žáci odhalovat funkčnost různých způsobů podání příběhu. Žáci toto srovnání realizují ve třech oblastech (třech aspektech časové výstavby textu) – trvání, posloupnosti a frekvenci.

Cíl čtenářské lekce

Žáci porozumí rozdílu mezi časem příběhu a časem diskurzu. Žáci v textu rozpoznají znaky časové výstavby textu a přemýšlí nad jejich funkcí v narativu.

Použité tituly

Petra Soukupová: *Klub divných dětí*³⁰

Kristina Ohlssonová: *Skleněné děti*³¹

Miloš Kratochvíl: *Prázdniny blbce číslo 13*³²

Metody

- skupinová práce
- práce s textem – vyvozování informací z textu a vztahu mezi nimi
- práce ve dvojicích
- diskuse
- metoda Sněhová koule

Pomůcky

- Pracovní sešit *Učíme se příběhem II* (s. 67–82), případně kopie vybraných stran (minimálně s. 74–79, 82)
- knihy na ukázkou
- plakátky teorie – čas příběhu a čas diskurzu (příloha 1.4.1)

³⁰ OHLSSONOVÁ, Kristina. *Skleněné děti*. Přeložila Viola SOMOGYI. Praha: Mladá fronta, 2015. ISBN 978-80-204-3201-8.

³¹ SOUKUPOVÁ, Petra. *Klub divných dětí*. Ilustrovala Nikola LOGOSOVÁ. Brno: Host, 2019. ISBN 978-80-275-0129-8.

³² KRATOCHVÍL, Miloš. *Prázdniny blbce číslo 13: jak jsme zachraňovali svět*. Ilustrovala Lenka JASANSKÁ. Praha: Mladá fronta, 2014. ISBN 978-80-204-3365-7.

- fixy na flipchart, lepidlo, psací potřeby pro děti
- papíry A4 s pojmy: OKAMŽIK, DLOUHO, CHVILKA, MOMENT
- flipchart s nadpisem ZNAKY ČASOVÉ VÝSTAVBY TEXTU (Jak je možné pracovat s časem, když se vypráví příběh.) + pojmy: posloupnost, trvání, frekvence
- papíry A3 na metodu Sněhová koule (na každém jeden ze tří pojmů – POSLOUPNOST, TRVÁNÍ, FREKVENCE) + 3 fixy různých barev (pro každou skupinu jeden)
- papíry A4 s definicemi (příloha 1.4.2)
- piktogramy (příloha 1.4.3)
- texty k aktivitě Lustry (příloha 1.4.4)
- změřený čas cesty ze školy do knihovny na tuto lekci

Podrobně rozpracovaný obsah

Pozn.: V rozpisu níže používáme zkratku U/K, která označuje učitel/učitelka/knihovník/knihovnice a naznačuje, že rozdělení jednotlivých činností záleží na domluvě pracovníka formálního a neformálního vzdělávání, přičemž je dobré vycházet jak z profesních, tak osobnostních silných stránek obou zúčastněných expertů.

Aktivity před četbou:



Aktivita Evokace PS s. 68

K přivítá žáky v knihovně. Visí zde plakáty k teorii z úvodu (NARATIV, PŘÍBĚH, DISKURZ).

U/K: „Dnes se budeme věnovat času. Patří tato naratologická kategorie do roviny příběhu, nebo diskurzu?“ (PS Čas, otázka 1)

Jde o evokaci, po názorech žáků U/K uzavře tím, že si to v průběhu lekce ujasní.

U/K: „Co se vám vybaví, když se řekne čas?“ (PS Čas, otázka 2)

Jedná se o brainstorming, který ideálně U/K zapisuje na flipchart nebo tabuli, ale je možné postupovat pouze ústně. U/K ponechává výroky bez komentáře.

U/K položí lístečky s pojmy (OKAMŽIK, MOMENT, CHVILKA, DLOUHO) na podlahu před žáky nebo na magnetickou tabuli či je upevní na provázek pomocí kolíčků.

U/K: „Kdo by si chtěl seřadit pojmy okamžik, dlouho, chvilka, moment od nejkratšího časového úseku po nejdelší a řici, proč to tak seřadil?“ (PS Čas, úkol 1)

„Chce to někdo seřadit jinak?“

Cílem je přijít na to, že i stejná slova mohou pro každého znamenat jiný časový úsek.



Aktivita Sněhová koule PS s. 70–71

U/K vyvěsí dva plakátky teorie – ČAS PŘÍBĚHU a ČAS DISKURZU (příloha 1.4.1).

U/K: „V předchozích lekcích jsme se věnovali kategoriím příběhu, mluvili jsme o tom, co se vypráví. Všimněte si, že o čase ve vyprávěných textech můžeme přemýšlet ve dvou rovinách. O čase příběhu a o čase diskurzu. A především srovnání mezi těmito dvěma časy ukáže zajímavosti textu. A tomu se dnes budeme věnovat.“

U/K přečte obsahy plakátků, není zatím třeba více objasňovat, tomu se bude věnovat celá lekce.

U/K vyvěsí flipchart s nápisem a pojmy:

ZNAKY ČASOVÉ VÝSTAVBY TEXTU

Jak je možné pracovat s časem, když se vypráví příběh:

POSLOUPNOST TRVÁNÍ FREKVENCE

U/K rozdělí žáky do tří skupin (barevné lístečky, rozpočítání, obrázky). Každá skupina dostane papír s jedním ze tří pojmů (POSLOUPNOST, TRVÁNÍ, FREKVENCE). Každá skupina má jinou barvu fixy.

U/K: „Napište ve skupině svými slovy, co znamená pojem, který máte na papíře, případně co se vám k němu vybaví za asociace.“ (PS Čas, úkol 2)

Papíry kolují po směru hodinových ručiček mezi skupinami – každá z nich k napsaným textům dopíše své postřehy a nápady. To znamená, že každá skupina okomentuje postupně všechny tři papíry. U/K zadá žákům časový limit na tuto aktivitu, cca 3 minuty pro každou skupinu na jeden papír. Následuje společné sdílení. To může proběhnout vyvěšením plakátů a ponecháním času na jejich prohlédnutí všemi, čtením toho, co na jednotlivých plakátech je apod.



Po sdílení se žáci seznámí s definicemi pojmů v PS s. 71 (příloha 1.4.2 – pro společnou vizualizaci), jsou stále ve skupinách.

U/K: „Podtrhněte si ve svém původním listu s pojmem vše, v čem jste se shodovali s definicí.“

U/K s žáky reflektuje, jak se jim dařilo přiblížit se významu pojmu. Žáci zde s definicí stále srovnávají své myšlenky na papíře k jednomu pojmu, ne práci svojí skupiny. Po zadání reflektivní otázky je třeba nechat dostatek času na zamyšlení a utřídění názoru v jednotlivých skupinách.

U/K: „Dívejte se nyní jen na zakroužkované informace na papíře. Nakolik se přibližují definici pojmu? Zhodnoťte to každá skupina svými slovy.“

Po reflexi každé skupiny si definici společně přečtou a případně ji U/K vysvětlí.

U/K: „Nyní už víte, co všechny tři pojmy znamenají. Každý z těch pojmů by mohl mít nějakou svou grafickou značku, tzv. piktogram. Ty značky by mohly vypadat takto.“

U/K vyvěsí plakátky piktogramů pod jednotlivé pojmy (příloha 1.4.3).

U/K: „Chtěl by někdo z vás vysvětlit logiku piktogramu? Proč zrovna ten který pojem má příslušný piktogram?“

Aktivita *Moje cesta ze školy do knihovny* PS s. 72–73

U/K: „*Jak dlouho trvá nějaká činnost? Například čištění zubů, stlaní postele, snídanež?*“ (PS Čas, otázka 3)

U/K nechá žáky reagovat bez přípravy.

U/K: „*A jak dlouho trvá cesta ze školy do knihovny?*“

Může zaznít několik názorů, včetně těch, že to záleží jak kdy a komu atd., ale není to nutné. Názory U/K nekomentuje, instruuje k další části aktivity.

U/K rozdělí žáky do trojic (pomocí rozpočítání nebo jakoukoli jinou metodou).

 U/K: „*Napište vyprávění o své dnešní cestě ze školy do knihovny. Na psaní máte 5 minut. Pište každý sám a poté ve trojicích sdílejte.*“ (PS Čas, úkol 3)

Po 5 minutách pokračuje:

U/K: „*Navzájem si porovnejte rozsah textů. Můžete spočítat slova nebo řádky. Můžete si též změřit, jak dlouho vám trvá text přečíst. Vyprávěl někdo stejnou událost kratším textem než vy? A delším?*“ (PS Čas, úkol 4)

Po sdílení ve trojicích U sdělí žákům, jak dlouho dnešní cesta do knihovny trvala.

Sdílení rozsahu U/K rozšíří na celou třídu; najde nejkratší a nejdelší text. Oba se přečtou nahlas.

Aktivitu U/K uzavře Úkolem 5. (PS Čas, úkol 5)

U/K: „*Vyberte správné tvrzení ze dvojice slov a označte je.*“

O stejné události můžeme/nemůžeme vyprávět různě dlouhým vyprávěním.

Časový rozsah jedné události musí/nemusí být podán stejně časově rozsáhlým vyprávěním.

Při argumentaci pro vybrané řešení U/K vrací žáky k jejich zkušenosti s pisatelskou aktivitou.

Aktivita během čtení:

Aktivita *Představení knih* PS s. 74–75

U/K představí žákům knihy *Skleněné děti*, *Klub divných dětí* a *Prázdniny blbce číslo 13* pomocí anotací.



Skleněné děti – Kristina Ohlssonová³³

Billie se musí stěhovat a vůbec se jí nechce. Maminka vybrala opravdu podivný dům, od samého počátku je Billie v něm něco podezřelého, něco jí nedá spát. Naštěstí je tu kamarád Aladin, který jí s odhalováním záhad starého domu, a také se smířením se s novým místem, pomáhá. Podaří se jim společně vyřešit záhadu houpající ho se lustru? A kdo jsou vlastně ty skleněné děti z názvu knížky?

³³ OHLSSONOVÁ, Kristina. *Skleněné děti*. Přeložila Viola SOMOGYI. Praha: Mladá fronta, 2015. ISBN 978-80-204-3201-8.

Klub podivných dětí – Petra Soukupová³⁴

V knize vystupují čtyři hlavní hrdinové, kteří se něčím odlišují od ostatních dětí.

Mile je deset let a miluje svět zvířat – fascinuje ji především hmyz. Při pozorování zvířat ztrácí představu o čase a světě kolem.

Petr je hodně malý – i když chodí do 4. třídy, vypadá jako prvňák. Trpí strachem – v noci nemůže spát, zdají se mu hrozné sny. Snaží se spát s maminkou. Když se mu to nepodaří, tak je nevyspalý a usne i ve dne.

Katka je vášnivou čtenářkou. Je přesvědčená, že je tlustá a ošklivá – má obavy z lidí, je raději sama s knihou.

Franta má nemocné nohy a chodí o berlích. Zlobí se na lidi kolem sebe a vyjadřuje tak svůj strach a bolest. Provokuje ostatní, natáčí je na video a dává to na YouTube.

Tyto děti se navzájem potkávají ve městě, kde všichni bydlí, prožívají společné příběhy. Nakonec se skamarádí. Spojuje je jejich odlišnost a to, že se navzájem respektují a pomáhají si. Celá parta se rozhodne podpořit Petra, který se snaží vyhnout pobytu na škole v přírodě. Udělají to skutečně neobvyklým způsobem.

Miloš Kratochvíl – Prázdniny blbce číslo 13³⁵

Tadeášovi to ve škole zrovna dvakrát nejde, takže závěrečné vysvědčení jeho rodiče moc nepotěší. Příběh začíná ne zrovna šťastným příjezdem Tadeáše na prázdniny k dědovi a babičce. Způsob, jakým maminka vjede do dvora, odstartuje velké změny v rodině. Tadeáš bude celé prázdniny odkázán na péči strýce Oldy, rodinného podivína. Vztah ke škole a učení strýc Olda Tadeášovi sice nevylepší, ale vylepší mnoho jiných věcí, a to nejen pro Tadeáše.

Aktivita Práce s texty PS s. 75–79

První ukázkou čte U/K společně s žáky a modeluje práci s textem.

U/K: „Najděte, který znak časové výstavby textu se nachází v ukázce z knížky *Skleněné děti*. Zakroužkujte příslušný piktogram a podtrhněte část textu, kde je tento znak patrný. Můžete připsat své zdůvodnění.“ (PS Čas, úkol 6)



PS Čas, čtená ukáзка 1³⁶

Když Billie opustila Ellin dům, byla tak rozrušená, že naskočila na kolo a šlapala celou cestu domů do Chřestové ulice, místo aby šla s Aladinem na hausbót v přístavu.

A teď stála v předsíni a chrčila ze sebe všechno, co se dozvěděla.

³⁴ SOUKUPOVÁ, Petra. *Klub divných dětí*. Ilustrovala Nikola LOGOSOVÁ. Brno: Host, 2019. ISBN 978-80-275-0129-8.

³⁵ KRATOCHVÍL, Miloš. *Prázdniny blbce číslo 13: jak jsme zachraňovali svět*. Ilustrovala Lenka JASANSKÁ. Praha: Mladá fronta, 2014. ISBN 978-80-204-3365-7.

³⁶ OHLSSONOVÁ, Kristina. *Skleněné děti*. Přeložila Viola SOMOGYI. Praha: Mladá fronta, 2015, s. 80. ISBN 978-80-204-3201-8.

Řešení: Výrazným rysem je zde znak trvání. Jízda na kole od Elly až domů je podána pouze částí souvětí.

U/K: „Nyní stejným způsobem prozkoumáte zbylé texty. Nejprve pracujte sami, své výsledky pak porovnejte ve skupině. Nakonec budeme sdílet společně.“

Žáci nejprve pracují samostatně, následně sdílejí svá zjištění ve skupině (ve trojicích dle předchozího rozdělení). U/K se s nimi domluví na délce trvání práce. Práci ve skupině si žáci mohou zorganizovat, jak chtějí – sdílet až po přečtení všech textů, po částech apod.

PS Čas, čtená ukázka 2³⁷

Večer Billie nemohla usnout. Zkoušela všechny možné finty, ale nedařilo se jí to. Nakonec to vzala a rozsvítila čtecí lampičku, kterou jí maminka připevnila nad postel. Otráveně se podívala na budík a vzdychla. Za chvíli bude půlnoc. Vzala si z nočního stolku knížku. Přečte si pár kapitol a pak se znovu pokusí usnout.

Očima sice četla slovo za slovem, ale myšlenkami byla docela jinde. Řeči staré Elly jí poletovaly v hlavě jako zatoulaní motýli.

Když vyšli z babčina domku, Aladin se tvářil pochybovačně.

„Řekla vůbec jedinou věc, která by nám mohla být užitečná?“ prohlásil.

Billie měla pocit, že se Elly musí zastat.

„Říkala, že několika rodinám se v domě přihodilo neštěstí, stejně jako jsi to slyšel ve škole. A vzpomeň si, co vykládala o lustru v obývacím pokoji. Sama jsem viděla, že se hýbá.“

(PS Čas, úkol 7)

PS Čas, čtená ukázka 3³⁸

Stalo se totiž to, že jsem potkal kouzelného dědu, což zní jako z nějaké pohádky, ale nevím, jak to jinak nazvat(...) Přitom vypadal jako normální děda, starej trochu smrděl, jako smrdí starý lidi, přisedl si ke mně na lavičku.

Já jsem čekal, než mamka nakoupí, a hlídal jsem Lucku, která spala v kočárku, a nudil jsem se a trochu jsem tam na tom slunci usínal. (...)

Asi bych usnul, ale ten pán vypadal, že je mu vedro, a kašlal, až mi ho bylo líto, a tak jsem mu nabídl Lucčino pití, malinovou šťávu v její plastové lahvičce s jednorozcem. (...)

A navíc jestli je tomu dědovi vedro, což asi musí bejt, protože je hrozně nabalenej a má klobouk a taky si otírá čelo kapesníkem, že mu to vadit nebude, a taky že ne, napije se a je rád. A pak už nekašle a jen oddechuje a po chvíli vytáhne z toho kabátu normální živou činčilu.

³⁷ OHLSSONOVÁ, Kristina. *Skleněné děti*. Přeložila Viola SOMOGYI. Praha: Mladá fronta, 2015, s. 82. ISBN 978-80-204-3201-8.

³⁸ SOUKUPOVÁ, Petra. *Klub divných dětí*. Brno: Host, 2019, s. 12–13. ISBN 978-80-275-0129-8.

A dneska tam sedím a koukám na holuby a pak jim nadrobím zbytek své svačiny. A pak si na druhou lavičku sedne starý pán, kterej hrozně oddechuje, což se nedivím, protože je teplo, já mám jen triko a sukni a on má oblek a klobouk a vůbec vypadá jako z nějakýho starýho filmu. (...)

A ten pán v obleku normálně odněkud vyndá činčilu, nechápu, kde ji měl, asi v kapse. (...) Zatímco přemýšlím, jak se cvičí činčila a jestli se do toho chci pouštět, tak si k tomu pánovi přisedne kluk, trochu menší než já, ale určitě školák, protože má tašku do školy. Dá tomu pánovi napít z dětský lahvičky, kterou vzal z kočárku, kterej asi hlídá, takže je to asi jeho a toho dítěte v kočáru děda. Pak pán tomu klukovi tu činčilu půjčí.

(PS Čas, úkol 8)

Čtená ukázka 5 – s. 15⁴⁰

„Táta tě přerazí!“

Tohle byla poslední slova, která jsem od maminky v autě zaslechl.

Do kamenné brány k babičce a dědovi je to ostrá pravá, jak hlásí při rallye. Maminka ji dala s drobným smykem, ale jak byla rozrušená trojkami místo dvojek na mém vysvědčení, spletla si dvojku a trojku na řazení možná i s pětikou. Žebřík uprostřed brány přerazila jako špejli a naprala to do višně.

Vůbec si nevšimla, že nahoře na žebříku stojí tatínek. Věšel na bránu lampiony. Nečekal, že se mnou maminka přijede tak brzy a tak rychle.

Zkrátím to:

Mně se nestalo nic. Táta měl zlomenou levou nohu a pravou ruku, maminka to měla obráceně – zlomenou pravou nohu a na levé ruce kost předloketní. A k tomu ještě vykloubený pravý ukazovák, kterým mi celou cestu hrozila. Na hlavách měli pár šrámů a boulí zhruba stejně.

Z dálky přiletělo houkání sanitky.

Když sanitáci tátu s mámou naložili, rozběhl jsem se.

U/K vede sdílení žáků celé třídy, je třeba si uvědomit, že v textech se nachází více znaků časové výstavby. Budou-li mít žáci odlišná řešení, U/K je vede k argumentaci textem.

Nejvýraznější řešení:

Čtená ukázka 2: **Posloupnost** – pomocí vzpomínek Billie je vyprávěno to, co se v příběhu odehrálo již dříve, jde o návrat do minulosti příběhu.

Čtená ukázka 3 a 4: **Frekvence** – o jedné události se zde vypráví dvakrát, pokaždé jiným vypravěčem.

Čtená ukázka 5: **Trvání** – čas příběhu je podáván velmi pomalu, tedy tempo vyprávění je výrazně zpomalené. Vypráví se do podrobností. Na konci úryvku je naopak patrné výrazné zrychlení tempa.

U/K: „*Který znak časové výstavby textu pro vás bylo nejjednodušší najít v textech a proč?*“

³⁹ SOUKUPOVÁ, Petra. *Klub divných dětí*. Brno: Host, 2019, s. 19–20. ISBN 978-80-275-0129-8.

⁴⁰ KRATOCHVÍL, Miloš. *Prázdniny blbce číslo 13: jak jsme zachraňovali svět*. Ilustrovala Lenka JASANSKÁ. Praha: Mladá fronta, 2014, s. 15. ISBN 978-80-204-3365-7.

Aktivity po četbě:



Aktivita Lustry PS s. 80

U/K vybere 5 dobrovolníků (nebo vylosuje 5 dětí). Rozdá dětem 5 úryvků o události s lustrem. (Příloha 1.4.4, PS Čas, úkol 9)

U/K: „Seřaďte se podle toho, jak šly úryvky v textu knihy za sebou.“

Žáci by se měli seřadit podle stránek.

U/K: „Můžeme si být jisti, že šly stejně za sebou i v příběhu?“ (PS Čas, otázka 4)

Odpověď je, že ne. Protože příběh může být vyprávěn i v jiném pořadí událostí – to je záležitost **posloupnosti**.

U/K: „Co úryvky spojuje?“

Žáci jistě lehce odhalí, že je to houpající se lustr.

U/K: „Myslíte, že jde o opakuující se vyprávění o stejné události, tedy o **frekvenci**?“

Z textů to není evidentní, ale naznačují, že se událost s houpajícím lustrem opakuje v příběhu, tedy nejde o jedinečnou událost příběhu, proto i vyprávění se nemusejí týkat jedné události.

U/K: „Proč se asi motiv houpajícího lustru v knize tolikrát opakuje? Jak to na vás působí?“ (PS Čas, otázka 5)

Žáci by měli dojít alespoň k tomu, že je to v příběhu důležité, zde (vzhledem k typu události) tento postup může například zvyšovat napětí.

U/K: „Má práce s časem nějaký dopad na to, jak text působí? Hraje to pro čtenáře nějakou roli?“

Žáci by měli vyslovit alespoň nějaký svůj názor. U/K jim může pomoci připomenutím konkrétní části textu k porušení chronologie (posloupnost – *Skleněné děti*) a otázkou:

„Má to nějaký význam, že teprve později se dozvíme, co se stalo dříve? Změnilo by se nějak vyznění, kdybychom nejprve četli o rozhovoru s Aladinem, a pak teprve, že Billie nemohla usnout, tedy události, jak šly za sebou?“

Cílem je zvědomit žákům skutečnost, že vše v textu má pro jeho celkové vyznění význam. Tedy i práce s časem – čas diskurzu – se podílí na vyznění celého textu. Postačí v této fázi, že žáci budou k tomuto faktu vnímaví, není nutné funkce jednotlivých postupů přesně interpretovat.



Žáci provedou evaluaci pomocí hodnoticího listu v PS s. 82.

2.4.2 Téma č. 2 „Čas – dílna čtení“ – 1 vyučovací hodina

Žáci prostřednictvím samostatného tichého čtení aplikují znalosti z literární teorie (konkrétně z oblasti časové výstavby textu), svá zjištění sdílejí ve skupině. Téma č. 2 je realizováno ve škole, ve školní třídě, školní knihovně nebo ve školním klubu. Program vede učitel a knihovník (U/K).

Cíl dílny čtení

Žáci aplikují poznatky z lekce na text knihy, kterou si sami vybrali. Ve vyprávěném textu najdou alespoň jeden znak časové výstavby textu a doloží ho úryvkem. Zamýšlí se nad funkcí takového postupu pro vyznění textu.

Metody

- dílna čtení
- zážitkové čtení
- brainstorming
- aplikace poznatků na jiný text
- vyvozování informací z textu
- práce ve dvojici

Pomůcky

- Pracovní sešit *Učíme se příběhem II* (s. 83–87), případně nakopírované min. s. 84–87
- psací potřeby
- knihy do dílny čtení (každý žák má knihu podle svého výběru, ale je třeba mít dostatek knih, aby si mohli vybrat i žáci, kteří ji buď zapomněli, nebo ji z jiných důvodů nemají)
- flipcharty z lekce v knihovně
- páska na přilepení flipchartů na zeď
- lepítka

Podrobně rozpracovaný obsah

U/K do školy přinese flipchart s definicemi a pojmy.



Aktivita Opakování PS s. 83

U/K: „Co se vám vybaví, když se řekne čas?“ (PS Čas – dílna čtení, otázka 1)

Pokud má U/K záznam brainstormingu z lekce, může jej porovnat s tím dnešním. Objeví-li se zde některý z pojmů z lekce, může skrze něj navázat další aktivitou. Neobjeví-li se, nevadí, další aktivita pojmy připomene.

K opakování pojmů a definic využije U/K flipchart z lekce Čas a definice pojmů. Může piktogramy přiřadit i špatně. Je na rozhodnutí U/K, zda aktivitu provede do PS, nebo společně ústně a na flipchartu.

U/K: „Co uvedené pojmy znamenají? Vlastními slovy je vysvětlíte. Jsou piktogramy přiřazeny správně?“ (PS Čas – dílna čtení, otázka 2 a 3)

U/K ještě jednou shrne teorii.



Aktivita Minilekce PS s. 84–85

U/K: „V následujících úryvcích hledejte nějaký znak časové výstavby textu, zakroužkujte příslušný pojem a napište zdůvodnění. V textu si podtrhávejte.“

U/K se domluví s žáky na čase, který pro plnění úkolu potřebují, poté společně sdílejí svá řešení.

PS Čas – dílna čtení, čtená ukázka 1 – *Přihraj, Carlosi!* – Júlis Belan⁴¹

Přes prázdniny či po škole, vždycky když se najde volná chvílka nebo když si uděláme domácí úkoly nebo si je ani neuděláme a spolehneme se na šprty z naší třídy, tak se všichni kluci sejdeme na pláži a potom mastíme fotbal až do večera!

PS Čas – dílna čtení, čtená ukázka 2 – *Přihraj, Carlosi!* – Júlis Belan⁴²

Dnes ráno jsem se probouzel s vědomím, že tenhle den si fotbal nezahraju. V deset dopoledne nastupuju na brigádu k Jednookému žralokovi a skončím až večer. Hrozně nerad tam chodím a jediné, co mě v tom podniku drží, je těch pár mincí, co mi lakomý Frédo dá na konci dne.

PS Čas – dílna čtení, čtená ukázka 3 – *Skleněné děti* – Kristina Ohlssonová⁴³

Když Billie opustila Ellin dům, byla tak rozrušená, že naskočila na kolo a šlapala celou cestu domů do Chřestové ulice, místo aby šla s Aladinem na hausbót v přístavu.

Řešení úkolu 1:

Čtená ukázka 1: **Frekvence** – zde je v jedné výpovědi vyprávěno o více událostech najednou, např. sejdeme se na pláži – jedná se o opakující se události.

Čtená ukázka 2: **Posloupnost** – události příběhu mají jasnou chronologii, ale zajímavé je vyprávění o událostech, které ještě nenastaly. Úryvek ale též obsahuje **frekvenci**, vypráví o opakujících se událostech – práce, výdělek.

Čtená ukázka 3: **Trvání** – celá cesta domů je vyprávěna jednou větou. Předpokládá se, že cesta trvala déle a obsahovala různé detaily, které vyprávění nepodává.

Při sdílení jiných řešení postupuje U/K tak, že vyzve k argumentaci na základě textu, nechá reagovat i ostatní žáky, zda argumentaci přijímají.

⁴¹ BELAN, Július. *Přihraj, Carlosi!* Přeložila Radka SVOBODOVÁ. Praha: Slovart, 2017, s. 10. ISBN 978-807529-485-2.

⁴² Tamtéž, s. 10.

⁴³ OHLSSONOVÁ, Kristina. *Skleněné děti*. Přeložila Viola SOMOGYI. Praha: Mladá fronta, 2015, s. 80. ISBN 978-80-204-3201-8.



Aktivita *Tiché čtení PS Čas* – dílna čtení, úkol 2

U/K: „Čtěte si nyní knížku dle vlastního výběru a sledujte, jak se v textu pracuje s časem. Vyberte alespoň jeden úryvek, kde je práce s časem zřetelná. Určete, zda je zde práce v oblasti posloupnosti, trvání nebo frekvence. Své rozhodnutí okomentujte.

Pokud budete vypisovat úryvků více, pracujte v záznamu různými barvami, aby bylo jasné, které označení a zdůvodnění patří ke kterému úryvku.“

Žáci mají na čtení a zápis cca 20 minut.

Aktivita *Reflexe*

U/K vyzve žáky, aby sdíleli své výpisky z četby nejprve ve dvojici.

U/K vybídne několik žáků ke sdílení vybraných úryvků se všemi a žádá zdůvodnění, proč přiřadili k úryvku vybraný pojem. Při společném sdílení nechá – pokud chtějí – nejprve ostatní žáky vyjádřit se k řešení žáků (především v případě užití pojmů). Koriguje případné nesrovnalosti především žádostí o další argumentaci z textu.



Žáci provedou závěrečnou reflexi dílny čtení pomocí dotazníku v PS s. 87.

2.5 Tematický blok č. 5 „Vypravěč“ – 3 vyučovací hodiny

2.5.1 Téma č. 1 „Vypravěč – čtenářská lekce“ – 2 vyučovací hodiny

1. hodina a 2. hodina – jedná se o blokovou výuku

Lekce probíhá ve veřejné knihovně.

Lekce navazuje na předchozí bloky programu další kategorií roviny diskurzu, vypravěčem. Jejím cílem je předat žákům povědomí o tom, že příběh je podáván vypravěčem, který je do textu vepsaný, tedy jím nemůže být autor. Vypravěč má rozhodující roli v tom, jak je text vyprávěn. Zároveň lekce míří k tomu, aby žáci poznali, že vypravěči mohou mít různé charakteristiky, a tím pádem se mohou v různých rysech navzájem shodovat a odlišovat. Základním rysem vypravěče je jeho účast/neúčast v příběhu, který vypráví.

Cíl čtenářské lekce

Žáci se seznámí s vypravěčem jako základní kategorií diskurzu, pochopí, že je do textu vepsaný a není jím nikdy autor textu. Žáci ovládnou základní dělení vypravěčů podle jejich účasti na příběhu, který vypráví. Žáci s oporou ve skupinové práci charakterizují a porovnají vypravěče různých textů, a to v rovině vyprávění věcí zjevných/nezjevných a v časové pozici vypravěče vůči událostem příběhu, všímají si i jejich dalších charakteristik a funkce ve vyznění narativu.

Použité tituly

Timo Parvela a Bjørn Sortland: *Kepler62. Kniha první, Pozvánka*⁴⁴

Katherine Applegateová: *Strom naděje*⁴⁵

Robert Williams: *Luke a Jon*⁴⁶

Vojtěch Matocha: *Prašina*⁴⁷

Metody

- skupinová práce
- práce s textem – vyvozování informací z textu a vztahu mezi nimi
- práce ve dvojicích
- diskuse

⁴⁴ PARVELA, Timo a Bjørn SORTLAND. *Kepler62. Kniha první, Pozvánka*. Přeložili Jitka JINDŘÍŠKOVÁ, Michal ŠVEC. První vydání. Brno: Host, 2018. 110 stran. ISBN 978-80-7577-123-0.

⁴⁵ APPLLEGATEOVÁ, Katherine. *Strom naděje*. Přeložil Petr ELIÁŠ. 1. vydání. Praha: Albatros, 2018. 239 stran. ISBN 978-80-00-05024-9.

⁴⁶ WILLIAMS, Robert. *Luke a Jon*. Přeložila Miroslava KOPICOVÁ. 1. vyd. Praha: Albatros, 2012. 167 stran. ISBN 978-80-00-02940-5.

⁴⁷ MATOCHA, Vojtěch. *Prašina*. Vydání první. Praha: Paseka, 2018. 260 stran. ISBN 978-80-7432-910-4.

Pomůcky

- Pracovní sešit *Učíme se příběhem II* (s. 88–114), případně kopie vybraných stran (minimálně s. 94–97, 101–112, 114)
- knihy na ukázkou
- psací potřeby, fixy
- vytištěné cedule s výroky + teorií (příloha 1.5.1)
- vytištěné piktogramy na papírech formátu A4 (příloha 1.5.2)
- zvětšená záznamová tabulka (příloha 1.5.3) 4x
- flipcharty
- lepidlo

Podrobně rozpracovaný obsah

V rozpisu níže používáme zkratku U/K, která označuje učitel/učitelka/knihovník/knihovnice a naznačuje, že rozdělení jednotlivých činností záleží na domluvě pracovníka formálního a neformálního vzdělávání, přičemž je dobré vycházet jak z profesních, tak osobnostních silných stránek obou zúčastněných expertů.

Aktivity před četbou:

K přivítá žáky v knihovně.



Aktivita Opakování minulých lekcí PS s. 89–90

U/K: „Na dnešním pátém setkání si přidáme další naratologickou kategorii, ale nejprve zopakujeme, co už z předchozích lekcí víme.“

U/K na tabuli/flipchart pověsí papíry s pojmy z předcházejících lekcí, v krátkosti se u každé kategorie zastaví a připomene nejdůležitější pojmy (např. prostor – zobrazovací strategie apod.). Aktivitu je možné řešit i spojovačkou v PS (Vypravěč, úkol k zopakování).

Aktivita Motivační PS s. 91–93

U/K: „Právě jsme si zopakovali, že příběh je tvořen postavami a událostmi, které jsou zasazeny do prostoru a vše se děje v čase. A navíc tu musí být někdo, kdo nám o tom vypráví – vypravěč.“

V této motivační aktivitě si žáci vyzkouší, jak je limitovaný vypravěč.



U/K zadává úkol: „Staňte se na chvíli vypravěčem svého vlastního příběhu. V pěti větách vyprávějte co nejpřesněji vaši společnou cestu ze školy do knihovny.“ (PS Vypravěč, úkol 1)

V případě potřeby obměnit téma vyprávění může U/K použít i např. cestu na školní výlet či jakoukoliv školní akci (podmínkou je, aby událost, kterou budou žáci vyprávět, zažili všichni).

Následovat bude diskuse nad rozdíly ve vyprávěních (PS Vypravěč, otázka 1 a 2):

U/K: „Co myslíte, liší se jednotlivé verze vyprávění, které jste nyní všichni psali? Proč tomu tak je?“

Po vyjádření názoru žáků vyzve U/K k přečtení několika ukázek, na kterých se demonstrují rozdíly ve vyprávěních.

U/K: „Je možné, aby stejnou událost mohl vyprávět každý jinak? Proč si to myslíte?“

Žáci by měli dojít k tomu, že je to možné, každý považuje za důležité něco jiného, každý tu událost mohl jinak zažít nebo vnímat. Je možné, že i žáci dojdou k problematice vyprávění z odstupu času (a potažmo paměti) a spolehlivosti vypravěče, ale není to pro další práci nutné.

U/K: „Kdo vypráví příběh v literárním textu? Jak tyto příběhy vypráví?“ (PS Vypravěč, otázka 3)

U/K nechá žáky volně reagovat. Na závěr osvětlí, že i v literatuře jsou různí vypravěči, stejné příběhy mohou být podány různě. Vypravěči totiž i zde používají různé prostředky, mají různé možnosti a omezení a zdůrazňují různé věci. Jsou různě spolehliví, mají různé záměry.

Podstatné je, že v literatuře je vypravěč do textu vepsaný, není to tedy nikdy autor textu.

U/K vyvěsí ceduli s příslušnou teorií (příloha 1.5.1).

Aktivity během čtení:

Aktivita Druhy vypravěčů PS s. 94–99

U/K: „Dnes budeme pracovat celkem se čtyřmi knihami a teď si je krátce představíme.“



PS Vypravěč, čtená ukázka 1 – *Kepler62. Kniha první, Pozvánka* – Timo Parvela a Bjørn Sortland⁴⁸

První část napínavé šestidílné série vesmírného dobrodružství z budoucnosti. Všichni o ní mluví. Každý by ji chtěl. Ptáte se koho? Tajemnou hru, kterou se ještě nikomu nepodařilo dohrát do konce. Kepler62. Je příliš drahá a nedá se k ní skoro dostat. Ari ale jednou zjistí, že jeho bráška Joni tuto hru náhodou získal. Chlapci se pustí do hry, opatrnost jde stranou a zvědavost a touha vyhrát zvítězí. Absolutně netuší, co je čeká. Mezi hráči kolují zvěsti, že Kepler62 není jen obyčejná hra, ale je to pozvánka. Jenže kam? Kdo ji posílá? A povede se klukům překonat 99. level?

PS Vypravěč, čtená ukázka 2 – *Strom naděje* – Katherine Applegateová⁴⁹

Laskavý příběh, kde je zachycen příběh staříckého dubu, na který lidé v poklidném sousedství chodí každý rok 1. května věšet svá tajná přání napsaná na papírových fáborecích. Přemýšlivý příběh dostane nový rozměr, když se do městečka přistěhuje nová rodina, která je tak trochu jiná. Místní lidé si na jejich odlišnost nemohou zvyknout a jsou vůči ní velmi nespravedliví a všechna zloba doléhá i na dub, kterého se chtějí zbavit spolu s rodinou. Proč se děje taková nespravedlnost a proč je někdy těžké řešit určité situace? A co zmůžete, když jste ještě děti nebo když jste strom?

⁴⁸ PARVELA, Timo a BJØRN SORTLAND. *Kepler62. Kniha první, Pozvánka*. Přeložili Jitka JINDŘÍŠKOVÁ, Michal ŠVEC. První vydání. Brno: Host, 2018. 110 stran. ISBN 978-80-7577-123-0.

⁴⁹ APPELEGATEOVÁ, Katherine. *Strom naděje*. Přeložil Petr ELIÁŠ. 1. vydání. Praha: Albatros, 2018. 239 stran. ISBN 978-80-00-05024-9.

PS Vypravěč, čtená ukázka 3 – *Luke a Jon* – Robert Williams⁵⁰

Jeden ze dvou hlavních hrdinů této knihy, Luke, žije jen se svým otcem v malém městě na severu Anglie. Cítí se hodně osamělý, ale jednoho dne se seznámí s Jonem, klukem ze sousedství, který pocitem opuštěnosti trpí také. Z chlapců se postupně stanou nerozluční přátelé, pro které by ztráta toho druhého byla nebývale těžká. Přesto je Jon pro Luka jedna velká záhada. Jednou se stane, že se Lukovi podaří poodhalit tajemství Jonova života a najednou získá úplně nový pohled na svého zvláštního a neobyčejného kamaráda a uvědomí si, že Jon potřebuje pomoc...

PS Vypravěč, čtená ukázka 4 – *Prašina* – Vojtěch Matocha⁵¹

V Praze existuje jedno tajuplné místo, kde nic nefunguje tak, jak jsme zvyklí. Nikdo neví proč. Nefunguje tu elektřina, nejde tu přijímat mobilní signál, rádio nehraje, tramvaje nejezdí, pouliční osvětlení nesvítí. Jirka a jeho kamarádi En a Tonda v této strašidelné čtvrti pátrají po tajemství, které by mohlo kompletně změnit svět. A že jde o pěkně dobrodružnou a nebezpečnou výpravu, jim dojde velmi brzy...

U/K ukáže fyzicky žákům knihy.

Vypravěč může mít různý vztah k vyprávěnému příběhu knihy. Podle toho si vypravěče rozdělíme, U/K vysvětlí obsah lekce: „*Vypravěči jsou tedy různí. My se dnes zaměříme na to, v čem se mohou lišit a jaký je jejich vztah k příběhu.*“

U/K: „*Přečteme si nyní z každé knihy ukázkou a v textech budete hledat, kdo je jejich vypravěčem.*“
Nejprve U/K nebo i žáci přečtou úryvky a poté diskutují nad jednotlivými texty.



PS Vypravěč, čtená ukázka 5 – *Luke a Jon*, s. 29⁵²

S Jonem Mansfieldem jsem se seznámil v půl osmé ráno jednou ve čtvrtek. Bylo to den poté, co jsem našel mezi kameny zastrčenou tu obálku a pak prospal čtrnáct hodin. Klepání na dveře jsem neslyšel, ale zaregistroval jsem, když na mě pak táta volal. Nakonec mě tím probudil. Nejspíš to bylo slyšet až za kopcem. Volal na mě, že mám návštěvu a že bych měl vylézt ze svého doupěte. Byl jsem příliš unavený, než abych se stihl divit, že za mnou někdo přišel na návštěvu ve městě, kde jsem zatím nikoho neznal.

PS Vypravěč, čtená ukázka 6 – *Prašina*, s. 20⁵³

Tramvaj sebou cukla a zastavila se, světlo zhaslo. Lidé si začali něco mumlat, a když uplynula dobrá minuta a vůz se nerozjel, zakřičel někdo směrem k řidiči: „Hej, tak co bude?!“

Jirka seděl úplně vpředu. Viděl, jak se s trhnutím otevírají dveře řidičovy kabiny a ven se kutálí mohutná postava v reflexní vestě: „Výstup předními dveřmi, haló, výstup pouze předními dveřmi! Dál nejedeme, technická závada!“ Nespokojené hlasy na okamžik zesílily a pak se všichni začali hrnout k východu.

Tma pohltila celou ulici.

⁵⁰ WILLIAMS, Robert. *Luke a Jon*. Přeložila Miroslava KOPICOVÁ. 1. vyd. Praha: Albatros, 2012. 167 stran. ISBN 978-80-00-02940-5.

⁵¹ MATOCHA, Vojtěch. *Prašina*. Vydání první Praha: Paseka, 2018. 260 stran. ISBN 978-80-7432-910-4.

⁵² WILLIAMS, Robert. *Luke a Jon*. Přeložila Miroslava KOPICOVÁ. 1. vyd. Praha: Albatros, 2012, s. 29. ISBN 978-80-00-02940-5.

⁵³ MATOCHA, Vojtěch. *Prašina*. Vydání první. Praha: Paseka, 2018, s. 20. ISBN 978-80-7432-910-4.

PS Vypravěč, čtená ukázka 7 – *Strom naděje*, s. 9⁵⁴

Povídat si se stromy je těžké. Nejsme žádní mluvkové.

To neznamená, že nedokážeme úžasné věci. Věci, které se tobě nejspíš nikdy nepodaří.

Střežíme ochmýřená soví mláďata. Držíme vachrlaté pevnosti ve větvích.

Fotosyntetizujeme.

Ale na řeči s lidmi nás neužije.

PS Vypravěč, čtená ukázka 8 – *Kepler62. Kniha první, Pozvánka*, s. 10⁵⁵

„Když z tohoto stromu ochutnáš jablko, tak se dozvíš, co je dobro a zlo.“

Kluk ani nemrkl a dál se díval hlídači do očí. Ten si znovu povzdechl.

„Což není vždycky výhra. Vědět toho moc může být i na škodu. Zvlášť pro dítě.“

Kluk dál civěl na hlídače, přitom pomalu zvedl jablko a pak se do něj zakousl. Přivřel oči a labužnický přežvykoval.

To je teda trouba, pomyslel si hlídač. Ale něco mu na klukovi nesesedělo. Není to jen přidržený spratek, na jaké je zvyklý. Cosi tou svou drzostí maskuje.

„Nenuť mě, abych musel udělat něco nepříjemného,“ varoval kluka.

Ten se znovu zahryzl do jablka a pak ho nakousané úhledně položil na jablečnou pyramidu. Potom se usmál a natáhl ruce před sebe, jako by čekal, že dostane želízka.

Po přípravě žáků (PS Vypravěč, úkol 2) vede U/K diskusi k vypravěči. Shrnutí diskuse provede pomocí PS (Vypravěč, otázka 4). Tím je směřována pozornost k určitému rysu vypravěčů.

Ideální řešení úkolu – stručně: dva vypravěči jsou postavou příběhu, dva nejsou; *Luke a Jon*: vypravěč je postavou příběhu; *Prašina*: není postavou příběhu; *Strom naděje*: je postavou příběhu; *Kepler62*: není postavou příběhu.

Pozn.: Pro jednodušší postup je možno zvolit diskusi jen nad dvojicí textů (*Luk a Jon* – *Prašina*), dojít k výše popsanému závěru a pak nechat další dva texty posoudit žáky samostatně.

⁵⁴ APPLGATEOVÁ, Katherine. *Strom naděje*. Přeložil Petr ELIÁŠ. 1. vydání. Praha: Albatros, 2018, s. 9. ISBN 978-80-00-05024-9.

⁵⁵ PARVELA, Timo a Bjørn SORTLAND. *Kepler62. Kniha první, Pozvánka*. První vydání. Brno: Host, 2018, s. 10. ISBN 978-80-7577-123-0.

Aktivita Nová terminologie PS s. 100



U/K: „Víme už, že jsou vypravěči, kteří jsou postavou příběhu, a ti, kteří nejsou. Nyní si k této znalosti přidáme nové pojmy: homodiegetický a heterodiegetický vypravěč.“

U/K postupně vylepí dvě karty s novými pojmy na flipchart (příloha 1.5.2), každý pojem jednotlivě vysvětlí.

Pozn.: Je možné pracovat dále i bez pojmů, pouze s opisem (vypravěč je/není postavou příběhu), žákům ale pojmy problém nedělaly, naopak díky známým předponám a jakési exotičnosti slov je s oblibou používali.

Vypravěč, který je zároveň postavou příběhu, se označuje jako homodiegetický vypravěč (homo = stejný, součást něčeho).

Vypravěč, který není postavou příběhu, se označuje jako heterodiegetický vypravěč (hetero = rozdílný, různorodý, nestejný).

Pozn.: Při použití pojmů je dobré vést s dětmi krátkou diskusi o významu předpon a jejich zkušenosti s nimi.

U/K: „Znáte předpony homo- a hetero- i z jiných pojmů? Z jakých? Vysvětlete u těchto známých pojmů, jak u nich chápete význam předpon homo = stejný, hetero = rozdílný.“ (PS Vypravěč, otázka 5)

S největší pravděpodobností žáci uvedou pojmy homosexuál a heterosexuál. Pro ukotvení pojmů teorie vypravěče je to dobrá paralela.

Pozn.: Pomáhá pojmy říkat nahlas několikrát společně, aby se je žáci naučili bez zábran vyslovovat. (PS Vypravěč, úkol 3)

Aktivita Vypravěč v textu – modelování PS s. 101–103

V této části U/K bude žákům modelovat práci s textem, aby pak mohli obdobně pracovat již bez podpory U/K. U/K vyvěsí ve třídě flipchart se zvětšenou záznamovou tabulkou.

U/K: „Sem budeme postupně společně zapisovat naše postřehy k vypravěči textu. Můžeme si sem psát i různé poznámky.“



PS Vypravěč, čtená ukázka 9⁵⁶

Během jedné z Johnových prvních návštěv jsem stál u konvice, ždímal čajové sáčky do hrnku a díval se, jak voda zhnědla jako uschlé listí. Ještě jsem tak napůl spal a jen zčásti jsem poslouchal, co vykládá. Říkal, že žije s prarodiči. Nemají televizi a celý život prožili v tom domě. Kamarádili s panem a paní Thornberovými, ale prý se rozkmotřili, když se nedohodli, komu patří cíp jednoho pole. Povádal, že nemají rádi cizí lidi ani přistěhovalce. Když jsem mu podával čaj, napadlo mě, že jeho prarodiče vypadají jako dva ubožáci. Vzal si hrnek, položil ho na stůl a foukal do něj. „Máma umřela, když mi bylo šest,“ řekl, „ale hodně si toho o ní pamatuju. Tátu jsem nikdy neviděl. Co vlastně víš o Duerdale?“

⁵⁶ WILLIAMS, Robert. *Luke a Jon*. Přeložila Miroslava KOPICOVÁ. 1. vyd. Praha: Albatros, 2012, s. 32–33. ISBN 978-80-00-02940-5.

Odpověděl jsem, že nic, a snažil se soustředit na fakta, která ze sebe chrlil. „Je to město, kde se odedávna spřádala bavlna, a nachází se na dně Bowlandského údolí. Jsou tu vesměs řadové domky, zády k sobě uspořádané do mřížky...”

Usrkával jsem čaj a on mi vykládal, že domky postavili majitelé přádelen, a ten, kdo začal v přádelnách pracovat, dostal řadový domek na bydlení. (...) Říkal, že v některých městech postavili na místě domků byty, do kterých se všichni nastěhovali. Vypadal užasle, když se nad tím zamyslel, a zeptal se, jestli mi to taky připadá tak absurdní. Já jsem nad tím nikdy nepřemýšlel a bylo mi to jedno, ale stejně jsem přikývl, že má pravdu.

Obrátil oči ke stropu, pokýval hlavou ze strany na stranu a pokračoval. „Bowlandský kopec, na kterém bydlíme my, se v minulosti využíval hlavně na chov ovcí a k produkci mléka, jenže teď už tu tolik farem není kvůli kulhavce, slintavce a kvůli supermarketům.”

Odmlčel se. Už domluvil. Podal jsem mu plechovku se sušenkami, ale on mezitím vstal. Odešel z kuchyně, halou ven a dveře se za ním s bouchnutím zavřely. Jeho hrnek stál na stole nedotčený, z čaje se ještě kouřilo. Chvilku jsem o něm přemýšlel. Byl divný. Mámě by se líbil.

U/K nejprve vysvětlí tabulku. Homo/heterodiegetický vypravěč by měl být již žákům jasný. Další řádek je povede k zamyšlení, v jakém časovém vztahu je vypravěč k příběhu:

U/K: „*Vypráví vypravěč příběh tak, jak se děje (jeho vyprávěním nastává), nebo vypráví již příběh z minulosti, na který nyní jen vzpomíná? Nenechte se zmýlit použitým časem. I současné vyprávění je možné vyprávět v minulém čase. Přemýšlejte spíše o vypravěči, zda je v současnosti příběhu, nebo ne.*”

Další řádek tabulky vede k zamyšlení nad tím, nakolik vypravěč „vidí postavám do hlavy“, tedy jakou má schopnost ve vidění věcí skrytých. V případě homodiegetického vypravěče je běžné, že vypráví o myšlenkách a pocitech svých, ale není to vždy tak, tedy i zde – pokud o svých vlastních pocitech a myšlenkách vypráví – se to počítá.

U/K: „*Ve třetím řádku sledujete schopnost vypravěče tzv. vidět postavám do hlavy. Tedy vyprávět myšlenky a pocity postav. Pokud je vypravěč sám postavou příběhu a vypráví o svých pocitech a myšlenkách, pak i toto počítáte.*”

U/K ke zbytku tabulky: „*Vybarvěte políčko s tvrzením, které se týká vypravěče textu. Doložte vždy úryvkem. Do kolonky úryvek stačí poznačit barvu nebo typ podtržení, které použijete v textu, není třeba přepisovat, pokud nechcete. Možná v textu odhalíte ještě nějaké další informace o vypravěči nebo si při čtení na něj uděláte nějaký názor, k takovým poznámkám využijte poslední kolonku.*”



U/K vyzve žáky, aby si nejprve sami zkusili vyplnit tabulku k textu. (PS Vypravěč, úkol 4)

Luke a Jon		
Vypravěč je postavou příběhu. = homodiegetický	Vypravěč není postavou příběhu. = heterodiegetický	Úryvek z textu:
Vypravěč vypráví příběh, který se již stal. = retrospektivní (minulé) vyprávění	Vyprávěním příběh teprve nastává. = současné vyprávění	Úryvek z textu:
Vypravěč nám sděluje, co si myslí/cítí různé postavy v příběhu.	Vypravěč nám sděluje, co si myslí/cítí pouze jedna postava v příběhu, proto o ní víme víc než o jiných postavách.	Vypravěč nevypráví o pocitech a myšlenkách sledovaných postav.
Úryvek z textu:		
Co dalšího o vypravěči z úryvku víme? Nakolik je pro nás odkrytý?		

Po přípravě žáků U/K vyzve žáky ke sdílení a k argumentaci své odpovědi k jednotlivým položkám tabulky. U/K konsenzuální odpovědi zanes do společné tabulky na flipchartu, doplní úryvky, na kterých se společně shodnou, že jsou ilustrující.



Aktivita Vypravěč v textu – práce ve skupinách PS s. 104–112

U/K rozdělí žáky do 6 skupin, např. losováním apod. Vždy dvě skupiny budou pracovat s jedním stejným textem.

U/K zadává práci: „Ve své skupině si přečtete text a zaškrtněte odpovědi k jednotlivým bodům tabulky. A nezapomeňte doložit úryvky, které podpoří vaši odpověď. S textem nejprve pracujte sami, pak svá řešení diskutujte ve skupině a dohodněte se na společném výstupu.“

U/K by se měl po prohlédnutí úkolu žáků zeptat, kolik času budou na svou práci potřebovat. Případně čas určí U/K na cca 15 minut. Každá skupina by si též měla zvolit svého mluvčího, který potom bude výstup prezentovat.

„Čau,“ zavolal na něj přes rameno Tonda, oči přilepené k obrazovce notebooku, zářící ve tmě vedle petrolejky. Jirka si podal polštář a posadil se vedle něj, zatímco En nachystala hrnky a zalila čaj. Na obrazovce běžely televizní zprávy, reportérka stála s mikrofonom před budovou magistrátu:

„... se zatím nevyjádřila. Krizový štáb hlavního města svolal zasedání na desátou hodinu večerní, o přijatých opatřeních vás budeme informovat v živých vstupech.“

„Můžete to vypnout a říct mi, co se tady děje?“ ozval se Jirka trochu podrážděně. Tonda zavřel notebook.

„Prašina se zvětšila,“ řekl vzrušeným hlasem, „dvanáct tisíc lidí je bez proudu, tramvaje nejezdí, pár aut se vybouralo, protože jim přestaly fungovat brzdy, a teď nemůžou nastartovat. Odešly dva vysílače mobilního signálu, dalším možná dvaceti tisícům lidí neteče voda...“

„Vždyť sotva začal podzim,“ řekl Jirka překvapeně. Každý věděl, že se hranice Prašiny posouvá a že to nějak souvisí s počasím. Za hezkých letních dnů se Prašina zmenšovala, jako kdyby se na slunci scvrkávala. Když naopak mrzlo nebo dlouho a vydatně pršelo, rozpínala se a pohlcovala další domy a ulice. Rozdíl mezi létem a zimou ale činil nějakých dvacet, možná pětadvacet metrů a lidí, kteří v tom území na předělu žili, na to byli dobře připravení.

„Nejvíc to zasáhlo Vinohrady a oblast kolem Karláku. Na druhé straně se Prašina rozšířila taky, ale ne tolik,“ řekla En a podala Jirkovi hrnek s čajem. „Vypukla hrozná panika, lidi se bojí a přímo na místě se hrozně těžko dostávají k informacím, když tam nic nefunguje.“

„Čeho se bojí? Vždyť je to totéž, jako když vypnou proud, to se děje pořád,“ nechápal Jirka.

„To právě není totéž. Když vypnou proud, funguje ti mobil, můžeš si svítit baterkou... a hlavně je celkem jasné, že ti ho za chvíli zase zapnou,“ zachmuřila se En.

„Však Prašina zase ustoupí, ne?“ zeptal se Jirka.

En jenom pokrčila rameny: „Snad.“

⁵⁷ MATOCHA, Vojtěch. *Prašina*. Vydání první. Praha: Paseka, 2018, s. 22–23. ISBN 978-80-7432-910-4.

Úkol 5

Prašina		
Vypravěč je postavou příběhu. = homodiegetický	Vypravěč není postavou příběhu. = heterodiegetický	Úryvek z textu:
Vypravěč vypráví příběh, který se již stal. = retrospektivní (minulé) vyprávění	Vyprávěním příběh teprve nastává. = současné vyprávění	Úryvek z textu:
Vypravěč nám sděluje, co si myslí/cítí různé postavy v příběhu.	Vypravěč nám sděluje, co si myslí/cítí pouze jedna postava v příběhu, proto o ní víme víc než o jiných postavách.	Vypravěč nevypráví o pocitech a myšlenkách sledovaných postav.
Úryvek z textu: Pozn.: V knize <i>Prašina</i> vypravěč podává pocity a myšlenky Jirky, v textu zde ale k tomu žádné informace nejsou. Pokud někdo četl <i>Prašinu</i> , může tuto informaci doplnit.		
Co dalšího o vypravěči z úryvku víme? Nakolik je pro nás odkrytý?		

Strom naděje

PS Vypravěč, čtená ukázka 11⁵⁸

Ve vlídném tichu, obklopen vším, co mám rád – měsíčním světlem, vzduchem, trávou, zvířaty, zemí a lidmi – jsem se bolestně zamyslel nad tím, jak dlouho si takové okamžiky budu moct ještě vychutnávat.

A taky jsem přemýšlel, jestli jsem pro svět udělal dost, když ho tolik miluji. Neptal jsem se na to sám sebe poprvé. Ale hrozící smrt vás donutí se soustředit.

Jistě, stínil jsem víc než dost. Vyrobil jsem moře kyslíku, který dýchají lidé. Byl jsem domovem celé plejádě zvířat a hmyzu. Svůj úkol jsem splnil. Strom je koneckonců jenom strom. Jak jsem říkával Bongo: „Rosteme, jak musíme, jak se dávno rozhodlo naše semínko.“

Ale stejně.

⁵⁸ APPLLEGATEOVÁ, Katherine. *Strom naděje*. Přeložil Petr ELIÁŠ. 1. vydání. Praha: Albatros, 2018, s. 94–95. ISBN 978-80-00-05024-9.

Dvě stě šestnáct letokruhů. Osm set šedesát čtyři ročních období. A přesto mi něco chybělo. Můj život byl přílišně... bezpečný.

V horním patře zeleného domku se záhonem pohnul závěs. Za ním bylo vidět Stephena, jak nás pozoruje.

Věděl jsem, na co myslí. Když jsi dobrý posluchač, jednou z výhod je, že se dozvíš dost o tom, jak funguje svět.

Ve Stephenových očích, v tom, jak se to odpoledne díval na Samar, jsem zahlédl něco, co už jsem viděl mockrát.

Přání.

Úkol 6

Strom naděje		
Vypravěč je postavou příběhu. = homodiegetický	Vypravěč není postavou příběhu. = heterodiegetický	Úryvek z textu:
Vypravěč vypráví příběh, který se již stal. = retrospektivní (minulé) vyprávění	Vyprávěním příběh teprve nastává. = současné vyprávění	Úryvek z textu:
Vypravěč nám sděluje, co si myslí/cítí různé postavy v příběhu.	Vypravěč nám sděluje, co si myslí/cítí pouze jedna postava v příběhu, proto o ní víme víc než o jiných postavách.	Vypravěč nevypráví o pocitech a myšlenkách sledovaných postav.
Úryvek z textu:		
Co dalšího o vypravěči z úryvku víme? Nakolik je pro nás odkrytý?		

Ari ucítil, jak se ovladač slabě zachvěl. Tak jemně, že kdyby neměl zavřené oči, vůbec by si toho nevšiml. Jako by na něho dýchlo něco obrovitánského a hrozivého. Zároveň vnímal i cosi dalšího, sílu a bezpečí, které mu dodávala Joniho blízkost. Úplně jako by splynuli v jedno.

Zdálo se, že ovladač přirostl Arimu k ruce. Prsty jako by samy dělaly, co bylo třeba. I se zavřenýma očima Ari přesně věděl, kudy jít. Zažíval podobný pocit jako tehdy, když se v ponožkách kradl černočerným bytem. Nábytek neviděl, ale stejně poznal, kde zrovna je.

Později si vybavil jakési záblesky: dlouhou chodbu, která se táhla snad donekonečna. Rozcestí, která jen vytušil, ale na kterých přesto dokázal bez zaváhání zvolit správný směr. A nejsilněji ze všeho mu utkvěl pocit z bytosti, jež nad vším ostražitě bděla a byla připravená udeřit při sebemenší zámince.

Vzpomínal také na Joniho uklidňující blízkost. A na tmou, neproniknutelnou temnotu. Únavu. Děsnou únavu, která mu našeptávala: vzdej to.

Podlehnout mu připadalo až neodolatelně lákavé.

Vepředu se cosi objevilo. Zeď. Překážka. Dveře. Ari jezdil prsty po ovladači, jako by věc před sebou ohmatával. Rovný povrch, chladný, neprostupný. Dokonale hladký. Takové zklamání. Přece tedy někde udělali chybu. Octli se ve slepé uličce. Kdesi v tmavé chodbě špatně odbočili. Na návrat teď nedokázali ani pomyslet. Ari odložil ovladač do klína a už už otevíral oči, když vtom to ucítil znovu. Jako dýchnutí na kůži. Něco se nad nimi ve tmě vztyčilo, připravené k útoku. Past! Chytili se do pasti!

„Teď!“ zakřičel Arimu v hlavě Joniho hlas.

„Zaútoč dýkou! Bodni!“

Ari se nestačil ani zamyslet a jeho prsty bezděky našly správné tlačítko. Jako by se po ovladači pohybovaly samy od sebe. Bodl dýkou do tmy. Zdálo se, že se do něčeho zanořila.

⁵⁹ PARVELA, Timo a Bjørn SORTLAND. *Kepler62. Kniha první, Pozvánka*. Přeložili Jitka JINDŘÍŠKOVÁ, Michal ŠVEC. První vydání. Brno: Host, 2018, s. 30–31. ISBN 978-80-7577-123-0.

Úkol 7

Kepler 62. Kniha první, Pozvánka		
Vypravěč je postavou příběhu. = homodiegetický	Vypravěč není postavou příběhu. = heterodiegetický	Úryvek z textu:
Vypravěč vypráví příběh, který se již stal. = retrospektivní (minulé) vyprávění	Vyprávěním příběh teprve nastává. = současné vyprávění	Úryvek z textu: Poznámka – z některých částí textu by se mohlo uvažovat i nad minulým vyprávěním, ale převažují znaky současného vyprávění.
Vypravěč nám sděluje, co si myslí/cítí různé postavy v příběhu.	Vypravěč nám sděluje, co si myslí/cítí pouze jedna postava v příběhu, proto o ní víme víc než o jiných postavách.	Vypravěč nevypráví o pocitech a myšlenkách sledovaných postav.
Úryvek z textu:		
Co dalšího o vypravěči z úryvku víme? Nakolik je pro nás odkrytý?		

Po ukončení skupinové práce U/K vyzve žáky k diskusi, během níž budou na tabuli vyvěšeny další tři flipcharty (na každém je pro každý text zvlášť tabulka). U/K vyzývá jednotlivé skupiny, aby argumentovaly, proč to tak u svých textů určily. Skupiny se stejnými texty se vzájemně doplňují a U/K koriguje případné nesrovnalosti otázkami na text, řídí diskusi a zaznamenává společně získané řešení. Nesrovnalosti vždy mají vést k opakovanému zkoumání textu a hledání argumentů pro podporu tvrzení.

Aktivity po četbě:

Návrat k základnímu dělení vypravěčů – U/K zopakuje pojmy homodiegetický a heterodiegetický vypravěč.



U/K: „Podívejme se nyní na naše řešení, jací vypravěči těchto textů jsou. Na začátku jsme se seznámili se dvěma typy vypravěčů. V čem se vypravěči každého typu shodují a v čem se liší? Shodují se v něčem i vypravěči různého typu?“ (PS Vypravěč, otázka 6)

Cílem aktivity je ukázat žákům, že vypravěči mohou být z různých skupin (heterodiegetický/homodiegetický), ale i v rámci dané skupiny se mohou různit jejich charakteristiky, a zároveň mohou vypravěči z odlišné skupiny mít některé rysy shodné. Ukazuje to na rozmanitost literatury a její možnosti podávat příběhy různě.

U/K: „Příběh se k nám dostává skrze vyprávění vypravěče. Zamyslete se nad textem, který jste ve skupině četli, jakým způsobem vám příběh podává. Hraje to nějakou roli? Jakou?“ (PS Vypravěč, otázka 7)

Žáci dostanou 1 minutu k zamyšlení, poté 2–3 minuty pro diskusi v původní skupině. Až pak vyzve U/K ke sdílení názorů společně. Vyzývá skupiny podle textů.

Cílem této aktivity je vrátit žáky k celému narativu, tedy provázat probíranou kategorii vypravěče s jeho funkcí v textu a jedinečným podáním příběhu. Uvědomění si tohoto provázání je dobrým výsledkem diskuse, jinak jde o shromáždění názorů, které nemusí mít žádný jiný než výše popsany závěr.

Na závěr žáci vyplní hodnoticí dotazník v PS s. 114.

2.5.2 Téma č. 2 „Vypravěč – dílna čtení“ – 1 vyučovací hodina

Žáci prostřednictvím samostatného tichého čtení aplikují znalosti z literární teorie (konkrétně z oblasti vypravěče a jeho rysy), svá zjištění sdílejí ve skupině. Téma č. 2 je realizováno ve škole, ve školní třídě, školní knihovně nebo ve školním klubu. Program vede učitel a knihovník (U/K).

Cíl dílny čtení

Žáci aplikují poznatky z lekce na text knihy, kterou si sami vybrali. Ve vyprávěném textu identifikují jeho vypravěče a odhalí jeho základní rysy. Zamyslí se nad jeho funkcí v textu.

Metody

- dílna čtení
- zážitkové čtení
- aplikace poznatků na jiný text
- vyvozování informací z textu
- práce ve dvojici

Pomůcky

- Pracovní sešit *Učíme se příběhem II* (s. 115–121), případně nakopírované min. s. 116–121
- psací potřeby
- knihy do dílny čtení (každý žák má knihu podle svého výběru, ale je třeba mít dostatek knih, aby si mohli vybrat i žáci, kteří ji buď zapomněli, nebo ji z jiných důvodů nemají)
- flipcharty z lekce v knihovně
- zvětšená tabulka k charakteristice vypravěče (příloha 1.5.3)
- páska na přilepení flipchartů na zeď
- lepidlo



Aktivita Opakování PS s. 115

U/K: „Čemu jsme se věnovali v lekci v knihovně? Na co si vzpomínáte?“

U/K nechá žáky volně se vyjadřovat, poté vyvěsí cedule s teorií (příloha 1.5.2). Pokud ještě nezaznělo rozdělení na dva typy vypravěčů, tak U/K postupně pokládá otázky: „O jakých dvou typech vypravěčů jsme si včera povídali? Jak to bylo s tou jejich rozdílností? Jak tuto rozdílnost vnímáte jako čtenáři? Dáváte některému typu přednost?“ (PS Vypravěč – dílna čtení, úkol 1, otázka 1)

Cílem je připomenout žákům, že vypravěči se liší tím, jestli jsou nebo nejsou postavou příběhu, dále pak že v rámci jedné skupiny mohou mít rozdílné charakteristiky. A také motivovat žáky zajímat se o vypravěče při četbě.

Aktivita Minilekce PS s. 116–118



Žáci pracují s textem z knihy *Skleněné děti*.

U/K: „Přečtěte si text a zjistěte, kdo je zde vypravěčem. Až budete vědět odpověď, doplňujte do tabulky v pracovním listu charakteristiku vypravěče. Připravte se tak, abyste byli schopni doložit své tvrzení v textu.“

PS Vypravěč – dílna čtení, čtená ukázka ¹⁶⁰

Billie si možná měla uvědomit, že dům, ve kterém bydlí, skrývá skutečně temné tajemství. Že vyslechne opravdu děsivý příběh. Ale když ta dívka, co se jmenovala Amanda, začala vyprávět o sirotčinci Sluneční dům, Billie oněměla hrůzou. Dokonce i upovídaná Simona zmlkla.

„Sirotčinec se skutečně jmenoval Sluneční dům, přesně jak říkáte,“ spustila Amanda. „Ale nikdo tomu domu neřekl jinak než Skleněný dům. Věděly jste to?“

Billie zavrtěla hlavou.

„Proč se mu říkalo Skleněný dům?“ řekla a teprve pak si všimla, že šeptá.

„Protože pět z osmi dětí, které tam žily, byly takzvané skleněné děti.“

Skleněné děti? Konečně se dozvědí, co to znamená!

(...)

„Jak už jsem říkala, v domě žilo osm dětí a dvě ženy, které se o ně staraly. Jedna sirotčinec vedla a druhá byla mladá pečovatelka, jmenovala se Majken.“

Amanda se odmlčela a Billie si na okamžik pomyslela, že už se jí asi nechce vyprávět. Ale dívka jen udělala pauzu v řeči.

⁶⁰ OHLSSONOVÁ, Kristina. *Skleněné děti*. Přeložila Viola SOMOGYI. První vydání. Praha: Mladá fronta, 2015, s. 131–132. ISBN 978-80-204-3201-8.

Žáci vypracovávají úkol – PS Vypravěč – dílna čtení, úkol 2 + otázka 2. Tabulka je stejná jako v lekci, proto je pravděpodobné, že ji již žáci nepotřebují vysvětlovat.

Řešení: V textu je tzv. vyprávění ve vyprávění. Vypravěč Amanda je v tomto případě intradiegetický (tzn. ten, který vypráví vnořený příběh, je to vyprávění druhé roviny). Tento pojem již U/K nezavádí.

Lze s žáky diskutovat o každém vypravěči zvlášť, pokud žáci oba odhalí.

Vypravěč 1. roviny		
Vypravěč 2. roviny (Amanda)		
Oba vypravěči		
Vypravěč je postavou příběhu. = homodiegetický	Vypravěč není postavou příběhu. = heterodiegetický	Doložte úryvkem: (Pozn.: oba vypravěči jsou heterodiegetičtí, protože Amanda – i když je postavou první roviny příběhu – se příběhu, který vypráví, neúčastní.)
Vypravěč vypráví příběh, který se již stal. = retrospektivní (minulé) vyprávění	Vyprávěním příběh teprve nastává. = současné vyprávění	Doložte úryvkem:
Vypravěč nám sděluje, co si myslí/cítí různé postavy v příběhu.	Vypravěč nám sděluje, co si myslí/cítí pouze jedna postava v příběhu, proto o ní víme víc než o jiných postavách.	Vypravěč nevypráví o pocitech a myšlenkách sledovaných postav.
Doložte úryvkem:		
Co dalšího o našem vypravěči z úryvku víme? Nakolik je pro nás odkrytý?		

Po 5 minutách samostatné práce vyzve U/K k diskusi nad řešeními.

Žáci by měli přijít na to, že v ukázce jsou dva vypravěči – heterodiegetičtí: ne příliš konkrétní vypravěč (tzv. hlas) a Amanda, která vypráví příběh, jehož ale nebyla postavou. Pokud všichni žáci odhalí jen jednoho a stejného vypravěče (a nevšimnou si vloženého vyprávění), není nutné věc komplikovat, ale pouze na závěr této aktivity žáky na druhého vypravěče upozornit jako na zajímavost a sdělit jim, že i v knihách, které budou číst, se může někdy objevit vložené vyprávění, které vypráví jiný vypravěč.

Sdílené řešení U/K opět zanesete do společné tabulky na flipchartu.



Aktivita Tiché čtení PS s. 119–120

U/K: „Čtete si knížku, kterou jste si sami vybrali. Všímejte si, jak v příběhu funguje vypravěč, zaměřte se na to, jak příběh podává a co se o něm během četby všechno dozvíte.“

Během četby se zaměřte na svého vypravěče v knize a v tabulce pak vyznačte barevně jeho charakteristiku. Nezapomeňte vše doložit úryvky.“

Pozn.: U/K umožní žákům, aby si příslušné pasáže textu pouze označili lepítky apod., aby mohli maximum času věnovat četbě a úvaze nad četbou.

Tiché čtení trvá 15 minut.

Žáci plní úkol (PS Vypravěč – dílna čtení, úkol 3).

Aktivita Reflexe četby

U/K: „Dařilo se vám najít alespoň nějaké informace o vypravěči vašeho textu?“

U/K může použít nějakou škálovací metodu, která bude vizualizovat žákovskou evaluaci proběhlé aktivity, např. krajními body zdvižení paže (bez problémů jsem našel informace o vypravěči) – paže dolů (nenášel jsem o vypravěči textu vůbec nic). Tím získá U/K rychlý přehled o stavu třídy a může se během následujícího sdílení ve dvojicích věnovat těm žákům, kteří naznačují nějaký problém.

Probíhá reflexe, jakého vypravěče kdo našel ve svém textu. Sdílejí nejprve dvojice.

U/K: „Ve dvojicích si představte krátce knihu, kterou čtete, a jejího vypravěče, použijte k tomu poznámky na PL a úryvky z textu, které jste si označili.“

Po sdílení ve dvojicích vyzve U/K dobrovolníky sdílet zjištění se všemi. U/K korigují nesrovnalosti především způsobem dalšího doptávání se a doložením úryvků.

Na závěr položí U/K otázku k zamyšlení: „Změnilo by se nějak vyznění příběhu, který čtete, kdyby ho vyprávěl jiný vypravěč? Zkuste si představit nějakého vypravěče vašeho příběhu – jinou postavu, ne postavu apod., co by to s textem vaší knihy udělalo?“ (PS Vypravěč, otázka 3)



U/K dá 1–2 minuty na zamyšlenou a zapsání si myšlenek a poté vyzve žáky ke sdílení. Cílem je opět se utvrdit v tom, že vypravěč má pro vyznění celého textu zásadní roli.

Poté žáci vyplňují hodnoticí dotazník v PS s. 121.

2.6 Tematický blok č. 6 „Naratologický rozbor“ – 3 vyučovací hodiny

2.6.1 Téma č. 1 „Naratologický rozbor – čtenářská lekce“ – 2 vyučovací hodiny

1. hodina a 2. hodina – jedná se o blokovou výuku

Lekce probíhá ve veřejné knihovně.

Lekce je vyvrcholením předchozích tematických bloků. Žáci si při ní pod vedením učitele a knihovníka zopakují své znalosti z předchozích lekcí a poprvé společně použijí všechny naratologické kategorie. Žáci se v lekci připravují na autentické čtení naratologicky poučeného čtenáře tak, že pracují s texty jedné knihy, které jsou roztrženy dle výrazných znaků některé z kategorií. Tak se připravují tyto výrazné znaky odhalovat i ve vlastní četbě. Opakování je pojato formou skupinové práce s pojmy a definicemi, po které žáci obdrží jako pomůcku pro (nejen) další práci naratologický slovníček, a závěrečnou deskovou hrou.

Cíl čtenářské lekce

Žáci si zopakují a zvědomí konkrétní problematiku všech naratologických kategorií probíraných v minulých lekcích. Vysvětlí vlastními slovy význam několika pojmů a s oporou využijí tyto znalosti pro rozbor textů s výraznými rysy některých vyprávěcích postupů.

Použité tituly

Vojtěch Matocha: *Prašina*⁶¹

Metody

- skupinová práce
- přiřazování
- výběr z možností
- práce s textem – vyvozování informací z textu a vztahu mezi nimi
- kontrola řešení s klíčem
- diskuse
- didaktická hra

Pomůcky

- Pracovní sešit *Učíme se příběhem II* (s. 122–141, 149–152), případně kopie vybraných stran (minimálně s. 127–139, 141, 149–152)
- kniha *Prašina*
- psací potřeby

⁶¹ MATOCHA, Vojtěch. *Prašina*. Praha: Paseka, 2018. ISBN 978-80-7432-910-4.

- rozstříhané definice a rozstříhané pojmy podle počtu skupin (příloha 1.6.1 – varianta A, nebo příloha 1.6.2 – varianta B) + obálky
- texty s řešením (příloha 1.6.3),
- herní plány pro skupiny (příloha 1.6.4)
- kartičky s otázkami (příloha 1.6.5)
- žetony ke hře – naratologické kategorie (příloha 1.6.6)
- hrací figurky + kostky (figurky můžete nahradit čímkoliv jiným – třeba kamínky)
- fakultativně – cedulky pro označení stanovišť podle naratologických kategorií

Podrobně rozpracovaný obsah

Pozn.: V rozpisu níže používáme zkratku U/K, která označuje učitel/učitelka/knihovník/knihovnice a naznačuje, že rozdělení jednotlivých činností záleží na domluvě pracovníka formálního a neformálního vzdělávání, přičemž je dobré vycházet jak z profesních, tak osobnostních silných stránek obou zúčastněných expertů.

Aktivity před četbou:

Aktivita Úvod

K přivítá žáky v knihovně.

U/K seznámí žáky s cílem hodiny.

U/K: „V této lekci budeme zkoumat, jak autor vypráví, jaké naratologické postupy využívá k tomu, aby vznikl zajímavý příběh. Budeme využívat znalostí z předchozích lekcí, nic nového se učit nebudeme, ale propojíme znalosti jednotlivých kategorií dohromady, tak jak i jednotlivé kategorie společně vystupují v textu.“

U/K seznámí žáky s knižním titulem, s jehož texty budou pracovat.

U/K: „Hned na úvod se také seznámíme s knihou, se kterou dnes budeme později pracovat.“

(PS s. 126)

Prašina – Vojtěch Matocha⁶²

Jirkovi rodiče odjíždějí na pár dnů pryč a dají mu za úkol, aby občas zašel zkontrolovat dědu. Nic by na tom nebylo tak zvláštního, kdyby děda nebydlel na tak podivném místě. Prašina byla součástí Prahy, ale byla úplně jiná než všechny ostatní pražské čtvrti. Na Prašině nikdy nebyl signál, nefungovala tam elektřina a obyvatelé Prašiny byli prostě jiní. Jirka společně se svými kamarády En a Tondou chtějí přijít tajemství Prašiny na kloub.

⁶² MATOCHA, Vojtěch. *Prašina*. Praha: Paseka, 2018. ISBN 978-80-7432-910-4.



Aktivita *Pojmy + definice PS Naratologický rozbor, úkol 1*

U/K rozdělí žáky do skupin (velikost skupiny ideálně 4 žáci, způsob rozdělení by měl být pro žáky příjemný) a nachystá pro každou skupinu rozstříhané definice a pojmy (příloha 1.6.1, nebo 1.6.2 – varianta A, nebo B) v obálce. Žáci pracují s PS *Naratologický rozbor, úkol 1*, kam si píšou v průběhu aktivity své poznámky, otázky apod.

Pozn.: Je především na učiteli, který svoji třídu zná lépe, aby rozhodl, zda budou žáci pracovat se základní variantou, anebo se snazší – barevně členěnou. Obecně doporučujeme pro 6. ročník barevnou a pro 7. ročník základní, ale nelze toto doporučení zcela zobecnit.

U/K: „*Nejprve si zopakujeme poznatky z jednotlivých naratologických kategorií, se kterými jsme se setkali v předchozích lekcích. Do skupin dostanete obálky s pojmy a jejich definicemi. Sestavte k sobě vždy lístek s pojmem a lístek s příslušnou definicí.*

V PS máte soupis všech pojmů, které jsou v obálce. Označujte si při skládání ty, které vám nejsou jasné, pište si k nim poznámky. Jakmile budete hotovi, přijďte si pro řešení a zkontrolujte si své odpovědi.“

Aktivita by měla trvat cca 10 minut. Řešení mají žáci ve svých PS v podobě *Naratologického slovníčku* (PS s. 149–152). Po sestavení lístků je U/K na tento fakt upozorní a požádá je, aby si vše zkontrolovali a do PS *Naratologický rozbor, úkol 1* jinou barvou než mají poznámky, označili pojmy, které měli nesprávně přiřazené.

Řešení úkolu = *Naratologický slovníček*

NARATIV. Je vyprávěný příběh. Najdeme ho nejen v knihách, filmu, v počítačových hrách, divadle a podobně, ale i v mediálních sděleních a v běžné komunikaci. Tvoří ho příběh a diskurz.

NARATIVNÍ LITERATURA. Jsou literární texty, ve kterých se vypráví příběh. Narativ v literatuře ale netvoří jen vyprávění, ale i popisy, rozhovory, komentáře...

PŘÍBĚH. Je to, co narativ vypráví. Je tvořen událostmi, mezi kterými je vztah a trvají určitý čas, dále postavami a prostorem příběhu. Neexistuje někde před napsáním, čtenář si ho skládá při čtení.

DISKURZ. Je to, jak narativ vypráví. Velkou roli v něm hraje vypravěč.

KATEGORIE POSTAVA

POSTAVA/CHOVÁNÍ. Rysy postavy poznáme z jejího chování.

POSTAVA/VZHLED. Popis postavy, jak vypadá.

POSTAVA/PROSTŘEDÍ. Rysy postavy poznáme i z prostředí, ve kterém žije.

PROMLUVA POSTAVY O SOBĚ / MYŠLENÍ O SOBĚ. Rysy postavy poznáme i z toho, co o sobě říká nebo co si o sobě myslí.

PROMLUVA/MYŠLENÍ JINÝCH O POSTAVĚ. Rysy postavy poznáme i z toho, co si o ní myslí a říkají jiné postavy.

KATEGORIE UDÁLOST

ČASOVÉ VZTAHY MEZI UDÁLOSTMI. Něco se stalo a pak se stalo něco jiného, vztah mezi událostmi je pouze v pořadí, jedna událost není příčinou té druhé. Takové vztahy propojují satelitní události.

PŘÍČINNÉ VZTAHY MEZI UDÁLOSTMI. Něco se stalo, a proto se stalo něco dalšího. Takové vztahy propojují jádrové události a říkáme jim také kauzální.

DĚJ. Je tvořen událostmi, mezi kterými jsou vztahy příčinné, a událostmi, které se k ostatním pojí jen v časovém vztahu.

KATEGORIE PROSTOR

STRATEGIE CESTA. Jde o podání prostoru podle naší přirozené zkušenosti, jak poznáváme prostor v realitě. Prostor je podáván tak, jako by jím někdo procházel.

STRATEGIE MAPA. Jde o podání prostoru z náhledu (ptačí perspektivy) a může obsáhnout jeho různě velkou část. Můžeme ukazovat prostor celého světa příběhu, nebo jen to, co vidí postava ze svého balkonu.

PERSPEKTIVNÍ ZOBRAZENÍ. Prostor je v textu podáván z jednoho určitého bodu, kterému říkáme ohnisko. Zde nám je prostor vyprávěn tak, jako by ho někdo (postava, vypravěč) popisoval ze svého pohledu. V textu jsou proto použita například slova tady/tam, blízko/daleko, nalevo/napravo.

APERSPEKTIVNÍ ZOBRAZENÍ. Z textu není jasné, odkud je prostor podáván. Čtenář ho nepoznává skrze žádné určité „oči“.

KATEGORIE ČAS

POSLOUPNOST. Události příběhu mohou být v textu podány chronologicky – tak jak šly za sebou. Nebo autor pracuje s časem tak, že se v nějakém okamžiku vrátí do minulosti (analepse) nebo vypráví o budoucích událostech (prolepse).

TRVÁNÍ. Dobu ve fikčním světě (dobu příběhu) srovnáváme s rozsahem textu (dobou vypravování). Autor tempo vyprávění buď zpomaluje (vypráví podrobně o všech detailech), nebo zrychluje (delší časový úsek zhustí do jedné krátké výpovědi).

FREKVENCE. Události se mohou dít opakovaně a opakovaně můžeme o jedné i více událostech vyprávět. Také je možné v jedné výpovědi vyprávět o událostech, které se opakují.

KATEGORIE VYPRAVĚČ

HOMODIEGETICKÝ VYPRAVĚČ (homo = stejný). Vypravěč je součástí příběhu, který vypráví, je jeho postavou. Může být hlavní postavou a vyprávět svůj příběh (tomu říkáme autodiegetický vypravěč) anebo vedlejší postavou (vypravěč svědek).

HETERODIEGETICKÝ VYPRAVĚČ (hetero = různý). Vypravěč není součástí příběhu, který vypráví, není jeho postavou.

Po dostatečném čase na kontrolu U/K s žáky reflektuje proběhlou aktivitu otázkami, které postupně klade.

U/K: „*Jak jste si zorganizovali práci ve skupině?*“

Co vám v práci pomohlo?

Narazili jste na nějaké komplikace, jak jste je vyřešili?

Které skupině se podařilo přiřadit správně všechny pojmy?

Máte nějaké dotazy? Potřebujete něco vyjasnit?“

Aktivita Práce s texty PS Naratologický rozbor, úkol 2

Pozn.: Pokud žáci nepracují s kompletním PS, ale mají jen kopie určitých stran, je možné ve třídě vyznačit 5 stanovišť. Stanoviště označí U/K cedulkou s nápisem a případně piktogramem, jenž označuje naratologickou kategorii. Na každém stanovišti jsou připraveny namnožené texty k příslušné kategorii (PS Naratologický rozbor, úkol 2) – texty je pak možné tisknout na barevný papír, a tím získat rychlý přehled, s jakou kategorií který žák právě pracuje.

U/K má připraveny složky se správným řešením (příloha 1.6.3) pro každou kategorii zvlášť.



Instrukce dětem od U/K: „*Během určeného času (15–20 minut) pracujte s následujícími texty z knihy Vojtěcha Matochy Prašina. Vybírejte si libovolně, které naratologické kategorii se chcete věnovat. Po výběru si přečtete příslušné texty a nad nimi uvažujte dle příslušných instrukcí. V textech budete podtrhávat dle zadání a někde též zapisovat určité informace, čtete proto vždy pečlivě instrukce.*“

Během vymezeného času vypracujte úkoly alespoň ze dvou kategorií. Po zpracování každé kategorie si jděte k U/K pro řešení. Po kontrole se ptejte na vše, co je vám nejasné, teprve pak pokračujte v práci s další kategorií.

Při práci s texty můžete používat Naratologický slovníček jako pomůcku.“ (PS Naratologický rozbor, úkol 2)

Řešení pro U/K je totožné s řešením pro žáky – viz příloha 1.6.3.



NARATOLOGICKÁ KATEGORIE POSTAVA PS Naratologický rozbor, úkol 2a

PS Naratologický rozbor, čtená ukázka ¹⁶³

Jirka nikdy nechápal, jak je možné, že někdo tak inteligentní jako En může mít ve škole tak špatné známky. Ve svých třinácti už uměla plynne mluvit dvěma cizími jazyky a třikrát vyhrála krajské kolo matematické olympiády, ale na písemky z ostatních předmětů se odmítala učit. Považovala to za naprostou ztrátu času. Když ji učitelé vyvolali k tabuli, místo odpovědi na otázky jim jenom říkala, co by zadala do Googlu, kdyby odpověď opravdu chtěla znát. Teprve když jí hrozilo, že z dějepisu nebo biologie propadne, s klidem se připravila na poslední písemku a dostala jedničku. Jedno pololetí nečekaně zářila v chemii, teprve pak se ale ukázalo, že si doma vařila vlastní mýdlo a dobré známky byly jenom vedlejší produkt.

⁶³ MATOCHA, Vojtěch. *Prašina*. Praha: Paseka, 2018. s. 34–35. ISBN 978-80-7432-750-6.

- Rozhodněte a doložte textem (podtržením), zda se v ukázce 1 objevuje VZHLED POSTAVY × PŘEMÝŠLENÍ/PROMLUVA POSTAVY O SOBĚ × PROMLUVA/PŘEMÝŠLENÍ JINÝCH O POSTAVĚ (vybrané řešení podtrhněte).

Pojmenujte rys postavy, který jste o postavě z úryvku vyvodili. Pokud jste se rozhodli pro vzhled, jsou rysy postavy jasné z textu a vy zde nic nezapisujete.

PS Naratologický rozbor, čtená ukázka 2⁶⁴

Mrtvolně bledý, vráskami posetý obličej s ledově modrýma očima. Stará žena oblečená v černých šatech, kdysi možná hezkých, ale dnes u kotníků rozedraných, se stříbrnými vlasy spletenými do dlouhého copu. Výrazné lícní kosti, vystouplá brada, obrovské mateřské znaménko nad levým okem. Pravou ruku měla napřaženou před sebe, s ukazovákem napnutým, jako kdyby se chtěla dotykem ujistit, že En s Jirkou nejsou jen přeludy.

- Rozhodněte a doložte textem (podtržením), zda se v ukázce 2 objevuje VZHLED POSTAVY × PŘEMÝŠLENÍ/PROMLUVA POSTAVY O SOBĚ × PROMLUVA/PŘEMÝŠLENÍ JINÝCH O POSTAVĚ (vybrané řešení podtrhněte).

Pojmenujte rys postavy, který jste o postavě z úryvku vyvodili. (Pokud jste se rozhodli pro VZHLED, jsou rysy postavy jasné z textu, a vy zde nic nezapisujete.)

PS Naratologický rozbor, čtená ukázka 3⁶⁵

„Ani náhodou. Mě se to týká taky, abys věděl. Odedneška bydlíme s babičkou taky na Prašině. Elektřina nejde, voda neteče, a jestli Prašina neustoupí, než přijde zima, tak tady zmrzneme. Bez výtahu se babička ani nedostane z domu. Stěhovat se nebudeme, vždyť jsme doma tady! Na Prašině se něco děje a já musím vědět co. Jdu s tebou.“

- Rozhodněte a doložte textem (podtržením), zda se v ukázce 3 objevuje VZHLED POSTAVY × PŘEMÝŠLENÍ/PROMLUVA POSTAVY O SOBĚ × PROMLUVA/PŘEMÝŠLENÍ JINÝCH O POSTAVĚ (vybrané řešení podtrhněte).

Pojmenujte rys postavy, který jste o postavě z úryvku vyvodili. (Pokud jste se rozhodli pro VZHLED, jsou rysy postavy jasné z textu a vy zde nic nezapisujete.)

⁶⁴ Tamtéž, s. 75.

⁶⁵ Tamtéž, s. 31.



NARATOLOGICKÁ KATEGORIE UDÁLOST PS Naratologický rozbor, úkol 2b

PS Naratologický rozbor, čtená ukázka 4⁶⁶

Patrik se vynořil ze dveří do obývacího pokoje, přes rameno batoh, na nohou sandály. Jirka ještě viděl, jak mu děda podává velký papírový sáček, zřejmě plný něčeho těžkého. Když ho Patrik zavázal a strčil do batohu, kovově to zacinkalo.

„Jdeme,“ pohlédl na Jirku, otevřel dveře a vyšel ven na chodbu. Jirka ho následoval, na prahu se ještě rychle otočil k dědovi. Ten ale jen beze slova přikývl, zamumlal, že mají s mámou za týden přijít, a přibouchl dveře.

Ulicemi Prašiny kráčeli rychle a mlčky, Jirka Patrikovi sotva stačil. Dvakrát zabočili a minuli starý, oprýskaný kostel. Pak se domy zmenšily, přibýlo starých hrázdných stavení, uličky se zkroutily a na nárožích se objevily otlučené kamenné patníky. Jirka se rozhlédl: „Jdeme správně? Tudy se přece k metru nedostaneme. Měli jsme jít z kopce...“

- Vypište události, které jste v textu ukázky 4 našli, a určete, jaké jsou mezi nimi vztahy (časové × příčinné).

PS Naratologický rozbor, čtená ukázka 5⁶⁷

Buch, buch... Co to bylo?! Někdo jde. Ztěžka došlapuje na dubové fošny schodů, až se to dunění nese celou věží. Proboha. V Jirkovi by se krve nadořezal. Pohlédl ven z okna. Jako kdyby si myslel, že mu En odněkud z pražských ulic poradí. Mohl by se přikrčit nahoře na trámech. Ne, to by musel být neviditelný, aby si ho nevšimli. Honem něco jiného.

... O několik zákrutů níž se pohybovalo světlo. Svíčka, možná lucerna. Kroky. Těžké boty. Muž. (...) Jde sem, jde sem, už je to jasné. Ztraceně. Záře, ruka s lucernou, mohutná silueta. Jirka se přitiskl ke stěně, jako kdyby s ní chtěl splynout. Nedýchal. Neznámý se zastavil, zdvihl lampu. Pak se zachechtal.

- Najděte v ukázce 5 dvojici událostí, mezi kterou je časový vztah a dvojici událostí, mezi kterou je vztah příčinný. Na základě nalezených dvojic a vztahů doplňte tato tvrzení:

Stalo se: a pak

Stalo se: a proto

PS Naratologický rozbor, čtená ukázka 6⁶⁸

„Je to jenom škrábnutí...“ začal Jirka, ale En se nad tím jenom pobaveně ušklíbla: „Neodmlouvej.“ Poslechl, posadil se vedle ní a ona ho uchopila za ruku. Tělem mu projelo slabounké zachvění. Jako kdyby se mu na okamžik zastavilo srdce. Odvrátil zrak. Musí být ve tvářích úplně rudý. Všimla si toho? En mu mezitím dezinfekcí na kousku gázy očistila zakrvácené prsty a ránu na zápěstí přikryla náplastí.

- Vypište události, které jste v textu 6 našli, a určete, jaké jsou mezi nimi vztahy (časové X příčinné).

⁶⁶ Tamtéž, s. 13.

⁶⁷ Tamtéž, s. 222.

⁶⁸ Tamtéž, s. 143.



NARATOLOGICKÁ KATEGORIE PROSTOR PS Naratologický rozbor, úkol 2c

PS Naratologický rozbor, čtená ukázka 7⁶⁹

Jirka do jedné dveří nahlédl a k smrti se vylekal: na odlupujících se tapetách viselo okrouhlé zrcadlo, ze kterého na něj zíral obličej. V lóži, do níž vstoupil, byla dvě křesla a za zábradlím se prostírala černá prázdnota divadelního sálu. Jirka se vyklonil a napřáhl ruku s lampou před sebe. Temné lóže ubíhaly na obě strany jako podzemní hrobky mnichů nebo opuštěná zvířecí doupata. Protější strana sálu zůstala jeho očím skrytá, oslňoval ho svit vlastní lucerny. Dole v hledišti se některá sedadla povalovala ulomená na zemi, zadní řady chyběly úplně. Rachot deště sem doléhal hlasitěji než do vstupní síně. Venku musela zuřit hotová průtrž mračen.

Uprostřed jeviště, zpola zahaleného vínovou oponou, se něco slabě zatřpytilo. Jirka napjal zrak, ale nedokázal s jistotou říct, co by to mohlo být.

- Rozhodněte a doložte textem (podtrhněte), zda se v ukázce 7 objevuje perspektivní nebo aperspektivní zobrazení (vybrané řešení označte).

PS Naratologický rozbor, čtená ukázka 8⁷⁰

„A víš vůbec, kam jdeme?“ odvětil Tonda. Tvářil se skepticky.

Všiml si, že se s En drželi za ruce? No a co, na tom snad není nic špatného.

„Co takhle se vrátit?“ dodal Tonda. Než stihl Jirka odpovědět, rozpršelo se. Během pár vteřin se nad Prašinou spustil liják. Přikrčili se v klenutém průjezdu. Foukal tu studený vítr.

„Pojďme pryč,“ ozvala se En. Ale kam? Nebe bylo tmavé na všechny strany, třeba přestane pršet až za několik dnů... Jirka ukázal na dveře honosné budovy naproti průjezdu. Zdálo se, že jsou otevřené. Tonda i En přikývli a vyrazili do deště.

Vystoupali po několika schodech do zvýšeného přízemí a ocitli se ve velkém sále. Dlouhém aspoň třicet metrů, širokém nejmíň dvacet a vysokém přes dvě patra. V úrovni druhého podlaží se kolem stěn vinul balkon podpíraný sloupořadím, na balkon vedla dvě točitá schodiště, v každém rohu sálu jedno. Podél stěn se v šeru rýsovaly mohutné dřevěné regály s knihami úhledně srovnanými na policích. Tisíce a tisíce knih, v přízemí i po obvodu balkonu. Místnost příčně protínaly řady lavic a stolů s uličkou uprostřed, na stěně v čele sálu visely obrovské kovové hodiny, ukazovaly půl šesté.

- Rozhodněte a doložte textem (podtrhněte), zda se v ukázce 8 objevuje zobrazovací strategie mapa nebo cesta (vybrané řešení označte).

⁶⁹ Tamtéž, s. 178.

⁷⁰ Tamtéž, s. 43.

PS Naratologický rozbor, čtená ukázka 9⁷¹

Stromy se rozestoupily a pod nimi se otevíral úchvatný výhled na Prahu. Petřín, řeku, Staré Město i Vítkov v dálce měli pod sebou jako na dlani.

Jirku však zaujalo něco docela jiného. Nad střechami nejbližších domů se vznášela černá tečka, poletovala sem a tam, jako by něco hledala.

- Rozhodněte a doložte textem (podtrhněte), zda se v ukázce 9 objevuje zobrazovací strategie mapa nebo cesta (vybrané řešení označte).



NARATOLOGICKÁ KATEGORIE ČAS PS Naratologický rozbor, úkol 2d

PS Naratologický rozbor, čtená ukázka 10⁷²

Za okamžik se na žebříku objevil Patrik. Batoh neměl. Asi ho nechal v pokoji. Nebo mu ho vzali. Jirka se nejistě postavil na nohy, levé koleno ho bolelo. Neměl by utíkat pryč, dokud může? V tom se mu nad hlavou ozval tlumený výkřik. Patrik padal. Žebřík neunesl váhu dospělého těla a úchyty se vytrhly ze spár mezi kameny. Žebřík se začal kácet směrem od domu. Patrik ještě hmátl po římse, ale ta už byla moc daleko. O vteřinu později se zřítil zády napřed na dlažbu ulice. Něco křuplo a Patrik zůstal nehnutě ležet.

Jirka vyděšeně zíral na bezvládné tělo. Proboha! Klekl si na zem. Patrik ještě dýchal, ale jen přerývaně a chrčivě, oči měl zavřené. Jirka nahmatl v kapse mobil. Displej byl černý. Stiskl tlačítko, ale nic se nestalo. Co to...? Prašina. Samozřejmě. K čertu, co teď? Volat o pomoc? Někdo tu poblíž určitě žije, ale kdo? Stařenka, feťák, šílenec...? Jirka vsunul dlaň pod Patrikův zátylek a zaklonil mu hlavu. Patrik se sípavě nadechl a otevřel oči. Nasál vzduch ještě jednou a podruhé, v očích měl však nepřírozený lesk. Pravou ruku sevřenou v pěst posunul směrem k Jirkovi, snažil se něco říct, ale nezvládl to. Pak zachroptěl, jeho hrudník se dvakrát ztěžka nadzdvihl, ale potřetí se Patrik nadechnout už nedokázal. Deset vteřin ticha, patnáct vteřin... To nemůže být pravda, to nemůže být pravda, honilo se Jirkovi hlavou. Ne, to nemůže být... Patrikova zaťatá pěst povolila a Jirka uviděl malý klíč s červenou hlavičkou. Uchopil ho.

- Rozhodněte se, který znak časové výstavby textu je v ukázce 10 možné textem doložit: trvání X posloupnost X frekvence. (Svůj výběr označte a doložte podtrženou částí textu.)

PS Naratologický rozbor, čtená ukázka 11⁷³

„Hanuš Nápravník se narodil na Prašině v roce 1857. Alespoň podle většiny historiků. On sám ale své datum narození neznal, stejně jako se nikdy nedozvěděl své pravé jméno. Prašinu v tom roce postihla velká epidemie chřipky a mnoho lidí tehdy zemřelo. Nápravníkovi rodiče nejspíš mezi nimi. Do prašinské nemocnice se jednoho dne připotácela mladá žena, měla horečku, blouznila. V náručí nesla dítě. Lékaři se jí ptali na jméno: Žofie Nápravníková, říkala ona. Chtěli vědět, jak se jmenuje chlapec, ale nedozvěděli se to. Mumlala samé nesmysly, dokonce tvrdila, že chlapec není její, že prý ho přinesli černí ptáci.“

- Rozhodněte se, který znak časové výstavby textu je v ukázce 11 možné textem doložit: trvání X posloupnost X frekvence. (Svůj výběr označte a doložte podtrženou částí textu.)

⁷¹ Tamtéž, s. 36.

⁷² Tamtéž, s. 17.

⁷³ Tamtéž, s. 47.

PS Naratologický rozbor, čtená ukázka 12⁷⁴

Když se Jirka ohlédl, viděl dlouhou ulici vedoucí nahoru do tmy. Za nocí zůstávala Prašina černým ostrovem uprostřed zářícího oceánu. Na okamžik se mu zdálo, že tam někoho vidí. Skutečně. Mezi tichými domy tam procházela shrbená postava a dlouho tyčí rozsvěcovala bledé, plynové lampy. Byl čas jít domů.

- Najděte a označte v textu ukázky 12 důkaz pro frekvenci.



NARATOLOGICKÁ KATEGORIE VYPRAVĚČ PS Naratologický rozbor, úkol 2e

PS Naratologický rozbor, čtená ukázka 13⁷⁵

„Kdo je tohle?“ zeptala se En a prstem ukázala do výklenku ve stěně. V přítmí mezi dvěma okny tam stála busta z šedého kamene. Statná hrud' mladého muže, límec saka, náznak bradky... Tvář však chyběla, jako kdyby někdo vzal kladivo a v záchvatu vzteku ji ze sochy otloukl.

Knihovnice se ohlédla: „To byl kdysi Hanuš Nápravník, nevím, proč to tu ještě stojí.“ Když si všimla nechápavého pohledu, který si Jirka s En vyměnili, vysvětlila: „Hanuš Nápravník. Vynálezce, génius, možná největší člověk své doby tady na Prašině. A že bylo devatenácté století nějaká doba! Copak se o Nápravníkovi ve škole neučí?“

„My teď bereme punské války,“ ozval se Jirka. Vtom se do oken opřel vítr, tabulky se zachvěly v poryvu deště. Zablesklo se a sál potemněl, hřbety na okamžik vyvstaly ze tmy a zase se do ní ponořily.

- Označte a doložte textem (podtržením), zda je v ukázce 13 heterodiegetický nebo homodiegetický vypravěč.

PS Naratologický rozbor, čtená ukázka 14⁷⁶

„Vypni to, nikdo nic neví,“ ozvala se En rozmrzele a Tonda ji poslechl. Klubovna se opět ponořila do tmy. Jirka vysunul knot petrolejky a plamínek povyskočil.

„Zítra půjdu na Prašinu za dědou,“ řekl po chvíli s pohledem upřeným do světla, „mám o něj strach. Nejspíš ještě neví, co se Patrikovi stalo. A pak... v tom sáčku je něco důležitýho. Patrik riskoval všechno, aby ses jim nedostal do rukou. A kde zůstal, vím jenom já.“ En a Tonda si vyměnili rychlý pohled.

„Není to nebezpečný?“ ozvala se nejistě En. Jirka pokrčil rameny a pak se zeptal: „Napadlo vás vůbec, že to všechno může nějak souviset? Na Prašině dneska umřel člověk, který něco tajil před světem, a o hodinu později se Prašina zvětšila.“

- Označte a doložte textem (podtržením), zda je v ukázce 14 heterodiegetický nebo homodiegetický vypravěč.

⁷⁴ Tamtéž, s. 19.

⁷⁵ Tamtéž, s. 45–46.

⁷⁶ Tamtéž, s. 45–46.

„Hanuš Nápravník ses narodil na Prašíně v roce 1857, alespoň podle většiny historiků. On sám ale své datum narození neznal, stejně jako se nikdy nedozvěděl své pravé jméno. Prašinu v tom roce postihla velká epidemie chřipky mnoho lidí tehdy zemřelo, Nápravníkovi rodiče nejspíš mezi nimi. Do prašinské nemocnice se jednoho dne připotácela mladá žena, měla horečku, blouznila. V náručí nesla dítě. Lékaři se jí ptali na jméno: Žofie Nápravníková, říkala ona. Chtěli vědět, jak se jmenuje chlapec, ale nedozvěděli se to. Mumlala samé nesmysly, dokonce tvrdila, že chlapec není její, že prý ho přinesli černí ptáci.“

„Černí ptáci?“ zopakoval Jirka nedůvěřivě.

„Buď bylo dítě její, nebo ho někde sebrala,“ pokrčila knihovnice rameny. „Chápejte, Žofie umírala, horečka jí úplně zatemnila mozek. Zemřela ještě toho večera.“ (...) „Úřady mu daly křestní jméno Hanuš a příjmení podle Žofie Nápravníkové.“ (...)

- Označte a doložte textem (podtržením), zda je v ukázce 15 heterodiegetický nebo homodiegetický vypravěč.

U/K je po celou dobu aktivity k dispozici žákům, kteří si kontrolují řešení. Vyzývá je, aby jiná řešení s ním konzultovali, ptali se, představovali svou interpretaci, která, je-li odlišná, je většinou důvodem pro jiná řešení. Cílem není dobrat se jedné jediné pravdy, ale promyslet své porozumění textu.



Po aktivitě vede U/K žáky k reflexi postupným kladením otázek:

U/K: „Zaujalo vás něco v textech?“

Co jste se dozvěděli o knize Prašina? Objevili jste v textech něco zajímavého?

Kdo zvládl pracovat s textem i bez doprovodných pojmů nebo slovníků?

Našli jste třeba i jiné varianty řešení (i naratologické jevy, které v zadání a řešení nebyly)?“

Aktivita Hra PS s. 139–140

U/K rozdělí žáky do skupin po čtyřech (může využít skupiny z první aktivity). Rozdělí jim hrací plány (příloha 1.6.4 – tisk je dostačující A4, ale může být i A3, PS s. 140), kartičky s otázkami (příloha 1.6.5) a žetony ke hře (příloha 1.6.6). Vysvětlí pravidla hry, která zároveň modeluje s herními předměty. Upozorní žáky, že pravidla hry mají v PS na s. 139.

U/K určí čas na hru – je možné využít zbývajících čas bloku tak, aby na konci zbylo alespoň 5 minut na úklid hry a reflexi proběhlých aktivit.



U/K: „1) V této hře budete odpovídat na otázky z pěti naratologických kategorií. Hodíte kostkou a podle hozeného čísla se pohybujete se svou figurkou na herním plánu. Podle toho, na kterém poli skončíte, se určí okruh otázky, na kterou budete odpovídat (vezmete si kartu z příslušné hromádky). Pokud odpovíte správně, dostanete žeton s příslušnou ikonou v barvě naratologické kategorie. Cílem hry je nasbírat pět žetonů v pěti různých barvách – naratologických kategorií. Karty s otázkami položte mimo herní plán (nebo do středu – v případě velikosti plánu A3) a rozdělte do příslušných

⁷⁷ Tamtéž, s. 47–48.

kategorií, karty jsou nachystány obrázky kategorií nahoru. Nachystejte si žetony. Postavte svou figurku každý do jiného rohu. Na jednom poli může v průběhu hry stát i více figurek.

2) Začíná hráč, kterému se na kostce podaří hodit nejvyšší číslo, poté pokračujete ve směru hodinových ručiček. Hodíte kostkou a posunete se na příslušné políčko. Zde si vezmete kartu s otázkou z dané kategorie. Pokud odpovíte správně (odpověď je na druhé straně karty), vezmete si žeton z příslušné kategorie, vrátíte kartu zpátky dospod balíčku a poté pokračuje další hráč. Pokud neodpovíte správně, váš tah končí a hraje další hráč. Po každém tahu zasunete kartu dospodu balíčku. Pokud odpovíte správně na otázku z kategorie, z níž už máte žeton, tak nedostanete další žeton, ale máte další tah. Cílem je nasbírat všech pět žetonů.“

U/K upozorní žáky, že ke hře mohou využívat Naratologický slovníček.

Po hře provede U/K s žáky reflexi aktivity pomocí postupně kladených otázek:



U/K: „Kdo získal všech pět žetonů?“ (4, 3, 2, 1) – Pozn.: na počet žetonů 0 se U/K neptá.

„Co vám pomohlo ke správným odpovědím?“

Byla některá z kategorií pro vás obtížnější a proč?

Která kategorie pro vás byla nejsnadnější a proč?

Co jste se naučili nového v průběhu celé lekce?“

Žáci si provedou i osobní reflexi v PS s. 141.

2.6.2 Téma č. 2 „Naratologický rozbor – dílna čtení“ – 1 vyučovací hodina

Žáci prostřednictvím samostatného tichého čtení aplikují soubor znalosti z literární teorie celého programu, svá zjištění sdílejí ve skupině. Téma č. 2 je realizováno ve škole, ve školní třídě, školní knihovně nebo ve školním klubu. Program vede učitel a knihovník, dále jen U/K.

Cíl dílny čtení

Žáci aplikují poznatky z lekce na text knihy, kterou si sami vybrali. Ve vyprávěném textu najdou alespoň jeden naratologický jev, který je v jejich textu výrazný. Tento jev i pojmenují vhodnými pojmy. Žáci užijí znalosti teorie pro prohloubení čtenářského zážitku.

Metody

- dílna čtení
- zážitkové čtení
- aplikace poznatků na jiný text
- syntéza informací z textu v pojmenování
- vyvozování informací z textu
- práce ve dvojici

Pomůcky

- Pracovní sešit *Učíme se příběhem II* (s. 142–148), případně nakopírované min. s. 145–148
- psací potřeby
- knihy do dílny čtení (každý žák má knihu podle svého výběru, ale je třeba mít dostatek knih, aby si mohli vybrat i žáci, kteří ji buď zapomněli, nebo ji z jiných důvodů nemají)
- obálka s pojmy z lekce
- lepítka

Podrobně rozpracovaný obsah



Aktivita Opakování PS Naratologický rozbor – dílna čtení, úkol 1

U/K: „V dílně čtení si opět zopakujeme všechny naratologické kategorie, které známe.“

Pozn. U/K má na výběr několik variant. Volí ideálně tu, která je na základě znalosti učitele pro danou třídu nejvhodnější a nejbezpečnější.

Varianta PS – samostatná příprava – žáci pracují 3–5 minut v PS, poté sdílejí ve dvojici, skupině, popřípadě dobrovolníci před celou třídou.

Varianta PS – skupinová práce – žáci ve skupině cca 4 žáků se snaží vlastními slovy společně vysvětlit co nejvíce pojmů. Po určeném čase si zkontrolují svá vysvětlení se slovníčkem.

Varianta los – dobrovolníci – U/K nechá dobrovolníky vylosovat si z obálky jeden pojem a vlastními slovy ho vysvětlit. V případě potřeby se může doptat spolužáků, případně přečíst definici ze slovníčku.

Varianta los + los – U/K si připraví losovátko se jmény žáků. Postupně se vylosuje 5 žáků, které si vylosují pojmy z obálek a odpovídají. Ideálně vždy vylosovaný žák vylosuje dalšího žáka.



Aktivita Poučené čtení PS Naratologický rozbor – dílna čtení, úkol 2

U/K dá žákům 20 minut na čtení vlastní knihy.

U/K: „Dnes při četbě knihy, kterou jste si sami vybrali, se pokuste spojit své vědomosti ze všech lekcí se čtenářským zážitkem. Bude to zážitek poučeného čtenáře, kterým nyní již jste. Čtěte nerušeně 20 minut, vnímejte jak příběh (co se v textu vypráví), tak diskurz (jak se to vypráví). Na závěr запиšte reflexi své četby do pracovního listu – jaký byl váš čtenářský zážitek a na co zajímavého z hlediska naratologie jste při čtení narazili.“

U/K dá žákům k jejich četbě a práci s textem několik rad:

U/K: „Je jenom na vás, zda si chcete své myšlenky poznamenávat průběžně, nebo až po dočtení. Aby vám nic zajímavého neuniklo z paměti, můžete používat lepítka k označení příslušných částí textu.“

U/K: „Při četbě se zkuste nejprve ponořit do příběhu a pak teprve rozumem zkoumat, co váš zážitek v textu způsobilo. Pokud byste k textu přistoupili hned jako k cvičení, které je třeba vypracovat, a hledali v něm naratologické zajímavosti, mohli byste se o zážitek z četby připravit. Nezapomeňte, že literatura je hlavně umění, které nejprve zažíváme, a pak teprve rozumově rozebíráme.“

U/K: „Při četbě i zápiscích používejte Naratologický slovníček, kdykoliv potřebujete.“

Aktivita *Reflexe četby*

Po četbě se nejprve U/K ptá na čtenářský zážitek. Poté vyzývá buď dobrovolníky, aby souhrnně představili svou četbu a postřehy k textu, anebo postupně vyzývá, aby reagovali žáci na jednotlivé kategorie, co k nim v textu odhalili. Vzhledem ke společnému ukončení programu touto hodinou zde vynecháváme jinak doporučené sdílení ve dvojicích.



Na závěr žáci provedou sebehodnocení pomocí dotazníku v PS s. 148.

3 METODICKÁ ČÁST

3.1 Metodický blok č. 1 (Postava)

Jedná se o vstupní část celého programu, proto na tomto místě uvádíme i několik důležitých poznámek pro realizaci obecně.

Program má několik specifík, se kterými je třeba při přípravě realizace počítat. Jedná se o tyto oblasti: znalost teorie literatury, konkrétně naratologie; spolupráce osob z různých profesí – školní a knihovnické sféry; práce s žáky se SVP.

Znalost teorie literatury, konkrétně naratologie

Realizátoři musí být dobře teoreticky vybaveni. K samotné přípravě jim postačí materiály, které obsahuje program v metodické části a především příručka Jiřího Hrabala *Jak rozumět literárnímu vyprávění?* (anotace a odkaz ke stažení v příloze 2.1). Doporučujeme ale hlubší pochopení problematiky, například studiem odborné literatury nebo absolvováním tematicky zaměřeného kurzu. Doporučená literatura a další opěrné materiály (např. videa k jednotlivým naratologickým kategoriím, plakáty s teorií) pro přípravu jsou uvedeny v přílohách programu. Realizátoři musí umět žákům pojmy vysvětlit, odpovídat na jejich otázky, vést je celým procesem. Pro žáky by měli být erudovanými průvodci, lekce by měli zvládat se sebevědomím a nadhledem, mělo by být znát, že je téma zaujalo.

V opačném případě – pokud jsou realizátoři nejistí, nemají přiměřeně zvládnutou teorii, téma dělají jen z povinnosti – projeví se to výrazně na práci s žáky. A to nejen na obsahové úrovni, ale také při ochotě žáků spolupracovat. Žák musí vždy vědět, co má dělat a v U/K musí cítit oporu a podporu. Na druhou stranu se i v naratologii nejvzdělanější realizátor kdykoliv může dostat do situace, že odpověď na otázku žáka nebude znát. Takové situace jsou příležitostí budovat bezpečné prostředí ve třídě a ukazovat realitu procesu učení – U/K jednoduše přizná, že neví. Zároveň bere podnět žáka jako výzvu dozvědět se více, tedy hledat cestu k odpovědi. Vzdělávací proces není nikdy školou ukončen, to svým přiznáním U/K žákům modeluje a zároveň žáky zbavuje strachu přiznat svou vlastní neznalost, kdykoliv je třeba.

Spolupráce osob z různých profesí

Důležitá je vzájemná spolupráce učitele/učitelky a knihovníka/knihovnice (U a K). Je třeba, aby spolu komunikovali a lekce připravovali spolu. Pokud nejsou stejně naladěni nebo jeden z nich nemá příslušné odborné znalosti v rámci tématu, nebude výsledek jejich práce na požadované úrovni. Také je třeba, aby učitelé seznámili knihovníky s odlišnými metodami, postupy, pomůckami pro žáky se SVP.

Každý z realizátorů má odlišné osobní i profesní kompetence, ty je třeba ve vzájemné spolupráci využít. Proto nikde v programu přesně neuvádíme (až na malé výjimky), co vede učitel/ka a co knihovník/knihovnice. Učitelé obecně budou zkušenější ve vedení a organizaci žáků, snadněji zachytí odezvu žáků a případný klíčící problém. Vést ale hodiny jinak, než je zvykem, jinými (neškolními) postupy, je základem a bonusem programu. Toto uvědomění je pro učitele důležité, protože učit jinak, než jsou zvyklí, a předat aktivitu ve vedení třídy někomu jinému pro ně může být velmi

obtížné. U knihovníků pak může vzniknout falešný dojem, že se mají podřídit učebnímu stylu školy a ponechají vedoucí aktivitu jen učitel.

Praxe ukázala, že při spolupráci učitelů a knihovníků je důležitá především pečlivá příprava v oblasti vedení lekce. Existují pro to různé postupy, ale jeden z funkčních je rozdělení vedení jednotlivých aktivit. U/K mohou společně promyslet, jak bude přesně aktivita realizována, a určit si, kdo ji povede. Obzvláště zpočátku je potřeba rozdělovat si aktivity dle přirozených inklinací. Např. učitel může organizovat skupinovou práci, knihovník číst úryvky a představovat knihy. Při realizaci pak ten, kdo není vedením pověřen, se zapojí do aktivity jen tak, jak jej vedoucí instruuje, a to i v případě, že se aktivita vyvíjí jinak, než bylo naplánováno. Nezasahuje druhému do jeho práce. Vše je dobré si vyjasnit až po lekci v soukromí. Může se stát, že někdy je třeba zasáhnout, protože by nějaká změna v realizaci mohla být příčinou nezdaru v dalších částech lekce. Pak je dobré domluvit se předem na vzájemně respektovaném signálu, kterým druhý na takový problém upozorní.

Do spolupráce ještě v mnoha případech vstupují asistenti pedagoga. V takovém případě musí učitel/ka vždy předem s asistentem probrat připravovanou lekci, musí si ujasnit jeho roli a to, co po něm požaduje. Zásady práce – co dělá asistent, když má žák samostatnou práci – jsou obsahem další části této kapitoly.

Protože samotný program, spolupráce a teoretická průprava jsou samy o sobě náročné, doporučujeme pro první realizaci vybrat si třídu, o které si učitel/ka myslí, že bude spolupracovat, že žáci ve třídě mají dostatečné schopnosti k úspěšné práci. Nedoporučujeme pro začátek pracovat se třídou, kde jsou narušené vztahy mezi spolužáky. Je to velké riziko při práci, a zvláště při skupinových aktivitách. Doporučujeme nejprve vyřešit vztahové problémy (pokud to lze), pak teprve pracovat v projektu. V atmosféře špatných vztahů mezi spolužáky nelze vytvořit žákům bezpečné prostředí a proces učení nemůže zdárně probíhat. Také mohou být ohroženi žáci se SVP.

Práce s žáky se SVP

Všichni žáci by na počátku projektu – před první lekcí – měli být seznámeni s celým programem, jeho cílem, organizací, časovým rozvržením. Také by měly být jasně řečeny požadavky na žáky během programu. Je výhodné si hned společně s žáky stanovit pravidla při práci v knihovně a také pravidla ve škole při dílně čtení. Při nedodržování pravidel se pak v průběhu projektu na ně můžeme vždy odkazovat.

Je nutné také nastavit bezpečné prostředí pro všechny žáky. Žákům se SVP jasně nastavená pravidla a předem dané požadavky na práci pomáhají ke splnění úkolů. Rovněž je dobré seznámit žáky se SVP s tím, že během projektu mohou mít na výběr tištěné materiály – budou se lišit velikostí písma, případně i typem písma. Žáci si sami zvolí, se kterým textem se jim lépe pracuje (viz dále).

Také je podstatné si s žáky nastavit způsob komunikace během práce tak, aby nerušil ostatní žáky. Posloužit k tomu může např. semafor – žáci mají u sebe nebo na lavici do stříšky přeložené barevné papíry (také je možno využít barevné kelímky apod.). Barva, která je nahoře, určuje, jakou míru pomoci žák potřebuje. Např. zelená – pracuji, jde mi to dobře; žlutá – problém, snažím se sama (sám); červená – potřebuju pomoc!; modrá – hotovo, odpočívám; oranžová – hotovo, chci další práci. Při rozdělování do skupin nejlépe volíme náhodný výběr, a to formou losování či hry nebo rozdělíme sami, podle schopností žáků. Tímto můžeme zajistit, aby se nám nesešli v jedné skupině pouze žáci se SVP nebo jinými obtížemi.

Při přípravě lekce je potřeba si řádně prostudovat materiály lekce včetně pracovního sešitu, příloh a metodických doporučení. Texty v pracovním sešitě jsou upraveny pro potřeby žáků se SVP. Tito žáci ale díky přípravné fázi (viz dále) mohou odhalit, že jim vyhovuje jiný typ písma, pak je záhodno

jim texty vytisknout ve formě, která jim nejvíce vyhovuje a maximalizovat tak užitek jejich práce s textem. Podrobněji v příloze 2.2.

Během celého projektu dbáme na to, aby žáci vždy měli i oporu v textu, jednotlivé pojmy je třeba vizualizovat, aby se k nim žáci mohli vracet – na to je pamatováno v popisu programu, a je třeba vizualizování pojmů nezanedbat. Instrukce je třeba zadávat jasně, srozumitelně, doptat se na jejich pochopení (*řekni mi, jak tomu rozumíš, co teď budeš dělat...*), zadávat je postupně – počkat si na splnění jedné, pak zadat další. Vede to k lepšímu porozumění při plnění úkolů a následně i k větší soustředěnosti a ukázněnosti žáků. Instrukce jsou vždy zapsány i v pracovním sešitě.

Veškeré pojmy doporučujeme viditelně vyvěšovat – nejlépe tak, aby se papíry s pojmy mohly přenášet z knihovny do školy a žáci mohli mít na očích všechny výstupy od začátku projektu. Společně vytvořená pravidla pro lekci i čtenářskou dílnu je dobré stručně napsat a viditelně vyvěsit. V případě porušování stačí říct např. bod číslo 3. Vyhneme se tím dlouhému vysvětlování a vyjasňování si podmínek, za kterých budeme pracovat.

Jasně a srozumitelné instrukce, předem stanovená pravidla a opora v psaném textu (aby se k němu žáci mohli vracet) je výhodná i pro žáky se SVP (zejména autismus, ADHD apod.). Během lekcí i dílen čtení se stále ujišťujeme, že u žáků došlo ke správnému pochopení zadání, úkolů a pojmů. Nejlépe to ověříme, když žáka vyzveme, aby sám – svými slovy – vysvětlil ostatním, co mají dělat nebo jak rozumí danému pojmu. Pokud neví, doporučujeme nechat informace doplnit ostatními žáky, případně odkázat na oporu na flipchartech, tabuli nebo v pracovním sešitě.

Žáci se SVP by měli dostávat množství úkolů, které jsou schopni během daného času stihnout, to znamená, že i délka textu by měla být přiměřená jejich čtenářským dovednostem a schopnostem. Pokud žák již předem ví, že nemá šanci úkol dokončit, ztrácí motivaci k práci, bývá nesoustředěný, ruší. Žáci s poruchou autistického spektra se mohou intenzivně dožadovat možnosti dokončit úkol. Někdy je lepší žákům text přečíst, žák by měl mít i v takovém případě před sebou text v tištěné podobě, aby měl stále zrakovou oporu. Před čtením je dobré si přečíst společně cizí jména, zopakovat jejich výslovnost, projít cizí slova a ověřit si porozumění. Někdy mohou činit obtíže slova, která se při skloňování dostávají do tvaru, ve kterém jim žáci neporozumí (neví, že to je jiný pád známého slova – např. odvěsna – žák se ptá, co je ten odvěsen).

Když si žáci se SVP vybírají knihy na dílnu čtení, měli by si je dobře prohlédnout. Někdy je může grafická úprava – typ písma, prolínání obrázků a písmen, psaní ve vlnovkách – činit pro žáky se SVP až nečitelnými. Také jsou výhodou kapitoly nebo členění textů v knize do kratších celků. Během práce U/K neustále monitoruje práci žáků se SVP: aktivizuje je, pokud ztrácí pozornost a soustředění, monitoruje potřebu podpory, ověřuje si porozumění textům a úkolům. Při práci ve skupině U/K sleduje zapojení těchto žáků, také sleduje, jestli ostatní žáci ve skupině dávají žákovi se SVP prostor k vyjádření se. Tato korekce je více na učitelích, protože žáky znají lépe z vyučování, znají jejich potřeby. Žákům můžeme také pomoci nabídkou barevných fólií ke čtení. Je možné zvolit celostránkové nebo se dvěma typy podtržení (záložek) – tenká linka nebo silný pruh, který zakrývá text na spodních řádcích. Před používáním fólií je dobré zařadit lekci k výběru fólií (k barevným fóliím více viz příloha 2.3).

Anotace metodického bloku Postava

Blok Postava je vstupem do celého programu. Rozšiřuje znalosti v této oblasti probrané v programu *Učíme se příběhem I*. Ovšem i bez předchozí zkušenosti žáků s nižší úrovní programu je možné úspěšně program zrealizovat. Vycházíme z předpokladu, že literární postava je pro žáky tématem, se kterým již mají praktickou i teoretickou zkušenost. V lekci se pak zaměří především na oblasti, které by pro ně v rámci tématu nemusely být úplně známé, a to na promluvy a myšlenky postav. Učivo

5. ročníku je v lekci také shrnuto, a tím i s novým učivem provázáno. Celá lekce je uvedena nutným vstupem do naratologie – uvědoměním si žáků, co je to narativ a jaké jsou jeho dvě základní roviny.

Zakotvení v literární teorii⁷⁸

V celém programu je teorie z oblasti naratologie soustředěna pouze na problematiku literárních narativů, tedy vyprávěných beletristických textů. Žáci se seznámí s nutnými pojmy, které nejsou složité a umožní jim pak cíleněji nad texty přemýšlet. Základem jsou pojmy narativ, příběh a diskurz. I bez těchto pojmů by bylo možné dále pracovat a užívat opisy – se kterými se žáci rovněž seznamují – ověřování ale ukázalo, že pojmy nekladou nadbytečné nároky na žáky, naopak fungují jako zkratka problematiky, a tím tuto problematiku žáci snadněji drží v paměti.

Narativ je tedy (v užším pojetí programu) textem vyprávěný příběh. Jedná se o složitou komplexní strukturu, která má dvě roviny (zde je třeba upozornit, že různé naratologické teorie se v pojetí těchto rovin liší, pro pochopení žáků zcela dobře poslouží teorie dále popsaná). Jednou rovinou je to, co se vypráví – tuto rovinu nazýváme příběh. Příběh je především tvořen vzájemně propojenými událostmi, které jsou ve dvou typech vztahů (dále viz metodická část Událost). Události společně tvoří děj příběhu. Pro realizaci událostí jsou v příběhu nutné postavy, této problematice se věnujeme dále. K rovině příběhu patří též prostor příběhu.

Jako (narativní) diskurz se pak označuje druhá rovina narativu – tj. jak se příběh vypráví. Zásadní roli v něm hraje vypravěč. Na pomezí obou rovin je pak kategorie času, na který je právě z tohoto důvodu možno nahlížet jako na čas příběhu a čas diskurzu. Tedy času toho, co se vypráví – každý příběh je výsekem času fikčního světa a odrazem času světa reálného. Čas diskurzu je pak způsobem nakládání časem příběhu v textu (více v kapitole Čas).

Pro odlišení dvou rovin narativu a jejich pochopení dobře poslouží stejný příběh, který je vyprávěn dvěma různými způsoby, a díky tomu má zcela jiné vyznění. Tak je to i realizováno v lekci.

Na úvod do naratologie navazuje stěžejní část věnovaná kategorii postava. Celý program je vystavěn tak, že od úvodu do naratologie probírá postupně kategorie příběhu, dále se věnuje kategorii času, která se do obou rovin narativu promítá, a směřuje k hlavní kategorii diskurzu, tj. vypravěči. Další možné kategorie diskurzu (adresát, fokalizace) již program nemá za cíl. Postava je logicky vybrána jako první téma, protože je žákům nejbližší co do čtenářské zkušenosti, ale také většinou co do znalosti literární teorie.

V části postava je základní tezí, že literární postava vzniká teprve textem. Není odrazem reálného člověka ani textem zviditelněnou ideou, teprve text tuto postavu vytváří, a to i v případě, že odkazuje k nějaké osobě z reálného světa. Je-li tedy postava tvořena textem, je žák veden k tomu, aby její utváření v textu zkoumal. Ač žáci 6. ročníku a také někteří žáci 7. ročníku se ještě nesetkali s pojmy vnitřní a vnější charakteristika, je pro ně i bez těchto pojmů snadné pochopit, že některé informace o postavě jsou v textu podány jako přímo uvedené rysy postavy, jiné informace jsou určeny k dalšímu myšlenkovému zpracování a vyvození konkrétních rysů postavy čtenářem. Postavu charakterizuje vše, co se jí v textu týká. Tyto textové informace jsou různého typu, žáci v této části (zahrnujeme v to i opakování předchozí úrovně programu) se seznamují s následujícími typy informací: jméno postavy, vzhled postavy, chování postavy, promluva/myšlení postavy o sobě a promluva/myšlení jiných postav o charakterizované postavě.

⁷⁸ Výklad teorie čerpá (není-li uvedeno jinak) z: KUBÍČEK, Tomáš, Jiří HRABAL a Petr A. BÍLEK. *Naratologie: strukturální analýza vyprávění*. Praha: Dauphin, 2013. ISBN 978-80-7272-592-2. Základní vhled do problematiky naratologie realizátorům poskytne publikace *Jak rozumět literárnímu vyprávění?* Viz příloha 2.1.

3.1.1 Téma č. 1 „Postava – čtenářská lekce“ – 2 vyučovací hodiny

1. a 2. hodina

Blok hodin probíhá ve veřejné knihovně, je veden knihovníkem/knihovnicí (dále jen K) a učitelem/učitelkou (dále jen U), ti působí v tandemu, v případě nevymezenosti role jsou označováni v textu zkratkou U/K.

Aktivitami celého bloku provází žáky Pracovní sešit *Učíme se příběhem II* (viz samostatná příloha), ten je koncipován tak, aby pokrýval zvýšené nároky na vizuální oporu pro žáky se SVP. Jeho užití všemi žáky je doporučeno, lekci i dílnu čtení lze s nimi realizovat jen s vybranými částmi pracovního sešitu (jak je vždy uvedeno v části 2).

Na následujících řádcích se věnujeme didaktickým poznámkám k této části programu a práci s žáky se SVP.

V lekci se pracuje s ukázkami z knih:

John Boyne: *Kromobyčejná pouť Barnabyho Brocketa*⁷⁹

Michaela Fišarová: *Nikolina cesta*⁸⁰

Cíl čtenářské lekce

Žáci se prostřednictvím porovnání textů seznámí s obsahy pojmů narativ, příběh a diskurz. Rozlišují dvě roviny narativu.

Žáci najdou v textu zdroje informací o postavě – co postava říká / myslí si o sobě, co jiní o postavě říkají / myslí si. Pojmenují, co se z textů o postavě dozvěděli. Svá rozhodnutí doloží textem.

Žáci se zamyslí nad významem pojmu „normálnost“ postavy – člověka.

Cíle z oblasti rozvoje klíčových kompetencí

Kompetence komunikativní Žák komunikuje v mateřském jazyce. Žák formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně. Žák naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuse, obhájí svůj názor a vhodně argumentuje.	Žák pracuje s textem – samostatně i ve skupině. Vyjadřuje se s použitím nové slovní zásoby. Žák formuluje své názory na zadání z textu, formuluje svá zjištění. Žák pracuje s termíny, využívá je k hovorům o četbě. Žák pracuje s termíny – způsoby charakteristiky postavy, samostatně vyvozuje jejich význam.
---	---

⁷⁹ BOYNE, John. *Kromobyčejná pouť Barnabyho Brocketa*. Přeložil Petr ŠTÁDLER. Praha: Slovart, 2017. ISBN 978-80-7529-390-9.

⁸⁰ FIŠAROVÁ, Michaela. *Nikolina cesta*. Praha: Albatros, 2012. ISBN 978-80-00-02935-1.

Kompetence k učení Žák vyhledává a třídí informace. Žák má pozitivní vztah k učení, posoudí vlastní pokrok a určí překážky či problémy bránící učení. Žák operuje s obecně užívanými termíny, znaky a symboly, uvádí věci do souvislostí, propojuje do širších celků poznatky z různých vzdělávacích oblastí. Žák rozšiřuje své kulturní povědomí, umí se vyjádřit.	Žák vyhledává různé příklady charakteristiky postavy. Žák vyplní hodnoticí arch – hodnotí proběhlou vyučovací jednotku, konkretizuje, co se naučil. Žák pracuje nově s druhy charakteristiky i podle promluv postav. Žák odkazuje k českým i světovým literárním dílům.
Kompetence sociální a personální Žák účinně spolupracuje ve skupině. Žák respektuje různá hlediska a čerpá poučení z toho, co si druzí lidé myslí, říkají a dělají.	Žák spolupracuje v týmu a ve dvojicích při plnění zadání.
Kompetence občanská Žák respektuje přesvědčení druhých lidí, váží si jejich vnitřních hodnot, je schopen vcítit se do situací ostatních lidí.	V rámci práce s literaturou se žák zabývá hledisky jiných lidí.
Kompetence k řešení problémů Žák vyhledá informace vhodné k řešení problému. Žák prakticky ověřuje správnost řešení problémů a osvědčené postupy aplikuje při řešení obdobných nebo nových problémových situací.	Žák své názory podporuje důkazy z textu. Informace nabyté ve čtenářské lekci žák aplikuje při samostatné dílně čtení.

Na začátku realizace je potřeba, aby se K představil žákům a co nejvíce se s nimi seznámil. K tomu může posloužit krátké představení např. v kruhu s konkrétním zadáním – jméno + co rád/a dělám, anebo tematicky zaměřeno: jméno + zda a co rád/a čtu. Do této aktivity se pak zapojí i učitel a knihovník a všichni si připnou/nalepí jmenovky.

Dále je potřeba na začátku první lekce seznámit žáky s cílem a formou celého programu. Stručně jim vysvětlit, čemu se budou věnovat, co se tím naučí, jak často se budou lekce realizovat apod. Žáci by měli znát informace, které se jich týkají.

Pokud žáci ještě nebyli v knihovně, je dobré vyhradit si na seznámení s knihovnou hodinu předem. Není-li to možné, je dobré, když na začátku této lekce knihovník žákům knihovnu alespoň krátce představí.

Aktivity před četbou:

Aktivita *Vstup do naratologie*

Texty jsou v Pracovním sešitě *Učíme se příběhem II* upraveny pro zvýšené nároky žáků se SVP. Pokud ale takovýto žák měl příležitost zjistit, že mu vyhovuje jiný typ písma (viz úvod do metodického bloku), je dobré žákům texty upravit. Na tuto skutečnost je třeba žáka připravit a dohodnout se s ním, aby se necítil z kolektivu vyčleněn. Pokud jsou žáci zvyklí číst s barevnými fóliemi, je dobré je dát k dispozici i v knihovně.

Pro žáky se SVP je velice důležitá zraková opora. Ta je v této části zajištěna vyvěšením pojmů současně s jejich uvedením.

Uvedením cíle hodiny je důležité pro orientaci žáků, informovanosti, co je čeká, a tím i jejich pocitu bezpečí.

Pokud se U/K rozhodne úvodní textovou aktivitu realizovat ústně, je důležité, aby žáci nespojovali tuto aktivitu s textem v PS, a nebyli zbytečně zmateni odlišností. Pro další práci je i vhodnější čtení úryvků, i když se mírně ztratí jejich vyznění. Vtip totiž není obvyklé číst.

Aktivita *Úvodní úryvek knihy*

Při této aktivitě je důležité výroky žáků nehodnotit. Ptáme se totiž na jejich názor. Pokud by U/K chtěl jejich náhled na normálnost hodnotit, žáci by pravděpodobně začali účelově své výroky upravovat, aby se nedostali do konfrontace. Mohlo by to narušit bezpečné prostředí. Pro otevřenou diskusi – která je při práci s literárními texty žádoucí – je bezpečné prostředí nutným základem. U/K tedy vyslechne názory žáků bez jakýchkoli komentářů.

V závěru ale U/K může zhodnotit, jak je pojem „normální“ nahlížen žáky různě, a proto je obtížné stanovit si i v takto malé skupině, co tento pojem znamená.

Aktivita *Siluetu postav*

Pro žáky se SVP je výhodné nejprve rozdělit žáky do skupin, pak zadávat úkoly. Při dělení do skupin často tito žáci ztrácejí pozornost, zajímá je, s kým budou ve skupině, přesazují se, nevnímají zadání úkolů. Úkoly pak zadávat postupně, počkat, až splní jeden úkol, pak zadat další. Také je možno odkazovat k vizualizaci – úkoly jsou vždy napsány v PS.

Pro diskusi a sdílení názorů, co je a není normální, platí opět výše popsaná kritéria.

Aktivita *Zdroje informací o postavě*

Vizualizace pojmů spolu s výkladem je opět nutnou podporou pro žáky se SVP. Při výkladu je pozornost zaměřena na U/K a výroky, které lepí. Pak je dobré žáky odkázat na souhrn v PS.

Při zadávání doplňujících otázek a příkladů je dobré nechat vždy kratší čas na rozmyšlenou. Extrovertní žáci mají sklon ujasňovat si své myšlenky mluvením, introvertní žáci naopak potřebují tichý čas na promyšlenou, než svůj názor řeknou. Krátkým časem ticha jsou šance žáků srovnány. Návyk takto vést kladení otázek a řídit odpovídání na ně je potřeba budovat po delší čas. Pokud se tento formát stane pravidlem, usnadní to U/K i žákům práci.

Reagují-li žáci na výzvy určit vlastnost Hanky z příkladových vět neočekávanými vlastnostmi, U/K je nechá jejich názor vysvětlit, neopravuje je bez znalosti příčiny jejich názoru.

Aktivity během čtení:

Aktivita *Výběr knihy*

Při představování knih je potřeba knihy fyzicky ukázat, ideálně je i poslat mezi žáky. Jen je v tomto případě potřeba myslet na možné roztržštění pozornosti žáků se SVP.

Výběr z možností je pro žáky obecně motivující, může ale dojít k nečekaným reakcím např. u žáků s PAS. Je dobré, když tito žáci budou předem vědět, že v lekci je čeká výběr z možností, budou se moci na situaci připravit. Ví-li učitel, že by tento úkol byl pro žáka příliš náročný, může žákovi zadat práci přesně. V tomto směru se nedá dát obecné doporučení, vše vychází ze znalosti žáka učitelem a případně asistentem. Ti by pak na možnost nastání takovéto situace měli předem K upozornit.

Aktivita *Práce s textem*

Jak bylo uvedeno výše, texty jsou upraveny pro žáky se SVP.

Během samostatné četby U/K a případný asistent monitoruje práci žáků se SVP, motivuje je, vrací k úkolu. To platí jak pro četbu, tak pro následnou diskusi mezi žáky. Případně po dohodě s žákem stanoví kratší část textu, kterou má zvládnout.

Aktivita *Práce ve skupině*

Zde opět platí pravidla pro dělení skupin při práci s žáky se SVP. Cílem vždy je, aby se cítili bezpečně a zároveň bylo zajištěno plnění úkolu.

Aktivita *Reflexe*

V případě písemných aktivit – zde např. PS Postava, úkol 9 – může si žák se SVP a obtížemi ve psaní zapsat jen určité body, které potom budou oporou pro ústní sdílení. Zde je to opět na individuálním rozhodnutí U a domluvě s asistentem pedagoga, je-li přítomen.

Hodnoticí arch je dobré s žáky společně projít, zda je pro ně srozumitelný. Obrázek o srozumitelnosti dá U/K vyjádření žáků vlastními slovy, jak otázce či tvrzení rozumějí. Tento postup je možné aplikovat i individuálně mezi žákem a asistentem.

Doporučení pro práci asistenta (pokud je na lekci nebo čtenářské dílně přítomen):

Vzhledem k žákům:

- Před lekcí nebo čtenářskou dílnou připomene žákům, aby si připravili pomůcky – barevné pastelky, psací potřeby, případně podložku na psaní.
- Během lekce asistent sleduje práci žáků, obchází zejména žáky se SVP, monitoruje jejich práci, ověřuje porozumění. V případě potřeby navede žáky na postup při práci, znovu přečte nebo vysvětlí zadání. Pokud pomoc není v jeho možnostech, upozorní U/K.

- Při dělení do skupin nebo přesunech na jiné místo sleduje žáka, pokud je potřeba, naviguje ho ke správné skupině nebo místu.
- Během celé lekce i čtenářské dílny je nedílnou součástí skupiny, pomáhá U/K.

Vzhledem k U/K:

- U/K předem seznámí asistenta s obsahem lekce a dílny čtení. Sdělí mu svou představu o jeho práci, co bude jeho úkolem. Asistent má prostor se zeptat na případné nejasnosti.

Tato doporučení jsou platná i pro všechny následující bloky programu.

3.1.2 Téma č. 2 „Postava – dílna čtení“ – 1 vyučovací hodina

Cíl dílny čtení

Žáci aplikují poznatky z lekce na text knihy, kterou si sami vybrali. V textu najdou informace, které se vztahují k určité postavě a vyvodí z nich její charakteristiku. Uvědomují si, o jaký typ informace o postavě se jedná (vzhled postavy, charakteristika na základě prostředí, chování, promluvy).

Cíle z oblasti rozvoje klíčových kompetencí

Kompetence komunikativní Žák komunikuje v mateřském jazyce. Žák formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně. Žák naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuse, obhájí svůj názor a vhodně argumentuje.	Žák pracuje s textem – samostatně i ve skupině. Vyjadřuje se s použitím nové slovní zásoby. Žák formuluje své názory na zadání z textu, formuluje svá zjištění. Žák pracuje s termíny, využívá je k hovorům o četbě. Žák vyvozuje informace z textu, po skončení dílny čtení sdílí svá řešení. Žák pracuje s termíny – způsoby charakteristiky postavy, samostatně vyvozuje jejich význam.
Kompetence k učení Žák má pozitivní vztah k učení, posoudí vlastní pokrok a určí překážky či problémy bránící učení. Žák operuje s obecně užívanými termíny, znaky a symboly, uvádí věci do souvislostí, propojuje do širších celků poznatky z různých vzdělávacích oblastí. Žák rozšiřuje své kulturní povědomí, umí se vyjádřit.	Žák vyplní hodnoticí arch – hodnotí proběhlou vyučovací jednotku, konkretizuje, co se naučil. Žák pracuje nově s druhy charakteristiky podle promluv a myšlenek postav. Žák si rozšiřuje čtenářská teritoria a čte knihu dle vlastního výběru.

Kompetence sociální a personální Žák respektuje různá hlediska a čerpá poučení z toho, co si druzí lidé myslí, říkají a dělají.	Žák spolupráce v týmu a ve dvojicích při plnění zadání.
Kompetence občanská Žák respektuje přesvědčení druhých lidí, váží si jejich vnitřních hodnot, je schopen vcítit se do situací ostatních lidí.	V rámci práce s literaturou se žák zabývá hledisky jiných lidí.
Kompetence k řešení problémů Žák prakticky ověřuje správnost řešení problémů a osvědčené postupy aplikuje při řešení obdobných nebo nových problémových situací.	Informace nabyté ve čtenářské lekci žák aplikuje při samostatné dílně čtení.

Předem je potřeba zajistit, aby žáci měli co číst. Pokud dílny čtení ve výuce probíhají pravidelně, bude jistě snadné je aplikovat v rámci programu. To platí i o zvyku žáků přijít na dílnu čtení s knihou. Není-li to tak, je ideální využít předchozí návštěvu knihovny i k výběru vhodné četby do dílny čtení. V každém případě ale U/K přináší na hodinu i další knihy, velmi často se stane, že žák si pro četbu na místě zvolí i jinou knihu, která ho zaujme více, a podpoří se tak jeho čtenářství. Také někdy dochází k případům, že některý žák během dílny čtení knihu dočte a neměl by co číst.

Zkušenost žáků s dílnou čtení se nepromítá jen do výběru knihy, ale též do schopnosti u četby setrvat po určitý čas. Žáci, kteří nejsou zvyklí, mohou mít z počátku potíže, je proto třeba nastavit pro dílnu čtení jasná pravidla. Každá třída si může sepsat svá vlastní, která jsou pro její potřeby uzpůsobena, základem ale zůstává:

- Žák má před dílnou čtení vybranou knihu.
- Při čtení si žák může najít místo ve třídě (dle možností školy i jinde), kde se mu dobře čte.
- Žáci se při četbě vzájemně neruší.
- Při dílně čtení plní žák zadaný úkol.

Aktivita *Tabulka*

Výstupy z lekce v knihovně jsou zároveň zpřítomněním probraného učiva, tím dávají dostatečnou zrakovou oporu pro žáky se SVP.

Tabulka je uzpůsobena i práci žáků se SVP, kteří potřebují často větší písmo a dostatek prostoru. Sjednocení barvy jednoho typu informace (v případě těch, kterým se v lekci více věnovali) usnadňuje žákům se SVP orientaci. Proto je nutný barevný tisk.

Řešení tabulky je v části 2. Pokud není možnost tabulku s řešením promítnout a sdílet se řešením jen ústně, je vhodné ji pro zájemce nakopírovat, aby měli žáci vizuální oporu. Buď ji rozdat všem, nebo nechat rozhodnout samy žáky, zda si ji chtějí vzít. Nedávat cíleně jen žákům se SVP, mohlo by to pro ně být ohrožující.

Aktivita Tiché čtení

Ideálně trvá 20 minut. V případě nezkušenosti žáků s formou dílny čtení může U/K stanovit na počátku kratší čas a v případě začtení žáků a klidu ve třídě se s nimi domluvit na prodloužení tohoto času. Také je možné, že některá z úvodních aktivit trvala déle, pak je třeba myslet na ponechání dostatečného času na reflexi a ukrátit mírně část samostatného čtení. 20 minut ale zůstává ideálem.

Je dobré žáky upozornit, že si mohou dělat výpisky během četby, ale také až po četbě, záleží, jak jim to více vyhovuje. Žáci tímto budují kompetenci k učení, hledají pro sebe nejvhodnější strategii k splnění úkolu. Pro pozdější zápisky slouží označování vybraných textů lepítky. Je praktické, pokud je žáci mají jako součást své výbavy do školy, případně je přináší U/K na hodiny dílen čtení.

Žáci s obtížemi ve psaní by měli mít možnost psát jen své komentáře k četbě a citace z textu si pouze označovat.

Během čtení je potřeba sledovat práci žáků se SVP, případně se zeptat, co je nejasné, anebo potvrdit, že pracují správně, povzbudit.

U i K si čtou spolu s žáky svou knihu a také plní zadaný úkol.

Aktivita Reflexe dílny čtení

Sdílení ve dvojicích sice neumožní U/K znát výstupy žáků, ale umožní všem žákům sdílet své aktuální zážitky z četby, více se seznámit s další konkrétní knihou, a tak pro sebe získat tip k četbě, a projevit se v bezpečí malé skupiny. Pro sdílení ve dvojicích je nejsnazší využít nejbližšího souseda po četbě, tím se urychlí organizace práce. Zároveň žák, který je v blízkosti, není jistě ten, se kterým by měl sdílejší konfliktní vztah.

Sdílení přede všemi by mělo alespoň zpočátku být vyhrazeno dobrovolníkům. U/K také může nabídnout, že zápisky žáků sám přečte. Nechtějí-li žáci sdílet, sdílí U i K své plnění úkolu.

Společné sdílení ukazováním rukou apod. umožňuje U/K získat rychlý přehled o situaci a pro žáky možnost vyjádřit se. V případě reflexe vlastní jistoty ve znalostech je tato cesta i příležitostí se nad skutečností zamyslet.

I dotazník po dílně čtení je dobré s žáky předem projít, může se stát, že pro nepochopení otázky budou jejich odpovědi irelevantní.

3.2 Metodický blok č. 2 (Událost)

Anotace metodického bloku Událost

Blok Událost navazuje na předchozí blok Postava a doplňuje další kategorii roviny příběhu. Postavy a události jsou ve velmi silném vztahu, proto je tato návaznost logická. V čtenářské lekci si žáci uktvují poznatek, co je to událost, a dozvídají se, že mezi událostmi příběhu jsou dva typy vztahů: časové a příčinné. Tyto vztahy pak rozlišují na známém narativu – pohádka o Červené karkulce. Později pak v literárním narativu žánru dystopie. Kniha *Dárce* zároveň umožňuje alespoň krátké zamyšlení nad životem odlišné společnosti. V dílně čtení žáci aplikují poznatky z oblasti naratologické kategorie událost na vlastní četbu.

Zakotvení v literární teorii⁸¹

Naratologická kategorie událost je silně propojena s kategorií postava. Ve většině příběhů jsou to právě postavy, kdo události způsobují nebo se jim dějí. Událost je základní jednotkou děje příběhu a teprve díky událostem vzniká příběh. Různí teoretici sice pohlíží různě na počet událostí, který je nutný k tomu, aby vznikl příběh, to ale pro základní pochopení teorie není podstatné. Důležitý je fakt, že příběh tvoří události, které jsou spolu v nějakém vztahu. Cílem lekce je upřesnit žákům, co to vlastně událost je a ukázat právě typy vztahů mezi událostmi.

Událost je, když se ve světě příběhu něco stane. Něco, co způsobí určitou změnu, posun ve světě příběhu. Tyto události pak v příběhu spojují dva druhy vztahů. Jedná se o vztahy časové a příčinné. Vzájemnými vztahy jsou pak události propojeny do různě komplikovaných a propletených řetězců, které tvoří děj příběhu.

Příčinné (kauzální) vztahy mezi událostmi jsou ty, kdy jedna událost je příčinou další. Události, které jsou takto spojeny, tvoří zápletku a rozuzlení příběhu. Bez příčinných vztahů by se zápleтка nerozvinula. Jako pomůcka pro rozlišení příčinného vztahu může sloužit pravdivost/nepravdivost tvrzení: Stalo se toto (událost 1), a proto se stalo toto (událost 2). Je třeba počítat s tím, že některé vztahy mezi událostmi se ukáží jako příčinné až v průběhu četby, nebo dokonce až po úplném dočtení textu, například u detektivek. V detektivkách také často chybí informace o události, která byla příčinou klíčové události příběhu (např. vraždy), ač čtenář ví, že mezi těmito dvěma událostmi je příčinný vztah. Události propojené příčinnými vztahy není možné bez změny příběhu vynechat. Tyto události bývají označovány jako jádrové.⁸²

Časový vztah postrádá kauzalitu. Jde o propojení událostí tak, že se staly v čase za sebou, ale jedna není příčinou druhé. Pomůckou může být pravdivost/nepravdivost tvrzení: Stalo se toto (událost 1) a pak (ale ne proto) se stalo toto (událost 2). Časově propojené události sice nejsou podstatné pro příběh, ale jsou podstatné pro vyprávění, spoluvytváří jedinečný narativ, a mají proto vliv na vyznění příběhu. Často budují téma textu, charakterizují postavy a informují o světě příběhu. Mají tedy v textu též důležitou funkci. Protože se váží k zápleťce příběhu (i když by je bylo možné vynechat) a doplňují její jádrové události jako určité satelity, označují se jako satelitní události.

⁸¹ Výklad teorie čerpá (není-li uvedeno jinak) z: KUBÍČEK, Tomáš, Jiří HRABAL a Petr A. BÍLEK. *Naratologie: strukturální analýza vyprávění*. Praha: Dauphin, 2013. ISBN 978-80-7272-592-2. Základní vhled do problematiky naratologie realizátorům poskytne publikace *Jak rozumět literárnímu vyprávění?* Viz příloha 2.1.

⁸² CHATMAN, Seymour Benjamin. *Příběh a diskurs: narativní struktura v literatuře a filmu*. Přeložil Milan ORÁLEK. Vyd. 1. Brno: Host, 2008. ISBN 978-807-2942-602.

Klasický E. M. Forsterův⁸³ příklad ne/příčinnosti *král zemřel a pak zemřela královna*, který v lekci je užít, ukazuje, že příčinnost je nutné teprve interpretovat. Obzvláště proto, že myšlení člověka je velmi náchylné k tzv. kauzálnímu klamu⁸⁴, tedy sklonu interpretovat vztahy mezi událostmi jako příčinné i bez explicitních indicií. Hledání těchto indicií v textu je pak cestou k interpretaci složitých literárních narativů, a proto v rámci kategorie událost je celá lekce nasměrována k tomuto cíli. Zároveň je také potřeba si uvědomit že interpretace stejného textu se mohou různit.

3.2.1 Téma č. 1 „Událost – čtenářská lekce“ – 2 vyučovací hodiny

1. a 2. hodina

Blok hodin probíhá ve veřejné knihovně, je veden knihovníkem/knihovnicí (dále jen K) a učitelem/učitelkou (dále jen U), ti působí v tandemu, v případě nevymezenosti role jsou označováni v textu zkratkou U/K.

Aktivitami celého bloku provází žáky Pracovní sešit *Učíme se příběhem II* (viz samostatná příloha), ten je koncipován tak, aby pokrýval zvýšené nároky na vizuální oporu pro žáky se SVP. Jeho užití všemi žáky je doporučeno, lekci i dílnu čtení lze s nimi realizovat jen s vybranými částmi pracovního sešitu (jak je vždy uvedeno v části 2).

Na následujících řádcích se věnujeme didaktickým poznámkám k této části programu a práci s žáky se SVP.

V lekci se pracuje s ukázkami z knihy Lois Lowryové *Dárce*.⁸⁵

Cíl čtenářské lekce

Žáci porozumí pojmu událost jako stavební jednotky děje příběhu, porozumí vztahům mezi událostmi a rozliší vztahy příčinné a časové. Vyhledají v textu události, identifikují vztah mezi nimi a své rozhodnutí podpoří argumenty na základě porozumění textu. Žáci se seznámí s knihou *Dárce*, vysloví názor na způsob života v popisované společnosti.

⁸³ In CHATMAN, Seymour Benjamin. *Příběh a diskurs: narativní struktura v literatuře a filmu*. Přeložil Milan ORÁLEK. Vyd. 1. Brno: Host, 2008. ISBN 978-807-2942-602.

⁸⁴ Např. in KAHNEMAN, Daniel. *Myšlení: rychlé a pomalé*. Přeložila Eva NEVRLÁ. Brno: Jan Melvil, 2012. ISBN 978-80-87270-42-4.

⁸⁵ LOWRYOVÁ, Lois. *Dárce*. Přeložila Dominika KŘEŠŤANOVÁ. Praha: Argo, 2013. ISBN 978-80-257-0870-5. LOWRYOVÁ, Lois. *Dárce*. Vyd. 2. Přeložila Dominika KŘEŠŤANOVÁ. Praha: Argo, 2014. ISBN 978-80-257-1316-7.

Cíle z oblasti rozvoje klíčových kompetencí

Kompetence komunikativní Žák komunikuje v mateřském jazyce. Žák formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně. Žák naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuse, obhajuje svůj názor a vhodně argumentuje.	Žák pracuje s textem – samostatně i ve skupině. Vyjadřuje se s použitím nové slovní zásoby. Žák formuluje své názory na zadání z textu, formuluje svá zjištění. Žák pracuje s termíny, využívá je k hovorům o četbě. Žák pracuje s termíny událost, vztahy mezi událostmi (příčinný a časový). Používá je v odborném slova smyslu.
Kompetence k učení Žák vyhledává a třídí informace. Žák operuje s obecně užívanými termíny, znaky a symboly, uvádí věci do souvislostí, propojuje do širších celků poznatky z různých vzdělávacích oblastí. Žák má pozitivní vztah k učení, posoudí vlastní pokrok a určí překážky či problémy bránící učení. Žák rozšiřuje své kulturní povědomí, umí se vyjádřit.	Žák vyhledává události, svůj výběr zdůvodní. Žák identifikuje druhy vztahů mezi událostmi a podloží svůj názor důkazy z textu. Žák hodnotí pokrok svého učení, formuluje, co se naučil. Žák odkazuje k českým i světovým literárním dílům.
Kompetence sociální a personální Žák účinně spolupracuje ve skupině. Žák respektuje různá hlediska a čerpá poučení z toho, co si druzí lidé myslí, říkají a dělají.	Žák spolupracuje v týmu a ve dvojicích při plnění zadání. Žák se zabývá různými tématy např. zradou či překonáním strachu. Je schopen si lépe představit reakce člověka v náročné životní situaci.
Kompetence občanská Žák respektuje přesvědčení druhých lidí, váží si jejich vnitřních hodnot, je schopen vcítit se do situací ostatních lidí.	V rámci práce s knihou <i>Tobiáš Lolness</i> se žák zabývá hledisky jiných lidí.
Kompetence k řešení problémů Žák vyhledá informace vhodné k řešení problému. Žák prakticky ověřuje správnost řešení problémů a osvědčené postupy aplikuje při řešení obdobných nebo nových problémových situací.	Žák své názory podporuje důkazy z textu, konkrétně u dělení událostí na jádrové a satelitní. Informace nabyté ve čtenářské lekci žák aplikuje při samostatné dílně čtení.

V rozpisu níže používáme zkratku U/K, která označuje učitel/učitelka/knihovník/knihovnice a naznačuje, že rozdělení jednotlivých činností záleží na domluvě pracovníka formálního a neformálního vzdělávání, přičemž je dobré vycházet jak z profesních, tak osobnostních silných stránek obou zúčastněných expertů.

Pro realizaci této lekce platí i obecná doporučení z úvodu části Postava.

Aktivity před četbou:

Aktivita Opakování

Ideální je, když výstupy z lekcí zůstávají alespoň v nějaké podobě zpřítomněny ve třídě žáků. Pro začátek této lekce ale je potřeba je buď přenést do knihovny, případně alespoň mít nachystány pojmy z minulé lekce a s nimi provést opakování. Vizuelní opora je velmi důležitá pro žáky se SVP.

Po zopakování pojmů – a především jejich významů – narativ, příběh, diskurz by žáci měli být schopni logickou úvahou dojít k tomu, že kategorie událost patří do roviny příběhu. Jde o to, co se vypráví.

S pojmem událost pracovali sice již žáci v nižší úrovni programu, je třeba se ale k němu vrátit, případně s žáky, kteří touto zkušeností neprošli, pojem osvětlit. U žáků se SVP si dotazem U/K ověří porozumění pojmu. Je dobré nechat žáky vysvětlit pojem vlastními slovy. U/K pro vysvětlení ideálně používá konkrétní přirovnání, žáci se SVP mohou mít obtíže s abstrakcí.

Aktivita Vztahy mezi událostmi

Výroky jsou představeny současně proto, aby byl hned patrný rozdíl. Přesto není možné jednoznačně žádat, aby byl první výrok chápán jako příčinně nesouvisející události. U/K tedy nechává žáky zcela volně se vyjádřit, při nejasných či zavádějících výrocích žádá žáky o vysvětlení a bližší upřesnění názorů. Nekomentuje vysvětlení žáků.

Opět je vše vizualizováno na tabuli, oporu mají žáci i v PS. Je na U/K, jaký zvolí postup, zda žáci nejprve samostatně promyslí úkol do PS a pak sdílí společně, nebo pracují společně a do PS si zapíší výsledek. Je také možné pracovat společně a žáci úkol sledují paralelně ve svém PS, podle toho, jakou mají potřebu.

Piktogramy by mohly být přiřazeny i opačně, záleží na zdůvodnění. Proto je třeba brát naše používání piktogramů pouze jako konvenci, a tak věc prezentovat. Zároveň jsou ale piktogramy důležitou pomůckou pro zrychlení a zjednodušení myšlenkových operací žáků a představují podporu především pro žáky se SVP, protože zjednodušují jak čtení, tak psaní.

Aktivita Pantomima

Tímto náhodným rozdělením předejdeme případným obtížím s rozdělením do skupin dle přání žáků. Mohlo by se totiž stát, že některého žáka ostatní do skupiny nechtějí.

Zároveň se ale může stát, že někteří žáci – především žáci s OMJ – nebudou znát jinak běžně známé příběhy. Tuto situaci je třeba bezpečně ošetřit. Není vhodné vyzvat žáky, ať se přihlásí, kdo postavu nezná. U by měl vědět, kteří žáci mohou mít v této oblasti potíže a ubezpečit se v průběhu aktivity, že postavu znají a vědí, jak ji ztvárnit.

Stává se, že žáci v tomto věku se nebudou chtít před ostatními předvádět, U/K může samozřejmě bez vlivu na další průběh lekce zvolit alternativní způsob rozlosování skupin.

Aktivita Červená karkulka

I zde může nastat případ, že žák (především se to týká žáků s OMJ) nezná pohádku. Při práci ve skupině ale má oporu v ostatních. Záleží na rozhodnutí U, nakolik tento problém bude mapovat a podnítit skupinu k převyprávění příběhu. Případně nechá tyto žáky jako pozorující, a tím učící se. Mělo by jít o individuální přístup s ohledem na užitek pro samotného žáka.

U/K během práce monitoruje zapojení žáků se SVP, v případě potřeby poskytuje podporu. Zeptá se, co není jasné, co by potřebovali, aby mohli pracovat.

Při sdílení je třeba nastavit pravidlo, že žádná odpověď není špatná, pokud pro ni žáci mají dobrou argumentaci. Zároveň že je možno vyslovit i nějaké tvrzení ve fázi nejistoty a nechat si od ostatních poradit. Žáci potřebují pracovat v bezpečném prostředí, nemají mít obavy, že někdo bude nevhodně komentovat jejich odpověď. Tady může být rizikem nekompetentní pedagog nebo knihovník. Je totiž možné, že žáci určí některé vztahy mezi událostmi jinak, než U/K předpokládá. Mohou ale proto mít dobrý argument.

Aktivita Zvláštní svět

Kniha *Dárce* představuje příležitost mluvit o hodnotách naší společnosti. O rizicích některých myšlenek, které se mohou zdát lákavé a správné. V lekci není příliš mnoho prostoru takového zamyšlení vést. Pojmy, se kterými se pracuje, ale mají žáky nalákat k četbě knihy, ukázat jim alespoň v hrubých rysech, čeho se týká, a uvést je do příběhu, který bude dále rozvinut v práci s texty. Přesto je dobré jakoukoliv příležitost k diskusi, která by se v rámci této aktivity objevila, využít.

V PS je pamatováno na dostatek místa pro psaní i pro žáky se SVP, protože píšou většinou větším písmem. Také by žáci se SVP měli mít dostatek času na psaní, aby měli šanci dokončit úkol. Jejich pracovní tempo bývá pomalejší.

Při sdílení názorů je potřeba vytvořit žákům bezpečné prostředí, aby se neobávali říct svůj názor. Pokud by některá skupina nechtěla číst nahlas, nevadí, když text přečte někdo jiný. Je možné, že se ve skupině sešli žáci, kteří mají zábrany číst před ostatními nahlas.

Aktivita Práce s textem

Rozdělení žáků do dvojic je možné udělat různým způsobem, U/K zvolí takový, který nebude žákům překážkou pro další práci.

Modelovat práci je vždy dobrý postup, zvláště čeká-li žáky nějaká aktivita pro ně zatím neznámá. Zde bude zásadní nejen vyhledání událostí v textu, ale též jejich stručné pojmenování, protože jde již o složitější myšlenkový proces. Po modelování se U/K ujistí, zda je žákům další postup jasný.

Pro žáky se SVP je v PS myšleno již na vhodnou úpravu textu i dostatek místa v tabulce, protože píšou často větším písmem než ostatní žáci a mají obtíže s dostatkem místa na psaní. Doporučujeme jim nabídnout zvýrazňovače nebo pastelky více barev, aby si mohli vyhledané pasáže značit přehledně přímo v textu.

Pokud je ve třídě žák, pro kterého je čtení velmi obtížné, doporučí U/K dvojici, aby si text přečetli společně nahlas. Není-li si U/K jistý, jakou reakci u ostatních žáků by tento fakt vyvolal (posměch apod.), je lepší dát tuto možnost všem.

U/K monitoruje samostatnou práci žáků se SVP, pokud potřebují něco dovysvětlit nebo pomoci návodnými otázkami, poskytne jim podporu. Sleduje též, kolik potřebují času. Je i zde samozřejmě možné vymezit jim jen část textu ke zpracování.

Při sdílení výstupů práce je potřeba přijímat i jiná – než v části 2 uvedená – řešení žáků, pokud je podpoří dostatečně argumentací. Ideálně se U/K ptá ostatních, jak to vidí a podněcuje diskusi spojenou s argumentací za vlastní názor mezi žáky samotnými.

Aktivita Bludiště

Žáci zde pracují samostatně. Instrukce se zdá být složitá, ale v rámci ověřování se ukázalo, že i žáci se SVP hru dobře zvládnou. Někteří mohou volit strategii vizuální, kdy řešení v systému šipek uvidí, aniž by četli. Takováto strategie sice nepřispěje k utvrzení učiva lekce, přesto ji U/K bere jako zdařilé řešení. Může zde i ocenit fakt, že ač žáci nepostupovali úplně podle instrukcí, objevili strategii, která jim pomohla úkol vyřešit rychle.

Během hry U/K monitoruje práci žáků se SVP, pokud potřebují, vysvětlí znovu, poskytne adekvátní podporu. Při reflexi hry ověří, jak se dařilo žákům se SVP, jestli pochopili princip hry, uměli vyhledávat příčinné vztahy. Pokud měli obtíže, ptá se, co by jim pomohlo, aby uměli úkol splnit lépe. Tato zpětná vazba probíhá buď po hodině v individuálním rozhovoru, nebo jsou tyto otázky položeny všem a U/K sleduje reakce žáků se SVP.

Aktivita Reflexe lekce

Zde záleží na čase, který zbývá do konce učebního bloku. S největší pravděpodobností dojde jen na výzvu k vysvětlení mladším spolužákům, alternativa aktivity je pro případ, že času zbývá více, je proto i více relaxační.

Vysvětlení vlastními slovy dá dobrou zpětnou vazbu U/K o úrovni zvládnutí učiva žáky. Je zde příležitost pro U/K ještě učivo upevnit kromě shrnutí i příklady, bude-li to podle reakcí žáků považovat za potřebné.

Vyplňování sebehodnoticího archu je opět vhodné podpořit vysvětlením otázek a tvrzení, U/K může modelovat na sobě vyplňování.

3.2.2 Téma č. 2 „Událost – dílna čtení“ – 1 vyučovací hodina

Cíl dílny čtení

Žáci aplikují poznatky z lekce na text knihy, kterou si sami vybrali. Ve vyprávěném textu najdou alespoň dvojici souvisejících událostí, stručně je pojmenují a určí, zda je mezi nimi vztah příčinný, nebo pouze časový.

Cíle z oblasti rozvoje klíčových kompetencí

Kompetence komunikativní Žák komunikuje v mateřském jazyce. Žák formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně.	 Žák pracuje s textem – samostatně i ve skupině. Vyjadřuje se s použitím nové slovní zásoby. Žák vyvozuje informace z textu, po skončení dílny čtení sdílí svá řešení.
Kompetence k učení Žák vyhledává a třídí informace. Žák operuje s obecně užívanými termíny, znaky a symboly, uvádí věci do souvislostí, propojuje do širších celků poznatky z různých vzdělávacích oblastí. Žák má pozitivní vztah k učení, posoudí vlastní pokrok a určí překážky či problémy bránící učení. Žák rozšiřuje své kulturní povědomí, umí se vyjádřit.	 Žák vyhledává události, mezi kterými je vztah, ve vlastním textu, svůj výběr zdůvodní, druhy vztahů identifikuje. Žák pracuje s termíny událost, příčinný a časový vztah mezi událostmi. Používá je v odborném slova smyslu. Žák hodnotí pokrok svého učení, formuluje, co se naučil. Žák odkazuje k českým i světovým literárním dílům.
Kompetence sociální a personální Žák respektuje různá hlediska a čerpá poučení z toho, co si druzí lidé myslí, říkají a dělají.	 Žák se zabývá různými tématy – např. úzkostí, svobodou, možností volby. Je schopen si lépe představit dystopickou společnost.
Kompetence k řešení problémů Žák vyhledá informace vhodné k řešení problému. Žák prakticky ověřuje správnost řešení problémů a osvědčené postupy aplikuje při řešení obdobných nebo nových problémových situací.	 Žák své názory podporuje důkazy z textu, konkrétně u dělení událostí na jádrové a satelitní. Informace nabyté ve čtenářské lekci žák aplikuje při samostatné dílně čtení.

Základní metodická doporučení k dílně čtení jsou uvedena v úvodu kapitoly 3.1.2 a platí i pro všechny ostatní dílny čtení.

Aktivita Opakování

Opět opakování probíhá formou vysvětlování ze strany žáků. To je dobrá zpětná vazba pro U/K, nakolik žáci problematice rozumějí. Pro aktivitu musí být připraveny společné výstupy z lekce v knihovně, flipcharty, pojmy apod. Pro žáky se SVP je to potřebná vizuální opora, pro všechny žáky pak připomenutí.

Příklady dvou vět v PS čerpají námět opět v pohádkách, žánr pohádek je tak jednotícím prvkem tohoto bloku. I zde může pro žáky neznalé obecně známých pohádek nastat problém, opět to především mohou být žáci s OMJ. I v tomto případě řeší U situaci individuálně. Část aktivity s výroky je velmi krátká a bude-li nějaký takový žák ve třídě, může i počkat na řešení spolužáků, kteří musí své rozhodnutí podpořit argumenty, a tak vlastně přiblížit samotný příběh. Jen musí U pamatovat, aby žák byl informován, že může v klidu počkat a nemusí znejistět kvůli nemožnosti úkol splnit.

Dále jsou žáci postaveni před úkol tvořit samostatně výroky s dvěma událostmi spojenými příčinně a také dvěma událostmi spojenými časovým vztahem. Je dobré, když U/K dá žákům nějaké téma jako inspiraci, ale zároveň upozorní, že mají – co se obsahu týká – úplnou volnost. Může třeba navrhnout, aby čerpali opět z pohádek, ze svého života, ze sportovní oblasti apod.

Sdílení ve dvojicích umožní každému žákovi dostat se ke slovu a promyslet konkrétní výroky spolužáka, zda jsou zdařilé. Tento postup doporučujeme i za cenu ztráty kontroly U/K. Pokud je ve třídě nastaveno bezpečné prostředí, výzva U/K žákům, ať v případě pochybností se přihlásí a zkonzultují svá řešení s U/K, bude mít pozitivní odezvu. Žáci skutečně budou řešit obsah úkolu a nebudou se obávat s U/K konzultovat. Závěrem pak zazní několik příkladů od dobrovolníků, U/K nechá nejprve zhodnotit ostatní, případně požádá o další vysvětlení autora výroků. Stále jde o ukotvení dovednosti rozlišovat vztahy mezi událostmi na jasných a jednoduchých příkladech. Literární text samozřejmě přináší mnohem komplikovanější situace.

Aktivita Instrukce k četbě

U/K připomene žákům, že stejný úkol zpracovávali v knihovně a také ho zaznamenávali do stejné tabulky. Zkušenost z knihovny je tedy pro ně modelovým příkladem. U/K též připomene žákům, co to je událost a že často není v textu pojmenovaná přímo. Může se modelově vrátit k větám o Popelce a ptát se, jak by zde pojmenovali události. Např. nazutí střevíčku – svatba; svatba Popelky – prodej koně. Je dobré také žáky upozornit, že některá událost je vyprávěna i delším textem a popisována do podrobností. Pokud se například v textu dlouze popisuje koupání dětí, včetně různých podrobností, jedná se stále o událost koupání (a někdy ani to nemusí být událostí, nedojde-li k žádnému posunu ve světě příběhu – ale až tak komplikovanou úvahu U/K nezveřejňuje). Někdy může ale koupání dětí v příběhu přinést hned několik událostí – záchrana tonoucího, ztráta peněženky, hádka mezi dětmi, závody v plavání, seznámení s novou postavou apod. Pojmenování události a zamyšlení, zda je pojmenováno něco opravdu dějového, pomůže žákům odhalit skutečné události v textu.

Žáci by se díky instrukci měli soustředit především na děj textu, mohou si v této dílně číst více zážitkově, protože děj si většinou dobře zapamatují, a zapisovat proto mohou až na konci četby. Důležité je, aby pochopili, že mají vybrat dvě události, mezi kterými je nějaký vztah – nějakým způsobem spolu souvisejí. V případě, že některý žák (obzvláště může jít o žáky se SVP) bude mít potíže s pochopením souvislostí mezi událostmi a tato část úkolu pro něj bude příliš abstraktní, může mu U/K úkol konkretizovat a zadat mu, ať hledá dvě události, které souvisejí se stejnou postavou – buď ty události udělala, nebo se jí staly. To by mělo být pro všechny žáky dostatečně konkrétní zadání.

Aktivita Tiché čtení

Opět velmi záleží na zkušenosti třídy s dílnou čtení – viz kapitola Postava. Ideálem je opět 20 minut tiché četby. Před koncem U/K žáky upozorní, že mají 3 minuty do konce a vyzve ty, kdo si ještě nezapsali do PS, aby tak učinili. Kdo má již zapsáno, dostane tím pádem informaci, kolik času na čtení mu ještě zbývá. Dodržet a hlídat čas je důležité především pro žáky s PAS, vytváří jim to srozumitelné podmínky k práci, a tím i pocit bezpečí.

U/K průběžně ověřuje u žáků se SVP, jestli ví, co mají dělat. V případě potřeby poskytne podporu a případně opakovaně vysvětlí zadání. Pro ověření porozumění ze strany žáka ho může nechat zadání zopakovat vlastními slovy.

Aktivita Reflexe četby

Sdílení ve dvojici je možností pro všechny reflektovat bezprostředně svoji četbu. Nevadí, že U/K nemá kontrolu nad obsahem sdílení žáků. Po sdílení dvojic vyzve k prezentaci dobrovolníky. V případě, že jsou ve třídě dobré vztahy, může žáky vybrat i losováním s tím, že pokud vylosovaný nechce prezentovat, může ho nahradit dobrovolník. V této fázi se musí U/K připravit na situaci, že nebude nikdy schopen rozhodnout, že pojmenování událostí a určený vztah mezi nimi je v řešení žáka správný. Každý žák by ale měl předložit takové argumenty, že jeho interpretaci (způsob zápisu i ústního podání) ostatní mohou přijmout. Tedy pokud žák určí vztah mezi dvěma událostmi jako příčinný, měl by být schopen ostatním srozumitelně vysvětlit, jak jedna událost způsobila tu další. Pak je jeho řešení považováno za správné.

Reflexe ukazování rukou systémem škálování přinese U/K rychlý náhled na sebehodnocení žáků a žákům poskytne příležitost toto sebehodnocení provést. To pokračuje pomocí hodnoticího listu v PS. Opět je dobré – především pro žáky se SVP – aby U/K prošel všechny body hodnocení a zamezil tak neporozumění žáků.

Zapojení asistenta pedagoga

Pokud je ve třídě s některým z žáků asistent/ka, předem se seznámí s obsahem lekce, s U/K má vyjasněnu svou pozici v rámci lekce a čtenářské dílny, ví, co se od ní během práce očekává. Podporu poskytuje, pokud žák o ni projeví zájem, a to ideálně na základě domluvené signalizace (např. barevným semaforem či zvednutím ruky).

Více viz lekce Postava.

3.3 Metodický blok č. 3 (Prostor)

Anotace metodického bloku Prostor

Blok Prostor doplňuje předchozí dva bloky o další kategorii z roviny příběhu – toho, co se vypráví. Žáci si nejprve uvědomují, jak je prostor textem budován. Zjišťují, že prostor příběhu nenastává pouze popisem, ale též vyprávěním a dialogy postav. Důležitým poznatkem lekce je pro žáky fakt, že prostor příběhu je mentálním konstruktem čtenáře, který vzniká na základě textu spolu s působením čtenářových schopností a zkušeností, proto není také u všech čtenářů stejný. Při práci s texty se pak žáci seznamují se strategiemi zobrazení prostoru mapa a cesta, seznamují se s možností perspektivního a aperspektivního zobrazení. V průběhu lekce se pracuje s knihou detektivního žánru, v jejímž příběhu hraje prostor významnou roli. V dílně čtení pak žáci aplikují poznatky z lekce na svou vlastní četbu.

Zakotvení v literární teorii⁸⁶

V tématu vyprávěného prostoru se lekce programu *Učíme se příběhem II* zabývá především textovou problematikou, tematický význam prostoru je zde pouze naznačen. Tomu je věnována více doplňková lekce k prostoru (viz část 8). V této části si ale krátce nastíníme obojí.

Text tvoří prostor, ve kterém se příběh odehrává, dějí se v něm události, existují a pohybují se v něm postavy. Prostor nastává právě textem, který tak tvoří svébytný svět příběhu. Vzhledem k podstatě textového média je tento prostor vždy nedourčený, teprve čtenářovou aktivitou vzniká z textových informací celistvý fikční svět, jehož základem jsou prostorové rámce, do kterých jsou zasazovány (a vyprávěny) události příběhu. Z tematického hlediska má každá část prostoru svůj další význam, který plyne z několika faktorů – obecných a kulturních asociací ke konkrétnímu či obecnému místu (například hluboký černý les bude pravděpodobně evokovat významy nebezpečí, záhady, tajemna; u konkrétních míst to platí také, například Sibiř apod.), dále pak umístěním daného prostoru v celku světa příběhu (je tato část prostoru centrem dění, nebo je pouze jeho periferií?) a dalším faktorem je příběhem budovaný význam místa (například v *Knize hřbitova* Neila Gaimana se hřbitov skrze příběh stává prostorem bezpečí, symbolem domova apod.).

U textového hlediska je základní otázkou, jak je příběh textem vyprávěn. Prostor samozřejmě nastává popisem, není to ale jediný postup, který buduje prostor příběhu. Vyprávění též tvoří prostor. Již samotná informace o pohybu postav či události, která prostor předpokládá, dává vzniknout prostoru. Prostor nastává také díky dialogu postav. Nejde jen o informace o prostoru obdobné výše zmíněným proneseným tentokrát v dialozích postavami, jde i o samotný průběh dialogu, který může přinést informace o prostorovém vztahu mluvčích. Postavy třeba mohou křičet, a přitom si nerozumět, budou proto od sebe pravděpodobně vzdálené.

Prostor v textu nastává pomocí několika strategií. Může být zobrazen strategií mapa. Zde nastává způsobem obdobným kresbě plánu, umísťováním jednotlivostí prostoru do celku. Prostor je nahlížen svrchu. Tento způsob nahlížení může být realizován pouze v hlavě čtenáře, ale též konkrétně vyprávěcí postavou, která například stojí na balkoně vysokého domu a popisuje prostor pod sebou. Druhou strategií je cesta. Zde je prostor podáván postupným procházením skrze něj. Jde tedy o pohybující se nahlížecí instanci. Může ji reprezentovat procházející postava i vypravěč,

⁸⁶ Výklad teorie čerpá (není-li uvedeno jinak) z: KUBÍČEK, Tomáš, Jiří HRABAL a Petr A. BÍLEK. *Naratologie: strukturální analýza vyprávění*. Praha: Dauphin, 2013. ISBN 978-80-7272-592-2. Základní vhled do problematiky naratologie realizátorům poskytne publikace *Jak rozumět literárnímu vyprávění?* Viz příloha 2.1.

který není postavou příběhu. Strategie cesta se více blíží naší běžné životní zkušenosti v poznávání prostoru v reálném světě.

Text má ještě další možnosti variovat strategie podání prostoru (na rozdíl třeba od filmového vyprávění). Naše běžná životní zkušenost s prostorem je především vizuální, na svět nahlížíme vlastníma očima a ty jsou ve vztahu k okolí vždy v jasném prostorovém vztahu. Vidíme tedy okolní prostor z konkrétní perspektivy. I v literárních textech je užíváno toto perspektivní podání prostoru, které je zde ale tvořeno textovými prostředky. Jsou to především příslovce tady a tam a jejich významové ekvivalenty. Literární text ale může podat prostor i bez jasně udané perspektivy zobrazení. V takovém případě – tedy v případě aperspektivního zobrazení – není v textu žádná informace, odkud je prostor zobrazován (není zde žádná pomyslná snímací kamera ani něčí – byť abstraktní – oči). Čtenář se sice dozvídá o prostorových vztazích mezi postavami a předměty, nemá ale informaci o zobrazovacím ohnisku, tedy místu, odkud je prostor zobrazen. V případě perspektivního/aperspektivního zobrazení hrají sice nejčastěji roli vizuální signály, je ale třeba dodat, že i jiné smyslové signály budují prostor i jeho perspektivní zobrazení (například přibližující se zvuk apod.). Místu, odkud je prostor podáván perspektivně, říkáme ohnisko. Ohnisko může v textu měnit své umístění, nemusí být totožné s vyprávěcí postavou, navíc v rámci jednoho textu se může střídat perspektivní a aperspektivní zobrazení. Strategie mapa a cesta pak vstupují v kombinace s perspektivním a aperspektivním zobrazováním, tedy prostor příběhu může být podán například perspektivně strategií cesta.

Důležitou otázkou v oblasti prostoru je jeho funkce v narativu. Jaký vztah k němu mají postavy? Jak strategie jeho podání ovlivňují vyznění příběhu? Prostor temného lesa zobrazený strategií cesta a perspektivně s ohniskem ve vyprávěcí postavě malé ustrašené dívky bude mít v textu jinou funkci než tentýž prostor podaný v několika větách popisem strategií mapa – *Na severním okraji rostly staleté duby a na jihu naopak mladá smrčina. Od jednoho kraje na druhý měřil les dobrých deset kilometrů*. Funkce prostoru velmi často souvisí se žánrem textu. Znalost žánru evokuje čtenáři určité konkretizace prostoru, určité prostory zase evokují určitý žánr, např. starý dům. Prostor hraje v příbězích často velmi podstatnou významovou roli, ke které přispívá i způsob, jakým je v textu podán.

3.3.1 Téma č. 1 „Prostor – čtenářská lekce“ – 2 vyučovací hodiny

1. a 2. hodina

Blok hodin probíhá ve veřejné knihovně, je veden knihovníkem/knihovnicí (dále jen K) a učitelem/učitelkou (dále jen U), ti působí v tandemu, v případě nevymezenosti role jsou označováni v textu zkratkou U/K.

Aktivitami celého bloku provází žáky Pracovní sešit *Učíme se příběhem II* (viz samostatná příloha), ten je koncipován tak, aby pokrýval zvýšené nároky na vizuální oporu pro žáky se SVP. Jeho užití všemi žáky je doporučeno, lekci i dílnu čtení lze s nimi realizovat jen s vybranými částmi pracovního sešitu (jak je vždy uvedeno v části 2).

Na následujících řádcích se věnujeme didaktickým poznámkám k této části programu a práci s žáky se SVP.

V lekci se pracuje s ukázkami z knihy Robin Stevensové *Čaj s kapkou jedu*⁸⁷.

⁸⁷ STEVENSOVÁ, Robin. *Čaj s kapkou jedu*. Přeložila Alžběta AMBROŽOVÁ. 1. vydání. Praha: Fragment, 2018, s. 93–94. ISBN 978-80-253-3874-2.

Cíl čtenářské lekce

Žáci si uvědomí, že prostor příběhu vzniká jako individuální mentální konstrukt čtenáře. Najdou v textu zdroje informací o prostoru příběhu, rozlišují zobrazovací strategie mapa, cesta; chápou perspektivní a aperspektivní rozvržení prostoru. Žáci s pomocí U/K odhalují funkci zobrazovacích strategií v textu.

Cíle z oblasti rozvoje klíčových kompetencí

Kompetence komunikativní Žák komunikuje v mateřském jazyce. Žák formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně. Žák naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuse, obhájí svůj názor a vhodně argumentuje.	Žák pracuje s textem – samostatně i ve skupině. Vyjadřuje se s použitím nové slovní zásoby. Žák formuluje své názory na zadání z textu, formuluje svá zjištění. Žák pracuje s termíny, využívá je k hovorům o četbě. Žák se zapojuje do diskuse.
Kompetence k učení Žák vyhledává a třídí informace. Žák operuje s obecně užívanými termíny, znaky a symboly, uvádí věci do souvislostí, propojuje do širších celků poznatky z různých vzdělávacích oblastí. Žák má pozitivní vztah k učení, posoudí vlastní pokrok a určí překážky či problémy bránící učení. Žák rozšiřuje své kulturní povědomí, umí se vyjádřit.	Žák vyhledává konkrétní části textu, jimiž nastává prostor. Podle společných znaků je třídí. Žák využívá nových termínů, jejichž význam nejprve sám, induktivně veden pedagogem a knihovníkem, vyvodí. Žák vyplňuje sebehodnoticí dotazník.
Kompetence sociální a personální Žák účinně spolupracuje ve skupině. Žák respektuje různá hlediska a čerpá poučení z toho, co si druzí lidé myslí, říkají a dělají.	Žák spolupracuje v týmu a ve dvojicích při plnění zadání. Žák naslouchá názorům druhých a zvažuje jejich argumenty.
Kompetence občanská Žák respektuje, chrání a ocení naše tradice a kulturní i historické dědictví, projevuje pozitivní postoj k uměleckým dílům.	Žák se ochranou kulturního i historického dědictví zabývá v kontextu imigrantské otázky.
Kompetence k řešení problémů Žák vyhledá informace vhodné k řešení problému.	Žák dohledává důkazy pro svá tvrzení, učí se odlišit fakta od názorů.

Pro realizaci následujících aktivit platí obecná doporučení z úvodu lekce Postava. V každé lekci v knihovně by U/K měli využít možnosti budovat pozitivní vztah ke knihovně. Toto budování začíná již u pozdravu a vítání žáků knihovníkem/knihovnicí.

Aktivity před četbou:

Aktivita Opakování z minulých lekcí

Opakování je pro žáky vždy podstatné, protože jednotlivé části programu spolu logicky souvisejí a na sebe navazují. Už jen samotný prostor knihovny a osoba K pomáhá žákům propojit si tyto atypičnosti jejich běžné výuky s konkrétními tématy. Dobré je ale i přesto zpřítomnit žákům probraná témata vizuálními prvky – flipy a pojmy z minulých lekcí apod. U/K může k opakování dobře využít PS Prostor, úkol 1. Vizualizovat pojmy a témata, o kterých se mluví, je především velmi důležité pro žáky se SVP.

U/K vede s žáky rozhovor, kde je vybídne, aby pojmy objasnili, případně doplnili vztahy mezi nimi. Žáci by neměli nabýt dojmu, že je někdo zkouší, ale naopak dává jim možnost doplnit si informace, které zapomněli. Ideálem je tedy, když žáci odhalí, co si již nepamatují a ptají se U/K na doplnění těchto informací.

Aktivita Úvod do teorie prostoru

Úvodní dialog je evokací, není nutné dojít k nějakému určitému závěru. Žáci budou mít pravděpodobně potíže spíše s vyjádřením toho, co si myslí, než aby jim problematika byla úplně cizí. Proto U/K vítá jakékoli odpovědi, které se týkají prostoru v textu. Ze zkušenosti se ukázalo, že žáci užili často i pojem popis.

U čtené ukázky je v PS pamatováno na úpravu textu pro žáky se SVP, je možné, že U ale má s určitým žákem se SVP dohodu ještě na jeho úpravě (viz předchozí metodické kapitoly).

V případě, že více žáků má problémy se čtením, je dobré přečíst ukázku nahlas. Osvědčuje se ptát se celé třídy, zda si chtějí číst text v tichosti sami, anebo ho má U/K přečíst nahlas. Tím se zamezí nežádoucím situacím, kdy by se poukazovalo na žáky se SVP jako na problematické.

Najít informace o prostoru v dialogu postav je pro žáky nezvyklé, předpokládáme proto, že vyvodí informace pouze z prvního odstavce textu. To vůbec nevadí, naopak, dává to příležitost U/K zvýraznit právě dialog jako další ze zdrojů informací o prostoru. Dobré ale je dát prostor žákům, aby konkrétní informace z dialogu pak vyvodili sami, U/K by neměl celou problematiku jen „odvykládat“.

Aktivita Sídla a naše představy

Zde U/K volí způsob realizace. Může užít PS, kde jsou obrázky i záznamové tabulky uspořádány tak, aby to vyhovovalo všem žákům. Může ale postupovat i formou promítání obrázků a psaní záznamů, případně jen formou ústního sdílení. Záleží na vybavení knihovny i stylu práce, který U/K preferují.

Modelování brainstormingu u prvního obrázku má své opodstatnění. Žáci inklinují spíše k popisům než k volnějším asociacím, o které nám především jde. Konkretizovat takto úkol je pro žáky i U/K komplikované; modelování, do kterého U/K vstoupí právě volnějšímí asociacemi, je pro žáky srozumitelné a návodné. Má-li třída zkušenost s brainstormingem formou asociací, pak samozřejmě může U/K zvolit i postup bez modelování.

Je-li ve třídě žák, který by nezvládl během časového limitu jedné minuty napsat žádné slovo, je potřeba tento čas zvýšit všem. Ostatní zapíší asociací více, tento žák pak alespoň jedno slovo. Jde o saturování potřeby všech žáků splnit úkol.

Při sdílení brainstormingu se může U/K doptávat na vazbu mezi obrázkem a slovem žáka, neměl by ale žádný výrok hodnotit a posuzovat. Jde o asociace žáků, které nelze hodnotit zvenčí. Čím jsou asociace žáků pestřejší, tím lépe. U/K může poukázat na to, jak stejné obrázky vyvolávají různé reakce těch, kdo se dívají.

Text je dobré přečíst nahlas, ale upozornit žáky, že ho mají v PS, aby (obzvláště ti se SVP) měli oporu v tištěném textu.

Jako adekvátní obrázek k textu lze označit číslo 2 a 6. V případě, že nějaký žák má jiné číslo, je třeba se ho nejprve ptát na důvod jeho rozhodnutí. Ze skupiny, která byla pro 2, i ze skupiny, která volila 6, je vhodné vyvolat několik žáků, aby i oni řekli své důvody volby.

Vzhled sídla i části textů jsou již dostatečnou informací pro odhadnutí žánru – ta ideálně proběhne ústně. U/K zatím nesděljuje správnou odpověď. Poté U/K ukáže žákům knihu a odkáže je k PS, kde mají její obálku. Ptá se na názory o žánru ještě nyní. Ptá se na konkrétní části obálky, textu, prostoru, které žáky vedly k odhalení žánru.

Aktivity během čtení:

Aktivita *Teorie mapa a cesta*

Tématem této lekce je prostor a jeho budování textem. Před samotným vysvětlováním U/K žákům zdůrazní, že každý z nás má nějakou životní zkušenost, něco viděl, něco zažil, něco četl, ale obvykle tato zkušenost není stejná u všech lidí, proto si můžeme každý v mysli zkonstruovat čtený prostor trochu jiným způsobem a rozhodně to není špatně. Je dobré uvést konkrétní příklad. Např. lze modelovat vysvětlení prostoru na příkladu Bradavické školy čar a kouzel (každý si ji v mysli konstruuje jinak – na základě individuální zkušenosti, tak to měl i ten, kdo vytvářel kulisy do filmů). Takovým (jim srozumitelným) způsobem je možné žákům předat podstatnou teoretickou informaci, že prostor příběhu vzniká jako mentální konstrukt čtenáře na základě interakce textu a kognitivních funkcí čtenáře včetně v paměti uložených zkušeností a znalostí.

Po společném výkladu U/K upozorní na stejné informace v PS, aby se k nim žáci mohli vracet.

Tento postup je výhodný pro žáky se SVP, protože potřebují vizuální podporu. U/K ověří porozumění pojmům, nechá žáky, aby svými slovy pojmy vysvětlili.

Pro žáky se SVP je vhodné při modelování pojmů říci co nejvíce konkrétních příkladů, aby dané pojmy pochopili. Také je vhodné si ověřit porozumění pojmům. Vyzvat žáka, aby řekl svými slovy, jak tomu rozumí, může u konkrétních žáků i asistent/ka pedagoga.

Modelová ukázka může odhalit problémy v porozumění žáků problematice. Po ní je možné se opět vrátit k výkladu. Při práci s ukázkou U/K navede žáky na místo v PS, kde mají text, aby se k němu mohli vrátit, a také na to, kde mají vysvětlenou teorii. Žáci tak pracují s maximální oporou.

Aktivita Skupinová práce – mapa a cesta

Seznam postav je pro žáky fakultativní pomůckou. Pro některé žáky se SVP může pocít, že neví, o kom je v textu řeč, vést až k neschopnosti věnovat se úkolu.

Dělení do skupin opět proběhne ideálně náhodně, při práci skupin U/K monitoruje především práci žáků se SVP a jejich zapojení do skupiny. Je připraven být oporou, znovu vysvětlit zadání apod. Práce ve skupině je zde především podporou pro plnění úkolu. Žáci mohou sdílet své nápady a v diskusi s druhými upřesňovat své názory. Není nutné, aby skupina došla k jednotnému názoru, jde především o možnost diskuse. Toto bere U/K v potaz při sdílení řešení. Vyzývá skupiny, aby svá řešení sdílely, ale také se ptá, zda v rámci skupiny byli žáci v jednotě.

Aktivita Teorie perspektivy

Postup v této aktivitě je stejný jako u výkladu a práci s modelovým textem v aktivitě Teorie mapa a cesta.

Aktivita Skupinová práce perspektiva

I tato aktivita je obdobná co do postupu jako aktivita Skupinová práce mapa a cesta. Může ale při řešení nastat problém. Pokud je text vyprávěn vypravěčem, který je postavou příběhu, může se s ním čtenář natolik identifikovat, že bude vnímat prostor jeho očima (tedy perspektivně), i když v textu k tomu není žádný signál. Je to příležitost zkoumat text samotný, hledat, co skutečně obsahuje, nejít po prvním dojmu. Obsahuje text informace, odkud je prostor zobrazován? Má nastavenou pomyslnou kameru? Anebo zde není jasný signál o ohnisku zobrazení? Není jasné (metaforicky), odkud je prostor snímán? Ohnisko je tvořeno vždy slovy, ta slova v textu musí být – slova, která udávají, co je tady a co tam apod.

Pozn.: Problematiku perspektivy je dobré s žáky pojmut spíše jako zajímavost, jako představení jedinečnosti literatury. Ta na rozdíl od vizuálních umění může podávat prostor i bez perspektivy. Všechny zobrazovací strategie U/K žákům představuje jako motivaci jít hlouběji při četbě do textu, ne jako nutnou znalost pojmů. U/K má stále na paměti cíl, že svým působením chce budovat poučeného čtenáře, ne znalce teorie literatury.

Aktivity po četbě:

Aktivita Funkce strategií

V této aktivitě nemá U/K cíl dovést žáky k jasnému pochopení funkce té které strategie. Jde o nasměrování myšlení žáků nad texty ve smyslu, že vše má v textu nějakou funkci a působí na celek a jeho vyznění. Proto jsou otázky v PS k strategiím svázány se čtenářskou zkušeností. Otázky v PS jsou jen přípravou pro diskusi, není třeba, aby žáci četli odpovědi, ale pomocí otázek se zamysleli. U žáků se SVP, především dysgrafiků, je možné ponechat přípravu na diskusi bez písemného zápisu.

Aktivita Vizualizace prostoru

U/K dostatečně žákům vysvětlí úkol. Důležité je vyjít z textů. Připomene při této příležitosti, že nejen text, ale i čtenář spoluvytváří výsledný prostor světa příběhu – to se právě obrázky ukáže. Může také připomenout žákům problematiku strategií mapa a cesta, mohou kreslit i pláněk sídla, případně nějaký úsek z „procházení“ prostorem. Zároveň žákům sdělí, že si zde musí zvolit určitou perspektivu,

odkud bude prostor zobrazen na obrázku, tak opět může ukázat na jedinečnost literatury podávat prostor i aperspektivně.

Protože je třeba myslet na většinou pomalejší pracovní tempo žáků se SVP a dát jim možnost práci dokončit, může U/K dát žákům možnost dokončit kresbu doma. Tím uklidní i žáky, kteří mají potřebu pracovat jinou než dostupnou technikou, a také ty, kteří potřebují úkol provést pečlivě a detailně, pracovat opět s konkrétními informacemi z textů (může nastat i u některých žáků s PAS).

Závěrečný hodnoticí dotazník je opět dobré s žáky probrat, aby se zamezilo jejich nepochopení.

3.3.2 Téma č. 2 „Prostor – dílna čtení“ – 1 vyučovací hodina

Cíl dílny čtení

Žáci aplikují poznatky z lekce na text knihy, kterou si sami vybrali. V textu najdou informace, které se vztahují k prostoru příběhu a tyto utřídí např. dle použité zobrazovací strategie. Zamýšlí se nad funkčností použitých postupů.

Cíle z oblasti rozvoje klíčových kompetencí

Kompetence komunikativní Žák komunikuje v mateřském jazyce. Žák formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně.	K vyjádření názorů používá příslušné termíny, výstižně a jednoduše formuluje své myšlenky v rámci plnění zadání.
Kompetence k učení Žák vyhledává a třídí informace. Žák má pozitivní vztah k učení, posoudí vlastní pokrok a určí překážky či problémy bránící učení.	V zadání dílny čtení dohledává informace, třídí je dle kritérií. Žák vyplňuje otázky, díky nimž se zamýšlí nad pokrokem ve svém učení. Podílí se aktivně na učení tím, že si předem připraví knihu k četbě.
Kompetence sociální a personální Žák účinně spolupracuje ve skupině.	Žák svá zjištění sdílí ve dvojicích, podílí se na vrstevnickém učení.
Kompetence občanská Žák respektuje, chrání a ocení naše tradice a kulturní i historické dědictví, projevuje pozitivní postoj k uměleckým dílům.	Žák se v rámci dílny čtení seznamuje s novým autorem, rozšiřuje svůj všeobecný přehled. Porovnává informace z textu se svým životem.
Kompetence k řešení problémů Žák prakticky ověřuje správnost řešení problémů a osvědčené postupy aplikuje při řešení obdobných nebo nových problémových situací.	Informace nabyté ve čtenářské lekci žák aplikuje při samostatné dílně čtení.

Základní metodická doporučení k dílně čtení jsou uvedena v úvodu kapitoly 3.1.2 a platí i pro všechny ostatní dílny čtení.

Aktivita Opakování teorie prostoru z lekce

Pro opakování je opět důležitá vizuální opora, především pro žáky se SVP. Žáci mají ideálně ve třídě výstupy všech lekcí, na očích pak té aktuální. Sdílení toho, co si žáci pamatují, je opět příležitostí k zopakování učiva ze strany U/K. Rozhodně to není zkoušení.

Aktivita Galerie

Pokud byl úkol dokončen již v lekci, může U/K vytvořit z obrázků prezentaci a promítat je, jinak je možné obrázky vystavit a nechat žáky procházet, případně si je prohlížet v kruhu. Pro bezpečí žáků je lepší, když nejsou podepsané. U/K vyzve dobrovolníky, kteří chtějí sdílet, aby se vyjádřili ke svému obrázku – jaké textové informace použili, co si potřebovali doplnit, jak se rozhodovali o obsahu obrázku a jeho pojetí apod. Metoda „Poslední slovo patří mě“ – tedy několik žáků řekne názor a ten uzavře názor autora – je bezpečná a zároveň hravá. Je možné ji použít i ve trojicích, kdy žáci sdílí navzájem – dva vždy říkají názor ke třetímu obrázku. Vystřídají se všichni. Rozhodnout, který postup je pro třídu nejvhodnější, by měl ideálně U, který zná naladění třídy a její schopnost spolupracovat a prezentovat.

Mapy v knize bývají a je předpoklad, že žáci si vzpomenou na konkrétní příklady. Pro jistotu by měl mít U/K několik knih připraveno na ukázkou – např. Petra Soukupová – *Kdo zabil Snížka?*, Petr Hugo Šlik – *Tajemství jeskyně pokladů*, Anna Vovsová – *Zvířata a detektivové*.

Je-li možnost, u žáků se SVP si U/K ověří, jestli umí číst mapu, jestli si umí najít v mapě potřebné údaje a zdali si spojuje mapu z knihy s vyprávěným příběhem.

Aktivita Minilekce

Texty jsou velmi krátké, to ale může být pro některé žáky problém, bude jim chybět kontext. U prvního textu třeba mohou předpokládat, že prostorem někdo prochází, i když to v textu není. U druhého zase mohou předpokládat, že je prostor nahlížen očima vypravěčky. Texty jsou zde krátké proto, aby bylo možné detailně zkoumat.

U/K ještě s žáky probere pracovní list v PS. Všechny informace na něm mají vést žáky k upamatování na to, jak o prostoru můžeme přemýšlet. Cílem ale je, aby si všímali prostoru ve své četbě, vybrali nějaký vhodný úryvek a pak se nad ním zamýšleli z hlediska vypsání pojmů. Pokud se jim nepodaří úryvek k ničemu přiřadit, mohou ho volně komentovat vlastními slovy. Žáci s velkými obtížemi při psaní mohou úryvky pouze označovat, nemusí je vypisovat.

Bonusový úkol je třeba žákům vysvětlit jako dobrovolný.

Aktivita Tiché čtení

Dílno čtení je koncipována na 15 minut. Je zde předpoklad, že i žáci, pro které jde stále o nezvyklou aktivitu, by tento čas měli zvládnout číst bez potíží. Pro samostatné tiché čtení platí všechna předchozí doporučení. Především, že během čtení U/K monitoruje práci žáků se SVP, pokud neudrží pozornost, snaží se je znovu přimět ke čtení. Zjistí, jestli nepotřebují podporu ve formě vysvětlení nebo jiné pomoci. Žáci si mohou říct o podporu předem dohodnutým způsobem (semafor, zvednutí ruky, oční kontakt) tak, aby nerušili ostatní v práci.

Aktivita *Reflexe četby*

Sdílení probíhá opět obdobně jako u předchozích dílen čtení. Společné sdílení by měl U/K ještě uzavřít shrnutím učiva lekce. K tomu vždy dobře slouží vyvěšené materiály. Důležité jsou otázky na reflexi práce žáků. Měli by mít možnost vyslovit nahlas svou nejistotu. Problematika prostoru může být pro žáky s nedostatečně rozvinutým abstraktním myšlením náročná.

Závěrem žáci vyplňují sebehodnoticí dotazník, U/K je opět oporou pro vysvětlení významu jednotlivých bodů.

U žáků se SVP je třeba obzvláště ověřit pochopení všech otázek, případně poskytnout oporu při vyplňování.

Pro zapojení asistenta pedagoga platí již výše zmíněná doporučení; je potřeba, aby dopředu nastudoval lekci. U/K mu sdělí, jakou roli má během lekce, co se od něj očekává.

3.4 Metodický blok č. 4 (Čas)

Anotace metodického bloku Čas

Tato část programu přináší žákům příležitost posoudit rozdílnost mezi příběhem a diskurzem v konkrétní oblasti – času. Žáci zjišťují, že čas příběhu je odrazem času reálného světa, čas diskurzu pak způsob práce s časem příběhu. K tomu je prostředkem i pisatelská aktivita. V rámci zkoumání času v textech se pak žáci seznamují se třemi znaky časové výstavby – trváním, frekvencí a posloupností. V textech z literatury pro děti a mládež odhalují ty nejvýraznější a zamýšlí se nad jejich funkcí v narativu.

Zakotvení v literární teorii⁸⁸

Lekce předává žákům některé poznatky z naratologické kategorie čas. Základem je pochopení dvojího času narativu – času příběhu a času diskurzu. Čas příběhu je odrazem času reálného, je časem fikčního světa. Plyne chronologicky a nevratně, má stálé tempo. Čas diskurzu pak s časem příběhu různě nakládá, a to podle záměru textu. Časovou výstavbu textů – tedy způsob nakládání diskurzu s časem příběhu – můžeme sledovat ve třech aspektech, kterými jsou posloupnost, trvání a frekvence.

Posloupnost událostí příběhu – tedy jeho chronologie – je možné vyprávět různě, zcela achronologicky, případně chronologicky s návraty do minulosti (analepsemi) nebo skoky do budoucnosti (prolepsemi). Chronologii příběhu si skládá čtenář teprve z textu, i když v knihách pro děti a mládež jsou události podávány většinou chronologicky.

Trvání vyjadřuje časový rozsah nějaké události v porovnání s rozsahem textu jejího podání. Úzce souvisí s tempem vyprávění. Většina textů má poměrně stabilní tempo, z něho pak nápadně vybočují části, kdy se tempo zpomalí (událost je podána velmi podrobně), někdy se čas příběhu i zastaví (například při popisu); nebo se naopak tempo náhle zrychlí – dojde například ke shrnutí událostí delšího časového úseku v krátké části textu.

Problematika frekvence je založena na poměru počtu událostí příběhu k jejich počtu podání v textu – o jedné události je možné vyprávět opakovaně, a naopak více opakujících se událostí může být podáno jen jednou.

Všechny tyto aspekty časové výstavby mají svoji funkci v narativu, porozumění mechanismům časové výstavby má vést k odhalení této funkce, případně k porozumění, čím je funkčnosti textu dosahováno. Lekce žáky s aspekty časové výstavby seznamuje, je proto zaměřena na interakci s textem, kdy ponoření se do světa příběhu (imerze) musí nutně ustoupit stranou. Výběr textů ze současné (a předpokládáme i pro žáky atraktivní) literatury, ale umožňuje studovat tyto jevy na materiálu, který čtenářský zážitek evokuje. Dílna čtení pak směřuje k rovnováze obou přístupů k četbě, kdy nástroje naratologie umožňují žákům interakci s textem a dostatek času pro četbu textů dle vlastního výběru pak umožňuje i merzi. Ideálem – konečným cílem v budoucnosti – je četba samostatného poučeného čtenáře, tedy střídání interakce s imerzí tak, jak k tomu vybízí sám text. Celý program včetně části Čas je cestou k tomuto cíli za vědomí, že jej nyní ještě zcela nemůžeme naplnit.

⁸⁸ Výklad teorie čerpá (není-li uvedeno jinak) z: KUBÍČEK, Tomáš, Jiří HRABAL a Petr A. BÍLEK. *Naratologie: strukturální analýza vyprávění*. Praha: Dauphin, 2013. ISBN 978-80-7272-592-2. Základní vhled do problematiky naratologie realizátorům poskytne publikace *Jak rozumět literárnímu vyprávění?* Viz příloha 2.1.

3.4.1 Téma č. 1 „Čas – čtenářská lekce“ 2 vyučovací hodiny

1. a 2. hodina

Blok hodin probíhá ve veřejné knihovně, je veden knihovníkem/knihovnicí (dále jen K) a učitelem/učitelkou (dále jen U), ti působí v tandemu, v případě nevymezenosti role jsou označováni v textu zkratkou U/K.

Aktivitami celého bloku provází žáky Pracovní sešit *Učíme se příběhem II* (viz samostatná příloha), ten je koncipován tak, aby pokrýval zvýšené nároky na vizuální oporu pro žáky se SVP. Jeho užití všemi žáky je doporučeno, lekci i dílnu čtení lze s nimi realizovat jen s vybranými částmi pracovního sešitu (jak je vždy uvedeno v části 2).

Na následujících řádcích se věnujeme didaktickým poznámkám k této části programu a práci s žáky se SVP.

V lekci se pracuje s ukázkami z knih:

Petra Soukupová: *Klub divných dětí*⁸⁹

Kristina Ohlssonová: *Skleněné děti*⁹⁰

Miloš Kratochvíl: *Prázdniny blbce číslo 13*⁹¹

Cíl čtenářské lekce

Žáci porozumí rozdílu mezi časem příběhu a časem diskurzu. Žáci v textu rozpoznají znaky časové výstavby textu a přemýšlí nad jejich funkcí v narativu.

Cíle z oblasti rozvoje klíčových kompetencí

Kompetence komunikativní Žák komunikuje v mateřském jazyce. Žák formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně. Žák naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuse, obhájí svůj názor a vhodně argumentuje.	Žák pracuje s textem – samostatně i ve skupině. Vyjadřuje se s použitím nové slovní zásoby. Žák formuluje své názory na zadání z textu, formuluje svá zjištění. Žák pracuje s termíny, využívá je k hovorům o četbě. Žák se zapojuje do diskuse. Žák rozumí termínům narativní přítomnost, čas příběhu, čas diskurzu, trvání, posloupnost a frekvence.
---	--

⁸⁹ OHLSSONOVÁ, Kristina. *Skleněné děti*. Přeložila Viola SOMOGYI. Praha: Mladá fronta, 2015. ISBN 978-80-204-3201-8.

⁹⁰ SOUKUPOVÁ, Petra. *Klub divných dětí*. Ilustrovala Nikola LOGOSOVÁ. Brno: Host, 2019. ISBN 978-80-275-0129-8.

⁹¹ KRATOCHVÍL, Miloš. *Prázdniny blbce číslo 13: jak jsme zachraňovali svět*. Ilustrovala Lenka JASANSKÁ.

Praha: Mladá fronta, 2014. ISBN 978-80-204-3365-7.

Kompetence k učení Žák vyhledává a třídí informace. Žák operuje s obecně užívanými termíny, znaky a symboly, uvádí věci do souvislostí, propojuje do širších celků poznatky z různých vzdělávacích oblastí. Žák má pozitivní vztah k učení, posoudí vlastní pokrok a určí překážky či problémy bránící učení. Žák rozšiřuje své kulturní povědomí, umí se vyjádřit.	Žák vyhledává místa, která odkazují na čas příběhu. Žák rozumí termínům narativní přítomnost, čas příběhu, čas diskurzu, trvání, posloupnost a frekvence. Zamýšlí se nad jejich funkcí v textu. Žák vytváří vlastní autorské texty. Žák hodnotí pokrok svého učení, formuluje, co se naučil.
Kompetence sociální a personální Žák účinně spolupracuje ve skupině.	Žák spolupracuje v týmu a ve dvojicích při plnění zadání.
Kompetence občanská Žák respektuje, chrání a ocení naše tradice a kulturní i historické dědictví, projevuje pozitivní postoj k uměleckým dílům.	Žák se seznamuje s novými autory, rozšiřuje svůj všeobecný přehled. Porovnává informace z textu se svým životem.
Kompetence k řešení problémů Žák vyhledá informace vhodné k řešení problému.	Žák své názory podporuje důkazy z textu.

Pro realizaci následujících aktivit platí obecná doporučení z úvodu lekce Postava. V každé lekci v knihovně by U/K měli využít možnosti budovat pozitivní vztah ke knihovně. Toto budování začíná již u pozdravu a vítání žáků knihovníkem/knihovnicí.

Aktivita před četbou:

Na úvod lekce je potřeba podotknout, že žáci na začátku druhého stupně teprve dokončují fázi vývoje abstraktního myšlení. Pro některé z nich proto téma času může být více náročné, jelikož klade na abstrakci žáků vyšší nároky.

Aktivita Evokace

Evokace vede žáky k zamyšlení, do které roviny spadá čas. Nemá to být jen mechanické zjištění a zapamatování. Toto přemýšlení otevírá myšlení žáků pro další práci, především pro porozumění fungování času ve vyprávění, totiž interakci času příběhu a diskurzu v textu.

Brainstorming k tématu čas může podpořit i U/K a dát myšlení žáků další směr. Pokud např. budou ulpívat na materiálním zpřítomnění času a jeho jednotkách (např. kalendář, hodinky, vteřiny, minuty), může třeba přidat: vzpomínky, minulost, stáří apod. Výroky žáků nijak U/K nekomentuje, maximálně se může zeptat na souvislost nějakého slova s časem pro zajímavost, ne kvůli hodnocení.

Zapisování výroků žáků vede k posílení sebedůvěry a pocitu, že jejich slovo má váhu.

Řazení pojmů na osu má hlavní účel ukázat žákům, že některá slova můžeme vnímat odlišně, a to je podstatným faktorem při četbě literatury. Proto je třeba dát prostor i odlišným řešením.

Aktivita Sněhová koule

Opět je zde pro žáky se SVP důležitá vizuální opora při představování pojmů.

Další práce s pojmy je organizačně náročnější, neznají-li žáci metodu Sněhové koule, je třeba jim ji trpělivě vysvětlit.

Při dělení do skupin je žádoucí rozdělit žáky do skupin náhodně, aby se nestalo, že některého žáka si žádná skupina nevybere – především se to týká žáků se SVP.

Metoda Sněhové koule umožňuje hlubší přemýšlení a zároveň respekt k myšlení druhých. Žáci se zde seznamují s metodou, která může přispět k budování sociální kompetence a zároveň kompetence k učení. Tento přínos může být i dominantní a z hlediska pojmů může nakonec jít jen o evokaci. Důležité je časování jednotlivých fází, U/K může využít i nějaký časoměřič, který mohou sledovat i žáci. To může být důležitým prvkem pro žáky s PAS.

Reflexe aktivity by měla vést nejen k výstupu, ale též k reflexi práce ve skupině touto metodou. Je třeba, aby žáci měli prostor vyslovit se k nové zkušenosti.

Definice pojmů se přečtou nahlas, U/K může i vlastními slovy definici dále vysvětlit. Žáci musí být odkázáni k příslušným textům v PS, aby měli zřetelnou oporu, která je především pro žáky se SVP nutná.

Prohlížení shromážděných myšlenek z hlediska definice vede žáky dále k ujasnění si, co je pojmem myšleno, může probudit určité otázky, které poslouží pro diskusi a doplnění porozumění žáků. U/K jen myslí na to, aby nezacházel do podrobností a jiných témat, aby se myšlení žáků nerozptýlilo.

Piktogramy usnadňují žákům cestu k uchopení pojmu a dále pak usnadňují práci při aplikaci problematiky na text. Věnovat se porozumění smyslu piktogramů je proto důležité.

Aktivita Moje cesta ze školy do knihovny

U/K svojí otázkou na délku trvání činností otevírá problematiku jednoho ze znaků časové výstavby textu – trvání. Ze zkušenosti je to nejsnazší cesta k porozumění rozdílu mezi časem příběhu a diskurzu. V rámci pisatelské aktivity pak dochází i k žádoucímu střídání typu aktivit, což dobře vyhovuje žákům s poruchami pozornosti (ADHD, ADD).

Před psaním žáků je třeba se ujistit, že žáci si uvědomují, co je to vyprávění a nebudou popisovat.

Žákům se SVP zajistí U/K dostatek času na psaní. Často mají oslabenou jemnou motoriku a psaní jim trvá déle. Pokud to jde, mohli by psát u stolu. Bude se jim psát lépe.

Veškeré další části aktivity – porovnávání textů, délka čtení, délka cesty – směřují k uvědomění, které pak žáci reflektují tvrzeními v PS. Při porovnávání textů by neměli žáci nabýt dojmu, že čím delší, tím lepší. I z tohoto důvodu je dobré, že se v aktivitě přečte i nejkratší text. Pokud některý z vybraných textů nechce samotný žák číst, U/K jej přečte místo něj. Obzvláště u žáků se SVP je dobré se zeptat, jestli chtějí svou ukázkou číst, nebo jestli ji má přečíst U/K. Předejde se jejich obavám číst před skupinou žáků.

Aktivity během čtení:

Aktivita Představení knih

Představování knih jejich fyzickým ukázáním a četbou anotace má za cíl doporučit žákům další knihy k četbě. Ideálem je, když si žáci mohou knihy použité v lekcích půjčit domů, pokud o ně projeví zájem. Především žáci s obtížemi ve čtení mohou díky motivaci překonat překážky obtížného dekódování textu a zažít čtenářský úspěch tolik nutný pro jejich čtenářské sebepojetí.

Aktivita Práce s texty

Práce s prvním – velmi krátkým – textem by měla být dostačující pro modelování další práce žáků. Podstatné je zde trvání. Cesta na kole je podána jen částí jednoho souvětí. Žáci mohou ale uvést například i posloupnost – události jsou zde podané chronologicky. Je to příležitost žákům sdělit, že hledáme nějaké výrazné rysy, tedy spíše, když je posloupnost porušena a vypravuje se jinak, než se události staly. Zároveň je třeba všímavost žáků k posloupnosti ocenit.

Žáci nejprve pracují s texty samostatně, žákům se SVP je možné po dohodě zadat jen určitou část textu, kterou bezpečně zvládnou přečíst. Během samostatné práce žáků také U/K sleduje, jestli pracují žáci se SVP. Pokud vidí, že nepracují, ptá se po příčině. V případě potřeby poskytuje adekvátní podporu. Může mít s žáky domluvenou signalizaci, kdy podporu potřebují (semafor, zvednutí ruky, oční kontakt...).

U/K taktéž monitoruje práci žáků ve skupině a zapojení žáků se SVP do práce skupiny.

Při sdílení řešení je opět důležité nejprve znát důvody žáků pro konkrétní řešení. Je možné se doptat i na proces skupinové diskuse. Teprve pak je možné výroky korigovat. Před korekcí by měl U/K vyzvat ostatní skupiny k vyslovení názoru a k argumentaci. Žáci opět mohou identifikovat i jiné znaky časové výstavby, které v textu jsou, ač se na vyprávěcím postupu nijak výrazně nepodílejí. Pak je třeba ocenit všímavost a vést žáky k dalším znakům textu, ne označit jejich řešení jako špatné.

Reflexe obtížnosti této aktivity je příležitostí pro žáky uvědomit si, co jim dělá problém. Bude-li se jedno téma opakovat, měl by U/K ještě žáky podpořit dalším vysvětlením.

Na závěr by se U/K také měl zeptat, zda se žákům úryvky líbily, zda je zde někdo, kdo by si rád některou z knih půjčil a přečetl.

Aktivita Lustrý

Aktivitu mají žáci v PS, ale pro společné sdílení i kontrolu je dobré doplnit práci do PS společnou prací pěti dobrovolníků, ti pracují na svém úkolu, ostatní zatím do PS. Teprve potom dojde ke společnému sdílení. Žáci se SVP čtou nahlas, jen pokud sami chtějí. U/K je nevystavuje případným poznámkám spolužáků k jejich čtení.

Posloupnost času diskurzu – tedy jak je příběh vyprávěn – je jasná z čísel stran. Žáci by si ale opět měli zde uvědomit, že to neznamena, že v tomto pořadí se události staly i v příběhu. Zároveň mohou zvážit možnost opakujícího se vyprávění o jedné události, tedy frekvenci. Jasná odpověď zde není, protože chybí kontext celého textu. Jde tedy především o zvědomění možností textu a ukotvení nových znalostí žáků.

Zamyšlení nad opakujícími se událostmi či opakovaným vyprávěním o jedné události pak vede žáky k zamyšlení nad funkcí určitých vyprávěcích postupů v textu. Opět je zde podstatnější zamyšlení se

nad otázkou než jednoznačné odpovědi žáků. Diskusi je proto možné uzavřít tvrzením, že vše v textu hraje nějakou roli a zkoumání této role dělá četbu zajímavější. Výroky žáků tedy U/K příliš nekoriguje, jen vede žáky k tomu, aby jejich tvrzení byla pro druhé srozumitelná.

Opět žáci provedou sebehodnocení, i zde je třeba, aby U/K byl při vyplňování oporou, především pro žáky se SVP.

3.4.2 Téma č. 2 „Čas – dílna čtení“ – 1 vyučovací hodina

Cíl dílny čtení

Žáci aplikují poznatky z lekce na text knihy, kterou si sami vybrali. Ve vyprávěném textu najdou alespoň jeden znak časové výstavby textu a doloží ho úryvkem. Zamýšlí se nad funkcí takového postupu pro vyznění textu.

Cíle z oblasti rozvoje klíčových kompetencí:

Kompetence komunikativní Žák komunikuje v mateřském jazyce. Žák formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně. Žák naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuse, obhájí svůj názor a vhodně argumentuje.	Žák pracuje s textem – samostatně i ve skupině. Vyjadřuje se s použitím nové slovní zásoby. Žák formuluje své názory na zadání z textu, formuluje svá zjištění. Žák pracuje s termíny, využívá je k hovorům o četbě. Žák se zapojuje do diskuse. Žák rozumí termínům narativní přítomnost, čas příběhu, čas diskurzu, trvání, posloupnost a frekvence.
Kompetence k učení Žák vyhledává a třídí informace. Žák operuje s obecně užívanými termíny, znaky a symboly, uvádí věci do souvislostí, propojuje do širších celků poznatky z různých vzdělávacích oblastí. Žák má pozitivní vztah k učení, posoudí vlastní pokrok a určí překážky či problémy bránící učení. Žák rozšiřuje své kulturní povědomí, umí se vyjádřit.	Žák vyhledává místa, která odkazují na čas příběhu. Žák rozumí termínům narativní přítomnost, čas příběhu, čas diskurzu, trvání, posloupnost a frekvence. Zamýšlí se nad jejich funkcí v textu. Žák vytváří vlastní autorské texty. Žák hodnotí pokrok svého učení, formuluje, co se naučil.
Kompetence sociální a personální Žák účinně spolupracuje ve skupině.	Žák spolupracuje v týmu a ve dvojicích při plnění zadání.

Kompetence občanská Žák respektuje, chrání a ocení naše tradice a kulturní i historické dědictví, projevuje pozitivní postoj k uměleckým dílům.	Žák se seznamuje s novým autorem, rozšiřuje svůj všeobecný přehled. Porovnává informace z textu se svým životem.
Kompetence k řešení problémů Žák vyhledá informace vhodné k řešení problému. Žák prakticky ověřuje správnost řešení problémů a osvědčené postupy aplikuje při řešení obdobných nebo nových problémových situací.	Žák své názory podporuje důkazy z textu. Informace nabyté ve čtenářské lekci žák aplikuje při samostatné dílně čtení.

Aktivita Opakování

Dílna čtení začíná obdobně jako lekce, proto je možné sledovat posun v myšlení žáků v rámci daného tématu čas. Materiály z lekce by opět měly být přítomny ve třídě. I z tohoto důvodu může U/K očekávat, že ve výrocích žáků zazní i některý z nových pojmů. Pokud ne, nevadí. U/K po brainstormingu obrátí pozornost žáků k učivu z lekce. Aktivity jsou i v PS, je dobré, když žáci nejprve pracují do PS a společným sdílením U/K řešení modeluje na tabuli. Když jsou správně seřazeny piktogramy, U/K ještě jednou shrne probranou teorii. Vizualizace je u žáků se SVP velmi důležitá. Pro ověření, jak tito žáci pojmům rozumí, je U/K nechá, aby pojem vysvětlili vlastními slovy. Není vůbec nutné, aby to dělali před celou třídou, pokud nechtějí.

Aktivita Minilekce

Při práci s pracovním listem je třeba myslet na to, že žáci se SVP pracují většinou pomaleji. Potřebují více času nebo zkrácené zadání. Je třeba, aby měli šanci práci dokončit. Při sdílení opět platí úskalí práce s časovou výstavbou v textu, jak již bylo uvedeno v lekci. Vzhledem k tomu, že se jedná o velmi krátké úryvky, žáci jsou vedeni důsledně k hledání důkazů v textu, k citacím z textu, a díky tomu k opravdu důkladnému rozboru. Nad některými ukázkami se dá více diskutovat a polemizovat o některých řešeních. To je zároveň přípravou na práci s ne zcela průzračnými postupy v komplexních beletristických textech. Základem je vědomí, že tvrzení o textu je pravdivé tehdy, pokud k němu má mluvčí i argument z textu, a tento argument je i přijat.

Aktivita Tiché čtení

V této dílně čtení je prostor ponechat žákům dostatek času (20 minut) pro samostatné tiché čtení. K četbě podrobněji viz předchozí dílny čtení – pravidla dílny čtení, způsob psaní výpisků z četby, organizace a délka tichého čtení, zapojení U/K do aktivity.

Žáci mají prostor pro zápis v PS uzpůsoben pro jeden úryvek, je proto nutné dát informaci, že mohou vybrat i úryvků více, pak ať je pro přehlednost spolu se souvisejícími informacemi píšou odlišnými barvami.

Během čtení neustále U/K monitoruje práci žáků se SVP. Pokud neudrží pozornost, snaží se je přimět k pokračování ve čtení. Zjistí, jestli potřebují nějakou podporu. Snaží se příliš neupozorňovat na tyto žáky a také nerušit ostatní žáky ve třídě.

Aktivita *Reflexe*

Reflexe probíhá obdobně jako u předchozích dílen čtení. U/K opět dává možnost všem žákům reagovat na přečtený text.

Závěrem žáci provedou sebehodnocení do PS. Při doplňování dotazníku poskytuje U/K podporu žákům se SVP, pokud ji potřebují. Například přečte otázku, vysvětlí, co je tím myšleno.

V celé lekci (pokud je k dispozici), využívá U/K práce asistenta. Předem ho seznámí s obsahem lekce a dílny čtení, ujasní mu roli při práci, řekne mu, co se od něj očekává. Ve třídách, kde byla lekce ověřována, všichni žáci (včetně žáků se SVP) lekci zvládli, někteří ale s potřebnou podporou asistenta.

3.5 Metodický blok č. 5 (Vypravěč)

Anotace metodického bloku Vypravěč

Část programu Vypravěč seznamuje žáky se zásadní kategorií diskurzu. Vypravěč je ten, kdo je zásadní pro to, jak se příběh vypráví. Lekce ukotvuje poznatky předchozí úrovně programu (případně je stručně nově vysvětluje), a to především, že vypravěč není nikdy autor textu. V lekci se žáci seznámí s různými typy vypravěčů, rozliší vypravěče dle jejich účasti na vyprávěném příběhu, dle jejich schopnosti vyprávět i věci skryté a všímají si též časového vztahu vypravěče a vyprávěného příběhu. Porovnáním vypravěčů různých textů pak dochází k poznání, že vypravěči se mezi sebou mohou lišit v různých charakteristikách a není jednoduché zavést nějakou ustálenou typologii. Poznatky z lekce pak aplikují v dílně čtení na práci s texty dle vlastního výběru.

Zakotvení v literární teorii⁹²

Lekce je zaměřená na seznámení žáků s existencí vypravěče v textu. Žáci by měli pochopit, že vypravěč vypráví příběh, je součástí narativu (je do textu vepsaný), a není to tedy autor textu, i když se v některých případech za něj vydává. To, jak je příběh vyprávěn, je dáno právě vypravěčem. Vypravěči se liší v různých svých rysech.

V lekci se žáci seznámí s několika oblastmi, ve kterých se mohou vypravěči odlišovat. Základní dělení se odvíjí od vypravěčovy účasti v příběhu. Vypravěč homodiegetický je postavou příběhu, který vypráví; jeho opakem je vypravěč heterodiegetický – vypravěč není postavou příběhu, který vypráví. Ten může rovněž být postavou, ale jiného příběhu. Tato situace nastává při tzv. intradiegetických vyprávěních, kdy uvnitř jednoho vyprávění je vloženo vyprávění další, které vypráví postava základní roviny příběhu. Z hlediska členění dle rovin vyprávění je pak vypravěč základní roviny nazýván extradiegetický, další roviny (vloženého příběhu) pak intradiegetický. Heterodiegetický vypravěč tedy může být zcela konkrétní a osobní (ve výše zmíněném případě intradiegetického vyprávění), jindy je ale velice málo poznatelný a zůstává pouhým hlasem. Hranice mezi „je a není postavou příběhu“ je ale jasná a dobře poznatelná.

Dalším z typů charakteristik vypravěče, se kterou se žáci v lekci seznámí, je možnost vypravěče vyprávět pouze zjevné věci a naopak. Homodiegetický vypravěč většinou ctí mimetičnost, pokud je člověkem (ale i jiným tvorem z reálného světa), mívá schopnosti běžných lidí, vypráví tedy jen věci zjevné, vnitřní svět postavy může zprostředkovat jen sám u sebe. Heterodiegetičtí vypravěči naopak představují velkou škálu možností od hemingwayovského typu podávajícího jen vnější dění až po tzv. „vševědoucího“ vypravěče, který může vyprávět skryté myšlenky a pocity všech postav. Je ale dobré si uvědomit, že literatura (zvláště postmoderní) umožňuje porušit očekávané postupy homodiegetických vypravěčů, tedy i oni mohou disponovat možnostmi běžnému člověku nedostupnými. V textech, se kterými se v lekci pracuje, se takovýto typ vypravěče nenachází, není třeba tuto informaci žákům dávat, pokud sami neudělají závěr, že homodiegetický vypravěč nutně musí produkovat toto vyprávěcí omezení. Zde je pak dobré upozornit na možnosti literatury, která zákony našeho světa může účelově nerespektovat.

Obdobně jako v odkrývání věcí běžně skrytých se vypravěči odlišují v možnostech časoprostorových. Jsou vypravěči, kteří jsou podobně jako lidé (a většina homodiegetických vypravěčů) omezeni

⁹² Výklad teorie čerpá (není-li uvedeno jinak) z: KUBÍČEK, Tomáš, Jiří HRABAL a Petr A. BÍLEK. *Naratologie: strukturální analýza vyprávění*. Praha: Dauphin, 2013. ISBN 978-80-7272-592-2. Základní vhled do problematiky naratologie realizátorům poskytne publikace *Jak rozumět literárnímu vyprávění?* Viz příloha 2.1.

ve svém „výskytu“ na jedno místo v čase. Mohou ale být vypravěči, kteří vyprávějí události z různých míst, které se staly ve stejném čase, jsou tzv. všudypřítomní. Této problematice se ale lekce nevěnuje.

Lekce ukazuje vypravěče ještě v časové souvislosti s vyprávěným příběhem. Vypráví vypravěč příběh, který se již stal? Pak jde o retrospektivní neboli minulé vyprávění. Pokud příběh vyprávěním vypravěče teprve nastává, hovoříme o současném vyprávění. Důležité je uvědomit si, že v češtině je velmi často i současné vyprávění podáváno v gramatickém minulém čase.

Cílem celé lekce je zvědomění vypravěče a jeho charakteristik ve čteném textu, uvědomění si faktu, že příběh se ke čtenáři dostává v podobě vyprávění vypravěče a jeho vyznění je tedy touto instancí zcela ovlivněno. A z opačného hlediska můžeme poznávat, že vypravěč má v tomto jedinečném vyznění zásadní funkci.

Je třeba ještě dodat, že v našem pojetí se vyhýbáme dělení vypravěčů podle gramatické osoby (ich-forma, er-forma, du-forma), a to především proto, že toto dělení nemá pro zkoumání kategorie vypravěče dostatečně vypovídající hodnotu. Sledovat formu vyprávění ale není nic kontraproduktivního, jen je ji třeba brát pouze jako jednu z indicií při hledání vypravěče a jeho funkce a charakteristik v textu.

3.5.1 Téma č. 1 „Vypravěč – čtenářská lekce“ – 2 vyučovací hodiny

1. a 2. hodina

Blok hodin probíhá ve veřejné knihovně, je veden knihovníkem/knihovnicí (dále jen K) a učitelem/učitelkou (dále jen U), ti působí v tandemu, v případě nevymezenosti role jsou označováni v textu zkratkou U/K.

Aktivitami celého bloku provází žáky Pracovní sešit *Učíme se příběhem II* (viz samostatná příloha), ten je koncipován tak, aby pokrýval zvýšené nároky na vizuální oporu pro žáky se SVP. Jeho užití všemi žáky je doporučeno, lekci i dílnu čtení lze s nimi realizovat jen s vybranými částmi pracovního sešitu (jak je vždy uvedeno v části 2).

Na následujících řádcích se věnujeme didaktickým poznámkám k této části programu a práci s žáky se SVP.

V lekci se pracuje s ukázkami z knih:

Timo Parvela a Bjørn Sortland: *Kepler62. Kniha první, Pozvánka*⁹³

Katherine Applegateová: *Strom naděje*⁹⁴

Robert Williams: *Luke a Jon*⁹⁵

Vojtěch Matocha: *Prašina*⁹⁶

⁹³ PARVELA, Timo a BJØRN SORTLAND. *Kepler62. Kniha první, Pozvánka*. Přeložili Jitka JINDŘÍŠKOVÁ, Michal ŠVEC. První vydání. Brno: Host, 2018. 110 stran. ISBN 978-80-7577-123-0.

⁹⁴ APPLLEGATEOVÁ, Katherine. *Strom naděje*. Přeložil Petr ELIÁŠ. 1. vydání. Praha: Albatros, 2018. 239 stran. ISBN 978-80-00-05024-9.

⁹⁵ WILLIAMS, Robert. *Luke a Jon*. Přeložila Miroslava KOPICOVÁ. 1. vyd. Praha: Albatros, 2012. 167 stran. ISBN 978-80-00-02940-5.

⁹⁶ MATOCHA, Vojtěch. *Prašina*. Vydání první. Praha: Paseka, 2018. 260 stran. ISBN 978-80-7432-910-4.

Cíl čtenářské lekce

Žáci se seznámí s vypravěčem jako základní kategorií diskurzu, pochopí, že je do textu vepsaný a není jím nikdy autor textu. Žáci ovládnou základní dělení vypravěčů podle jejich účasti na příběhu, který vypráví. Žáci s oporou ve skupinové práci charakterizují a porovnají vypravěče různých textů, a to v rovině vyprávění věcí zjevných/nezjevných a v časové pozici vypravěče vůči událostem příběhu, všímají si i jejich dalších charakteristik a funkce ve vyznění narativu.

Cíle z oblasti rozvoje klíčových kompetencí

Kompetence komunikativní Žák komunikuje v mateřském jazyce. Žák formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně. Žák naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuse, obhájí svůj názor a vhodně argumentuje.	Žák pracuje s textem – samostatně i společně s ostatními čte texty s relativně abstraktním zadáním. Žák formuluje své názory a svá zjištění ve vztahu k textu. Žák argumentuje a odkazuje se k textu. Žák pracuje s termíny heterodiegetický/homodiegetický vypravěč, využívá je k hovorům o četbě. Žák vyvozuje informace z textu, sdílí svá řešení. Žák spolupracuje ve skupině. Podílí se na společných řešeních.
Kompetence k učení Žák vybírá a využívá pro efektivní učení vhodné způsoby, metody a strategie. Žák operuje s obecně užívanými termíny, znaky a symboly, uvádí věci do souvislostí, propojuje do širších celků poznatky z různých vzdělávacích oblastí. Žák má pozitivní vztah k učení, posoudí vlastní pokrok a určí překážky či problémy bránící učení. Žák rozšiřuje své kulturní povědomí, umí se vyjádřit.	Žák volí vlastní strategii k nalezení charakteristiky vypravěče, využívá návodných otázek. Žák využívá nových termínů, jejichž význam nejprve sám, induktivně veden pedagogem a knihovníkem, vyvodí. Žák hodnotí pokrok svého učení, formuluje, co se naučil. Žák propojuje znalosti z literární teorie se znalostmi nebeletristických textů, které ale taktéž mohou využívat narativu.
Kompetence sociální a personální Žák účinně spolupracuje ve skupině. Žák respektuje různá hlediska a čerpá poučení z toho, co si druzí lidé myslí, říkají a dělají.	Žák spolupracuje v týmu a ve dvojicích při plnění zadání. Žák skrze různé druhy vypravěče nahlíží na různá hlediska, motivy, touhy postav, resp. získá skrze to informace o fungování reálného světa.

Kompetence občanská Žák respektuje přesvědčení druhých lidí, váží si jejich vnitřních hodnot, je schopen vcítit se do situací ostatních lidí. Žák respektuje, chrání a ocení naše tradice a kulturní i historické dědictví, projevuje pozitivní postoj k uměleckým dílům.	Žák zjišťuje, jak různá mohou být stanoviska lidí, motivace jejich chování; k tomu mu v rámci lekce poslouží právě několik druhů vypravěče. Žák se seznamuje s novými autory, rozšiřuje svůj všeobecný přehled. Porovnává informace z textu se svým životem.
Kompetence k řešení problémů Žák vyhledá informace vhodné k řešení problému. Žák ověřuje prakticky správnost řešení problémů a osvědčené postupy aplikuje při řešení obdobných nebo nových problémových situací.	Žák si volí vlastní řešení pro vyvozování významu nových termínů. Žák v diskusi a v porovnání s teoretickými poznatky ověřuje správnost svého řešení.

Pro realizaci následujících aktivit platí obecná doporučení z úvodu lekce Postava. V každé lekci v knihovně by U/K měli využít možnosti budovat pozitivní vztah ke knihovně. Toto budování začíná již u pozdravu a vítání žáků knihovníkem/knihovnicí.

Aktivity před čtením:

Aktivita Opakování minulých lekcí

Opakování zde opět hraje významnou roli kvůli provázání učiva jednotlivých lekcí. Pro žáky se SVP je nutné vizualizovat pojmy z předchozích lekcí, pokud už staré flipcharty nejsou, je potřeba obracet jejich pozornost ke konkrétním stránkám PS. Žáci se SVP potřebují zrakovou oporu. Pro rychlou připomínku pojmů pak slouží PS Vypravěč, Úkol k zopakování.

Aktivita Motivační

Je na U/K, zda zvolí opět stejný námět pro pisatelskou aktivitu. Cesta tentokrát samozřejmě byla odlišná od té minulé, v základních rysech bude ale stejná. Pokud U/K vyhodnotí, že žáky bude více motivovat jiné téma, pro cíl aktivity to nehraje roli. Jen je třeba pamatovat na to, aby námět k vyprávění byl pro všechny žáky stejně dostupný – všichni se události účastnili, pro nikoho není vzpomínka na ni ohrožující (např. témata rozdávání vysvědčení, nějaká soutěž, událost, kde se některému ze žáků něco přihodilo apod. není dobré vybírat) a zároveň je to událost, která proběhla v poslední době, aby různé paměťové schopnosti žáků nebyly limitem při zpracování. Opakované téma může naopak u žáků vzbudit důvěru, že toto opět zvládnou a třeba si i poradí lépe. Také je třeba mít na mysli, že žáci se SVP potřebují na práci více prostoru, ideální je pro ně psát u stolu, mít dostatek času pro práci. U/K se může individuálně s těmito žáky dohodnout, že napíšou méně vět.

Důležité je zamyšlení nad otázkou, zda to ostatní napsali stejně. Zde dochází k první fázi uvědomování, že vypravěč je tím, kdo ovlivňuje podání událostí. Teprve po vyslovení názoru se U/K doptává, proč tomu tak asi je. Pro žáky se SVP je velmi důležité pokládat jednu otázku a teprve po odpovědi další, protože ti žáci mají problematičtější koncentraci.

Číst svá vyprávění by měli jen ti žáci, kteří sami chtějí, U/K též nabídne, že může vyprávění žáků přečíst sám.

Další otázky je dobré promyslet si nejprve v tichu. K tomu slouží PS, kde jsou zapsány i s prostorem na odpovědi. Všechny otázky slouží k zvědomění skutečnosti, že ten, kdo příběh vypráví, určuje jeho podání. A podání stejných událostí různými vypravěči může vést k různému vyznění.

PS Vypravěč, otázka 3 má za účel převést zamyšlení žáků od běžného vyprávění k literatuře. Navázáním na předchozí aktivitu je poznatek, že i v literatuře funguje fakt, že stejný příběh různí vypravěči podávají různě. Zásadní informací je, že v literatuře je vypravěč stvořen textem, a není jím tedy nikdy autor sám. Žáci třeba mohou namítnout, že četli knihu, kdy se vypravěč představuje jako autor. Pak může U/K reagovat, že to má v textu nějaký důvod, ale vypravěč je do textu vepsaný, a tady autor vepsal vypravěče, který vystupuje jako on, ale není reálným autorem, pouze má nějaké podobné rysy. Pokud žáci toto téma do diskuse nepřinesou, není třeba problematiku zatížit nadbytečným výkladem.

Aktivity během čtení:

Aktivita Druhy vypravěčů

Představení knih jejich ukázáním a anotací opět může podpořit čtenářství žáků. Pro žáky se SVP je i důležitý fakt, jak je kniha tlustá, jak má dlouhé kapitoly, jak velká písmena, kolik je zde ilustrací. I z této stránky je dobré knihy ukázat.

Při práci s texty může být obtížné pro žáky určit, kdo vypráví text v případě heterodiegetického vypravěče. Zde určitě může U/K přijít s pomocnými otázkami. Když určí vypravěče jednoho textu jako postavu, může se zeptat, zda i v druhém textu je vypravěčem nějaká postava.

Pokud chce U/K žákům práci usnadnit, a přesto dojít ke stejnému cíli, může nechat žáky uvažovat pouze nad dvěma texty (*Luke a Jon* a *Prašina*) a teprve po vyvození, že jeden vypravěč je postavou příběhu a druhý není, nechat žáky zamyslet se nad dalšími dvěma úryvky.

Cílem je rozlišit vypravěče, kteří jsou postavou příběhu a kteří nejsou. Pokud žáci přidávají i další poznatky o vypravěčích, U/K je nechá hovořit.

Aktivita Nová terminologie

Výklad navazuje na předchozí zkušenost žáků, jde tedy o shrnutí toho, co již žáci vědí. Proto je možné přidat žákům i pojmy, které mohou zjednodušit operaci s těmito poznatky. V lekci je ale možné pracovat dále i bez pojmů, praxe ale ukázala, že pojmy byly pro žáky atraktivní a vzhledem ke zkušenosti s předponami homo- a hetero- z jiných termínů se jim nepletly. Při rozhodnutí používat pojmy doporučujeme věnovat chvilku jejich výslovnosti – ideálně dát čas, třeba 1 minutu, po kterou si žáci nahlas vždy jeden pojem opakují. Ve skupině se nebudou stydět a bezpečně si výslovnost procvičí i žáci se SVP.

Vysvětlení pojmů je také vizuálně podpořeno obrázky a napsanými pojmy, ty tvoří nutnou oporu pro žáky se SVP. Teorie je i v PS, žáci se tak mohou k ní vrátet.

U žáků se SVP si U/K individuálně ověřuje pochopení pojmů. Žák má sám formulovat vysvětlení pojmů, aby U/K věděl, jak žák vnímá obsah pojmů.

Aktivita Vypravěč v textu – modelování

Modelování práce s textem má přinést žákům vědomí jasného postupu pro samostatnou práci. Je to ze zkušenosti přínosnější než samotný výklad.

U/K postupně prochází tabulku a ke každému řádku klade příslušné otázky (viz část 2). Soustředí se s žáky především na jasné důkazy z textu. Osvětluje nové požadavky v hodnocení vypravěče, tj. jeho schopnost vyprávět myšlenky a pocity postav. Zde se osvědčila formulace – „vidí do hlavy“. Žáci totiž za vyprávění pocitů a myšlenek postav někdy považovali i pouhé chování postavy, které tyto pocity a myšlenky naznačuje, ne jejich přímé podání. U/K může tento rozdíl v pojetí modelovat na příkladové situaci třeba i na sobě, např. dramaticky ztvárnit rozpor mezi usmívajícím se obličejem a nahlas vyřčenými smutnými či našťvanými myšlenkami.

Problematika minulého/současného vyprávění může být pro žáky obtížná a je třeba přijmout u žáků i odpověď, že neví. Je ale třeba zamezit schematismu spojování typu vyprávění s gramatickým časem. V češtině je velmi často používán minulý čas pro současné vyprávění. Spíše je třeba hledat jiné informace z textu, které dají čtenáři signál, v jakém časovém vztahu vypravěč vůči vyprávěnému příběhu se nachází. Např. u modelové ukázky je to hned první věta, která je důkazem, že je příběh již vyprávěnou minulostí.

I přesto, že jde o modelování, není U/K tím, kdo sám plní úkol. Žáci sami pracují do PS a pak sdílí své návrhy. U/K pomocí dalších otázek, především vedoucích k argumentaci, koriguje jejich přemýšlení nad textem. Současně modeluje vyplňování tabulky v její zvětšené verzi. Závěrem dává žákům prostor si nechat ještě cokoliv vysvětlit.

U/K též upozorní žáky, že úryvky z textu není třeba vypisovat, jen do tabulky zaznačit styl a barvu podtržení, která k příslušné problematice patří. Pokud ale někteří žáci chtějí, mohou si samozřejmě do tabulek citace přímo vypisovat.

Aktivita Vypravěč v textu – práce ve skupinách

Rozdělování do skupin opět proběhne nějakou neohrožující formou (viz předchozí lekce). Cílem je mít 6 skupin, aby vždy stejný text měly dvě skupiny a docházelo k diskusím. Zároveň by ale v každé skupině měli být alespoň 3 žáci. V případě méně početných tříd pak může s každým textem pracovat jen jedna skupina.

Budovat u žáků odhad času potřebného pro práci je jednou ze základních kompetencí pro samostatnou práci. U/K strategii k budování této kompetence užívá, kdykoliv je to možné. Je ale třeba, aby dal žákům možnost seznámit se s obsahem úkolu. Skupinám též U/K doporučí, aby si zvolili jednoho člena jako prezentujícího.

Postup práce s texty je ideálně následující: samostatná příprava každého člena do PS, společná diskuse, výběr sdíleného řešení a nejlepších dokladů z textu v rámci diskuse. Je ale přípustné, aby si skupina zvolila i jiný postup, např. si text společně přečte a hned od počátku společně hledá řešení. Postup je tedy v kompetenci jednotlivých skupin.

Je třeba monitorovat práci žáků se SVP ve skupinách a být připraven je podpořit jak v samotné práci s textem, tak ve spolupráci se skupinou.

Společnou reflexi pak vede U/K a výsledky zaznamenává do zvětšených tabulek. Dochází-li k rozporu v řešení mezi jednotlivými skupinami, vyzve žáky k argumentaci pro podporu vlastního řešení. V případě velkých nesrovnalostí vyzve i ostatní skupiny, aby se podívaly na text a přispěly k diskusi (žáci mají všechny texty v PS).

Aktivity po četbě:

U/K vrátí pozornost žáků opět k základní teorii – vizualizované obrázky a pojmy. Jsou dva základní typy vypravěčů. Otázkou, zda jsou si ve všem dalším podobní, anebo se i v rámci svého typu mohou různit, obrací U/K žáky k vyplněným tabulkám. Již letmý pohled na vybarvené plochy ukazuje odlišnosti. Pro žáky by to mělo být snadné zjištění, ale zároveň je důležité. Tímto zjištěním dostávají informaci o pestrosti literárních postupů.

Otázka k funkci vypravěče v textu musí být trochu promyšlena – žáci proto až po samostatném zamyšlení diskutují opět ve skupině. Pokud si s touto otázkou nevedí rady, je možné žákům problém konkretizovat: Vyzněl by příběh jinak, kdyby ho vyprávěl někdo jiný? U/K může např. modelovat u textu *Luke a Jon*, jaké by to bylo, kdyby text vyprávěla jiná postava nebo heterodiegetický vypravěč. Opět by měl U/K skrze diskusi dojít s žáky k uvědomění, že vyznění příběhu zcela závisí na způsobu vyprávění, tedy na vypravěči.

V závěru lekce ještě žáci hodnotí svoje pokroky pomocí hodnoticího dotazníku v PS. Zároveň s nimi K může vést diskusi o knihách, se kterými pracovali a nabídnout je k výpůjčce.

Žákům se SVP je poskytnuta podpora, pokud neumí dotazník vyplnit, nerozumí otázce. Je-li ve třídě žák s asistentem, pracují na dotazníku společně. Asistent vysvětluje otázky, jestliže to žák potřebuje.

3.5.2 Téma č. 2 „Vypravěč – dílna čtení“ – 1 vyučovací hodina

Cíl dílny čtení

Žáci aplikují poznatky z lekce na text knihy, kterou si sami vybrali. Ve vyprávěném textu identifikují jeho vypravěče a odhalí jeho základní rysy. Zamyslí se nad jeho funkcí v textu.

Cíle z oblasti rozvoje klíčových kompetencí:

Kompetence komunikativní Žák komunikuje v mateřském jazyce. Žák formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně.	 Žák pracuje s textem – samostatně i společně s ostatními čte texty s relativně abstraktním zadáním. Žák formuluje své názory a svá zjištění ve vztahu k textu. Žák argumentuje a odkazuje se k textu. Žák pracuje s termíny vypravěč heterodiegetický/homodiegetický vypravěč a využívá je k hovorům o četbě. Žák vyvozuje informace z textu, sdílí svá řešení.
---	---

Kompetence k učení Žák vybírá a využívá pro efektivní učení vhodné způsoby, metody a strategie. Žák operuje s obecně užívanými termíny, znaky a symboly, uvádí věci do souvislostí, propojuje do širších celků poznatky z různých vzdělávacích oblastí. Žák má pozitivní vztah k učení, posoudí vlastní pokrok a určí překážky či problémy bránící učení. Žák rozšiřuje své kulturní povědomí, umí se vyjádřit.	Žák volí vlastní strategii k nalezení charakteristiky vypravěče, využívá návodných otázek. Žák využívá nových termínů, jejichž význam nejprve sám, induktivně veden pedagogem a knihovníkem, vyvodí. Žák vyplňuje sebehodnoticí dotazník. Žák propojuje znalosti z literární teorie se znalostmi nebeletristických textů, které ale taktéž mohou využívat narativu.
Kompetence sociální a personální Žák respektuje různá hlediska a čerpá poučení z toho, co si druzí lidé myslí, říkají a dělají.	Žák skrze různé druhy vypravěče nahlíží na různá hlediska, motivy, touhy postav, resp. získá skrze to informace o fungování reálného světa.
Kompetence občanská Žák respektuje přesvědčení druhých lidí, váží si jejich vnitřních hodnot, je schopen vcítit se do situací ostatních lidí. Žák respektuje, chrání a ocení naše tradice a kulturní i historické dědictví, projevuje pozitivní postoj k uměleckým dílům.	Žák zjišťuje, jak různá mohou být stanoviska lidí, motivace jejich chování; k tomu mu v rámci lekce poslouží právě několik druhů vypravěče. Žák se seznamuje s novým autorem, rozšiřuje svůj všeobecný přehled. Porovnává informace z textu se svým životem.
Kompetence k řešení problémů Žák vyhledá informace vhodné k řešení problému. Žák ověřuje prakticky správnost řešení problémů a osvědčené postupy aplikuje při řešení obdobných nebo nových problémových situací.	Žák si volí vlastní řešení pro vyvozování významu nových termínů. Informace nabyté ve čtenářské lekci žák aplikuje při samostatné dílně čtení.

Pro realizaci dílny čtení platí již dříve uvedená doporučení k dílně čtení obecně.

Aktivita Opakování

U/K žáky nechá nejprve volně hovořit, je možné, že si nejprve vzpomenou na typy aktivit a třeba i obsahy textů a teorii zcela pominou, to vůbec nevadí. Teorii zopakují následně díky vizuálním prvkům k ní a úkolům v PS. Vizualizace je opět nutnou oporou pro žáky se SVP. Otázka 1 v PS pak už směřuje k jejich osobnímu čtenářství, žáci se mohou díky ní zamyslet nad vypravěčem z hlediska osobní perspektivy čtenáře. Tím je směřována jejich pozornost k následným aktivitám.

Aktivita Minilekce

Text pro minilekci přináší trochu komplikovanější vyprávění a připravuje tak žáky pro práci s jejich texty, které také mohou přinést složitější situace. V textu jsou přítomni dva vypravěči, jejichž vyprávění se vzájemně prolíná. Je zde vypravěč základní roviny, který je heterodiegetický a vypravěč Amanda, která je postavou příběhu první roviny, ale ne příběhu, který sama vypráví. Je to příležitost žákům osvětlit, že ne vždy platí vyprávěcí postava = homodiegetický vypravěč. Je možné, že žáci vyprávění Amandy vyhodnotí jen jako běžné přímé řeči a nezachytí, že Amanda vlastně vypráví další příběh. To vůbec nevadí. U/K s žáky probere jejich řešení a teprve po shromáždění žákovských postřehů přidá tento poznatek a dodá informace k druhému vypravěči do tabulky. Tu má opět zvětšenou na tabuli. Minilekce kromě připomenutí umožňuje U/K modelovat žákům postup při jejich samostatné práci.

Po minilekci U/K dává žákům příležitost ujasnit si, čemu nerozumí, a ptát se na to, co potřebují ještě vysvětlit.

I v případě, že žáci definují pouze jednoho vypravěče, U/K jejich práci ocení. Žáci – a obzvláště ti se SVP – by neměli začínat samostatnou práci s nejistotou.

Aktivita Tiché čtení

Na samostatnou četbu je vyhrazeno 15 minut. Tento čas lze upravit podle časových dispozic v realizované hodině. A samozřejmě i podle potřeb žáků. Během četby je třeba monitorovat práci žáků se SVP, ale bez zbytečného upozorňování na ně. Je též důležité, když má U povědomí o tom, jaké knihy si žáci se SVP k četbě vybírají, měl by jim věnovat čas a s nimi individuálně četbu probrat. Pokud dílny čtení neprobíhají ve třídě pravidelně, nemusí mít tito žáci osvojenou kompetenci k výběru vhodné knihy k četbě, a to jim může být překážkou pro plnění úkolů programu. Zároveň je ale třeba dbát na základní předpoklad dílny čtení, totiž že žák čte knihu, kterou si sám vybral, není mu vybrána nikým jiným. U/K může být pouze doporučujícím prvkem.

Nyní (na rozdíl od lekce) musí žáci úryvky vypisovat, žáci se SVP by měli mít umožněno vybrané části textu pouze označovat v textu lepítky a při sdílení je číst přímo z knihy.

Aktivita Reflexe čtení

Úkol mohl být pro některé žáky příliš náročný, jaký je ve třídě stav v tomto ohledu může U/K zjistit rychle pomocí škálování, žáci tím zároveň provedou sebehodnocení. Při sdílení dvojic má U/K příležitost připojit se k žákům, kteří se hodnotili při škálování velice nízkou a pomoci jim najít potřebné informace v textu.

Po sdílení dvojic může U/K vyzývat žáky, kteří se dosud ještě nezapojili. Žáci by v této fázi programu již měli mít jistotu, že to pro ně není ohrožující. Zároveň již ví, jak tato činnost probíhá, a to jim bude dávat potřebnou jistotu. Nepodaří-li se to, nevadí, stěžejní je, aby tito žáci sdíleli aktivně alespoň ve dvojici.

Závěr patří opět stejnému zamyšlení jako v lekci, zde je ale konkretizováno na text, který žák více zná a má pravděpodobně k němu osobnější vztah. I když je zde představa jiného vypravěče hůře přenosná, protože každý čte pravděpodobně jinou knihu, jde v aktivitě o zobecnění této zkušenosti. To je opět stejné: vypravěč dělá vyznění příběhu jedinečným, jeho funkce je zásadní.

Závěrem si žáci vyplní hodnoticí dotazník, žákům se SVP je při něm poskytnuta obvyklá podpora.

Podporu žákům se SVP ideálně U/K poskytuje jen v situacích, kdy si ji předem domluveným způsobem vyžádají. Vždy ji poskytuje nenápadně, citlivě, nepoukazuje před ostatními na obtíže žáků se SVP. Práci v lekci jsou žáci se SVP schopni zvládnout bez větších obtíží, rizikem je práce nekompetentního pedagoga, případně knihovníka. Důležité je také domluvit zapojení asistenta pedagoga – předem musí nastudovat lekci, domluvit s U/K svoji roli, co se od něj očekává. Je nápomocen všem žákům.

3.6 Metodický blok č. 6 (Naratologický rozbor)

Anotace metodického bloku Vypravěč

Lekce je vyvrcholením předchozích tematických bloků. Žáci si při ní pod vedením učitele a knihovníka zopakují své znalosti z předchozích lekcí a poprvé společně použijí všechny naratologické kategorie. Žáci se v lekci připravují na autentické čtení naratologicky poučeného čtenáře tak, že pracují s texty jedné knihy, které jsou roztrženy dle výrazných znaků některé z kategorií. Tak se připravují tyto výrazné znaky odhalovat i ve vlastní četbě. Opakování je pojato formou skupinové práce s pojmy a definicemi, po které žáci obdrží jako pomůcku pro (nejen) další práci naratologický slovníček a závěrečnou deskovou hru. Na lekci navazuje dílna čtení, ve které žáci aplikují všechny znalosti z programu na text, který si sami vybrali, a tím realizují autentickou četbu naratologicky poučeného čtenáře.

Zakotvení v literární teorii

Lekce čerpá z teorie předchozích bloků.

3.6.1 Téma č. 1 „Naratologický rozbor – čtenářská lekce“ – 2 vyučovací hodiny

1. a 2. hodina

Blok hodin probíhá ve veřejné knihovně, je veden knihovníkem/knihovnicí (dále jen K) a učitelem/učitelkou (dále jen U), ti působí v tandemu, v případě nevymezenosti role jsou označováni v textu zkratkou U/K.

Aktivitami celého bloku provází žáky Pracovní sešit *Učíme se příběhem II* (viz samostatná příloha), ten je koncipován tak, aby pokrýval zvýšené nároky na vizuální oporu pro žáky se SVP. Jeho užití všemi žáky je doporučeno, lekci i dílnu čtení lze s nimi realizovat jen s vybranými částmi pracovního sešitu (jak je vždy uvedeno v části 2).

Na následujících řádcích se věnujeme didaktickým poznámkám k této části programu a práci s žáky se SVP.

V lekci se pracuje s ukázkami z knihy *Prašina* od Vojtěcha Matochy⁹⁷.

Cíl čtenářské lekce

Žáci si zopakují a zvědomí konkrétní problematiku všech naratologických kategorií probíraných v minulých lekcích. Vysvětlí vlastními slovy význam několika pojmů a s oporou využijí tyto znalosti pro rozbor textů s výraznými rysy některých vypravěčských postupů.

⁹⁷ MATOCHA, Vojtěch. *Prašina*. Vydání první. Praha: Paseka, 2018. 260 stran. ISBN 978-80-7432-910-4.

Cíle z oblasti rozvoje klíčových kompetencí

Kompetence komunikativní Žák komunikuje v mateřském jazyce. Žák formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně. Žák naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuse, obhájí svůj názor a vhodně argumentuje.	K vyjádření názorů používá příslušné termíny výstižně a jednoduše formuluje své myšlenky v rámci plnění zadání. Žák pracuje ve skupině, zapojuje se do diskuse v ní.
Kompetence k učení Žák vyhledává a třídí informace. Žák operuje s obecně užívanými termíny, znaky a symboly, uvádí věci do souvislostí, propojuje do širších celků poznatky z různých vzdělávacích oblastí. Žák má pozitivní vztah k učení, posoudí vlastní pokrok a určí překážky či problémy bránící učení. Žák rozšiřuje své kulturní povědomí, umí se vyjádřit.	Žák vyhledává konkrétní místa, která odpovídají jednotlivým problematikám naratologických kategorií. Žák rozumí probrané odborné terminologii. Žák vyplňuje sebehodnoticí dotazník.
Kompetence sociální a personální Žák účinně spolupracuje ve skupině.	Žák svá řešení při skupinové práci a hře sdílí ve skupině, podílí se na vrstevnickém učení.
Kompetence občanská Žák respektuje, chrání a ocení naše tradice a kulturní i historické dědictví, projevuje pozitivní postoj k uměleckým dílům.	Žák se v rámci čtenářské lekce seznámí s novým autorem. Rozšiřuje svůj všeobecný přehled.
Kompetence k řešení problémů Žák vyhledá informace vhodné k řešení problému. Žák ověřuje prakticky správnost řešení problémů a osvědčené postupy aplikuje při řešení obdobných nebo nových problémových situací.	Žák ve skupině hledá nejvhodnější strategii k řešení úkolu. V diskusi zkouší sílu svých argumentů, obhájí svá řešení.

Pro realizaci následujících aktivit platí obecná doporučení z úvodu lekce Postava. V každé lekci v knihovně by U/K měli využít možnosti budovat pozitivní vztah ke knihovně. Toto budování začíná již u pozdravu a vítání žáků knihovníkem/knihovnicí.

Aktivity před četbou:

Aktivita Úvod

U/K uvede cíl lekce, ze kterého bude žákům patrné, že nyní se nebudou učit již ničemu novému, ale všechny předchozí znalosti budou opakovat a využívat při práci s texty.

V této části také U/K seznámí žáky s knihou, se kterou budou pracovat až později, ale žáci dostávají rámec celé lekce již na počátku. Knihu žáci již znají z lekce Vypravěč, nyní se s ní ale seznámí prostřednictvím dalších textů. Opět je třeba, aby kniha byla přítomna fyzicky k nahlédnutí a následně k vypůjčení.

Ideálem je, když v knihovně jsou výstupy ze všech předchozích lekcí, žáci se k nim mohou vracet. Předměty často bývají tím, co vyvolá vzpomínky nejen na aktivity, ale i na probírané učivo. Pokud je to možné, K připraví k jednotlivým výstupům z lekcí i knihy, se kterými žáci v příslušných lekcích pracovali.

Aktivita Pojmy + definice

Žáky je možné dělit do skupin náhodným losem nebo si skupiny předem nachystat podle schopností a dovedností žáků s ohledem na rozdělení žáků se SVP.

Pro tuto aktivitu musí U/K rozhodnout, kterou variantu zvolí. Základní varianta předpokládá nejen znalost probíraného učiva, ale i kompetenci v organizaci práce ve skupině. Barevně členěná snazší varianta se může zdát U/K až příliš snadná, zkušenost ale ukazuje, že žáci díky tomu získají více času na zamyšlení nad některými pro ně spornými pojmy a dále pak na důslednou kontrolu a prostudování definic k pojmům, kde chybovali. Starší a zdatnější žáci ale dle ověření zvládnou základní variantu bez potíží, pokud si ve skupině zvolí vhodné strategie pro práci s pojmy a definicemi.

Žáci mají v PS seznam všech pojmů, U/K jim doporučuje psát si poznámky tam, kde nevědí a také posléze tam, kde udělali chybu. Ideálně si píšou otázky, na které se chtějí zeptat, poznámky, co potřebují ještě vysvětlit.

Během práce žáků ve skupinách U/K monitoruje zapojení žáků se SVP již dříve popsáním způsobem.

Při kontrole žáků je třeba je povzbudit k tomu, aby nejen počítali chyby, ale především se snažili pochopit, v čem a proč chyba nastala. Ověřit si, zda pojmům nyní skutečně rozumějí.

Žáci ověřují dle Naratologického slovníčku, který je součástí jejich PS. Zde jsou pojmy členěny podle naratologických kategorií, žáci mají díky této struktuře i připomínku obsahu jednotlivých lekcí. V aktivitě se pracuje jen se základními problematikami lekcí, je tak jednoduchým souhrnem i pro žáky se SVP.

Pro žáky se SVP je výhodné, že si mohli řešení zkontrolovat a opravit podle slovníčku naratologických pojmů, také práce ve skupině je vhodná. Mohou se poradit, vzájemně si pomoci. Práci ve skupině si mohou rozdělit – lepší čtenář předčítá, ostatní přiřazují. Mají volbu strategie, která je pro ně nejvýhodnější.

Na závěr aktivity vede U/K žáky k reflexi. Nejde opět jen o výsledek, ale především o proces práce, ve kterém byla důležitá aktivita ve skupině. U/K proto začíná reflexi otázkou na organizaci práce ve skupině. Zde ideálně vyzývá k odpovědi jednu skupinu po druhé. Poslední otázka by neměla být položena jen formálně, ale měla by vyzývat žáky, aby si skutečně utřídili věci, které nyní odhalili jako nejasné.

Aktivita Práce s texty

Žáci si sami vybírají, se kterou kategorií chtějí pracovat. Rozsah práce stanovuje čas a minimální počet zadaných kategorií (dvě). V individuálních případech se U dohodne s žáky se SVP na zkráceném rozsahu práce. Buď méně kategorií, případně si z vybraných kategorií vyberou ke zpracování jen omezený počet textů.

U/K žáky upozorní, že slovníček pojmů je nyní jejich pomůcka a mohou ji využívat kdykoliv potřebují.

Při samostatné práci žáků opět U/K monitoruje především práci žáků se SVP dle výše popsaných postupů a je připraven jim být oporou.

Vždy po splnění úkolů z jedné kategorie si žáci přicházejí pro řešení – může být umístěno na různých stanovištích ve třídě označených názvem kategorie. Pro žáky je dobrým řešením, že si mohou výsledky své práce podle vzoru sami zkontrolovat. Žákům je nabídnuto, aby odlišná řešení, nesrovnalosti a jakékoliv otázky řešili ihned s U/K. Tak by mělo dojít k okamžité zpětné vazbě pro žáky. I odlišná řešení mohou být správná, je třeba probrat důvody těchto řešení, diskutovat společně nad textem. U i K jsou při této aktivitě žákům k dispozici především pro tuto zpětnou vazbu a případný rozbor textu. U některých žáků může rozhovor s U/K vést k promyšlení vlastního porozumění textu, identifikování problémů v porozumění a k snadnějšímu řešení dalších úkolů. To je velmi přínosné především pro žáky se SVP, kteří se často potýkají s opakujícími se problémy v porozumění textu. Zároveň ale zůstává na rozhodnutí žáků samotných, zda svá řešení chtějí konzultovat či nikoliv.

V závěru aktivity vede opět U/K reflektivní rozhovor se žáky. Záměrně jsou zde otázky kladeny od textu směrem k teorii. To by mělo žákům zpřítomnit literární text jako centrum jejich práce.

Aktivita Hra

U/K by se měl před realizací rozhodnout, jaké podmínky ke hře žáci budou mít. Ideálem jsou stolky, okolo nichž mohou žáci sedět, případně koberec či polštáře pro variantu hry na zemi. Podle prostorových možností pak volí velikost tisku herního plánu. Pokud je herní plán formátu A3, jsou všechny pomůcky ke hře umístěny do středu hracího plánu. V případě A4 je nutno tyto pomůcky mít mimo herní plán.

Všechny nutné pomůcky ke hře jsou vypsány v části 2. Hra je pro U/K poměrně časově náročná na přípravu. Je zde hodně stříhání a lepení. Může se ale používat opakovaně, a to i se stejnou třídou.

Postup hry U/K žákům modeluje spolu s vysvětlením pravidel. Sám si také vezme otázku, odpoví, zkontroluje, zasune dospodu balíčku, aby celý postup byl náležitě vizualizován.

Ve hře, která trvá 15 minut, většinou žádný žák nezíská všechny žetony. To ale není úplně cílem. Cílem je aplikování poznatků žáků zase jiným způsobem. Texty i otázky jsou zde krátké, nejsou bariérou pro zapojení žáků se SVP. Herní prvek je pak pro většinu žáků motivační, především pro žáky s poruchami pozornosti (ADHD, ADD). Ze zkušenosti můžeme potvrdit, že žáci zvládají sami hlídat si dodržování pravidel hry. Také nebylo nutné pravidla nějaké skupině opakovaně vysvětlovat, může se to ale stát. Hra má svoji výhodu v časové neohraničenosti. Pokud zbývá více/méně času, zaplní se hrou.

I v závěru této aktivity vede U/K reflexi žáků. Po reflexi hry upamatovává žáky též na ostatní proběhlé aktivity, hra by totiž mohla v jejich paměti zcela zastínit ostatní činnosti. K souhrnu celé lekce slouží hodnotící dotazník v PS, který ideálně s žáky U/K ústně projde.

3.2.2 Téma č. 2 „Naratologický rozbor – dílna čtení“ – 1 vyučovací hodina

Cíl dílny čtení

Žáci aplikují poznatky z lekce na text knihy, kterou si sami vybrali. Ve vyprávěném textu najdou alespoň jeden naratologický jev, který je v jejich textu výrazný. Tento jev i pojmenují vhodnými pojmy. Žáci užijí znalosti teorie pro prohloubení čtenářského zážitku.

Cíle z oblasti rozvoje klíčových kompetencí

Kompetence komunikativní Žák komunikuje v mateřském jazyce. Žák formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně.	K vyjádření názorů používá příslušné termíny, výstižně a jednoduše formuluje své myšlenky v rámci plnění zadání.
Kompetence k učení Žák vyhledává a třídí informace. Žák má pozitivní vztah k učení, posoudí vlastní pokrok a určí překážky či problémy bránící učení.	V zadání dílny čtení dohledává informace, třídí je dle kritérií. Využívá dle svého uvážení pomůcky. Žák vyplňuje otázky, díky nimž se zamýšlí nad pokrokem ve svém učení. Podílí se aktivně na učení tím, že si připraví knihu k vlastní četbě.
Kompetence sociální a personální Žák účinně spolupracuje ve skupině.	Žák svá zjištění sdílí, podílí se na vrstevnickém učení.
Kompetence občanská Žák respektuje, chrání a ocení naše tradice a kulturní i historické dědictví, projevuje pozitivní postoj k uměleckým dílům.	Žák se v rámci dílny čtení seznamuje s novým autorem, rozšiřuje svůj všeobecný přehled. Porovnává informace z textu se svým životem.
Kompetence k řešení problémů Žák prakticky ověřuje správnost řešení problémů a osvědčené postupy aplikuje při řešení obdobných nebo nových problémových situací.	Informace nabyté ve čtenářské lekci žák aplikuje při samostatné dílně čtení.

Dílina čtení je poslední částí celého programu. U i K ideálně navodí slavnostní atmosféru, upozorní na tuto skutečnost, zdůrazňují, kolik práce žáci již odvedli, jak se posunuli. K může ocenit spolupráci se školou a naopak U s knihovnou. Spolupráci knihovny a školy je možné nastínit i do budoucna, mají-li k tomu U/K relevantní informace.

Aktivita Opakování

Opět je dobré opakování znalostí podpořit vyvěšením všech flipchartů, které vznikly během projektu. Zrková opora je pro žáky se SVP velmi důležitá.

V části 2 je popsáno několik variant této aktivity. U/K si volí tu pro své žáky nejvhodnější. Zvažuje především, jak je třída schopná se vzájemně respektovat.

Aktivita Poučené čtení

Cílem této poslední dílny čtení v programu je ideálně propojení čtenářského zážitku s aplikací poznatků na text, tedy četba poučeného čtenáře. Žáci proto dostávají na čtení dostatek času – je-li to možné, může to být i více než 20 minut. Jsou vyzýváni k tomu, aby si čtení užili jako čtenáři. Rozbor textu je v rámci ponoření se do četby nemožný, proto je třeba žákům doporučit se nejprve skutečně začít. Teprve při zpětném pohledu ať zkoumají text, ideálně jeho výrazné rysy. Je třeba si uvědomit, že i přes toto doporučení bude pro většinu žáků dílna čtení stále více úkolem než estetickým zážitkem. Plnění tohoto úkolu jim ale může přinést pocit uspokojení z vlastního porozumění strukturám textu. Tyto čtenářské postupy se opakováním zautomatizují a umožňují samostatnému čtenáři přepínat z estetického zažívání textu do módu racionální interakce s ním, jak k tomu čtenáře vede sám text. Takto fungující čtenář je dlouhodobý cíl literární výchovy všech stupňů vzdělávání.

U/K žákům opět připomene, že Naratologický slovníček je jejich pomůckou.

Při tichém čtení se U/K zaměří na četbu žáků se SVP, sleduje, zda nepotřebují jeho podporu při motivaci nebo při plnění úkolu. Zároveň ale sám na sobě modeluje, jak čte poučený čtenář – začítá se do své knihy a plní úkol.

Aktivita Reflexe četby

Vzhledem k tomu, že se jedná o poslední dílnu čtení, je reflexe jen společná. Ideálně sdílí jen dobrovolníci. U/K může do reflexe zapojit pomyslně všechny tak, že vždy vyzve žáky, ať se přihlásí ti, kdo mají zápis v rámečku Čtenářský zážitek, pak Postava... Z nich pak vyzve dobrovolníky ke sdílení. Postupně vyvolává ty, kteří ještě nemluvili, dává jim ale právo předat slovo dál, aby nikdo z žáků nebyl stresován.

Závěrem může U/K vyzvat žáky, zda by chtěli nějak zhodnotit celý program, říct k němu své slovo apod. U/K také mohou připravit nějakou odměnu žákům, případně něco, co bude stvrzovat jejich čtenářskou poučenost – speciální placka, certifikát apod.

V závěru žáci vyplní hodnoticí dotazník, i z něj může vzejít nějaké poslední slovo k projektu.

1.1.1 Postava – vlastnosti postavy

.....

UMÍ LÉTAT

.....

PŘÁTELSKÝ

.....

LÍNÝ

.....

SPOLEHLIVÝ

.....

ČTENÁŘ

.....

NÁSILNICKÝ

.....

RÁD SE UČÍ

.....

UMÍ ČAROVAT

.....

UZAVŘENÝ

.....

NARATIV

PŘÍBĚH

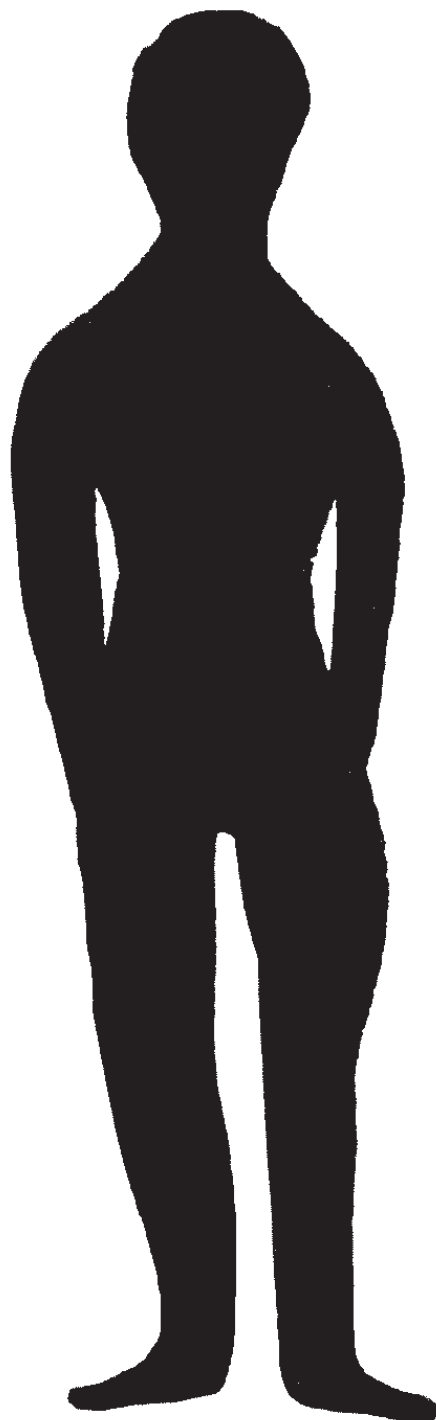
DISKURZ

Vyprávěný příběh

Co se vypráví

Jak se to vypráví

1.1.3 Postava – silueta postavy



VZHLED

CHOVÁNÍ

PROSTŘEDÍ

PROMLUVA/ PŘEMÝŠLENÍ JINÝCH O POSTAVĚ

PROMLUVA/ PŘEMÝŠLENÍ POSTAVY O SOBĚ

1.1.5 Postava – práce žáků

NIKOLINA CESTA

NIKOLA NEVLÁDÁ VZTEK

1.

Držím ten pitomý lístek, co máma nechala na lince v kuchyni a brečím jak malá. „Hezké Vánoce, jsi moje šikulka, Zdeněčkovi ohřej sekanou, ale nesplet' ty hořčice, drahousku, nebo bude zase zle... Líbá tě maminka!“ křičím vzteky a kopu do židle. Holky ze školy už určitě dávno upekly s mámama cukroví. Všude jim to doma voní. Hedvika teď asi sedí v tom jejich nazdobeném obývacím pokoji s andílkama nalepenýma na oknech a něčemu se směje... Beru bundu a dárek, lístek strkám do kapsy. Načmárám vzkaz:

ZDENĚČKU, OHŘEJ SI SEKANOU A NESPLET' SI HOŘČICE! NIKOLA

NIKOLA BY CHTĚLA PĚT CUKROVÍ S MÁMOU

2.

„A stálo to za ty peníze?“

Jako by mě píchla jehlou! Stálo by to za jakýkoliv peníze, myslím si. Vypadnout tady odsud pryč.

„Jo, stálo. Lyžovala jsem.“

„No jo, ale nic ti z toho nezůstalo, měla sis za ty peníze raději něco koupit. Třeba bundu, boty a kalhoty!“

Zůstalo mi strašně moc, říkám si v duchu. Spoustu úžasných vzpomínek, zážitků... Ale to nemá cenu tady povídat. ...

Jíme párky a už nemluvíme. Dívám se na mámu, má zase fialovou tvář a na rukách modřiny. Ani už nepátrám po tom, jak se to stalo, nechci slyšet zase další výmluvy.

NIKOLA UTRATILA PENÍŽE ZA DOVOLENOU

3.

„Co blbneš?“ ptám se.

„Bude mejdan, ne? Tak nechci vypadat jako hastroš!“

„Myslíš, jako Nikola?“ přidává se k ní jízlivě Kristýna.

„Holky, jste trapný, nechte toho!“ vmísí se do hovoru ještě Hedvika.

„Ale tak se na Nikolu podívej! No řekni, Nikolo, byla jsi někdy namalovaná? Myslím pořádně nalíčená – řasy, oční linky, na puse rtěnku, a tak. Byla? Používáš voňavku? No používáš? Nepoužíváš, vím to.“

Teď zase kouká ona na mě a mám pocit, že po mně každou chvíli skočí.

... „Cože jsi to, Nikolo, řkala?“

„Holky, přestaňte se dohodovat! Co kdyby se Nikola zkusila dneska trochu namalovat?“ zachraňuje situaci Hedvika.

NIKOLA SE NELÍČÍ A NECHODÍ MOC HEZKY OBLEČENÁ (PODLE KRISTÝNY)

DÍLNA ČTENÍ – POSTAVA (18. ZÁŘÍ 2020)

Autor: *Joachim Friedrich*

Název: *Čtyři a půl kamaráda a záhadná nemoc*

1. Vypiš z knihy úryvky textu, kde najdeš informace o postavě.

Máš tyto možnosti, kde informace najít: VZHLED, CHOVÁNÍ, PROSTŘEDÍ,

CO POSTAVA ŘÍKÁ/MYSLÍ SI O SOBĚ (zelená), CO NĚKDO JINÝ O POSTAVĚ ŘÍKÁ/ MYSLÍ SI (modrá)

2. Označ vybraným pojmem úryvek.
3. K úryvku napiš, jaká postava je – co ses o ní dozvěděl/a

Kalle

*„Mami! Já si měkaju na detektivka! Já jsem detektiv! sebevědomý a trochu
vyčůraný
Vyřešil jsem už několik případů. A můžete mi pořád kladičko.
Jmenuju se Kalle!“*

**Král zemřel a pak zemřela
královna.**

**Král zemřel a pak zemřela
královna žalem.**

**MEZI UDÁLOSTMI JE VZTAH
DVOJÍHO TYPU:**

**ČASOVÝ VZTAH = NĚCO SE
STALO A PAK SE STALO NĚCO
DALŠÍHO.**

**PŘÍČINNÝ VZTAH = NĚCO SE
STALO, A PROTO SE STALO
NĚCO DALŠÍHO.**

1.2.2 Událost – piktogramy vztahů mezi událostmi



Událost 1

Vlk sežere babičku.

Babička má narozeniny.

Vlk chrápe.

Karkulka se vydá do lesa.

Vlk je stále hladový.

Událost 2

Vlk se převleče
za babičku.

Maminka pošle Karkulku
babičce popřát.

Myslivec přijde
do chaloupky a vlka zabije.

Karkulka cestou sbírá
květiny.

Vlk sežere Karkulku.

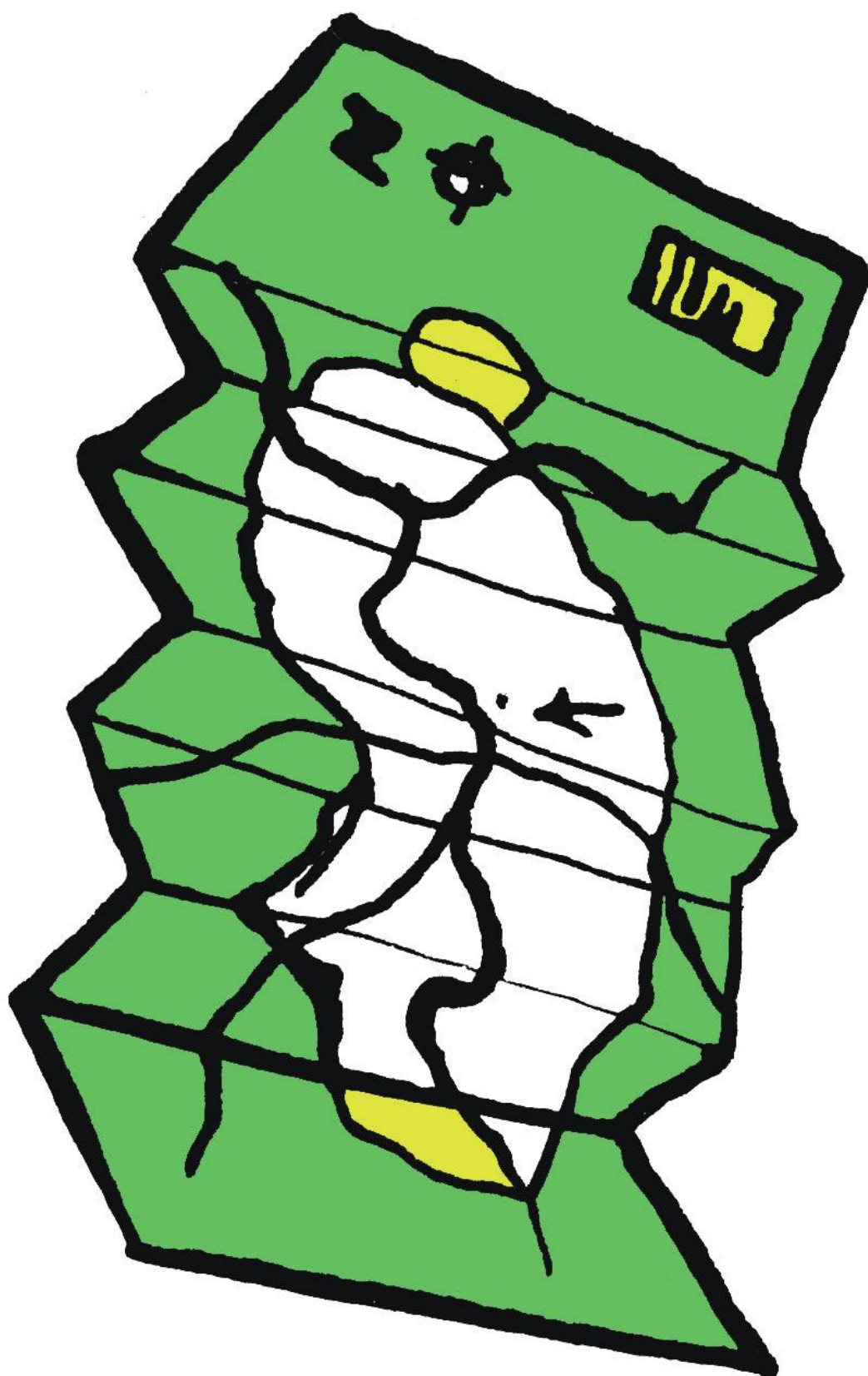
1.2.4 Událost – práce žáků

Text č. 1: 1. Událost	Grafické znaménko	2. Událost
Měl neklid		Bude brát pilulky
Text č. 2: 1. Událost	Grafické znaménko	2. Událost
Pěstounské středisko převzal celou noc		Vyřazení Nevěděli si s ním rady
Text č. 3: 1. Událost	Grafické znaménko	2. Událost
Přeskočila ho		zvedl se a vytrčil k pódiu
Dílka čtení: 1. Událost	Grafické znaménko	2. Událost
Dáv koklejš Byli ustrojeni žala, by se dny stali na slavnosti, ples		se před nimi zjevil ale šly na procházku

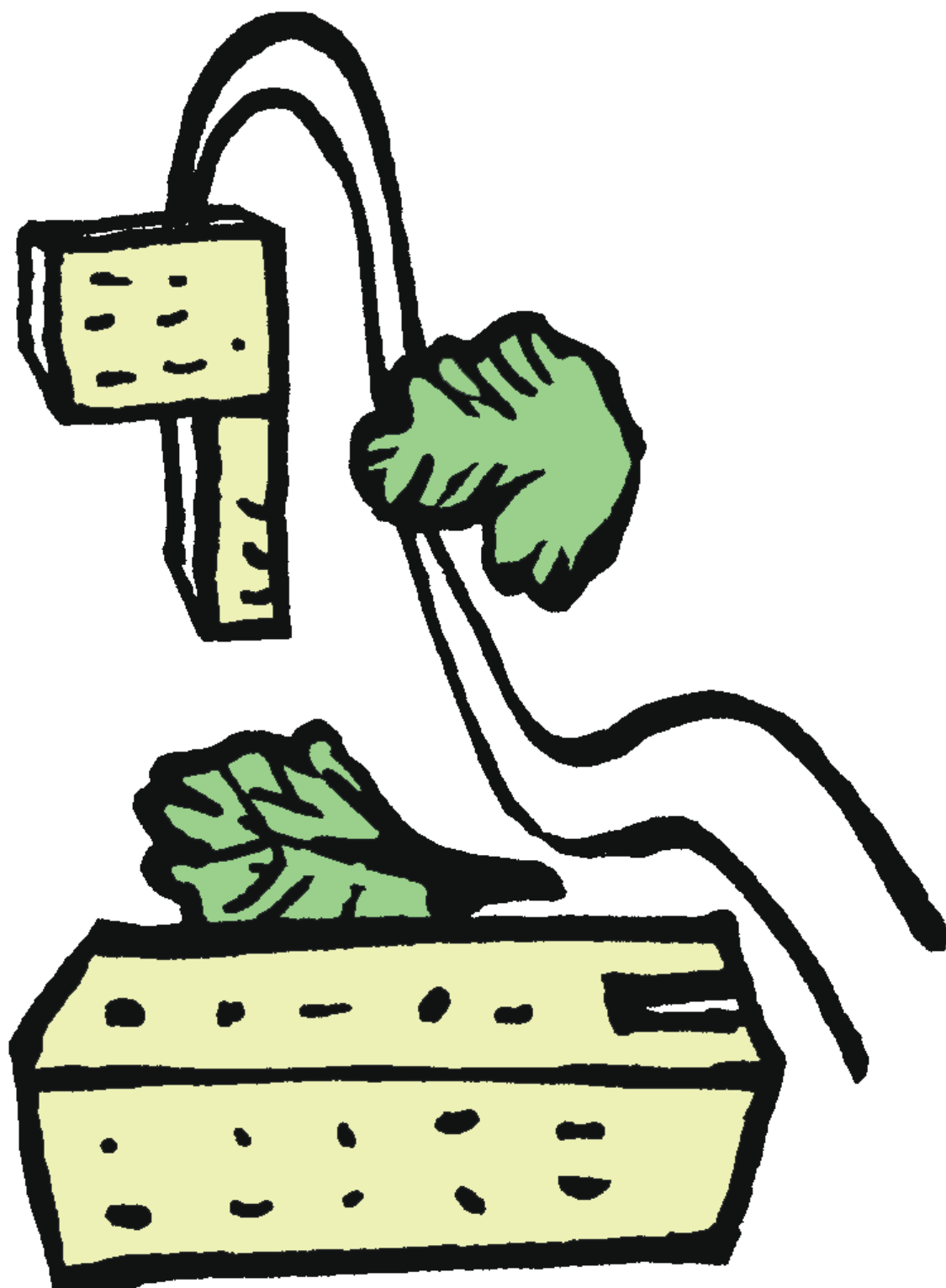


Instrukce: Postav se na START. Zde tě čeká událost. Zvol si její příčinu (můžeš si pomoci spojkou protože) a postupuj dále po šipce o úroveň výš. Dostaneš se k nové události a opět hledáš její příčinu. Hledej pouze příčinné vztahy mezi událostmi a postupujes po šipkách.

Strategie zobrazení MAPA –
prostor v textu je zobrazen
z nadhledu, podobně jako
bychom kreslili jeho plánek.
(Může to být popis, co se
kde nachází, ale také pohled
některé postavy z vyvýšeného
místa, například z hory.)



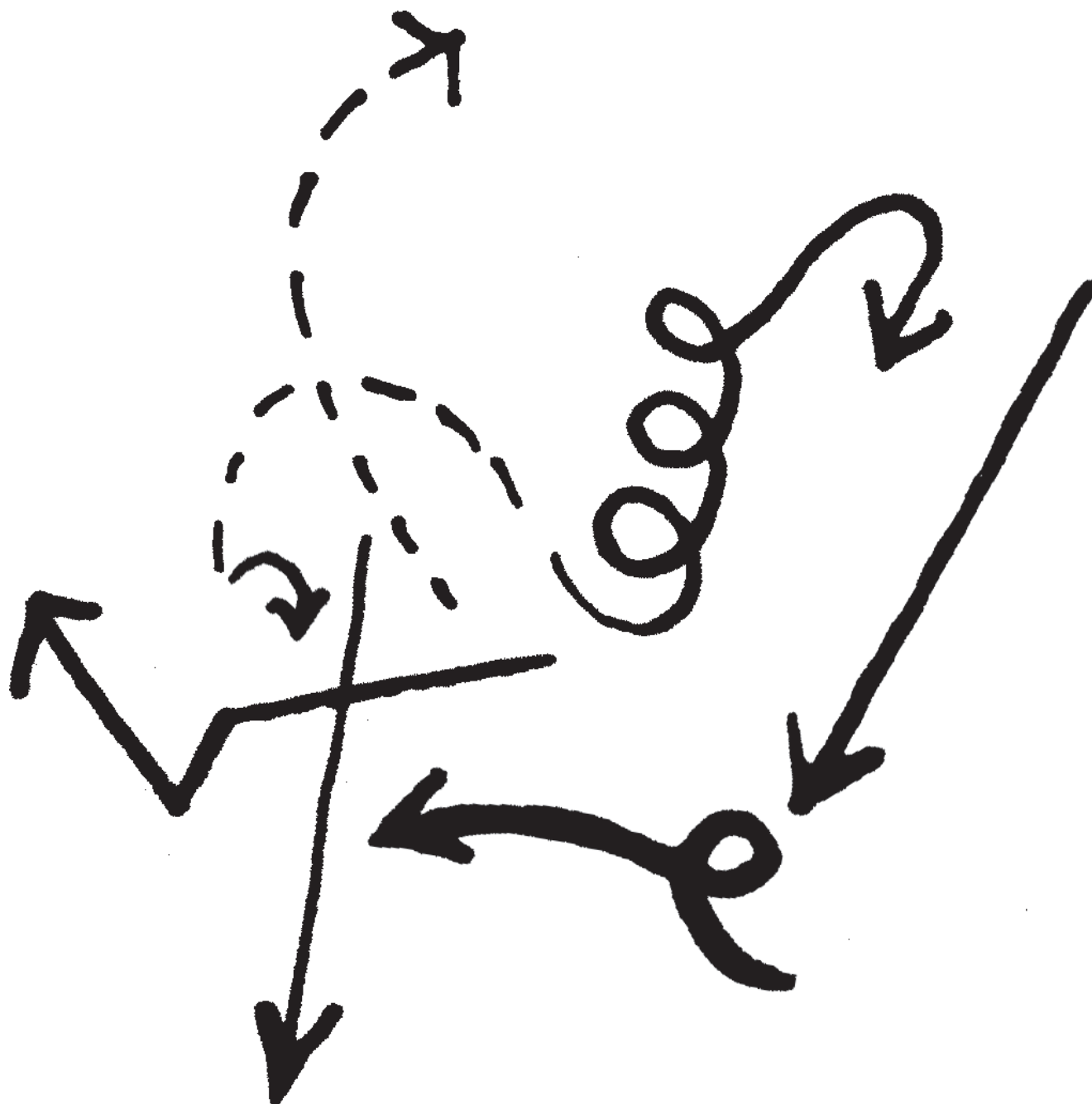
Strategie zobrazení CESTA –
prostor v textu je zobrazen
způsobem, jako by jím někdo
procházel. (Většinou se jedná
o procházení prostoru určitou
postavou, ale prostor tímto
způsobem může být zobrazen
i například vypravěčem, který
není postavou příběhu.)



Zobrazení PERSPEKTIVNÍ –
prostor je v textu zobrazen
z určitého místa, kterému
říkáme ohnisko. Je zřejmé,
že něco je tady a něco je
tam. Něco je blízké a něco
je vzdálené.



**Zobrazení APERSPEKTIVNÍ –
není zde žádné ohnisko,
ze kterého je prostor
zobrazen. Z textu není zřejmé,
co je tam a co tady.**



1.3.5 Prostor – fotografie sídel



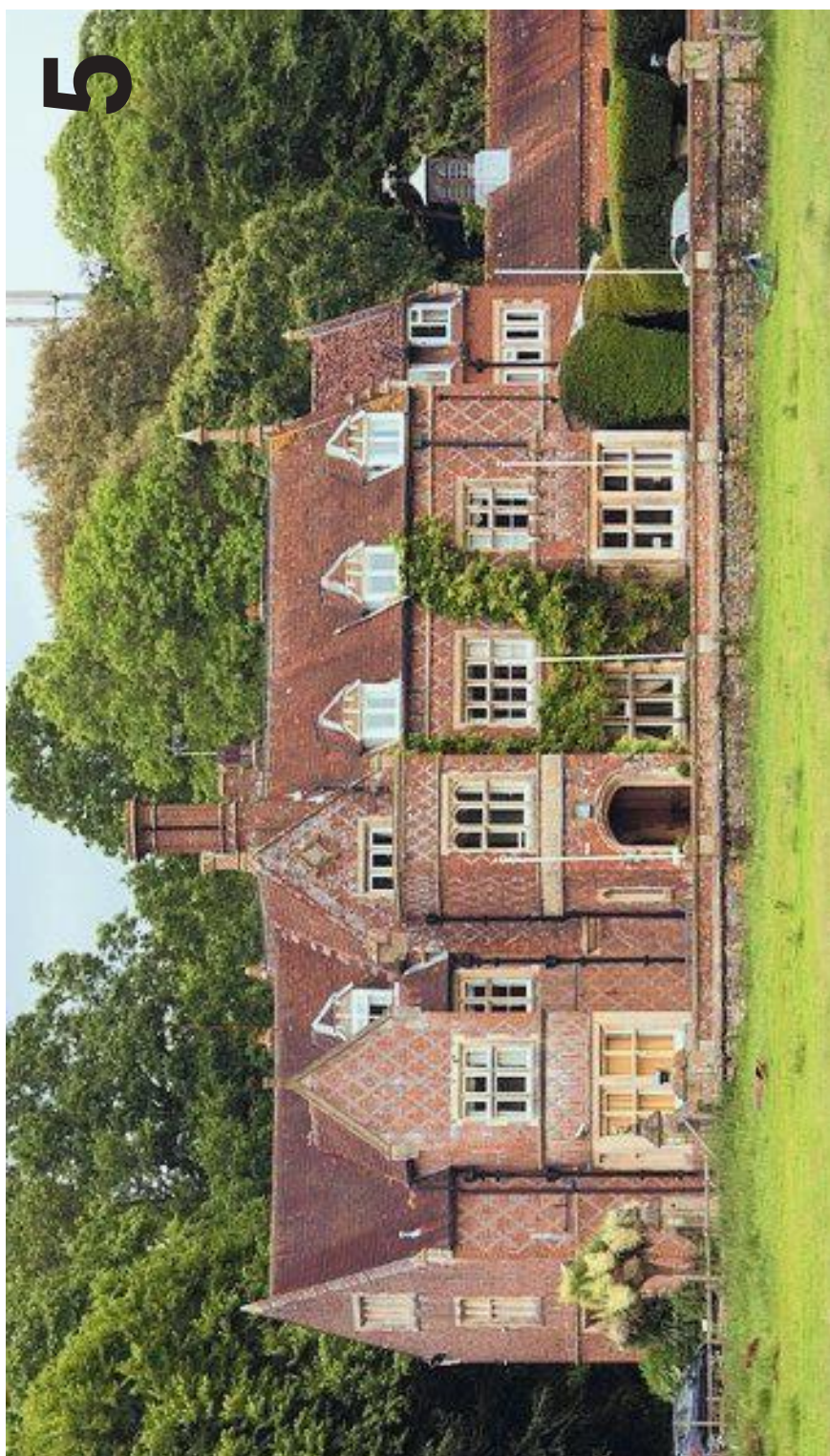
2





4







1.3.6 Prostor – práce žáků

padlet

Pavlna Lišovská + 4 • hodinu

Padlet texty k určování strategií MCPA

Text č. 2	Text č. 3	Text č. 4	Text č. 5
Text č. 2 (s. 18) Upřímně řečeno, Fallingford je úplně jako vystřižený z románu. Má vlastní lesy a jezero... Přidat komentář	Text č. 3 (s. 18-19) Rodinným vozem nás přivezl šofér O'Brian. Byla slunečná neděle... Přidat komentář	Text č. 4 (s. 76-78) Vyškrábaly jsme se za ní (Rybka zvědavě natahovala krk... Přidat komentář	Text č. 5 (s. 53-54) Vystoupily jsme po schodišti do prvního patra, kde se Rybka... Přidat komentář
Je v ukázce strategie MAPA? 15 comments - Anonym hodinu Ondra St. Ano - Anonym hodinu Ondra S. Ano - Anonym hodinu Nela. Ano - Anonym hodinu Nela. Ano - Anonym hodinu Daniel. Ano - Anonym hodinu Julie Chov - Anonym hodinu Riša M. ano - Anonym hodinu Julie Cahová - Anonym hodinu Vanesa - Anonym hodinu Pražák. Ano - Anonym hodinu Aneta - Anonym hodinu Tom S. - Anonym hodinu Honza. V - Anonym hodinu Lenka Latt - Anonym hodinu Nikol Zemova Přidat komentář	Je v ukázce strategie MAPA? Přidat komentář Je v ukázce strategie CESTA? 14 comments - Anonym hodinu Nikol Zemova - Anonym hodinu Ondra st. ano - Anonym hodinu Vanesa - Anonym hodinu Pražák - Anonym hodinu Ondra S. Ano - Anonym hodinu Aneta - Anonym hodinu Daniel. Ano - Anonym hodinu Lenka Latt. - Anonym hodinu lenka kotlárová - Anonym hodinu Nela - Anonym hodinu Tomáš S. - Anonym hodinu Honza. V - Anonym hodinu Julie - Anonym hodinu Riša M. Přidat komentář	Je to perspektivní zobrazení? 3 comments - Anonym hodinu Nikol Zemova - Anonym hodinu Jaroslav Blažek - Anonym hodinu Riša M Přidat komentář Je to aperspektivní zobrazení? 11 comments - Anonym hodinu Daniel. ano - Anonym hodinu Aneta - Anonym hodinu Lenka Latt. - Anonym hodinu lenka kotlárová - Anonym hodinu Nela - Anonym hodinu Ondra St. - Anonym hodinu Ondra S. Ano - Anonym hodinu Tomáš S. - Anonym hodinu Julie Cahova: asi - Anonym hodinu Julie Cahova: asi ano - Anonym hodinu Pražák Přidat komentář	Je to perspektivní zobrazení? Přidat komentář Je to aperspektivní zobrazení? 9 comments - Anonym hodinu Daniel. ano - Anonym hodinu Ondra S. Ano - Anonym hodinu Aneta - Anonym hodinu Pražák - Anonym hodinu lenka kot - Anonym hodinu Vanesa - Anonym hodinu Tomáš S. - Anonym hodinu Julie Cahova : asi erspektivni - Anonym hodinu Julie Cahova : asi aperspektivni Přidat komentář Ondřej Novák Přidat komentář 123 Přidat komentář 12345678910 Přidat komentář
Je v ukázce strategie CESTA? 2 comments - Anonym hodinu lenka kotlárová - Anonym hodinu Jaroslav Blažek Přidat komentář Ondřej N mapá			

Prostor v textu – co už o něm všechno víme:

1. Prostor nastává v textu nejen popisem, ale i ve vyprávění nebo v rozhovoru postav.
2. Prostor má pro příběh a jeho postavy určitý význam a často souvisí se žánrem textu.
3. Prostor bývá zobrazen strategií mapy, nebo cesta.
4. Prostor je rozvržen z určitého bodu (ohniska) – to je perspektiva, nebo zde ohnisko není, pak je to aperspektiva.
5. To, jaký je prostor a jak je zobrazen, má ve vyprávění vždy nějakou funkci.

Úkoly:

- Najdi a vypiš svůj úryvek, kde je zobrazen prostor, do tohoto okýnka.
- Který z předcházejících bodů pro tvůj úryvek platí? Zakroužkuj v horní nabídce.

DEJVID ŠT 12. nekomunikace celá má obrovský prostor a
podobně obrovský prostor s příkry duší. Musím být brzo s
přehledem, "železná" a poslušně poslušná přikládá mluvit

ČAS PŘÍBĚHU

ČASOVÝ ÚSEK,
VE KTERÉM SE PŘÍBĚH
ODEHRÁVÁ.
VE SVĚTĚ PŘÍBĚHU PLYNE
ČAS OBDOBNĚ JAKO
V NAŠÍ REALITĚ:

- ★ NEVRACÍ SE, JDE
JEDNÍM SMĚREM
- ★ KAŽDÁ UDÁLOST TRVÁ
URČITOU DOBU
- ★ UDÁLOSTI SE
NEOPAKUJÍ

ČAS DISKURZU

ZPŮSOB, JAK JE
VYPRÁVĚN ČAS PŘÍBĚHU.
MŮŽE RŮZNĚ
NAKLÁDAT S:

- ★ POSLOUPNOSTÍ UDÁLOSTÍ
- ★ FREKVENCÍ
VYPRÁVĚNÝCH UDÁLOSTÍ
- ★ S TRVÁNÍM UDÁLOSTÍ
(A TÍM S TEMPEM
VYPRÁVĚNÍ)

POSLOUPNOST

Události příběhu mohou být v textu podány chronologicky – tak, jak šly za sebou. Nebo se v textu pracuje s časem tak, že se v nějakém okamžiku vrátí vyprávění do minulosti nebo se vypráví o budoucích událostech.

TRVÁNÍ

Dobu ve fikčním světě (čas příběhu)
srovnáváme s rozsahem textu
(časem diskurzu). Autor tempo
vyprávění buď zpomaluje (vypráví
podrobně o všech detailech), nebo
zrychluje (delší časový úsek zhustí
do jedné krátké výpovědi; příklad:
prázdniny jsem strávil u babičky).

FREKVENCE

O jedné i více událostech můžeme
vyprávět opakovaně.
Podobné události se také mohou dít
opakovaně, a je proto možné v jedné
výpovědi vyprávět o více událostech
najednou (příklad: celé své dětství
hrál každou středu tenis).

1.4.3 Čas – piktogramy k pojmům



Lustr u stropu se pohyboval
stejně jako ten první den, kdy tu
Billie zůstala sama.
Pomalu se pohupoval sem a tam.
Jako by na něm někdo visel.
(s. 62)

Aladin ukázal na lustr, který visel
u stropu. Pomalu se pohupoval
sem a tam stejně, jako to předtím
vídala Billie.
(s. 103)

Lustr se pomalu pohupoval
sem a tam.
Jako by na něm někdo visel.
(s. 180)

Lustr v obývacím pokoji.
Pohyboval se. Pomalu se
pohupoval sem a tam jako
kyvadlo na starých pendlovkách.
(s. 17)

„Všimla sis, že lustr v obývacím
pokoji se pohupuje?“ řekla Ella.
(s. 75)

1.4.5 Čas – práce žáků

Vyprávěj o své cestě z knihovny do školy. (Na psaní máš pět minut.)

Žák 1:

Oblékly jsme si bundy a nasadily batohy, a vyšli z knihovny kolem
Klokánku pak roklí až k Albertovi a byly jsme ve škole

Žák 2:

Vyrážíme z knihovny a tužky s papíry strkám do tašky. Projdeme přes parkoviště a míříme z kopce dolů, směrem do rokle. Míjíme vysoké domy a za příjemné konverzace již vyhlížíme svůj cíl. Ještě ho sice nevidíme, ale alespoň rokle je čím dál tím blíž. Naše třída (nyní doprovázená zpěvem mých spolužáků) se už nachází na zelené trávě s výhledem na školu. Několik posledních desítek metrů je nyní za námi a konečně jsme dorazili do našeho cíle.

Žák 3:

Do školy jsem šla z Nici a povídali jsme si.
Pak se k nám přidala aji Eva.
Cesta ze školy do knihovny byla kratší, než cesta z knihovny do školy.

2. Úkol při čtení:

Opiš úryvek z knihy, kterou čteš. Okomentuj, jak v něm pracuje autor s časem.

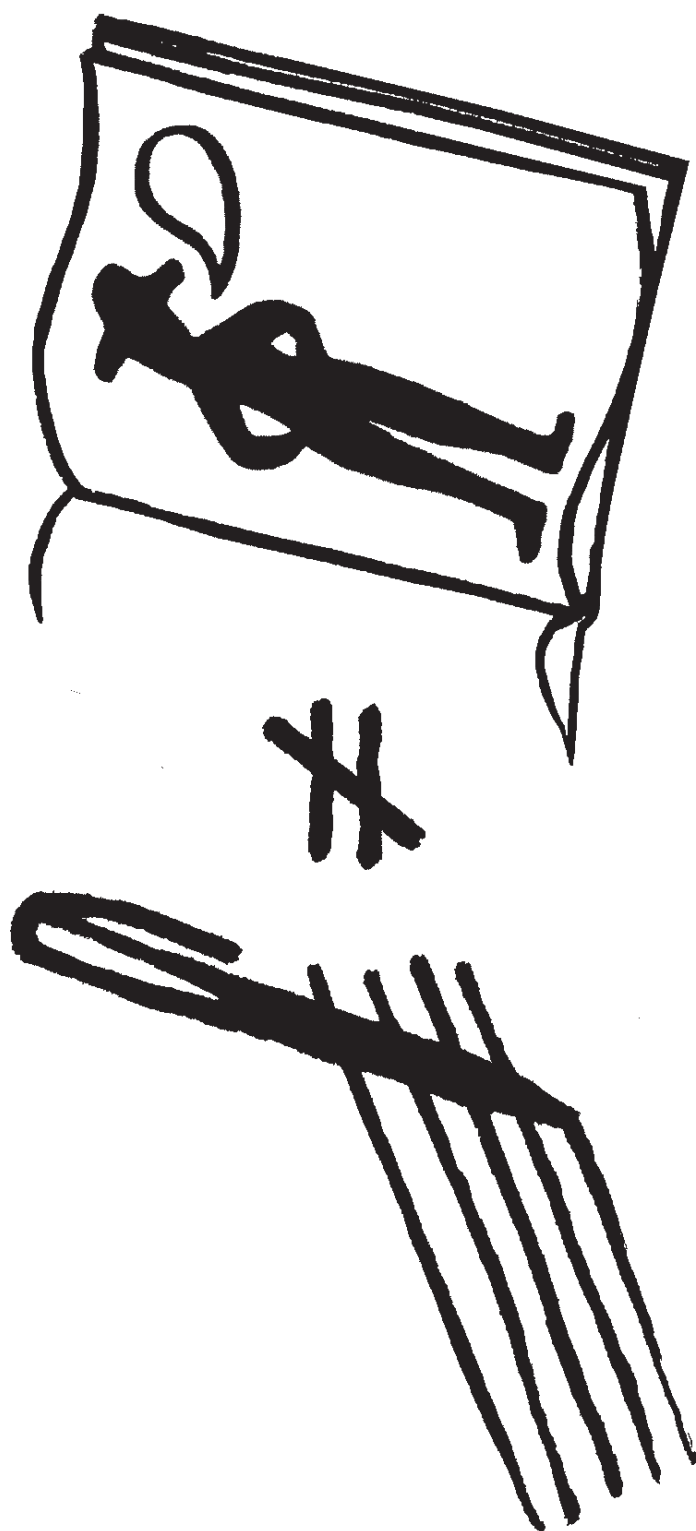
Potom napiš, který znak časové výstavby v tvém úryvku převládá.

(POSLOUPNOST $\rightarrow\rightarrow$ TRVÁNÍ — FREKVENCE W)

Žebř se vyznačilo na hladině a pokupovalo
se na rozvířených vlnách TRVÁNÍ —

V LITERATUŘE JE
VYPRAVĚČ DO TEXTU
VEPSANÝ.

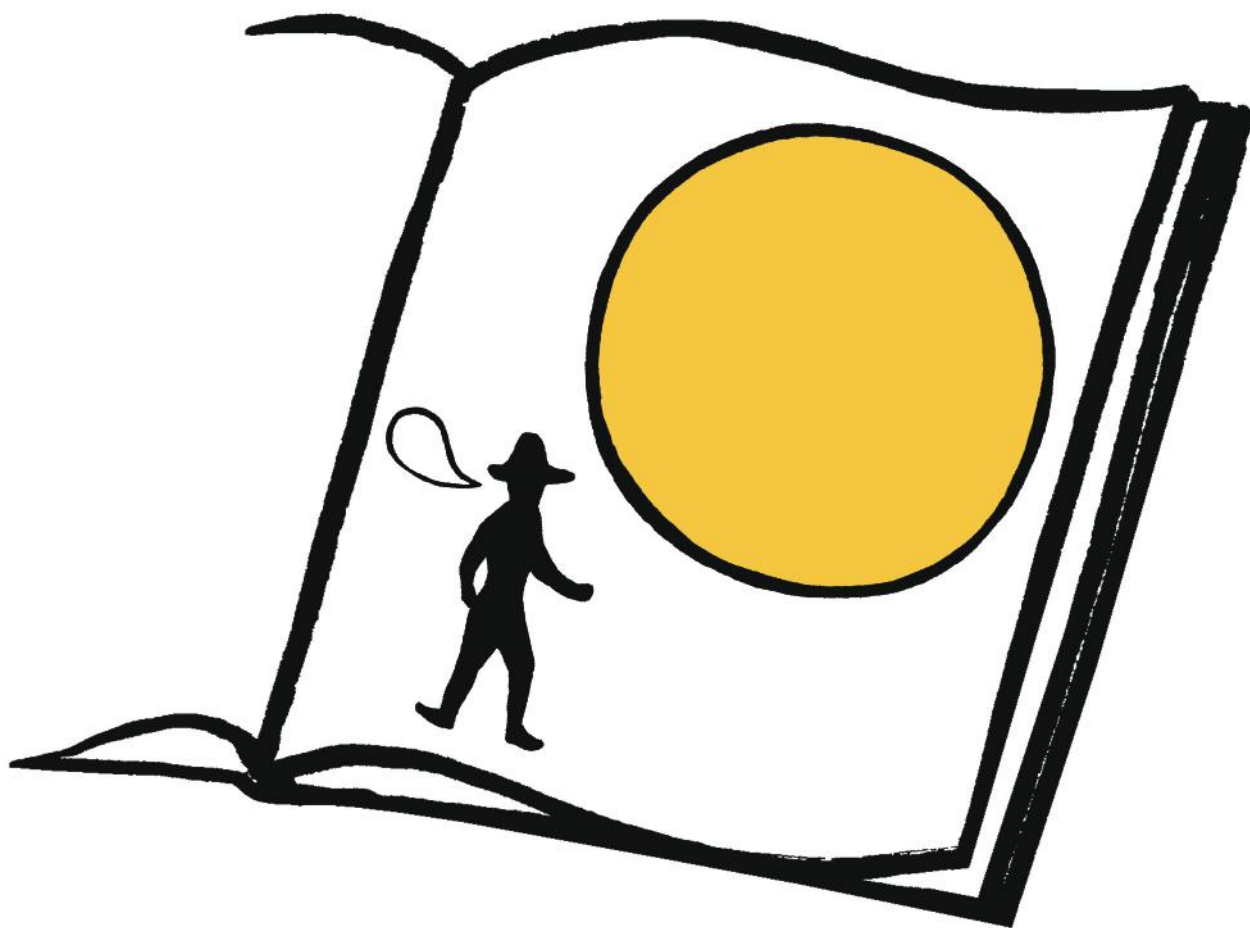
NENÍ TO NIKDY
AUTOR TEXTU.



HOMODIEGETICKÝ VYPRAVĚČ



HETERODIEGETICKÝ VYPRAVĚČ



1.5.3 Vypravěč – záznamová tabulka – vypravěč textu

Vypravěč je postavou příběhu. = homodiegetický	Vypravěč není postavou příběhu. = heterodiegetický	Úryvek z textu:
Vypravěč vypráví příběh, který se již stal. = retrospektivní (minulé) vyprávění	Vyprávěním příběh teprve nastává. = současné vyprávění	Úryvek z textu:
Vypravěč nám sděluje, co si myslí/cítí různé postavy v příběhu.	Vypravěč nám sděluje, co si myslí/cítí pouze jedna postava v příběhu, proto o ní víme víc než o jiných postavách.	Vypravěč nevypráví o pocitech a myšlenkách sledovaných postav.
Úryvek z textu:		
Co dalšího o vypravěči z úryvku víme? Nakolik je pro nás odkrytý?		

1.5.4 Vypravěč – práce žáků

3)

Kepler62: Pozvánka		
Vypravěč je postavou příběhu. = homodiegetický	Vypravěč není postavou příběhu. = heterodiegetický	Dolož úryvkem: <i>ari uštil jak se ovladač slabě zashvěl.</i>
Vypravěč vypráví příběh, který se již stal. = retrospektivní (minulé) vyprávění	Vyprávěním příběh teprve nastává. = <u>současné vyprávění</u>	Dolož úryvkem: <i>něco se nad nimi ve tmě vztýčilo,</i>
Vypravěč nám sděluje, co si <u>myslí/cítí různé postavy</u> v příběhu.	Vypravěč nám sděluje, co si <u>myslí/cítí pouze jedna postava</u> v příběhu, proto o ní víme víc než o jiných postavách.	Vypravěč nevypráví o pocitech a myšlenkách sledovaných postav.
Dolož úryvkem: <i>"Ted!" křikl ari mu v hlavě doniko hlas. Ari ježdil prsty po ovladači;</i>		
Co dalšího o našem vypravěči z úryvku víme? Nakolik je pro nás odkrytý? <i>Ví o Arim hodně (treba to, že se tehdy kradl černouhým bytem)</i>		

PRACOVNÍ LIST DÍLNA ČTENÍ

Úkol: V tichosti čti svou knihu. Odhal vypravěče a doplň o něm informace do tabulky. Nezapomeň vše doložit úryvkem.

Název knihy + autor: <i>100 prání Erica Bertelegriová</i>		
Vypravěč je postavou příběhu. = homodiegetický ✓	Vypravěč není postavou příběhu. = heterodiegetický	Dolož úryvkem: <i>ptám se ji...</i>
Vypravěč vypráví příběh, který se již stal. = retrospektivní (minulé) vyprávění	Vyprávěním příběh teprve nastává. = současné vyprávění ✓	Dolož úryvkem: <i>Snadím se přesvědčit sama sebe</i>
Vypravěč nám sděluje, co si myslí/cítí různé postavy v příběhu.	Vypravěč nám sděluje, co si myslí/cítí pouze jedna postava v příběhu, proto o ní víme víc než o jiných postavách. ✓	Vypravěč nevypráví o pocitech a myšlenkách sledovaných postav.
Dolož úryvkem: <i>do něho jsem se nemohla hnedka zagochnout</i>		
Co dalšího o svém vypravěči z úryvku víš? Nakolik je pro tebe odkrytý? <i>neustále ste Má rada knihy</i>		

POSTAVA/CHOVÁNÍ

Rysy postavy poznáme z jejího chování.

POSTAVA/VZHLED

Popis postavy, jak vypadá.

POSTAVA/PROSTŘEDÍ

Rysy postavy poznáme i z prostředí, ve kterém žije.

PROMLUVA POSTAVY O SOBĚ / MYŠLENÍ O SOBĚ

Rysy postavy poznáme i z toho, co o sobě říká nebo co si o sobě myslí.

PROMLUVA/MYŠLENÍ JINÝCH O POSTAVĚ

Rysy postavy poznáme i z toho, co si o ní myslí a říkají jiné postavy.

POSLOUPNOST

Události příběhu mohou být v textu podány chronologicky – tak, jak šly za sebou. Nebo autor pracuje s časem tak, že se v nějakém okamžiku vrátí do minulosti (analepse) nebo vypráví o budoucích událostech (prolepse).

TRVÁNÍ

Dobu ve fikčním světě (dobu příběhu) srovnáváme s rozsahem textu (dobou vypravování). Autor tempo vyprávění buď zpomaluje (vypráví podrobně o všech detailech), nebo zrychluje (delší časový úsek zhustí do jedné krátké výpovědi).

FREKVENCE

Události se mohou dít opakovaně a opakovaně můžeme o jedné i více událostech vyprávět. Také je možné v jedné výpovědi vyprávět o událostech, které se opakují.

STRATEGIE CESTA

Jde o podání prostoru podle naší přirozené zkušenosti, jak poznáváme prostor v realitě. Prostor je podáván tak, jako by jím někdo procházel.

STRATEGIE MAPA

Jde o podání prostoru z nadhledu (ptačí perspektivy) a může obsáhnout jeho různě velkou část. Můžeme ukazovat prostor celého světa příběhu, nebo jen to, co vidí postava ze svého balkonu.

PERSPEKTIVNÍ ZOBRAZENÍ

Prostor je v textu podáván z jednoho určitého bodu, kterému říkáme ohnisko. Zde nám je prostor vyprávěn tak, jakoby ho někdo (postava, vypravěč) popisoval ze svého pohledu. V textu jsou proto použita například slova tady/tam, blízko/daleko, nalevo/napravo.

APERSPEKTIVNÍ ZOBRAZENÍ

Z textu není jasné, odkud je prostor podáván. Čtenář ho nepoznává skrze žádné určité „oči“.

ČASOVÉ VZTAHY MEZI UDÁLOSTMI

Něco se stalo a pak se stalo něco jiného, vztah mezi událostmi je pouze v pořadí, jedna událost není příčinou té druhé. Takové vztahy propojují satelitní události.

PŘÍČINNÉ VZTAHY MEZI UDÁLOSTMI

Něco se stalo, a proto se stalo něco dalšího. Takové vztahy propojují jádrové události a říkáme jim také kauzální vztahy.

DĚJ

Je tvořen událostmi, mezi kterými jsou vztahy příčinné, a událostmi, které se k ostatním pojí jen v časovém vztahu.

HOMODIEGETICKÝ VYPRAVĚČ (HOMO = STEJNÝ)

Vypravěč je součástí příběhu, který vypráví, je jeho postavou. Může být hlavní postavou a vyprávět svůj příběh (tomu říkáme autodiegetický vypravěč) anebo vedlejší postavou (vypravěč svědek).

HETERODIEGETICKÝ VYPRAVĚČ (HETERO = RŮZNÝ)

Vypravěč není součástí příběhu, který vypráví, není jeho postavou.

NARATIV

Je vyprávěný příběh. Najdeme ho nejen v knihách, filmech, v počítačových hrách, divadle a podobně, ale i v mediálních sděleních a v běžné komunikaci. Tvoří ho příběh a diskurz.

NARATIVNÍ LITERATURA

Jsou literární texty, ve kterých se vypráví příběh. Narativ v literatuře ale netvoří jen vyprávění, ale i popisy, rozhovory, komentáře...

PŘÍBĚH

Je to, co narativ vypráví. Je tvořen událostmi, mezi kterými je vztah a trvají určitý čas, dále postavami a prostorem příběhu. Neexistuje někde před napsáním, čtenář si ho skládá při čtení.

DISKURZ

Je to, jak narativ vypráví. Velkou roli v něm hraje vypravěč.

POSTAVA/CHOVÁNÍ

Rysy postavy poznáme z jejího chování.

POSTAVA/VZHLED

Popis postavy, jak vypadá.

POSTAVA/PROSTŘEDÍ

Rysy postavy poznáme i z prostředí, ve kterém žije.

PROMLUVA POSTAVY O SOBĚ / MYŠLENÍ O SOBĚ

Rysy postavy poznáme i z toho, co o sobě říká nebo co si o sobě myslí.

PROMLUVA/MYŠLENÍ JINÝCH O POSTAVĚ

Rysy postavy poznáme i z toho, co si o ní myslí a říkají jiné postavy.

POSLOUPNOST

Události příběhu mohou být v textu podány chronologicky – tak, jak šly za sebou. Nebo autor pracuje s časem tak, že se v nějakém okamžiku vrátí do minulosti (analepse) nebo vypráví o budoucích událostech (prolepse).

TRVÁNÍ

Dobu ve fikčním světě (dobu příběhu) srovnáváme s rozsahem textu (dobou vypravování). Autor tempo vyprávění buď zpomaluje (vypráví podrobně o všech detailech), nebo zrychluje (delší časový úsek zhustí do jedné krátké výpovědi).

FREKVENCE

Události se mohou dít opakovaně a opakovaně můžeme o jedné i více událostech vyprávět. Také je možné v jedné výpovědi vyprávět o událostech, které se opakují.

STRATEGIE CESTA

Jde o podání prostoru podle naší přirozené zkušenosti, jak poznáváme prostor v realitě. Prostor je podáván tak, jako by jím někdo procházel.

STRATEGIE MAPA

Jde o podání prostoru z nadhledu (ptačí perspektivy) a může obsáhnout jeho různě velkou část. Můžeme ukazovat prostor celého světa příběhu, nebo jen to, co vidí postava ze svého balkonu.

PERSPEKTIVNÍ ZOBRAZENÍ

Prostor je v textu podáván z jednoho určitého bodu, kterému říkáme ohnisko. Zde nám je prostor vyprávěn tak, jakoby ho někdo (postava, vypravěč) popisoval ze svého pohledu. V textu jsou proto použita například slova tady/tam, blízko/daleko, nalevo/napravo.

APERSPEKTIVNÍ ZOBRAZENÍ

Z textu není jasné, odkud je prostor podáván. Čtenář ho nepoznává skrze žádné určité „oči“.

ČASOVÉ VZTAHY MEZI UDÁLOSTMI

Něco se stalo a pak se stalo něco jiného, vztah mezi událostmi je pouze v pořadí, jedna událost není příčinou té druhé. Takové vztahy propojují satelitní události.

PŘÍČINNÉ VZTAHY MEZI UDÁLOSTMI

Něco se stalo, a proto se stalo něco dalšího. Takové vztahy propojují jádrové události a říkáme jim také kauzální vztahy.

DĚJ

Je tvořen událostmi, mezi kterými jsou vztahy příčinné, a událostmi, které se k ostatním pojí jen v časovém vztahu.

HOMODIEGETICKÝ VYPRAVĚČ (HOMO = STEJNÝ)

Vypravěč je součástí příběhu, který vypráví, je jeho postavou. Může být hlavní postavou a vyprávět svůj příběh (tomu říkáme autodiegetický vypravěč) anebo vedlejší postavou (vypravěč svědek).

HETERODIEGETICKÝ VYPRAVĚČ (HETERO = RŮZNÝ)

Vypravěč není součástí příběhu, který vypráví, není jeho postavou.

NARATIV

Je vyprávěný příběh. Najdeme ho nejen v knihách, filmech, v počítačových hrách, divadle a podobně, ale i v mediálních sděleních a v běžné komunikaci. Tvoří ho příběh a diskurz.

NARATIVNÍ LITERATURA

Jsou literární texty, ve kterých se vypráví příběh. Narativ v literatuře ale netvoří jen vyprávění, ale i popisy, rozhovory, komentáře...

PŘÍBĚH

Je to, co narativ vypráví. Je tvořen událostmi, mezi kterými je vztah a trvají určitý čas, dále postavami a prostorem příběhu. Neexistuje někde před napsáním, čtenář si ho skládá při čtení.

DISKURZ

Je to, jak narativ vypráví. Velkou roli v něm hraje vypravěč.

1.6.3 Naratologický rozbor – řešení úkolu 2

NARATOLOGICKÁ KATEGORIE POSTAVA

Čtená ukázka 1⁹⁸

Jirka nikdy nechápal, jak je možné, že někdo tak inteligentní jako En může mít ve škole tak špatné známky. Ve svých třinácti už uměla plyně mluvit dvěma cizími jazyky a třikrát vyhrála krajské kolo matematické olympiády, ale na písemky z ostatních předmětů se odmítala učit. Považovala to za naprostou ztrátu času. Když ji učitelé vyvolali k tabuli, místo odpovědi na otázky jim jenom říkala, co by zadala do Googlu, kdyby odpověď opravdu chtěla znát. Teprve když jí hrozilo, že z dějepisu nebo biologie propadne, s klidem se připravila na poslední písemku a dostala jedničku. Jedno pololetí nečekaně zářila v chemii, teprve pak se ale ukázalo, že si doma vařila vlastní mýdlo a dobré známky byly jenom vedlejší produkt.

- Rozhodněte a doložte textem (podtržením), zda se v ukázce 1 objevuje **VZHLED POSTAVY** × **PŘEMÝŠLENÍ/PROMLUVA POSTAVY O SOBĚ** × **PROMLUVA/PŘEMÝŠLENÍ JINÝCH O POSTAVĚ** (vybrané řešení podtrhněte).

Pojmenujte rys postavy, který jste o postavě z úryvku vyvodili. Pokud jste se rozhodli pro vzhled, jsou rysy postavy jasné z textu a vy zde nic nezapisujete.

Například: *chytrá, inteligentní, tvrdohlavá, svá – nechce jít s proudem*

Čtená ukázka 2⁹⁹

Mrtvolně bledý, vráskami posetý obličej s ledově modrýma očima. Stará žena oblečená v černých šatech, kdysi možná hezkých, ale dnes u kotníků rozedraných, se stříbrnými vlasy spletenými do dlouhého copu. Výrazné lícní kosti, vystouplá brada, obrovské mateřské znaménko nad levým okem. Pravou ruku měla napřaženou před sebe, s ukazovákem napnutým, jako kdyby se chtěla dotykem ujistit, že En s Jirkou nejsou jen přeludy.

- Rozhodněte a doložte textem (podtržením), zda se v ukázce 2 objevuje **VZHLED POSTAVY** × **PŘEMÝŠLENÍ/PROMLUVA POSTAVY O SOBĚ** × **PROMLUVA/PŘEMÝŠLENÍ JINÝCH O POSTAVĚ** (vybrané řešení podtrhněte).

Pojmenujte rys postavy, který jste o postavě z úryvku vyvodili. (Pokud jste se rozhodli pro VZHLED, jsou rysy postavy jasné z textu, a vy zde nic nezapisujete.)

⁹⁸ MATOCHA, Vojtěch. *Prašina*. Praha: Paseka, 2018. s. 34–35. ISBN 978-80-7432-750-6.

⁹⁹ Tamtéž, s. 75.

„Ani náhodou. Mě se to týká taky, abys věděl. Odedneška bydlíme s babičkou taky na Prašině. Elektřina nejde, voda neteče, a jestli Prašina neustoupí, než přijde zima, tak tady zmrzneme. Bez výtahu se babička ani nedostane z domu. Stěhovat se nebudeme, vždyť jsme doma tady! Na Prašině se něco děje a já musím vědět co. Jdu s tebou.“

- Rozhodněte a doložte textem (podtržením), zda se v ukázce 3 objevuje VZHLED POSTAVY × PŘEMÝŠLENÍ/PROMLUVA POSTAVY O SOBĚ × PROMLUVA/PŘEMÝŠLENÍ JINÝCH O POSTAVĚ (vybrané řešení podtrhněte).

Pojmenujte rys postavy, který jste o postavě z úryvku vyvodili. (Pokud jste se rozhodli pro VZHLED, jsou rysy postavy jasné z textu a vy zde nic nezapisujete.)

Například: *tvrdohlavá, stojí si za svým názorem, neústupná*

¹⁰⁰ Tamtéž, s. 31.

NARATOLOGICKÁ KATEGORIE UDÁLOST

Čtená ukázka 4¹⁰¹

Patrik se vynořil ze dveří do obýváku, přes rameno batoh, na nohou sandály. Jirka ještě viděl, jak mu děda podává velký papírový sáček, zřejmě plný něčeho těžkého. Když ho Patrik zavázal a strčil do batohu, kovově to zacinkalo.

„Jdeme,“ pohlédl na Jirku, otevřel dveře a vyšel ven na chodbu. Jirka ho následoval, na prahu se ještě rychle otočil k dědovi. Ten ale jen beze slova přikývl, zamumlal, že mají s mámou za týden přijít, a přibouchl dveře.

Ulicemi Prašiny kráčeli rychle a mlčky, Jirka Patrikovi sotva stačil. Dvakrát zabočili a minuli starý, oprýskaný kostel. Pak se domy zmenšily, přibýlo starých hrázděných stavení, uličky se zkroutily a na nárožích se objevily otlučené kamenné patníky. Jirka se rozhlédl: „Jdeme správně? Tudy se přece k metru nedostaneme. Měli jsme jít z kopce...“

- Vypište události, které jste v textu ukázky 4 našli, a určete, jaké jsou mezi nimi vztahy (časové × příčinné).

Například: Předání sáčku (časový vztah) Průchod Prašinou

Čtená ukázka 5¹⁰²

Buch, buch... Co to bylo?! Někdo jde. Ztěžka došlapuje na dubové fošny schodů, až se to dunění nese celou věží. Proboha. V Jirkovi by se krve nedořezal. Pohlédl ven z okna. Jako kdyby si myslel, že mu En odněkud z pražských ulic poradí. Mohl by se přikrčit nahoře na trámech. Ne, to by musel být neviditelný, aby si ho nevšimli. Honem něco jiného.

... O několik zákrutů níž se pohybovalo světlo. Svíčka, možná lucerna. Kroky. Těžké boty. Muž. (...) Jde sem, jde sem, už je to jasné. Zatraceně. Záře, ruka s lucernou, mohutná silueta. Jirka se přitiskl ke stěně, jako kdyby s ní chtěl splynout. Nedýchal. Neznámý se zastavil, zdvihl lampu. Pak se zachechtal.

- Najděte v ukázce 5 dvojici událostí, mezi kterou je časový vztah, a dvojici událostí, mezi kterou je vztah příčinný. Na základě nalezených dvojic a vztahů doplňte tato tvrzení:

Stalo se: *Jirka je ve věži* a pak *někdo přichází*.

(Poznámka: Je možné, že přišel kvůli Jirkovi, pak by to byl příčinný vztah, ale z textu to jasné není.)

Stalo se: *Někdo přichází*, a proto *se Jirka schovává*.

¹⁰¹ Tamtéž, s. 13.

¹⁰² Tamtéž, s. 222.

„Je to jenom škrábnutí...” začal Jirka, ale En se nad tím jenom pobaveně ušklíbla: „Neodmlouvej.” Poslechl, posadil se vedle ní a ona ho uchopila za ruku. Tělem mu projelo slabounké zachvění. Jako kdyby se mu na okamžik zastavilo srdce. Odvrátil zrak. Musí být ve tvářích úplně rudý. Všimla si toho? En mu mezitím dezinfekcí na kousku gázy očistila zakrvácené prsty a ránu na zápěstí přikryla náplastí.

- Vypište události, které jste v textu 6 našli, a určete, jaké jsou mezi nimi vztahy (časové × příčinné).

En ošetřuje Jirku (příčinný vztah) Jirka upadne do rozpaků.

¹⁰³ Tamtéž, s. 143.

NARATOLOGICKÁ KATEGORIE PROSTOR

Čtená ukázka 7¹⁰⁴

Jirka do jedné dveří nahlédl a k smrti se vylekal: na odlupujících se tapetách viselo okrouhlé zrcadlo, ze kterého na něj zíral obličej. V lóži, do níž vstoupil, byla dvě křesla a za zábradlím se prostírala černá prázdnota divadelního sálu. Jirka se vyklonil a napřáhl ruku s lampou před sebe. Temné lóže ubíhaly na obě strany jako podzemní hrobky mnichů nebo opuštěná zvířecí doupata. Protější strana sálu zůstala jeho očím skrytá, oslňoval ho svit vlastní lucerny. Dole v hledišti se některá sedadla povalovala ulomená na zemi, zadní řady chyběly úplně. Rachot deště sem doléhal hlasitěji než do vstupní síně. Venku musela zuřit hotová průtrž mračen.

Uprostřed jeviště, zpola zahaleného vínovou oponou, se něco slabě zatřpytilo. Jirka napjal zrak, ale nedokázal s jistotou říct, co by to mohlo být.

- Rozhodněte a doložte textem (podtrhněte), zda se v ukázce 7 objevuje perspektivní nebo aperspektivní zobrazení (vybrané řešení označte).

Čtená ukázka 8¹⁰⁵

„A víš vůbec, kam jdeme?“ odvětil Tonda. Tvářil se skepticky.

Všiml si, že se s En drželi za ruce? No a co, na tom snad není nic špatného.

„Co takhle se vrátit?“ dodal Tonda. Než stihl Jirka odpovědět, rozpršelo se. Během pár vteřin se nad Prašinou spustil liják. Přikrčili se v klenutém průjezdu. Foukal tu studený vítr.

„Pojďme pryč,“ ozvala se En. Ale kam? Nebe bylo tmavé na všechny strany, třeba přestane pršet až za několik dnů... Jirka ukázal na dveře honosné budovy naproti průjezdu. Zdálo se, že jsou otevřené. Tonda i En přikývli a vyrazili do deště.

Vystoupali po několika schodech do zvýšeného přízemí a ocitli se ve velkém sále. Dlouhém aspoň třicet metrů, širokém nejmíň dvacet a vysokém přes dvě patra. V úrovni druhého podlaží se kolem stěn vinul balkon podpíraný sloupořadím, na balkon vedla dvě točitá schodiště, v každém rohu sálu jedno. Podél stěn se v šeru rýsovaly mohutné dřevěné regály s knihami úhledně srovnanými na policích. Tisíce a tisíce knih, v přízemí i po obvodu balkonu. Místnost příčně protínaly řady lavic a stolů s uličkou uprostřed, na stěně v čele sálu visely obrovské kovové hodiny, ukazovaly půl šesté.

- Rozhodněte a doložte textem (podtrhněte), zda se v ukázce 8 objevuje zobrazovací strategie mapa nebo cesta (vybrané řešení označte).

¹⁰⁴ Tamtéž, s. 178.

¹⁰⁵ Tamtéž, s. 43.

Stromy se rozestoupily a pod nimi se otevíral úchvatný výhled na Prahu. Petřín, řeku, Staré Město i Vítkov v dálce měli pod sebou jako na dlani.

Jirku však zaujalo něco docela jiného. Nad střechami nejbližších domů se vznášela černá tečka, poletovala sem a tam, jako by něco hledala.

- Rozhodněte a doložte textem (podtrhněte), zda se v ukázce 9 objevuje zobrazovací strategie mapa nebo cesta (vybrané řešení označte).

¹⁰⁶ Tamtéž, s. 36.

NARATOLOGICKÁ KATEGORIE ČAS

Čtená ukázka 10¹⁰⁷

Za okamžik se na žebříku objevil Patrik. Batoh neměl. Asi ho nechal v pokoji. Nebo mu ho vzali. Jirka se nejistě postavil na nohy, levé koleno ho bolelo. Neměl by utíkat pryč, dokud může? V tom se mu nad hlavou ozval tlumený výkřik. Patrik padal. Žebřík neunesl váhu dospělého těla a úchyty se vytrhly ze spár mezi kameny. Žebřík se začal kácet směrem od domu. Patrik ještě hmátl po římse, ale ta už byla moc daleko. O vteřinu později se zřítíl zády napřed na dlažbu ulice. Něco křuplo a Patrik zůstal nehnutě ležet.

Jirka vyděšeně zíral na bezvládné tělo. Proboha! Klekl si na zem. Patrik ještě dýchal, ale jen přerývaně a chrčivě, oči měl zavřené. Jirka nahmatl v kapse mobil. Displej byl černý. Stiskl tlačítko, ale nic se nestalo. Co to...? Prašina. Samozřejmě. K čertu, co teď? Volat o pomoc? Někdo tu poblíž určitě žije, ale kdo? Stařenka, feťák, šílenec...? Jirka vsunul dlaň pod Patrikův zátylek a zaklonil mu hlavu. Patrik se sípavě nadechl a otevřel oči. Nasál vzduch ještě jednou a podruhé, v očích měl však nepřírozený lesk. Pravou ruku sevřenou v pěst posunul směrem k Jirkovi, snažil se něco říct, ale nezvládl to. Pak zachroptěl, jeho hrudník se dvakrát ztěžka nadzdvihl, ale potřetí se Patrik nadechnout už nedokázal. Deset vteřin ticha, patnáct vteřin... To nemůže být pravda, to nemůže být pravda, honilo se Jirkovi hlavou. Ne, to nemůže být... Patrikova zaťatá pěst povolila a Jirka uviděl malý klíč s červenou hlavičkou. Uchopil ho.

- Rozhodněte se, který znak časové výstavby textu je v ukázce 10 možné textem doložit: **trvání** × posloupnost × frekvence. (Svůj výběr označte a doložte podtrženou částí textu.)

(Poznámka: Krátký čas příběhu je podán delším textem.)

Čtená ukázka 11¹⁰⁸

„Hanuš Nápravník se narodil na Prašině v roce 1857. Alespoň podle většiny historiků. On sám ale své datum narození neznal, stejně jako se nikdy nedozvěděl své pravé jméno. Prašinu v tom roce postihla velká epidemie chřipky a mnoho lidí tehdy zemřelo. Nápravníkovi rodiče nejspíš mezi nimi. Do prašinské nemocnice se jednoho dne připotácela mladá žena, měla horečku, blouznila. V náruči nesla dítě. Lékaři se jí ptali na jméno: Žofie Nápravníková, říkala ona. Chtěli vědět, jak se jmenuje chlapec, ale nedozvěděli se to. Mumlala samé nesmysly, dokonce tvrdila, že chlapec není její, že prý ho přinesli černí ptáci.“

- Rozhodněte se, který znak časové výstavby textu je v ukázce 11 možné textem doložit: **trvání** × **posloupnost** × frekvence. (Svůj výběr označte a doložte podtrženou částí textu.)

(Poznámka: Posloupnost událostí je jiná, než v příběhu: Narození Hanuše – celoživotní neznalost jména a pozdější názory historiků – zpět k okolnostem narození.)

*(Poznámka: V této ukázce také můžeme uvažovat nad **trváním** – první část je v rychlém tempu, to se ale zpomaluje od zmínky o příchodu ženy do nemocnice.)*

¹⁰⁷ Tamtéž, s. 17.

¹⁰⁸ Tamtéž, s. 47.

Čtená ukázka 12¹⁰⁹

Když se Jirka ohlédl, viděl dlouhou ulici vedoucí nahoru do tmy. Za nocí zůstávala Prašina černým ostrovem uprostřed zářícího oceánu. Na okamžik se mu zdálo, že tam někoho vidí. Skutečně. Mezi tichými domy tam procházela shrbená postava a dlouho tyčí rozsvěcovala bledé, plynové lampy. Byl čas jít domů.

- Najděte a označte v textu ukázky 12 důkaz pro frekvenci.

¹⁰⁹ Tamtéž, s. 19.

NARATOLOGICKÁ KATEGORIE VYPRAVĚČ

Čtená ukázka 13¹¹⁰

„Kdo je tohle?“ zeptala se En a prstem ukázala do výklenku ve stěně. V přítmí mezi dvěma okny tam stála busta z šedého kamene. Statná hrud' mladého muže, límec saka, náznak bradky... Tvář však chyběla, jako kdyby někdo vzal kladivo a v záchvatu vzteku ji ze sochy otloukl.

Knihovnice se ohlédla: „To byl kdysi Hanuš Nápravník, nevím, proč to tu ještě stojí.“ Když si všimla nechápavého pohledu, který si Jirka s En vyměnili, vysvětlila: „Hanus Nápravník. Vynálezce, génius, možná největší člověk své doby tady na Prašině. A že bylo devatenácté století nějaká doba! Copak se o Nápravníkovi ve škole neučí?“

„My teď bereme punské války,“ ozval se Jirka. Vtom se do oken opřel vítr, tabulky se zachvěly v poryvu deště. Zablesklo se a sál potměněl, hřbety na okamžik vyvstaly ze tmy a zase se do ní ponořily.

- Označte a doložte textem (podtržením), zda je v ukázce 13 heterodiegetický nebo homodiegetický vypravěč.

Čtená ukázka 14¹¹¹

„Vypni to, nikdo nic neví,“ ozvala se En rozmrzele a Tonda ji poslechl. Klubovna se opět ponořila do tmy. Jirka vysunul knot petrolejky a plamínek povyskočil.

„Zítra půjdu na Prašinu za dědou,“ řekl po chvíli s pohledem upřeným do světla, „mám o něj strach. Nejspíš ještě neví, co se Patrikovi stalo. A pak... v tom sáčku je něco důležitýho. Patrik riskoval všechno, aby ses jim nedostal do rukou. A kde zůstal, vím jenom já.“ En a Tonda si vyměnili rychlý pohled.

„Není to nebezpečný?“ ozvala se nejistě En. Jirka pokrčil rameny a pak se zeptal: „Napadlo vás vůbec, že to všechno může nějak souviset? Na Prašině dneska umřel člověk, který něco tajil před světem, a o hodinu později se Prašina zvětšila.“

- Označte a doložte textem (podtržením), zda je v ukázce 14 heterodiegetický nebo homodiegetický vypravěč.

¹¹⁰ Tamtéž, s. 45–46.

¹¹¹ Tamtéž, s. 45–46.

„Hanuš Nápravník ses narodil na Prašíně v roce 1857, alespoň podle většiny historiků. On sám ale své datum narození neznal, stejně jako se nikdy nedozvěděl své pravé jméno. Prašinu v tom roce postihla velká epidemie chřipky mnoho lidí tehdy zemřelo, Nápravníkovi rodiče nejspíš mezi nimi. Do prašinské nemocnice se jednoho dne připotácela mladá žena, měla horečku, blouznila. V náruči nesla dítě. Lékaři se jí ptali na jméno: Žofie Nápravníková, říkala ona. Chtěli vědět, jak se jmenuje chlapec, ale nedozvěděli se to. Mumlala samé nesmysly, dokonce tvrdila, že chlapec není její, že prý ho přinesli černí ptáci.“

„Černí ptáci?“ zopakoval Jirka nedůvěřivě.

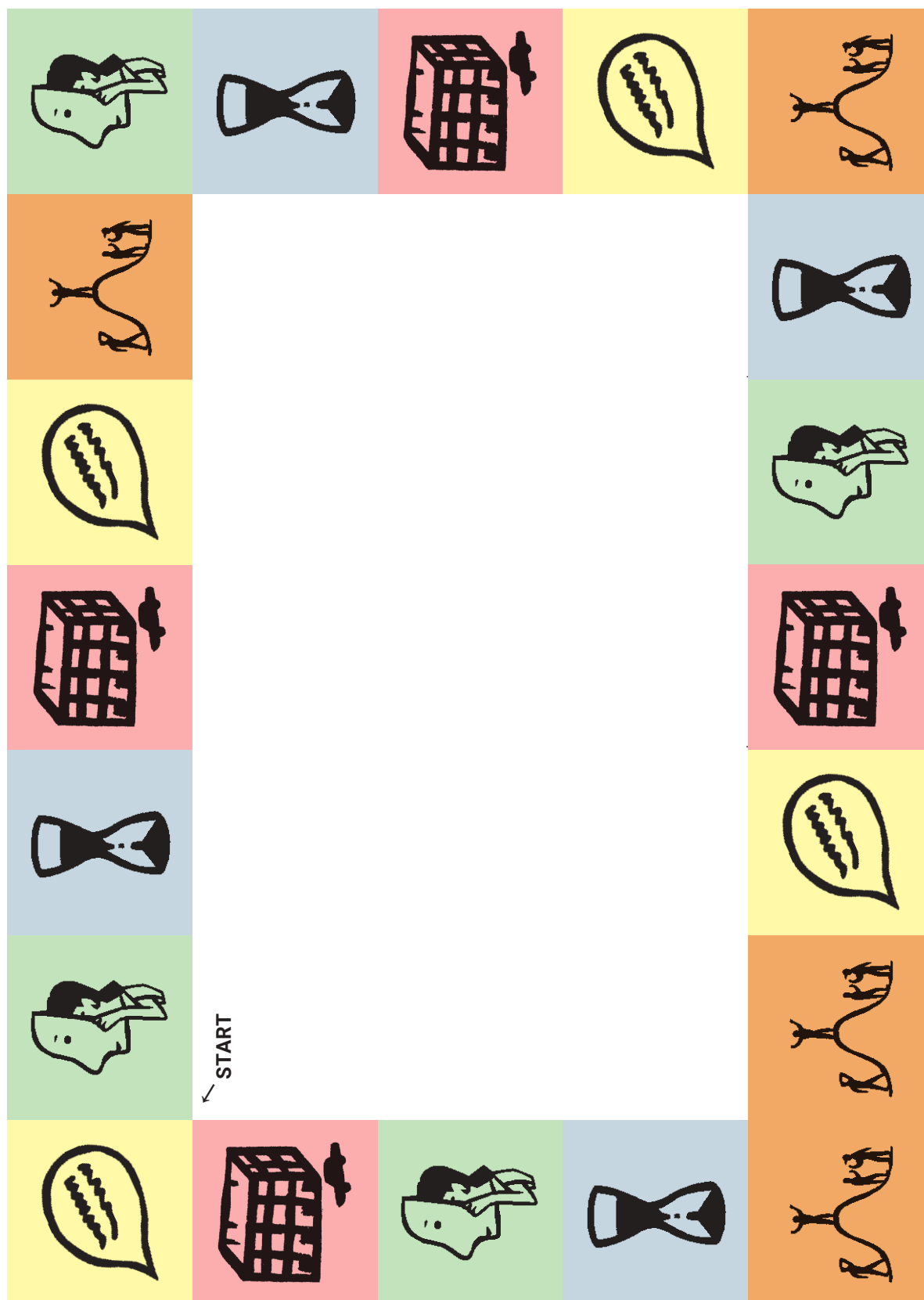
„Buď bylo dítě její, nebo ho někde sebrala,“ pokrčila knihovnice rameny. „Chápejte, Žofie umírala, horečka jí úplně zatemnila mozek. Zemřela ještě toho večera.“ (...) „Úřady mu daly křestní jméno Hanuš a příjmení podle Žofie Nápravníkové.“ (...)

- Označte a doložte textem (podtržením), zda je v ukázce 15 heterodiegetický nebo homodiegetický vypravěč.

(Poznámka: Jedná se o vložené vyprávění do původního vyprávění, jsou zde dva vypravěči. Jeden vypráví základní příběh knihy – podtržený text, druhým je knihovnice – přeškrtnutý text. Ta sice je postavou, ale ne příběhu, který sama vypráví, tedy je také heterodiegetickým vypravěčem.)

¹¹² Tamtéž, s. 47–48.

1.6.4 Naratologický rozbor – herní plán



1.6.5 Naratologický rozbor – kartičky do hry

Návod na přípravu kartiček do hry:

Celý arch přehněte napůl po středové vertikále. Poloviny k sobě slepte. Stříhejte podle horizontálních čar, tak získáte jednotlivé karty.

Karty jsou označeny symboly kategorií, které jsou shodné se symboly na herním plánu a žetonech. Ke hře se připraví v paklech po kategoriích vždy symboly nahoru (strana s odpovědí je bez symbolu).

Petr si o Kamile myslel, že je strašně namyšlená.



- a) charakteristika postavy na základě prostředí
- b) charakteristika postavy prostřednictvím myšlení jiné postavy
- c) přímá charakteristika

Petr si o Kamile myslel, že je strašně namyšlená.

- a) charakteristika postavy na základě prostředí
- b) charakteristika postavy prostřednictvím myšlení jiné postavy**
- c) přímá charakteristika

Gorila pečlivě uklidila svůj pokoj a zálibně se na něj koukla.



- a) charakteristika prostřednictvím toho, co si o postavě myslí jiní
- b) charakteristika prostřednictvím toho, co si postava myslí o sobě
- c) charakteristika na základě chování postavy

Gorila pečlivě uklidila svůj pokoj a zálibně se na něj koukla.

- a) charakteristika prostřednictvím toho, co si o postavě myslí jiní
- b) charakteristika prostřednictvím toho, co si postava myslí o sobě
- c) charakteristika na základě chování postavy**

Gorila stojí uprostřed pokoje, kde se u postele válí knihy a slupky od banánů.



- a) charakteristika postavy na základě prostředí, ve kterém žije
- b) charakteristika prostřednictvím toho, co si o postavě myslí jiní
- c) charakteristika prostřednictvím toho, co si postava myslí o sobě

Gorila stojí uprostřed pokoje, kde se u postele válí knihy a slupky od banánů.

- a) charakteristika postavy na základě prostředí, ve kterém žije**
- b) charakteristika prostřednictvím toho, co si o postavě myslí jiní
- c) charakteristika prostřednictvím toho, co si postava myslí o sobě

Jirka obdivoval, jak En zvládá stresové situace.



- a) charakteristika postavy prostřednictvím myšlení jiné postavy
- b) charakteristika prostřednictvím toho, co postava o sobě říká
- c) charakteristika postavy prostřednictvím promluvy jiné postavy

Jirka obdivoval, jak En zvládá stresové situace.

- a) charakteristika postavy prostřednictvím myšlení jiné postavy
- b) charakteristika prostřednictvím toho, co postava o sobě říká
- c) charakteristika postavy prostřednictvím promluvy jiné postavy

Najdi charakteristiku postavy na základě myšlení jiné postavy.



- a) „Dnes půjdu na koupaliště.“
- b) Iveta si o sobě myslí, že je krásná a chytrá.
- c) Jirka kouká na Ivetu a v duchu si říká: „Ta je ale krásná.“

Najdi charakteristiku postavy na základě myšlení jiné postavy.

- a) „Dnes půjdu na koupaliště.“
- b) Iveta si o sobě myslí, že je krásná a chytrá.
- c) **Jirka kouká na Ivetu a v duchu si říká: „Ta je ale krásná.“**

Najdi charakteristiku postavy na základě prostředí, ve kterém žije.



- a) Jirka obratně kličkoval uličkami Prašiny.
- b) Jirka seděl uprostřed pokoje a kolem něho se povalovaly odborné časopisy.
- c) En řekla Jirkovi: „Ty jsi ale nepořádný.“

Najdi charakteristiku postavy na základě prostředí, ve kterém žije.

- a) Jirka obratně kličkoval uličkami Prašiny.
- b) **Jirka seděl uprostřed pokoje a kolem něho se povalovaly odborné časopisy.**
- c) En řekla Jirkovi: „Ty jsi ale nepořádný.“

Najdi charakteristiku postavy na základě promluvy jiné postavy:



- a) En řekla Jirkovi: „Ty jsi ale nepořádný.“
- b) Iveta si o sobě myslí, že je krásná a chytrá.
- c) Jirka seděl uprostřed pokoje a kolem něho se povalovaly odborné časopisy.

Najdi charakteristiku postavy na základě promluvy jiné postavy:

- a) En řekla Jirkovi: „Ty jsi ale nepořádný.“**
- b) Iveta si o sobě myslí, že je krásná a chytrá.
- c) Jirka seděl uprostřed pokoje a kolem něho se povalovaly odborné časopisy.

Najdi charakteristiku postavy na základě toho, co si postava myslí/říká sama o sobě.



- a) Jirka kouká na Ivetu a v duchu si říká: „Ta je ale krásná.“
- b) V Ivetině skříni jste nenašli zmuchlané tričko.
- c) Iveta kouká do zrcadla a říká si: „To jsem ale dnes pěkná.“

Najdi charakteristiku postavy na základě toho, co si postava myslí/říká sama o sobě.

- a) Jirka kouká na Ivetu a v duchu si říká: „Ta je ale krásná.“
- b) V Ivetině skříni jste nenašli zmuchlané tričko.
- c) Iveta kouká do zrcadla a říká si: „To jsem ale dnes pěkná.“**

Proč jsem ji nedokázala odpálkovat hned, proč mě odpověď vždycky napadne až později?



- a) vzhled postavy
- b) charakteristika postavy prostřednictvím myšlení jiné postavy
- c) charakteristika prostřednictvím toho, co si postava myslí o sobě

Proč jsem ji nedokázala odpálkovat hned, proč mě odpověď vždycky napadne až později?

- a) vzhled postavy
- b) charakteristika postavy prostřednictvím myšlení jiné postavy
- c) charakteristika prostřednictvím toho, co si postava myslí o sobě**

„Leni, já jsem tak blbá, proč jsem zase ztratila ty klíče!“



- a) vzhled postavy
- b) charakteristika postavy prostřednictvím myšlení jiné postavy
- c) charakteristika prostřednictvím toho, co postava o sobě říká

„Leni, já jsem tak blbá, proč jsem zase ztratila ty klíče!“

- a) vzhled postavy
- b) charakteristika postavy prostřednictvím myšlení jiné postavy
- c) charakteristika prostřednictvím toho, co postava o sobě říká**

Lenka nevěřícně kouká a obrací se na Jirku: „Já jsem ti říkal, že ty klíče Lucka zase ztratí!“



- a) charakteristika prostřednictvím toho, co postava o sobě říká
- b) charakteristika postavy na základě prostředí
- c) charakteristika postavy prostřednictvím promluvy jiné postavy

Lenka nevěřícně kouká a obrací se na Jirku: „Já jsem ti říkal, že ty klíče Lucka zase ztratí!“

- a) charakteristika prostřednictvím toho, co postava o sobě říká
- b) charakteristika postavy na základě prostředí
- c) charakteristika postavy prostřednictvím promluvy jiné postavy**

Joni byl snědý, na svůj věk drobný a jeho vlasy připomínaly ostnatý drát zkroucený do hustého chumlu.



- a) vzhled postavy
- b) charakteristika postavy prostřednictvím myšlení jiné postavy
- c) charakteristika prostřednictvím toho, co postava o sobě říká

Joni byl snědý, na svůj věk drobný a jeho vlasy připomínaly ostnatý drát zkroucený do hustého chumlu.

- a) vzhled postavy**
- b) charakteristika postavy prostřednictvím myšlení jiné postavy
- c) charakteristika prostřednictvím toho, co postava o sobě říká

Cooper měl na sobě kraťasy a vybledlé modré tričko, díky kterému vypadaly jeho oči ještě modřejší.



- a) vzhled postavy
- b) charakteristika postavy prostřednictvím myšlení jiné postavy
- c) charakteristika prostřednictvím toho, co postava o sobě říká

Cooper měl na sobě kraťasy a vybledlé modré tričko, díky kterému vypadaly jeho oči ještě modřejší.

- a) vzhled postavy
- b) charakteristika postavy prostřednictvím myšlení jiné postavy
- c) charakteristika prostřednictvím toho, co postava o sobě říká

„Vždycky jsem si myslela, že zpívám o něco líp než Cooper, ale tady, na obrovském pódiu, jako by se můj hlas úplně utopil.“



- a) charakteristika postavy na základě prostředí, ve kterém žije
- b) charakteristika prostřednictvím toho, co si o postavě myslí jiní
- c) charakteristika prostřednictvím toho, co postava o sobě říká / myslí si o sobě

„Vždycky jsem si myslela, že zpívám o něco líp než Cooper, ale tady, na obrovském pódiu, jako by se můj hlas úplně utopil.“

- a) charakteristika postavy na základě prostředí, ve kterém žije
- b) charakteristika prostřednictvím toho, co si o postavě myslí jiní
- c) charakteristika prostřednictvím toho, co postava o sobě říká / myslí si o sobě

„Už toho mám dost, přestanu se snažit!“
Vyrazím z domu a bouchnu za sebou dveřmi.



- a) vzhled postavy
- b) charakteristika postavy na základě prostředí, ve kterém žije
- c) chování postavy

„Už toho mám dost, přestanu se snažit!“
Vyrazím z domu a bouchnu za sebou dveřmi.

- a) vzhled postavy
- b) charakteristika postavy na základě prostředí, ve kterém žije
- c) chování postavy

„Všechno jsem zvorala a dostala se do pořádně zamotané situace.“



- a) charakteristika prostřednictvím toho, co postava o sobě říká / myslí si o sobě
- b) charakteristika postavy na základě prostředí
- c) charakteristika postavy prostřednictvím promluvy jiné postavy

„Všechno jsem zvorala a dostala se do pořádně zamotané situace.“

- a) charakteristika prostřednictvím toho, co postava o sobě říká / myslí si o sobě**
- b) charakteristika postavy na základě prostředí
- c) charakteristika postavy prostřednictvím promluvy jiné postavy

Stojím v kabině a koukám na sebe. Modré šaty jsou mi příliš těsné, takže zdůrazňují moje kulaté břicho a v zelených šatech vypadám zelená, jako by se mi chtělo zvracet.



- a) vzhled postavy
- b) charakteristika postavy prostřednictvím myšlení jiné postavy
- c) charakteristika prostřednictvím toho, co si postava myslí o sobě

Stojím v kabině a koukám na sebe. Modré šaty jsou mi příliš těsné, takže zdůrazňují moje kulaté břicho a v zelených šatech vypadám zelená, jako by se mi chtělo zvracet.

- a) vzhled postavy
- b) charakteristika postavy prostřednictvím myšlení jiné postavy
- c) charakteristika prostřednictvím toho, co si postava myslí o sobě**

Jirka měl štíhlou postavu, krátké hnědé vlasy a modré oči.



- a) přímá charakteristika
- b) nepřímá charakteristika

Jirka měl štíhlou postavu, krátké hnědé vlasy a modré oči.

- a) přímá charakteristika**
- b) nepřímá charakteristika

Přímá charakteristika je:



- a) když se o postavě dozvíme něco z jejího chování
- b) když je v textu uvedeno, jaká postava je
- c) když se o postavě dozvíme něco z prostředí, ve kterém žije

Přímá charakteristika je:

- a) když se o postavě dozvíme něco z jejího chování
- b) když je v textu uvedeno, jaká postava je**
- c) když se o postavě dozvíme něco z prostředí, ve kterém žije

Najdi přímou charakteristiku.



- a) Iveta byla vzteklá a panovačná.
- b) Iveta si každý den uklízela pokoj.
- c) V Ivetině skříni jste nenašli zmuchlané tričko.

Najdi přímou charakteristiku.

- a) Iveta byla vzteklá a panovačná.**
- b) Iveta si každý den uklízela pokoj.
- c) V Ivetině skříni jste nenašli zmuchlané tričko.

Voldemortův obličej postrádal jakékoli rysy, jeho oči se na Harryho chladně dívaly.



- a) charakteristika postavy na základě prostředí
- b) vzhled postavy
- c) charakteristika prostřednictvím toho, co postava o sobě říká

Voldemortův obličej postrádal jakékoli rysy, jeho oči se na Harryho chladně dívaly.

- a) charakteristika postavy na základě prostředí
- b) vzhled postavy**
- c) charakteristika prostřednictvím toho, co postava o sobě říká

Vyberte z následujících výroků ten, který má nejmenší význam pro děj příběhu.



- a) Karkulka měla košíček s vínem.
- b) Maminka poslala Karkulku s dárkem k babičce.
- c) V lese rostly houby.

Vyberte z následujících výroků ten, který má nejmenší význam pro děj příběhu.

- a) Karkulka měla košíček s vínem.
- b) Maminka poslala Karkulku s dárkem k babičce.
- c) V lese rostly houby.**

Vztah mezi těmito událostmi je PŘÍČINNÝ nebo ČASOVÝ?

Pootočením klíčku v zapalování začal motor brumlat. Okolo proběhly sousedovic děti se psem.



- a) příčinný
- b) časový

Vztah mezi těmito událostmi je PŘÍČINNÝ nebo ČASOVÝ?

Pootočením klíčku v zapalování začal motor brumlat. Okolo proběhly sousedovic děti se psem.

- a) příčinný
- b) časový**

Vztah mezi těmito událostmi je PŘÍČINNÝ nebo ČASOVÝ?

Dostal pokutu, neboť překročil rychlost.



- a) příčinný
- b) časový

Vztah mezi těmito událostmi je PŘÍČINNÝ nebo ČASOVÝ?

Dostal pokutu, neboť překročil rychlost.

- a) příčinný**
- b) časový

Jaký vztah je mezi dvěma událostmi ve výpovědi – PŘÍČINNÝ nebo ČASOVÝ?

Nejprve odevzdá článek do redakce a pak může odejít na pracovní schůzku.



- a) příčinný
- b) časový

Jaký vztah je mezi dvěma událostmi ve výpovědi – PŘÍČINNÝ nebo ČASOVÝ?

Nejprve odevzdá článek do redakce a pak může odejít na pracovní schůzku.

- a) příčinný
- b) časový

Jaký vztah mezi dvěma událostmi znázorňuje tento piktogram? →



- a) příčinný
- b) časový

Jaký vztah mezi dvěma událostmi znázorňuje tento piktogram? →

- a) příčinný
- b) časový

Jaký vztah mezi dvěma událostmi znázorňuje tento piktogram? +



- a) příčinný
- b) časový

Jaký vztah mezi dvěma událostmi znázorňuje tento piktogram? +

- a) příčinný
- b) časový

Události se odehrály po sobě, ale jedna nezpůsobila druhou. O jaký vztah mezi dvěma událostmi jde?



- a) příčinný
- b) časový

Události se odehrály po sobě, ale jedna nezpůsobila druhou. O jaký vztah mezi dvěma událostmi jde?

- a) příčinný
- b) časový

Je v této ukázce použita zobrazovací strategie MAPA nebo CESTA?

Při prohlídce zámku jsme postupně navštívili modrý salónek, jídelnu a taneční sál, kde jsme prošli kolem řady 10 zdobených židlí seřazených podél levé zdi.



- a) mapa
- b) cesta

Je v této ukázce použita zobrazovací strategie MAPA nebo CESTA?

Při prohlídce zámku jsme postupně navštívili modrý salónek, jídelnu a taneční sál, kde jsme prošli kolem řady 10 zdobených židlí seřazených podél levé zdi.

- a) mapa
- b) cesta

Která zobrazovací strategie je zachycena v tomto úryvku?

Brzy ráno jsme přejeli hranice České republiky, hodinu po poledni jsme míjeli města jižního Rakouska a v brzkých odpoledních hodinách byla kolem nás krajina Srbska.



- a) mapa
- b) cesta

Která zobrazovací strategie je zachycena v tomto úryvku?

Brzy ráno jsme přejeli hranice České republiky, hodinu po poledni jsme míjeli města jižního Rakouska a v brzkých odpoledních hodinách byla kolem nás krajina Srbska.

- a) mapa
- b) cesta

V této ukázce je zachycen prostor. Nelze v něm určit výchozí bod, odkud prostor sledujeme, jedná se tedy o zachycení:

Místností se ozvala ohlušující rána, která se vracela s ozvěnou.



- a) perspektivní
- b) aperspektivní

V této ukázce je zachycen prostor. Nelze v něm určit výchozí bod, odkud prostor sledujeme, jedná se tedy o zachycení:

Místností se ozvala ohlušující rána, která se vracela s ozvěnou.

- a) perspektivní
- b) aperspektivní

V ukázce je uvedeno perspektivní zobrazení prostoru. Co je pro perspektivu typické?

Při jízdě lanovkou jsem si všimla, jak na vrcholcích hor kolem mě posněžívá, kdežto dole za mnou v údolí svítí krásně slunce.



- a) můžeme určit body „tady“ a „tam“
- b) o prostoru nám nevypráví postava příběhu
- c) neexistuje výchozí bod, odkud vše sledujeme

V ukázce je uvedeno perspektivní zobrazení prostoru. Co je pro perspektivu typické?

Při jízdě lanovkou jsem si všimla, jak na vrcholcích hor kolem mě posněžívá, kdežto dole za mnou v údolí svítí krásně slunce.

- a) můžeme určit body „tady“ a „tam“**
- b) o prostoru nám nevypráví postava příběhu
- c) neexistuje výchozí bod, odkud vše sledujeme

Když je prostor podáván tak, jako by jím někdo procházel, jde o strategii...



- a) mapa
- b) cesta

Když je prostor podáván tak, jako by jím někdo procházel, jde o strategii...



- a) mapa
- b) cesta**

Podání prostoru z nadhledu (z ptačí perspektivy) je strategie...



- a) mapa
- b) cesta

Podání prostoru z nadhledu (z ptačí perspektivy) je strategie...



- a) mapa**
- b) cesta

Prostor je v textu podáván z jednoho určitého bodu. Zde nám je prostor vyprávěn tak, jakoby ho někdo popisoval ze svého pohledu. Jedná se o...



- a) perspektivní podání
- b) aperspektivní podání

Prostor je v textu podáván z jednoho určitého bodu. Zde nám je prostor vyprávěn tak, jakoby ho někdo popisoval ze svého pohledu. Jedná se o...

- a) **perspektivní podání**
- b) aperspektivní podání

Příběh je vyprávěn tak, že se pohybem před námi rozevírají další a další části prostoru, jedná se o strategii...



- a) mapa
- b) cesta

Příběh je vyprávěn tak, že se pohybem před námi rozevírají další a další části prostoru, jedná se o strategii...

- a) mapa
- b) **cesta**

Vyber strategii zobrazení prostoru:

Ve tmě po té úzké kamenité cestě, která vede z vesnice až k nám do hor, nikdo nejezdí, leda tak otec Ludwik.



- a) mapa
- b) cesta

Vyber strategii zobrazení prostoru:

Ve tmě po té úzké kamenité cestě, která vede z vesnice až k nám do hor, nikdo nejezdí, leda tak otec Ludwik.

- a) **mapa**
- b) cesta

Vyber strategii zobrazení prostoru:

Doběhnu k živému plotu, protáhnu se mezi větvemi a listím a vykouknu na silnici. A úžasem mi spadne brada. Silnice je plná lidí.



- a) mapa
- b) cesta

Vyber strategii zobrazení prostoru:

Doběhnu k živému plotu, protáhnu se mezi větvemi a listím a vykouknu na silnici. A úžasem mi spadne brada. Silnice je plná lidí.

- a) mapa
- b) **cesta**

Když se vypravěč v příběhu v nějakém okamžiku vrací do minulosti, hovoříme o:



- a) trvání
- b) posloupnosti
- c) frekvenci

Když se vypravěč v příběhu v nějakém okamžiku vrací do minulosti, hovoříme o:

- a) trvání
- b) posloupnosti**
- c) frekvenci

Když vypravěč zmíní stejnou událost vícekrát, hovoříme o:



- a) trvání
- b) posloupnosti
- c) frekvenci

Když vypravěč zmíní stejnou událost vícekrát, hovoříme o:

- a) trvání
- b) posloupnosti
- c) frekvenci**

V příběhu jdou události za sebou chronologicky. Vyprávět lze i na přeskáčku. Hovoříme zde o:



- a) posloupnosti
- b) trvání
- c) frekvenci

V příběhu jdou události za sebou chronologicky. Vyprávět lze i na přeskáčku. Hovoříme zde o:

- a) posloupnosti**
- b) trvání
- c) frekvenci

Platí vždy, že trvání času příběhu je stejné jako trvání času jeho vyprávění?



- a) ano
- b) ne

Platí vždy, že trvání času příběhu je stejné jako trvání času jeho vyprávění?

- a) ano
- b) ne**

Když vypravěč zhustí dlouhý časový úsek do krátké výpovědi, tempo vyprávění:



- a) zpomaluje
- b) zrychluje

Když vypravěč zhustí dlouhý časový úsek do krátké výpovědi, tempo vyprávění:

- a) zpomaluje
- b) zrychluje**

V druhé větě jde o ZPOMALENÍ nebo ZRYCHLENÍ tempa vyprávění?

Večer jsem babičce ukázal vysvědčení. Pak jsem celé prázdniny strávil u ní na chalupě.



- a) zpomalení
- b) zrychlení

V druhé větě jde o ZPOMALENÍ nebo ZRYCHLENÍ tempa vyprávění?

Večer jsem babičce ukázal vysvědčení. Pak jsem celé prázdniny strávil u ní na chalupě.

- a) zpomalení
- b) zrychlení**

O každé události příběhu lze vyprávět:



- a) pouze jedenkrát
- b) pouze vícekrát
- c) jednou i vícekrát

O každé události příběhu lze vyprávět:

- a) pouze jedenkrát
- b) pouze vícekrát
- c) jednou i vícekrát**

Jedná se v ukázce o frekvenci?

Celé své dětství hrával každý víkend tenis.



- a) ano
- b) ne

Jedná se v ukázce o frekvenci?

Celé své dětství hrával každý víkend tenis.

- a) ano**
- b) ne

Najdi úryvek, kde se vyskytuje posloupnost.



- a) Jede auto, zaskřípějí brzdy a je slyšet náraz.
- b) Každé ráno vstával v 7 hodin.
- c) Prázdniny strávil u babičky.

Najdi úryvek, kde se vyskytuje posloupnost.

- a) Jede auto, zaskřípějí brzdy a je slyšet náraz.
- b) Každé ráno vstával v 7 hodin.
- c) Prázdniny strávil u babičky.

Najdi úryvek, kde se vyskytuje frekvence.



- a) Jirka sleduje dobrodružný film.
- b) Prázdniny strávil u babičky.
- c) Sedával každý večer u počítače.

Najdi úryvek, kde se vyskytuje frekvence.

- a) Jirka sleduje dobrodružný film.
- b) Prázdniny strávil u babičky.
- c) Sedával každý večer u počítače.

Když se o události vypráví opakovaně, hovoříme o:



- a) frekvenci
- b) posloupnosti
- c) trvání

Když se o události vypráví opakovaně, hovoříme o:

- a) frekvenci
- b) posloupnosti
- c) trvání

Válku prožil v koncentračním táboře.
Je zde čas příběhu stejný jako čas vypravování?



- a) ano
- b) ne

Válku prožil v koncentračním táboře.
Je zde čas příběhu stejný jako čas vypravování?

- a) ano
- b) ne

Najdi úryvek, kde není frekvence.



- a) Vesnicí se linul zvuk projíždějících aut.
- b) Každý večer se rozezněly zvony.
- c) Pravidelně kolem projížděly houkající sanitky.

Najdi úryvek, kde není frekvence.

- a) **Vesnicí se linul zvuk projíždějících aut.**
- b) Každý večer se rozezněly zvony.
- c) Pravidelně kolem projížděly houkající sanitky.

Najdi úryvek, kde se vyskytuje frekvence.



- a) Trénoval pravidelně dvakrát týdně.
- b) V loňském roce vyhráli první místo.
- c) Dnes má zase trénink.

Najdi úryvek, kde se vyskytuje frekvence.

- a) **Trénoval pravidelně dvakrát týdně.**
- b) V loňském roce vyhráli první místo.
- c) Dnes má zase trénink.

Prázdniny jsem strávil u babičky.

Je zde čas příběhu stejný jako čas vypravování?



- a) ano
- b) ne

Prázdniny jsem strávil u babičky.

Je zde čas příběhu stejný jako čas vypravování?

- a) ano
- b) **ne**

Šípková Růženka usnula a všichni lidé v zámku s ní spali dlouhých sto let.

Je zde doba příběhu kratší, nebo delší než doba vypravování?



- a) kratší
- b) **delší**

Šípková Růženka usnula a všichni lidé v zámku s ní spali dlouhých sto let.

Je zde doba příběhu kratší, nebo delší než doba vypravování?

- a) kratší
- b) **delší**

Proč se autor ve vyprávění události příběhu vrací do minulosti?

Co tím sleduje?



- a) doplňuje informace o minulosti příběhu
- b) zapomněl, že už to jednou napsal
- c) líbí se mu minulost

Proč se autor ve vyprávění události příběhu vrací do minulosti?

Co tím sleduje?

- a) doplňuje informace o minulosti příběhu**
- b) zapomněl, že už to jednou napsal
- c) líbí se mu minulost

Celé své dětství hrával každou středu tenis.

Jaký znak časové výstavby textu zde převažuje?



- a) posloupnost
- b) trvání
- c) frekvence

Celé své dětství hrával každou středu tenis.

Jaký znak časové výstavby textu zde převažuje?

- a) posloupnost
- b) trvání
- c) frekvence**

Události příběhu mohou být v textu podány chronologicky – tak, jak šly za sebou. Jedná se o:



- a) posloupnost
- b) trvání
- c) frekvence

Události příběhu mohou být v textu podány chronologicky – tak, jak šly za sebou. Jedná se o:

- a) posloupnost**
- b) trvání
- c) frekvence

Už hodinu na tebe čekám, a ty stále nepřicházíš.

Je zde doba příběhu stejná jako doba vypravování?



a) ano

b) ne

Už hodinu na tebe čekám, a ty stále nepřicházíš.

Je zde doba příběhu stejná jako doba vypravování?

a) ano

b) ne

Vypravěč, který je zároveň postavou příběhu, je označen jako:



- a) heterodiegetický vypravěč
- b) homodiegetický vypravěč**
- c) nespolehlivý vypravěč

Vypravěč, který je zároveň postavou příběhu, je označen jako:

- a) heterodiegetický vypravěč
- b) homodiegetický vypravěč**
- c) nespolehlivý vypravěč

Vypravěč, který není postavou z příběhu, bývá označen jako:



- a) heterodiegetický vypravěč
- b) homodiegetický vypravěč
- c) nespolehlivý vypravěč**

Vypravěč, který není postavou z příběhu, bývá označen jako:

- a) heterodiegetický vypravěč**
- b) homodiegetický vypravěč
- c) nespolehlivý vypravěč

Kdo příběh vypráví?



- a) autor
- b) vypravěč**

Kdo příběh vypráví?

- a) autor
- b) vypravěč**

Může být vypravěč autorem knihy, kterou vypráví?



- a) ano**
- b) ne

Může být vypravěč autorem knihy, kterou vypráví?

- a) ano
- b) ne**

Může být v jednom textu více vypravěčů?



- a) ano**
- b) ne

Může být v jednom textu více vypravěčů?

- a) ano**
- b) ne

O jakého vypravěče se jedná?

Dělal jsem si starost o Jona. Jeho kašel se za posledních pár týdnů zhoršil a viděl jsem, že začíná mít potíže.



- a) homodiegetický vypravěč
- b) heterodiegetický vypravěč

O jakého vypravěče se jedná?

Dělal jsem si starost o Jona. Jeho kašel se za posledních pár týdnů zhoršil a viděl jsem, že začíná mít potíže.

- a) homodiegetický vypravěč
- b) heterodiegetický vypravěč

O jaké vyprávění se jedná?

Já a paní režisérka Nová budeme sedět tam u toho dlouhého stolu. Takže si dávejte pozor, kde máte publikum.“



- a) retrospektivní vyprávění
- b) současné vyprávění

O jaké vyprávění se jedná?

„Já a paní režisérka Nová budeme sedět tam u toho dlouhého stolu. Takže si dávejte pozor, kde máte publikum.“

- a) retrospektivní vyprávění
- b) současné vyprávění

O jaké vyprávění se jedná?

Paní učitelka a paní režisérka Nová budou sedět tam u toho dlouhého stolu. Takže si musíme dávat pozor, kde máme publikum.



- a) retrospektivní vyprávění
- b) současné vyprávění

O jaké vyprávění se jedná?

Paní učitelka a paní režisérka Nová budou sedět tam u toho dlouhého stolu. Takže si musíme dávat pozor, kde máme publikum.

- a) retrospektivní vyprávění
- b) současné vyprávění

Vyber správnou odpověď:

Chovají se uctivě a až odporně zdvořile se omlouvají, že obtěžují. Když chci vidět povolení k prohlídce, ukážou mi ho.



- a) vypravěč nám sděluje, co si myslí/cítí různé postavy v příběhu
- b) vypravěč nám sděluje, co si myslí/cítí pouze jedna postava v příběhu
- c) vypravěč nevypráví o pocitech/myšlenkách postav

Vyber správnou odpověď:

Chovají se uctivě a až odporně zdvořile se omlouvají, že obtěžují. Když chci vidět povolení k prohlídce, ukážou mi ho.

- a) vypravěč nám sděluje, co si myslí/cítí různé postavy v příběhu
- b) vypravěč nám sděluje, co si myslí/cítí pouze jedna postava v příběhu
- c) vypravěč nevypráví o pocitech/myšlenkách postav**

O jakého vypravěče se jedná?

„Když máte prsty promrzlé tak, že už je necítíte, nestrkejte je k ohni. Budete mít pocit, jako by se vám kosti proměnily v železo a snažily se vám protrhnout kůži.“



- a) homodiegetický vypravěč
- b) heterodiegetický vypravěč
- c) z ukázky to nejde určit

O jakého vypravěče se jedná?

„Když máte prsty promrzlé tak, že už je necítíte, nestrkejte je k ohni. Budete mít pocit, jako by se vám kosti proměnily v železo a snažily se vám protrhnout kůži.“

- a) homodiegetický vypravěč
- b) heterodiegetický vypravěč
- c) z ukázky to nejde určit**

O jaké vyprávění se jedná?

Když jsme jeli kdysi dávno do útulku vybrat kočku, vybrali jsme si ze všech tu nejhubenější a nejškaredější.



- a) současné vyprávění
- b) retrospektivní vyprávění

O jaké vyprávění se jedná?

Když jsme jeli kdysi dávno do útulku vybrat kočku, vybrali jsme si ze všech tu nejhubenější a nejškaredější.

- a) současné vyprávění
- b) retrospektivní vyprávění**

O jakého vypravěče se jedná?

Těšili se, že budou spát vedle hořícího krbu. Jaká to byla úleva, když se natáhli pod peřiny a zavřeli oči.



- a) homodiegetický vypravěč
- b) heterodiegetický vypravěč

O jakého vypravěče se jedná?

Těšili se, že budou spát vedle hořícího krbu. Jaká to byla úleva, když se natáhli pod peřiny a zavřeli oči.

- a) homodiegetický vypravěč
- b) heterodiegetický vypravěč**

O jaké vyprávění se jedná?

Za všechny ty roky, co učil, se nikdy nerozčílil. Až tenkrát, onoho osudného dne.



- a) současné vyprávění
- b) retrospektivní vyprávění.

O jaké vyprávění se jedná?

Za všechny ty roky, co učil, se nikdy nerozčílil. Až tenkrát, onoho osudného dne.

- a) současné vyprávění
- b) retrospektivní vyprávění.**

Vyber správnou odpověď:

Přepadla mě únava. Sesunul jsem se do sedačky. Cítil jsem, jak se táta ke mně obrátil, aby se podíval, jestli jsem v pořádku.



- a) vypravěč nám sděluje, co si myslí/cítí různé postavy v příběhu
- b) vypravěč nám sděluje, co si myslí/cítí pouze jedna postava v příběhu
- c) vypravěč nevypráví o pocitech/myšlenkách postav

Vyber správnou odpověď:

Přepadla mě únava. Sesunul jsem se do sedačky. Cítil jsem, jak se táta ke mně obrátil, aby se podíval, jestli jsem v pořádku.

- a) vypravěč nám sděluje, co si myslí/cítí různé postavy v příběhu
- b) vypravěč nám sděluje, co si myslí/cítí pouze jedna postava v příběhu**
- c) vypravěč nevypráví o pocitech/myšlenkách postav

Vyber správnou odpověď:

Podařilo se jim vrátit člun zpátky na hladinu. Měli tak velkou radost, že kolem sebe začali cákat a kopat, aniž by jim vadilo, že se zase budou pracně sušit.



- a) vypravěč nám sděluje, co si myslí/cítí různé postavy v příběhu
- b) vypravěč nám sděluje, co si myslí/cítí pouze jedna postava v příběhu
- c) vypravěč nevypráví o pocitech/myšlenkách postav

Vyber správnou odpověď:

Podařilo se jim vrátit člun zpátky na hladinu. Měli tak velkou radost, že kolem sebe začali cákat a kopat, aniž by jim vadilo, že se zase budou pracně sušit.

- a) vypravěč nám sděluje, co si myslí/cítí různé postavy v příběhu
- b) vypravěč nám sděluje, co si myslí/cítí pouze jedna postava v příběhu
- c) vypravěč nevypráví o pocitech/myšlenkách postav

Jedná se o současné vyprávění?

Když jsem se tenkrát vrátila domů, chodila jsem sem a tam po pokoji, až jsem vyšlapala v koberci cestičku. Cooper vůbec nevěděl, o čem mluvil...



- a) ano
- b) ne

Jedná se o současné vyprávění?

Když jsem se tenkrát vrátila domů, chodila jsem sem a tam po pokoji, až jsem vyšlapala v koberci cestičku. Cooper vůbec nevěděl, o čem mluvil...

- a) ano
- b) ne

Jedná se o heterodiegetického vypravěče?

Dva rozesmátí kluci pobíhají po louce a pouštějí draka. Menší chlapec zakopne, ale hned se zvedá a utíká za větším.



- a) ano
- b) ne

Jedná se o heterodiegetického vypravěče?

Dva rozesmátí kluci pobíhají po louce a pouštějí draka. Menší chlapec zakopne, ale hned se zvedá a utíká za větším.

- a) ano
- b) ne

**Sděluje nám vypravěč, co si myslí/cítí
různé postavy v příběhu?**

*Ano, slýchávám je – slyším ty podivné
zvuky, cítím, jak se celý dům třese, vidím
zvláštní věci.*



- a) ano
- b) ne

**Sděluje nám vypravěč, co si myslí/cítí
různé postavy v příběhu?**

*Ano, slýchávám je – slyším ty podivné
zvuky, cítím, jak se celý dům třese, vidím
zvláštní věci.*

- a) ano
- b) ne**

Jedná se o současné vyprávění?

*Luke a já ležíme v trávě. Je letní den,
jasně modrá obloha, kolem bzučí včely
a dvě vážky poletují sem a tam.*



- a) ano
- b) ne

Jedná se o současné vyprávění?

*Luke a já ležíme v trávě. Je letní den,
jasně modrá obloha, kolem bzučí včely
a dvě vážky poletují sem a tam.*

- a) ano**
- b) ne

**Jedná se o homodiegetického
vypravěče?**

*Čekám. Jsem popudlivá a netrpělivá.
Pořád mám protivnou náladu po hádce
s tátou.*



- a) ano
- b) ne

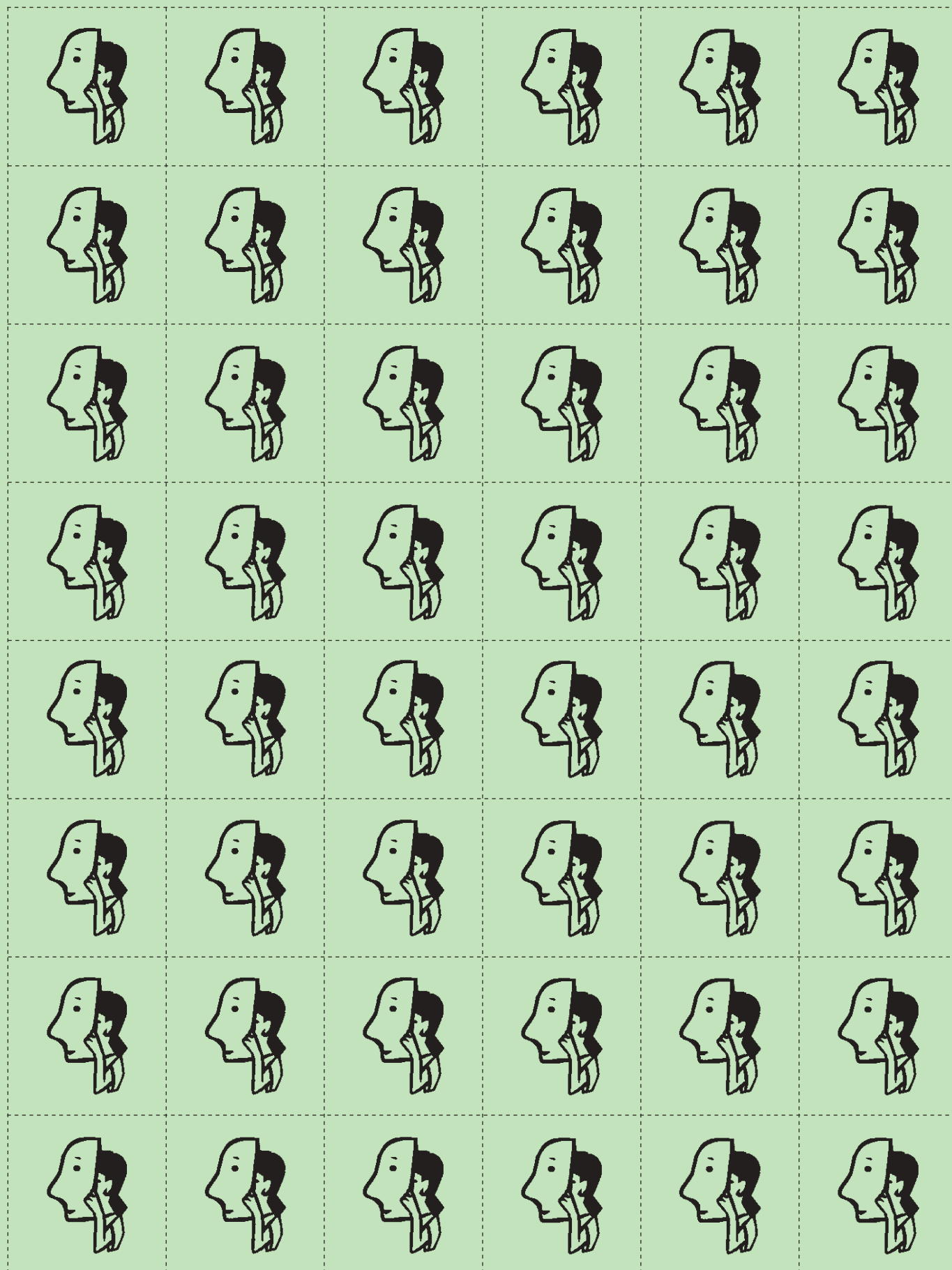
**Jedná se o homodiegetického
vypravěče?**

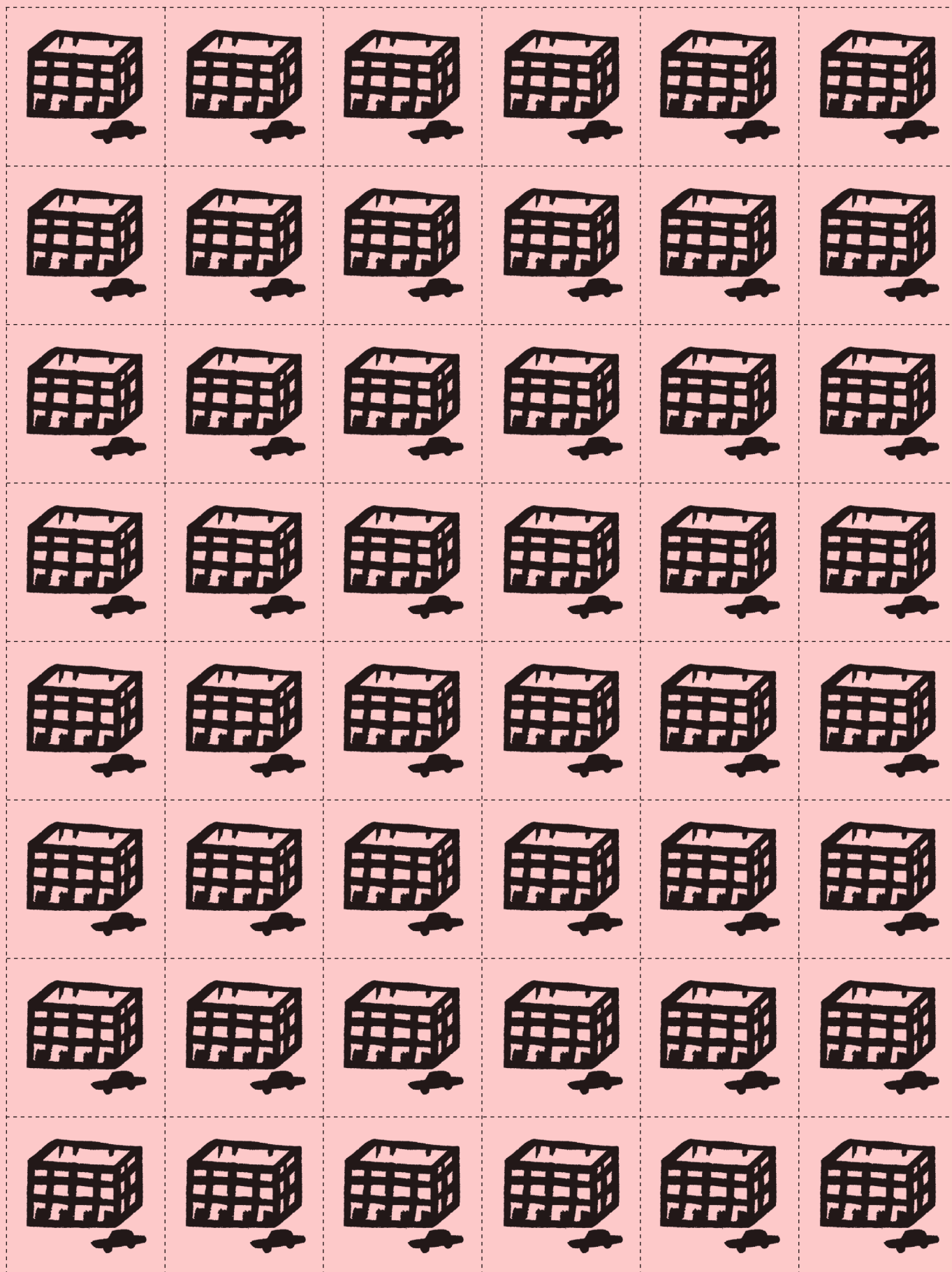
*Čekám. Jsem popudlivá a netrpělivá.
Pořád mám protivnou náladu po hádce
s tátou.*

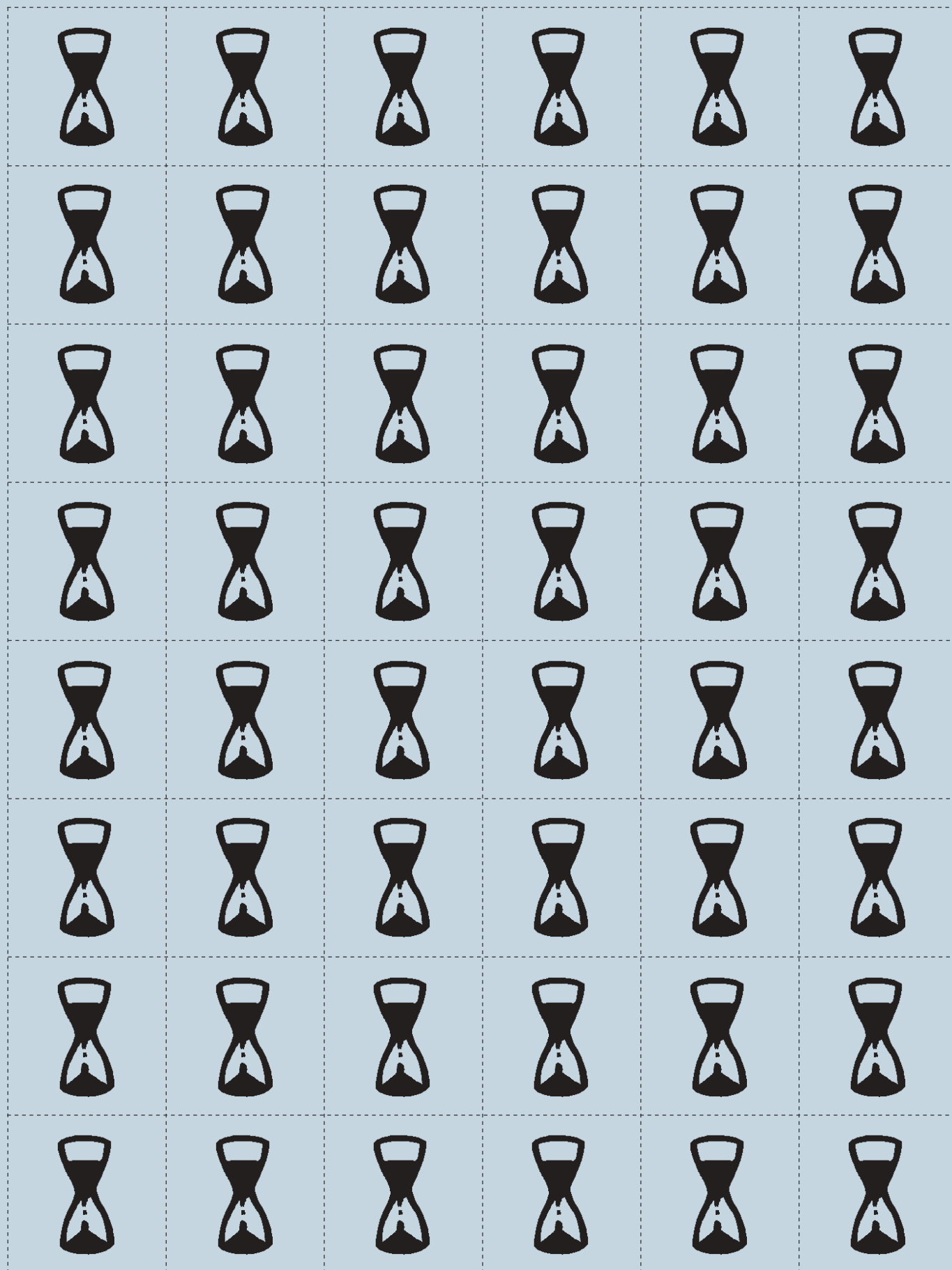
- a) ano**
- b) ne

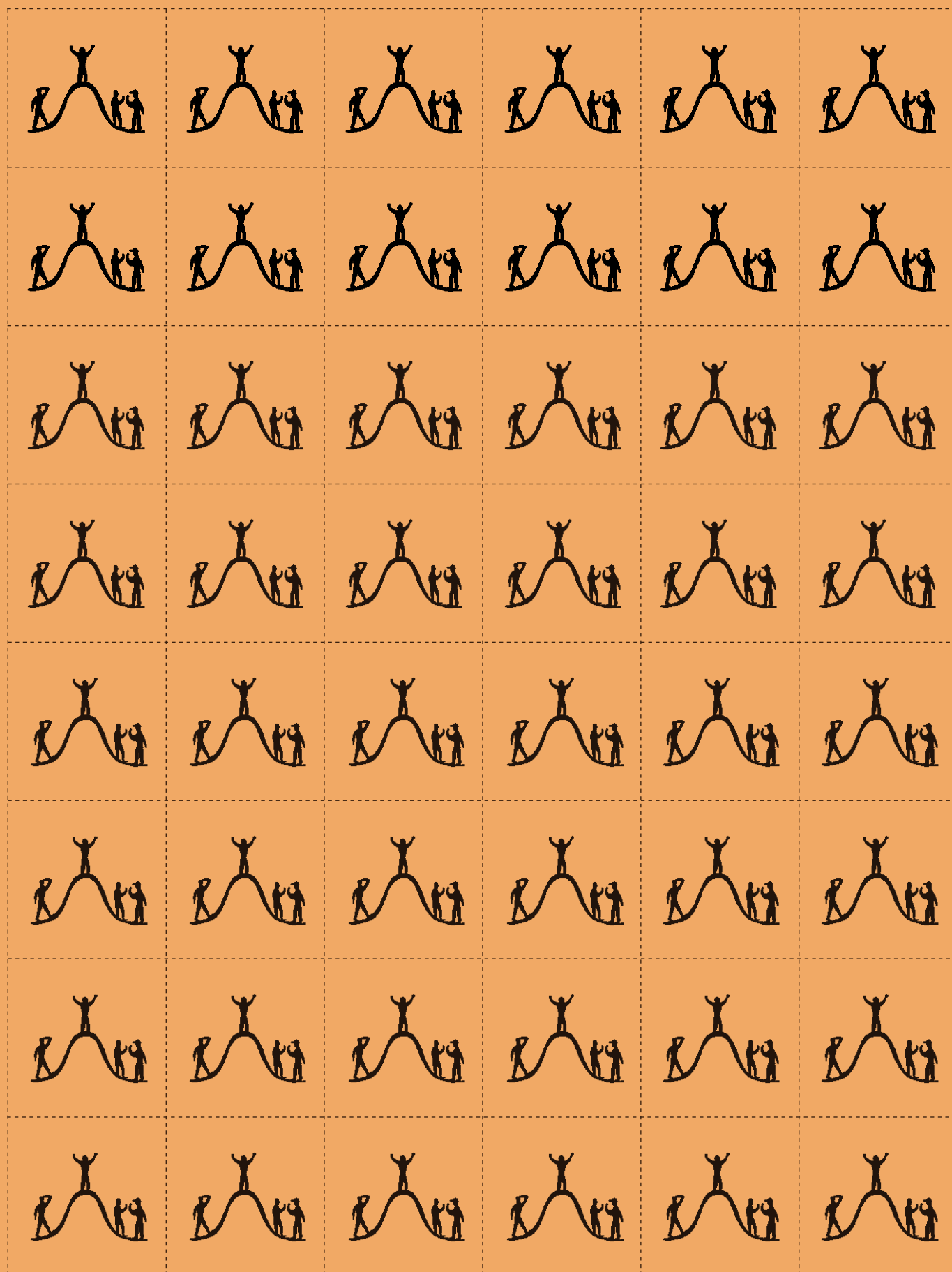
1.6.6 Naratologický rozbor – žetony do hry

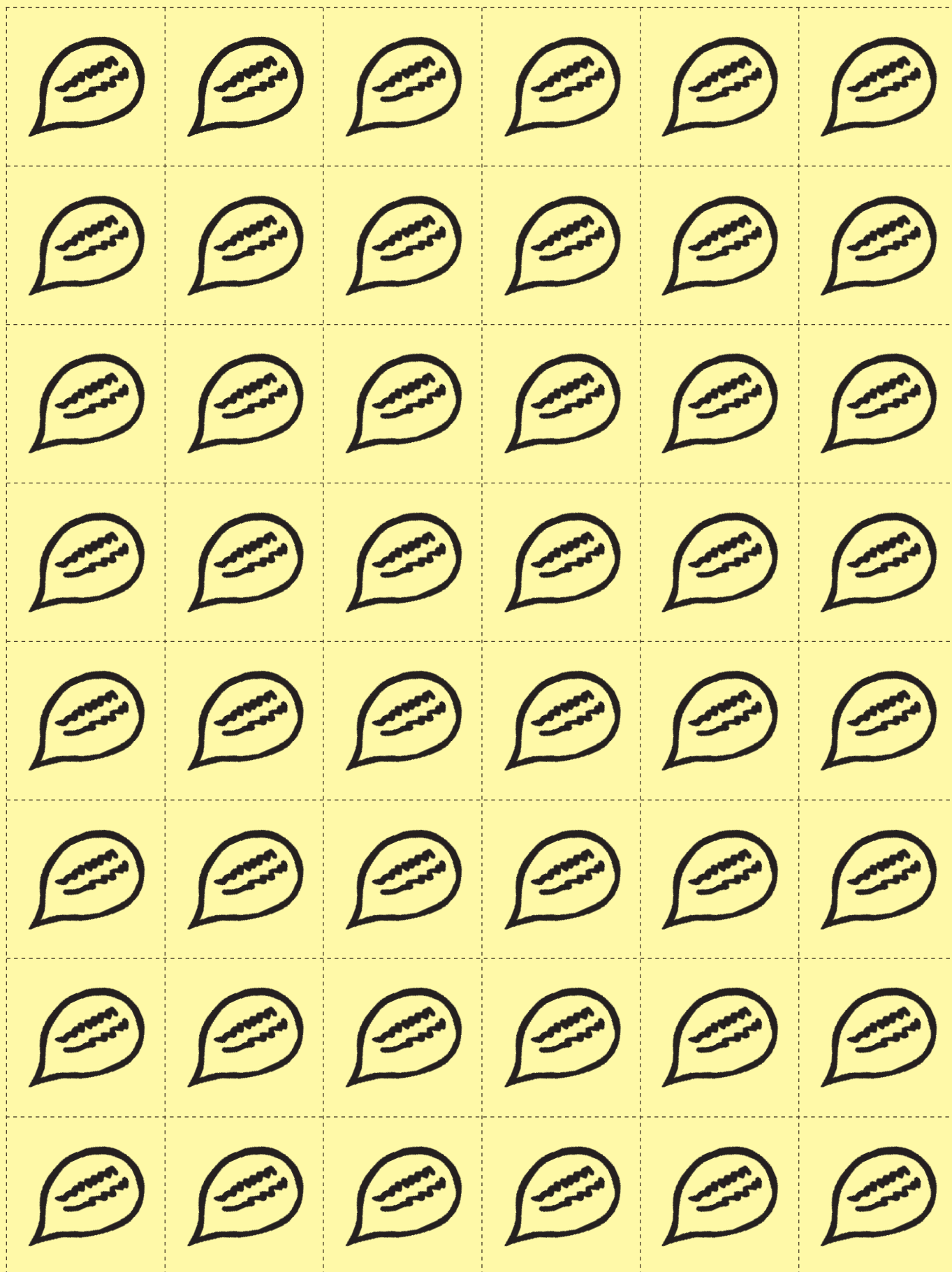


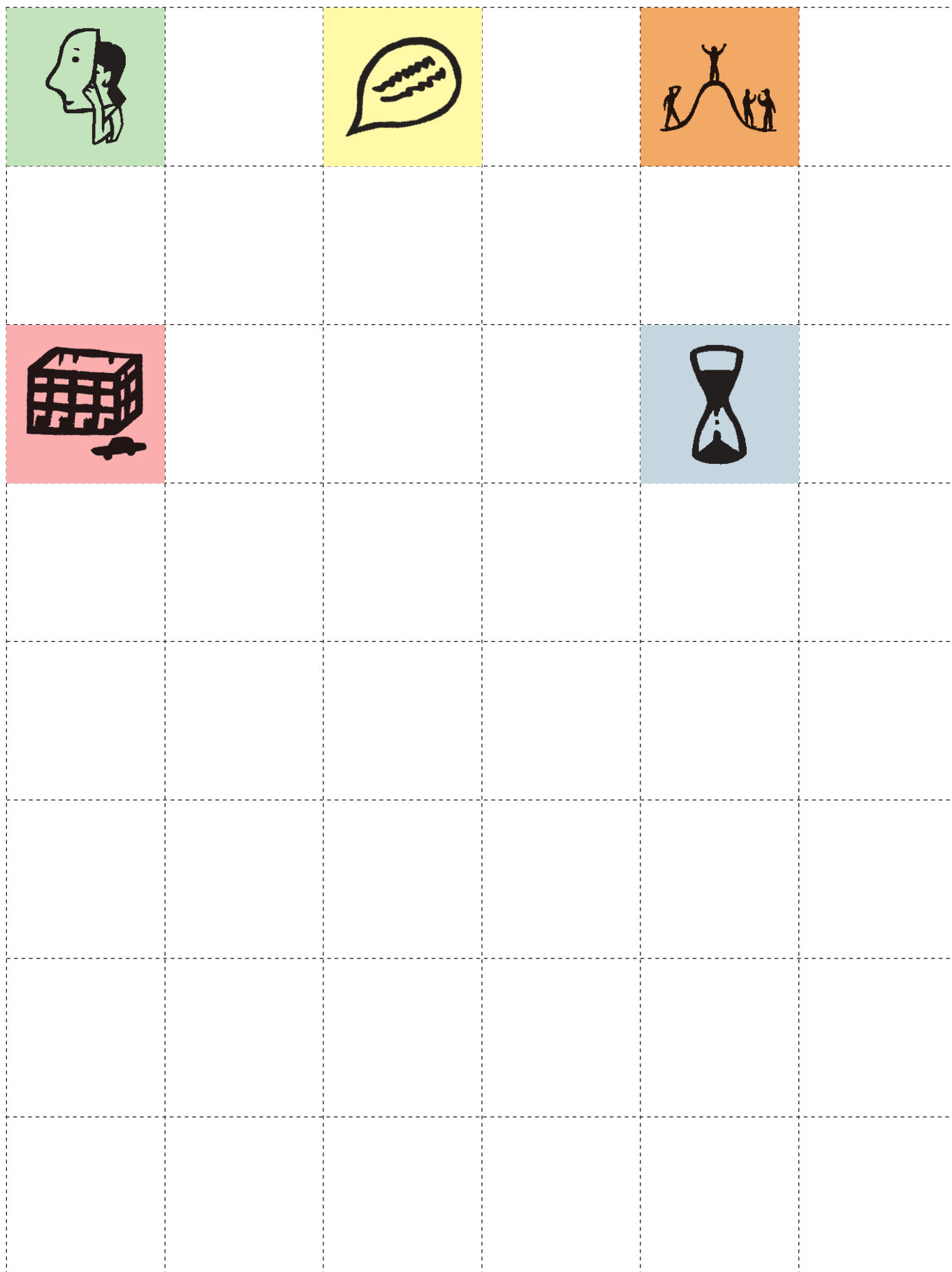












1.6.7 Naratologický rozbor – práce žáků

(MATOCHA, Vojtěch. *Prašina*. Praha: Paseka, 2018. ISBN 978-80-7432-750-6. str. 178.)

Instrukce: Rozhodni a dolož textem, zda se v ukázce objevuje perspektiva nebo ~~aperspektiva~~.

Jirka do jedné dveří nahlédl a k smrti se vylekal: na odlupujících se tapetách viselo okrouhlé zrcadlo, ze kterého na něj zíral obličej. V lóži, do níž vstoupil, byla dvě křesla a za zábradlím se prostírala černá prázdnota divadelního sálu. Jirka se vyklonil a napřáhl ruku s lampou před sebe. Temné lóže ubíhaly na obě strany jako podzemní hrobky mnichů nebo opuštěná zvířecí doupata. Protější strana sálu zůstala jeho očím skrytá, oslňoval ho svit vlastní lucerny. Dole v hledišti se některá sedadla povalovala ulomená na zemi, zadní řady chyběly úplně. Rachot deště sem doléhal hlasitěji než do vstupní síně. Venku musela zuřit hotová průtrž mračen.

Uprostřed jeviště, zpola zahaleného vínovou oponou, se něco slabě zatřpytilo. Jirka napjal zrak, ale nedokázal s jistotou říct, co by to mohlo být.

(MATOCHA, Vojtěch. *Prašina*. Praha: Paseka, 2018. ISBN 978-80-7432-750-6. str. 43.)

Instrukce: Rozhodni a dolož textem, zda se v ukázce objevuje ~~mapa~~ nebo cesta.

„A víš vůbec, kam jdeme?“ odvětil Tonda. Tvářil se skepticky.

Všiml si, že se s En drželi za ruce? No a co, na tom snad není nic špatného.

„Co takhle se vrátit?“ dodal Tonda. Než stihl Jirka odpovědět, rozpršelo se. Během pár vteřin se nad Prašinou spustil liják. Přikrčili se v klenutém průjezdu. Foukal tu studený vítr.

„Pojďme pryč,“ ozvala se En. Ale kam? Nebe bylo tmavé na všechny strany, třeba přestane pršet až za několik dnů... Jirka ukázal na dveře honosné budovy naproti průjezdu. Zdálo se, že jsou otevřené. Tonda i En přikýkli a vyrazili do deště.

Vystoupali po několika schodech do zvýšeného přízemí a ocitli se ve velkém sále. Dlouhém aspoň třicet metrů, širokém nejmíň dvacet a vysokém přes dvě patra. V úrovni druhého podlaží se kolem stěn vinul balkon podpíraný sloupovými, na balkon vedla dvě točitá schodiště, v každém rohu sálu jedno. Podél stěn se v šeru rýsovaly mohutné dřevěné regály s knihami úhledně srovnanými na policích. Tisíce a tisíce knih, v přízemí i po obvodu balkonu. Místnost příčně protínaly řady lavic a stolů s uličkou uprostřed, na stěně v čele sálu visely obrovské kovové hodiny, ukazovaly půl šesté.

(MATOCHA, Vojtěch. *Prašina*. Praha: Paseka, 2018. ISBN 978-80-7432-750-6. str. 36.)

Instrukce: Rozhodni a dolož textem, zda se v ukázce objevuje mapa nebo ~~cesta~~.

Stromy se rozestoupily a pod nimi se otevíral úchvatný výhled na Prahu. Petřín, řeku, Staré Město i Vítkov v dálce měli pod sebou jako na dlani.

Jirku však zaujalo něco docela jiného. Nad střechami nejbližších domů se vznášela černá tečka, poletovala sem a tam, jako by něco hledala.

MATOCHA, Vojtěch. Prašina. Praha: Paseka, 2018. ISBN 978-80-7432-750-6. str. 45-46

Instrukce: Napiš a dolož textem, zda je v ukázce heterodiegetický nebo homodiegetický vypravěč.

není tam zmiňka si by tam byl

„Kdo je tohle?“ zeptala se En a prstem ukázala do výklenku ve stěně. V přítomí mezi dvěma okny tam stála busta z šedého kamene. Statná hrud' mladého muže, límec saka, náznak bradky... Tvář však chyběla, jako kdyby někdo vzal kladivo a v záchvatu vzteku ji ze sochy otloukl.

Knihovnice se ohlédla: „To byl kdysi Hanuš Nápravník, nevím, proč to tu ještě stojí.“ Když si všimla nechápavého pohledu, který si Jirka s En vyměnili, vysvětlila: „Hanuš Nápravník. Vynálezce, génius, možná největší člověk své doby tady na Prašíně. A že bylo devatenáctí století nějaká doba! Copak se o Nápravníkovi ve škole neučí?“ X

„My teď bereme punské války,“ ozval se Jirka. Vtom se do oken opřel vítr, tabulky se zachvěly v poryvu deště. Zablesklo se a sál potemněl, hřbety na okamžik vyvstaly ze tmy a zase se do ní ponořily.

MATOCHA, Vojtěch. Prašina. Praha: Paseka, 2018. ISBN 978-80-7432-750-6. str. 26.

Instrukce: Napiš a dolož textem, zda je v ukázce heterodiegetický nebo homodiegetický vypravěč. ✓

↓ Byli tam 3 lidé a vypravěč to mělo být 4.

„Vypni to, nikdo nic neví,“ ozvala se En rozmrzele a Tonda ji poslechl. Klubovna se opět ponořila do tmy. Jirka vysunul knot petrolejky a plamínek povyskočil.

„Zítra půjdu na Prašinu za dědou,“ řekl po chvíli s pohledem upřeným do světla, „mám o něj strach. Nejspíš ještě neví, co se Patrikovi stalo. A pak... v tom sáčku je něco důležitýho. Patrik riskoval všechno, aby ses jim nedostal do rukou. A kde zůstal, vím jenom já. En Tonda si vyměnili rychlý pohled.

„Není to nebezpečný?“ ozvala se nejistě En. Jirka pokrčil rameny a pak se zeptal: „Napadlo vás vůbec, že to všechno může nějak souviset? Na Prašíně dneska umřel člověk, který něco tajil před světem, a o hodinu později se Prašina zvětšila.“

Dílna čtení:

Při čtení si запиšte, jakou naratologickou kategorii jste našli a vysvětlete, proč si myslíte, že je to právě tato kategorie.

Postava vzhled. bella si stěžuje
na to jak vybadl

homodiegetický = bella

Cesta Prochází Školy

Dílna čtení:

Při čtení si запиšte, jakou naratologickou kategorii jste našli a vysvětlete, proč si myslíte, že je to právě tato kategorie.

Promlava /myšlení/ jindy o postavě:
= Podle mě se cítila vůči Eglantýně
trochu provinila...

Homodiegetický = Víte něco o Eglantýně?
vysvětlila jsem.

postava - vzhled = Přestože měla
šedivé vlasy, vracela si vlasy a otáče-
kotníky.

Promlava /myšlenka/ v sobě:

Nevím jak se cítili ostatní,
ale já byla v šoku.

Všechny bloky – seznam použité literatury:

Zdroje textů k lekcím:

Postava:

BOYNE, John. *Kromobyčejná pouť Barnabyho Brocketa*. Přeložil Petr ŠTÁDLER. Praha: Slovart, 2017. ISBN 978-80-7529-390-9.

FIŠAROVÁ, Michaela. *Nikolina cesta*. Praha: Albatros, 2012. ISBN 978-80-00-02935-1.

Událost:

LOWRYOVÁ, Lois. *Dárce*. Přeložila Dominika KŘEŠŤANOVÁ. Praha: Argo, 2013. ISBN 978-80-257-0870-5
LOWRYOVÁ, Lois. *Dárce*. Vyd. 2. Přeložila Dominika KŘEŠŤANOVÁ. Praha: Argo, 2014. ISBN 978-80-257-1316-7.

Prostor:

STEVENSOVÁ, Robin. *Čaj s kapkou jedu*. Přeložila Alžběta AMBROŽOVÁ. 1. vydání. Praha: Fragment, 2018. ISBN 978-80-253-3874-2.

Čas:

OHLSSONOVÁ, Kristina. *Skleněné děti*. Přeložila Viola SOMOGYI. Praha: Mladá fronta, 2015. ISBN 978-80-204-3201-8.

SOUKUPOVÁ, Petra. *Klub divných dětí*. Brno: Host, 2019. ISBN 978-80-275-0129-8.

KRATOCHVÍL, Miloš. *Prázdniny blbce číslo 13: jak jsme zachraňovali svět*. Ilustrovala Lenka JASANSKÁ. Praha: Mladá fronta, 2014. ISBN 978-80-204-3365-7.

BELAN, Július. *Přihraj, Carlosi!* Přeložila Radka SVOBODOVÁ. Praha: Slovart, 2017. ISBN 978-807529-485-2.

Vypravěč:

PARVELA, Timo a Bjørn SORTLAND. *Kepler62. Kniha první, Pozvánka*. Přeložili Jitka JINDŘÍŠKOVÁ, Michal ŠVEC. První vydání. Brno: Host, 2018. ISBN 978-80-7577-123-0.

APPLEGATEOVÁ, Katherine. *Strom naděje*. Přeložil Petr ELIÁŠ. 1. vydání. Praha: Albatros, 2018. ISBN 978-80-00-05024-9.

WILLIAMS, Robert. *Luke a Jon*. Přeložila Miroslava KOPICOVÁ. 1. vyd. Praha: Albatros, 2012. ISBN 978-80-00-02940-5.

MATOCHA, Vojtěch. *Prašina*. Vydání první. Praha: Paseka, 2018. ISBN 978-80-7432-910-4.

OHLSSONOVÁ, Kristina. *Skleněné děti*. Přeložila Viola SOMOGYI. Praha: Mladá fronta, 2015. ISBN 978-80-204-3201-8.

Naratologický rozbor:

MATOCHA, Vojtěch. *Prašina*. Vydání první. Praha: Paseka, 2018. ISBN 978-80-7432-910-4.

Zdroj k teoretickému základu programu:

KUBÍČEK, Tomáš, Jiří HRABAL a Petr A. BÍLEK. *Naratologie: strukturální analýza vyprávění*. Praha: Dauphin, 2013. ISBN 978-80-7272-592-2.

Doporučená literatura k dalšímu studiu teoretického základu programu:

KUBÍČEK, Tomáš, Jiří HRABAL a Petr A. BÍLEK. *Naratologie: strukturální analýza vyprávění*. Praha: Dauphin, 2013. ISBN 978-80-7272-592-2.

CHATMAN, Seymour Benjamin. *Příběh a diskurs: narativní struktura v literatuře a filmu*. Brno: Host, 2008. Teoretická knihovna. ISBN 978-80-7294-260-2.

HRABAL, Jiří. *Fokalizace: analýza naratologické kategorie*. Praha: Dauphin, 2011. ISBN 978-80-7272-390-4.

RIMMON-KENAN, Shlomith. *Poetika vyprávění*. Brno: Host, 2001. Strukturalistická knihovna. ISBN 80-7294-004-X.

DOLEŽEL, Lubomír. *Narativní způsoby v české literatuře*. Vyd. 2. Příbram: Pistorius & Olšanská, 2014. Scholares. ISBN 978-80-87855-13-3.

NÜNNING, Ansgar, Jiří TRÁVNÍČEK a Jiří HOLÝ, ed. *Lexikon teorie literatury a kultury: koncepce – osobnosti – základní pojmy*. Brno: Host, 2006. ISBN 80-7294-170-4.

5 PŘÍLOHA Č. 2 – SOUBOR METODICKÝCH MATERIÁLŮ

Příloha 2.1 Příručka naratologie

Příručka provázející program *Učíme se příběhem* od autora Jiřího Hrabala *Jak rozumět literárnímu vyprávění?* je ke stažení na <https://new.ctenarskekluby.cz/naratologie>.

Anotace příručky:

Příručka ke vzdělávacímu cyklu *Učíme se příběhem* uvádí do uvažování o literárních vyprávěních, jež se snaží představit nikoli jako pasivní objekty určené k mechanickému rozboru, ale jako jedinečné výtvořky, na jejichž významu se podílí nejen jejich autoři, ale také čtenáři, a je tedy spoluurčován rovněž přináležitostí k tradici literární kultury, v rámci které vznikly a v rámci které jsou čteny.

Primárním cílem této publikace není poskytnout soubor pojmů a nástrojů k rozboru literárního textu (ačkoli řadu pojmů obsahuje a objasňuje), ale spíše vysvětlit podmínky rozumění vyprávěním literárním textům a jejich specifikům, předvést, jak mohou být literární vyprávění utvářena, jak se jednotlivé složky literárního vyprávění vzájemně podmiňují, a zdůraznit, k čemu jsou lidské společnosti literární vyprávění vlastně dobrá.

Je určena především žákům posledních ročníků ZŠ a nižších gymnázií a jejich učitelům, ale také laikům, které otázky související s literárním vyprávěním a literární kulturou zajímají.

Příloha 2.2 Metodická doporučení pro přípravu textů pro žáky se SVP

(podle metodických komentářů ke standardům pro český jazyk – www.rvp.cz)

Ve čtenářských lekcích žáci pracují s textem a jeho obsahem. Základním předpokladem pro práci je zvládnutá technika čtení. Pokud musí dítě vynaložit velké úsilí na samotné čtení, zbývá mu málo energie na pochopení textu a následnou práci s textem. Zejména děti se SVP mají obtíže s technikou čtení, a to i na druhém stupni ZŠ. Vhodnými úpravami je možné jim samotné čtení trochu ulehčit. Pracovní sešit je podle následujících zásad již upraven, je ale možné, že některým žákům bude vyhovovat jiný typ úprav.

Doporučené úpravy:

- Typ písma – bezpatkové Arial, Verdana, Comic Sans (písmo s patkou může ve spodní části splývat).
- Velikost písma 13, 14.
- Řádkování 1,5.
- Zarovnání vlevo (zjednodušuje orientaci v textu a přechod o jeden řádek níž).
- Pro lepší orientaci v textu napomáhají odrážky, nejlépe číslované.
- Maximální počet znaků na řádku 70 (aby se ještě dobře přehlédl).
- Rozšíření rozestupů písmen ve slovech (aby nesplývala např. „ro, rm“).
- Omezení délky textu, aby bylo možné po přečtení ještě s textem pracovat.
- Nepoužívat kurzivu, velmi špatně se čte. Na 1. stupni ani podtrhávání textu.
- Je vhodné psát text na papír pastelových barev; bílá a černá je příliš velký kontrast.
- Ke zvýraznění je vhodné tučné písmo, barevné pozadí (je třeba vyzkoušet, jestli dítěti pomáhá) nebo jiná barva písma.
- Na 2. stupni je výhodné pro lepší přehlednost tučně zvýraznit klíčová slova, u instrukcí slovesa.
- Pokud mají děti dopisovat údaje do textu, nechat dostatek místa (větší řádkování) a řádek naznačit tečkami nebo čarou.
- Na laminování používat matné fólie – lesk při čtení dětem ztěžuje čtení.
- Vhodné jsou také elektronické čtečky – je možno nastavit velikost písma a jas.
- Pro odbourání vizuálního stresu používat barevné fólie.

Příklad textu přizpůsobeného pro žáky se SVP – 2. stupeň

Vhodné pro psané instrukce a odborný text.

Téměř všechny **myšlenky a objevy** učiněné během věků můžete nalézt v knihách. Kniha je jedním z největších lidských vynálezů. Existuje **mnoho druhů knih** – od beletrie po naučnou literaturu. **První** knihu zhotovili **Egyptané před 5 000 lety**. Byla napsaná na **papyrových svitcích**. **Římané** vynalezli **knihu**, jak ji známe dnes; pro stránky **použili upravenou zvířecí kůži – pergamen**. Po staletí se knihy psaly ručně. Byly vzácné a drahé. V 8. století Číňané vynalezli **knihtisk**. Do Evropy se rozšířil během 15. století. Knihtisk **umožnil** vyrábět **větší množství** knih. **Dnes** se při výrobě knih používají **počítače**.

1. **Navrhni** vhodný **nadpis** pro přečtenou ukázkou.
2. **Rozhodni** na základě přečteného textu, zda uvedená tvrzení **jsou pravdivá, či nepravdivá**:
 - Dříve byly knihy vzácné a drahé, protože se psaly ručně.
 - V knihách je zaznamenáno mnoho důležitých myšlenek a objevů.
 - Existuje málo druhů knih, většinou jsou to encyklopedie.
 - Knihtisk se rozšířil do Evropy v 19. století.
3. **Rozhodni**, zda uvedená informace **vyplývá, či nevyplyvá** z textu:
 - Nejstarší známou česky tištěnou knihou je Kronika Trojanská (1468).
4. Jak se **nazývá** upravená zvířecí kůže, kterou **používali** Římané pro **stránky knih**?

Zdroj:

Metodický portál RVP – Modul Články [online]. Copyright ©8 [cit. 31.07.2021]. Dostupné z: https://clanky.rvp.cz/wp-content/upload/prilohy/20713/metodicke_komentare_ke_standardum_zv.pdf
Metodický portál RVP – Modul Články [online]. Copyright ©4 [cit. 31.07.2021]. Dostupné z: https://clanky.rvp.cz/wp-content/upload/prilohy/21187/minimetodika_cesky_jazyk_a_literatura.pdf

Weby zaměřené na pomoc s dyslexií:

Pro žáky ZŠ: <http://www.kaminet.cz>

Pro dospívající a dospělé s dyslexií: <http://www.literacyportal.eu/cs.html>

Pro učitele – metodika výuky slohů u žáků se specifickými poruchami učení: <http://kamizdat.wz.cz/>

Příloha 2.3 Barevné fólie pomáhají při čtení

Čtení je pro většinu z nás samozřejmá věc. Čteme denně, čteme všechno, co obsahuje písmena. Je to tak zautomatizovaná činnost, že o ní ani neuvažujeme. Zabýváme se obsahem a na samotné čtení se nemusíme soustředit. Mají to tak opravdu všichni? Máme ve všeobecném povědomí, že jsou děti, ale i dospělí, se kterými si písmena různě „hrají“. Písmo se jim pohybuje, je těžce čitelné, chybí mezery, objevují se jiné znaky... Většinou nás napadne pojmenování pro tyto obtíže – dyslexie. Ta se podle slov prof. Zdeňky Matějčky vyskytuje asi u 4 % populace (uvedl to v rozhovoru v roce 2002 pro Učitelství noviny). To ale není jediná skupina dětí a dospělých, která má obtíže se čtením. Některé postihuje také **vizuální stres** (Irlen syndrom). Tzv. behaviorální optometristé pokládají vizuální stres za výsledek nedokonalé funkce vizuálního systému, který jejich léčba může napravit. Ovšem někdy vizuálním stresem trpí lidé, jejichž zrak je v naprostém pořádku. Symptomy a příznaky vizuálního stresu mohou být reakcí na určité vizuální vjemy, především se však dle odborníků v této oblasti jedná o geometrické obrazce a pruhy. Jaké jsou konkrétní symptomy a jak můžeme dětem i dospělým pomoci?

Symptomy a příznaky vizuálního stresu

Mezi základní symptomy vizuálního stresu zcela určitě patří: **pohyb písma; rozmazaný text; situace, kdy má dítě pocit, že písmena mění tvar; zdvojování písmen; písmena blednou nebo tmavnou; objevují se obrazce, které do textu vůbec nepatří; iluze barevných skvrn;** v neposlední řadě je to **nevolnost, závratě, nepříjemné pocity nebo bolest očí či hlavy z přílišného jasů stránky.**

Abychom zjistili, zda dítě trpí vizuálním stresem, můžeme mu klást tzv. **otevřené otázky** jako např. „Když čteš, co dělají písmenka?“. Mnohem lepší ale pro zjištění stavu je klást dítěti **uzavřené otázky** jako např. „Zůstávají písmenka na místě? Pohybují se? Jsou jasná nebo rozmazaná? Jsou jednotlivá slova příliš u sebe nebo dostatečně od sebe vzdálená? Bolí tě oči, když se díváš na text, nebo je vše v pořádku?“

To, že dítě může trpět vizuálním stresem, může také napovědět jeho chování, takže mezi základní příznaky vizuálního stresu patří např. to, že:

- dítě příliš přibližuje hlavu ke stránce
- často mění pozici hlavy a těla
- často se podívá mimo stránku, kterou právě čte
- ukazuje si v textu prstem
- zívá
- mne si oči
- příliš nebo zvláště mrká
- čte velmi pomalu nebo zadržává

Děti trpící vizuálním stresem:

- se rychle unaví
- špatně se soustředí
- rychle jim upadá pozornost

- často nemají rády čtení
- často mají další problémy jako pocity frustrace, nízké sebevědomí a problémy s chováním

Toto vše ale může také jen indikovat problémy se čtením, které jsou obecnějšího rázu. Obdobné otázky, které klademe dítěti, ale také obecné příznaky vizuálního stresu, nám velmi pomáhají, když se rozhodujeme, zda by dítěti prospělo číst text na barevném pozadí či přes barevné fólie.

Z výzkumů vyplývá, že pokud jedinec trpící vizuálním stresem (v populaci asi 20 %) použije při čtení a psaní **správný barevný filtr, může symptomy vizuálního stresu zmírnit nebo zcela potlačit**. Pro terapii se nejčastěji používají barvy v podobě speciálních barevných fólií přikládaných na čtený text, brýle nebo kontaktní čočky s barevným filtrem. Při použití správného barevného filtru mohou děti (i dospělí) dosáhnout:

- zvýšení rychlosti čtení až o 25 %
- zlepšení plynulosti, přesnosti a porozumění textu při čtení
- pohodlnějšího sledování textu na stránce
- menší námahy a únavy při čtení

Správná terapie vede k prodloužení doby, po kterou jsou děti s vizuálním stresem schopny číst.

Děti i dospělí trpící vizuálním stresem mohou trpět mnoha obtížemi, které ovlivňují jejich výkon ve škole a v práci. Mají problémy s přepisem, hodně času jim zabere rozpoznání písmen a jejich zápis. Písmena mohou být zdeformovaná, nestejně výšky s různými mezerami mezi slovy, slova se na předtištěných linkách vlní a mají nekonzistentní sklon. Pokud jedinci trpící vizuálním stresem píšou na papír správné barvy, jejich písmo se zmenší, je úhlednější, píšou rychleji a jsou schopni psát více a po delší dobu.

Barevné čtecí fólie jsou učební pomůckou, které pomáhají nejen dětem se specifickou poruchou učení, ale také dětem a dospělým, kteří si stěžují, že je při čtení často bolí hlava, číst snadněji a komfortněji.

Popis barevných čtecích fólií

Fólie jsou vyrobeny z umělé hmoty a jsou potištěny různými barvami. Neprůhledný střed čtecí fólie je úmyslně kolorován tak, aby stupňoval intenzitu působení barev na okrajových pastelových pracovních plochách. Při skládání barevných ploch čtecí fólie jsou voleny 2 pastelové plochy s proložením matové/neprůhledné plochy, aby zaměřovaly pozornost dítěte a násobily smyslový účinek. Barevné plochy navíc působí v kontrastu s šedou (až šedomodrou) měkce, vyvolávají pocit měkkého dotyku a tepla. Barevné plochy přibližují text „k oku“ žáka, pomáhají snadnější identifikaci písmen a rozlišení segmentace textu – tj. překonávání nejčastějších potíží žáků s SPU.

Postup při práci s barevnými čtecími fóliemi

Barevná fólie se přiloží na text a ten se čte snadněji. Velkou výhodou fólie je, že redukuje jas, zlepšuje soustředění dětí, a tím napomáhá sledování vlastního textu a jeho lepšímu porozumění.

Pro začátečníky je užitečné používat úzký pruh nahoře na fólii – odpovídá totiž šíři jednoho řádku. Tím pádem dítě nebývá tak rozptýlováno a může se na čtený text ještě více soustředit. Je-li v textu nějaký obrázek, graf nebo ikonka – je nutné použít širší pruh dole na fólii. Číst přes tento širší pruh je samozřejmě naším cílem, protože v případě potřeby si žák může text prohlédnout dopředu.

Volba barvy čtecích fólií

Barvy čtecích fólií byly voleny s ohledem na smyslové pocíťování a objektivní účinky tak, jak je uvádí dostupná odborná literatura.

Pro někoho je barva fólie nepodstatná a vybere si tu, která je jeho očím nejpříjemnější. Také se může stát, že jeden den preferuje jednu barvu a následující den barvu jinou. Vždy je dobré si fólie vyzkoušet, postupně si je položit na daný text a poté nechat dítě, aby si samo vybralo tu, se kterou se mu čte nejlépe. Po určité době je možné, že dítě vždy sáhne po jedné barvě, se kterou se mu bude číst nejlépe.

Nácvik čtení přes fólie musí být naprosto nenásilný a postupný. Dítě musí samo přijít na tu myšlenku, že čtení přes barevné fólie je pro něj příjemnější.

Je-li dítě již zvyklé číst text přes barevné fólie, může učitel vyzkoušet, zda má použitá barva fólie vliv na momentální chování dítěte. Z toho důvodu obsahuje soubor tři základní barvy.

Každá fólie je rovněž označena svým piktogramem, který vyjadřuje, co daná barva s dítětem může udělat.

- Žlutá barva může dítě „probudit“, je-li momentálně příliš unaveno.
- Zelená barva je „neutrální“, tj. ani neevokuje probuzení a ani neevokuje útlum.
- Růžová barva může na rozdíl od žluté dítě „zklidnit“.

Vždy je důležité, aby si děti samy vyzkoušely, co je pro ně nejlepší varianta.

Obohacením práce v projektu „Učíme se příběhem“ by zcela jistě byla možnost si práci s fóliemi vyzkoušet, a tím dětem usnadnit a zkvalitnit samotné čtení.

Zdroje:

Specifické poruchy učení – barva jako podklad čteného textu – Alfabet. *Alfabet – Informační portál pro pečující* [online]. Copyright © 2010 [cit. 02.08.2021]. Dostupné z: <https://www.alfabet.cz/vyvojova-vada-u-ditete/vzdelani-a-integrace/podklad-textu-pri-cteni/>

Specifické poruchy učení – barevné čtecí fólie – Alfabet. *Alfabet – Informační portál pro pečující* [online]. Copyright © 2010 [cit. 02.08.2021]. Dostupné z: <https://www.alfabet.cz/vyvojova-vada-u-ditete/vzdelani-a-integrace/barevne-cteci-folie/>

Vizuální stres. *Vizuální stres* [online]. Dostupné z: <https://www.vizualnistres.cz/>

6 PŘÍLOHA Č. 3 – ZÁVĚREČNÁ ZPRÁVA O OVĚŘENÍ PROGRAMU V PRAXI

Výzva Budování kapacit pro rozvoj škol II

Povinně volitelná aktivita č. 3, 4, 6 a 7

Zpráva o ověření programu v praxi

závěrečná

V závěrečné zprávě uvádějte souhrnné informace shrnující/rekapitulující celý proces (všechna) ověření programu, popř. informace o ověření programu, které bude realizováno jen s jednou ověřovací skupinou.

I.

Příjemce	Nová škola, o. p. s.
Registrační číslo projektu	CZ.02.3.68/0.0/0.0/16_032/0008094
Název projektu	Učíme se příběhem
Název vytvořeného programu	Učíme se příběhem II
Pořadové číslo zprávy o realizaci	

II.

Místo ověření programu	Datum ověření programu	Cílová skupina, s níž byl program ověřen ¹¹³
Městská knihovna Hlučín Mahenova knihovna v Brně, pobočka Líšeň ZŠ Rovniny Hlučín ZŠ Masarova Brno Online prostředí – ZOOM, Google Classroom	MK Hlučín – 17. 9. 2020 MK Brno – 1. 10. 2020 ZŠ Hlučín – 18. 9. 2020, 3. 12. 2020, 4. 12. 2020, 13. 5. 2021, 14. 5. 2021, 10. 6. 2021, 11. 6. 2021 ZŠ Brno – 2. 10. 2020, 10. 12. 2020, 11. 12. 2020, 28. 6. 2020 Online – 11. 2. 2021, 12. 2. 2021, 18. 2. 2021, 19. 2. 2021, 25. 3. 2021, 26. 3. 2021, 8. 4. 2021, 9. 4. 2021, 22. 4. 2021, 23. 4. 2021	7. ročník ZŠ Rovniny Hlučín – 18 žáků 6. ročník ZŠ Masarova Brno – 18 žáků

¹¹³ Uveďte stručně charakteristiku a velikost skupiny (např. 25 žáků 7. ročníku ZŠ apod.) a název organizace.

III.

1. Stručný popis procesu ověření programu

a) *Jak probíhalo ověření programu (organizace, počet účastníků, počet realizátorů atd.)?*

Ověření programu probíhalo ve dvou ověřovacích skupinách, vždy se jednalo o jedno ověření jiné verze programu. Na ověření se podílely vždy dvě tvůrkyně/ověřovatelky programu, jedna učitelka ZŠ (třídní učitelka ověřovací skupiny v jednom případě, v obou případech pak vyučující Čj v příslušné třídě) a knihovnice místní městské knihovny. Pro ideální reflexi ověření a získání podnětů k úpravám programu byl při každém ověření přítomen i pozorovatel, nejčastěji člen metodické skupiny projektu, který své pozorování zapisoval.

Celý program je rozdělen do 6 tematických celků, kdy každý celek je dělen na dvouhodinový vyučovací blok realizovaný v městské knihovně a jednu vyučovací hodinu realizovanou ve škole, v ideálním případě následující den. Bohužel v čase ověřování platila různá protiepidemická opatření, která znemožnila nastavený plán ověřování realizovat v původní podobě. V knihovně nakonec proběhly jen úvodní lekce, několik lekcí bylo ověřeno za přítomnosti knihovnic ve škole (namísto plánované knihovny) a několik projektových hodin proběhlo distančně na internetových platformách. Z výše podaných informací vyplývá, že celkový počet realizovaných ověření byl 24. Na každém z nich byla přítomna většina žáků, v průměru jejich absence byly zanedbatelného objemu, a to i v případě distanční výuky.

b) *Jaký byl zájem cílové skupiny?*

Zájem cílové skupiny byl stabilní, žáci byli pozorní, aktivně se účastnili, i když v době distanční výuky si tuto aktivitu udrželo menší množství žáků. Jelikož se jednalo spíše o pro žáky novou formu vzdělávání, než zcela novou oblast vzdělání, žáci vnímali program jako součást výuky. To samozřejmě ovlivnilo i míru jejich projevovaného zájmu. Nicméně v evaluačních dotaznících žáci opakovaně uváděli, že je program baví, většina by na něm nic neměnila. Nejvyšší zájem vzbuzovala samostatná četba, práce ve skupinách a didaktické hry.

c) *Jaká byla reakce cílové skupiny?*

Žáci se od počátku aktivně zapojovali, nestalo se, že by nějaký úkol některý z žáků nebyl schopen nebo ochoten plnit, samozřejmě někdy byla třeba pomoc a podpora (obzvláště u žáků se SVP). Jak je psáno již výše, nejvíce pozitivní reakce vzbudily dílny čtení (samostatná četba žáků knih dle vlastního výběru), dále pak práce ve skupinách a dvojicích, které byly pravidelně zařazovány. Žáci – dle slov svých učitelek – nereagovali nijak atypicky, pouze byl zaznamenán zvýšený zájem o tento druh výuky v porovnání s běžným formátem vyučování.

2. Výsledky ověření

Obecná zjištění:

Tandem učitel–knihovník (jako tvůrci a realizátoři programu) umožňuje zajímavou a efektivní výuku, jak ve škole, tak v knihovně, a dokonce i v online prostředí. Taktéž umožňuje profesní růst oběma účastníkům párového učení. Byla pozorována vzrůstající jistota ve společném vedení vyučovacích bloků, efektivní dělení rolí, schopnost účelné improvizace, byla-li situací vyžadována.

Výuka literární výchovy probíhající v knihovně nebo alespoň za přítomnosti knihovnice se jevila žákům více atraktivní, byl patrný vzrůstající trend čtenářského zájmu, a to především u žáků poměrně inteligentních, ale bez zájmu o literaturu. Domníváme se, že program jim umožnil jiný přístup k literatuře, který byl pro ně atraktivní. Také se domníváme, že čtenářský zájem by mohl být ještě vyšší, pokud by program byl realizován tak, jak byl vytvořen, tedy pro provedení v knihovně.

Žáci nejlépe hodnotí samostatnou četbu, zvláště ti, kteří dílnu čtení nezažívají pravidelně.

Program klade na realizátory vyšší požadavky na přípravu – především v důkladném pochopení literární teorie, konkrétně naratologie. V případě nedostatečné jistoty v této oblasti nevedou někdy zvolené aktivity k vytyčenému cíli (především diskuse). Na druhou stranu je tato skutečnost nejlépe hodnocenou oblastí realizátorů – program jim umožnil vzdělávat se a nabývat jistotu v předávaném učivu.

V jednotlivých tematických celcích jsme sledovali, že některé konkrétní aktivity u žáků nevedou ke zvolenému cíli učení, při společné reflexi byly v programu upraveny nebo nahrazeny.

Konkrétní zjištění:

1. téma Postava – Časové možnosti dvou hodin neumožňují, aby byly všechny navržené aktivity zrealizovány, vypravování příběhů z naratol. úvodu je dobré vyprávět dětem z paměti a U/K se musí střídat, stejně tak bude dobré představit knihy – číst, ale U/K se střídají; v dílně čtení bude třeba upravit formulace instrukcí pro děti v pracovním listu tak, aby byly dětem jasnější a jednodušší.
2. téma Událost – Je nutné hlídat si časový harmonogram, přesto bylo možné do lekce zařadit krátkou pauzu pro děti. Je dobré mít na tabuli flipcharty z minulé lekce, co je to narativ, diskurz, příběh, připomenout dětem teorii základů naratologie a zmínit i postavu. Doladit instrukce, vyřešit jiné možnosti interpretace.
3. téma Prostor – V lekci není tolik času pro upevnění pojmů a více vlastní aplikace při samostatné práci. Žáci v 6. třídě pojmy chápou, dokáží je vlastními slovy vysvětlit, ale aplikace v delších textech jim činí problémy – možná souvisí s nedovyvinutým abstraktním myšlením. V dílně čtení je třeba si hlídat časovou dotaci jednotlivých aktivit. Je třeba upravit pracovní list. Pro děti bylo zajímavé sledovat, jak stejné texty mohou různí lidé zpracovat odlišným způsobem (úvodní promítaná prezentace s jejich obrázky sídla Fallingford).
4. téma Čas – Chyba v anotaci knihy *Skleněné děti*; instrukce k práci s textem příliš zavádí k technicistnímu zkoumání textu bez funkčního náhledu, to samé v PL k dílně čtení.
5. téma Vypravěč – Je potřeba změnit u psací motivační aktivity v zadání, že vypravěč není autor a děti k této kategorii nevztahovat. V záznamových tabulkách udělat výraznější změny – sloučit některé kategorie a předělat je tak, aby byly více vypovídající o různorodých textech. Jednoznačnější úkol a vyhledávání v textu – některé úkoly byly opět příliš abstraktní a pro takto malé děti neuchopitelné. Někdy jsou citace z textu kontraproduktivní, lépe pomůže myšlenková syntéza. Analogicky ke zjištěnému změnit i tabulky a PL v dílně čtení následně.
6. téma Naratologický rozbor – Lekce je velmi náročná na přípravu, otazníkem zůstává, zda úvodní aktivitu zvládnou i mladší a slabší žáci bez opory, problémem je nebezpečí pomíchání karet; někteří žáci po zvládnutí zadaného minima již nic nedělali.

a) Návrhy řešení zjištěných problémů:

Obecné návrhy:

Více času věnovat studijní přípravě realizátorů. Hledat cesty k pochopení teorie jasněji, především pro nabytí jistoty při realizaci.

Zpočátku bylo další obecným doporučením více si hlídat hranice své role a svého úkolu, v průběhu programu se tandemové dvojice sžily natolik, že nebylo nutné dělat v této oblasti již žádná opatření.

Konkrétní návrhy:

1. téma Postava – Je nutno vypustit část o motivu pouti v knihách, vypustit reflexi pomocí pětিলístku a jeho škálování a sdílení, jasněji a přesněji přeformulovat instrukce dětem; pro dílnu čtení upravit pracovní list.
2. téma Událost – Upraveno zadání některých úkolů (bludiště, práce s úvodními větami – doplnit přílohu s definicemi pojmů, které budou moci být během lekce zavěšeny na tabuli). Do revidované lekce bude třeba doplnit přílohu s obálkami knih – pro děti zajímavé srovnat jednotlivá vydání (pokud je nemůžeme mít na lekci fyzicky, takto je mají všichni před sebou alespoň vytištěné). Možná nedávat učiteli řešení textů, aby nebyl uzavřený i pro jiné návrhy, se kterými žáci přijdou. Akceptovat různost pohledů u dětí. U pojmů je ke zvážení varianta pracovního listu, kde budou mít děti pojmy napsány, aby se nemusely nahýbat a neustále koukat, který pojem už mají.
3. téma Prostor – Modelovat práci s prezentací se sídly na prvním obrázku v prezentaci. Neprozrazovat žánr před ukázáním obálky knihy. Vysvětlovat pojmy více obrazně, pro děti je to lépe uchopitelné (např. pohled skrz kameru apod.). Kombinované zobrazovací strategie je možno vynechat, není na ně časový prostor, ale je vhodné o tom, že existují, dětem říct a popsat jim je. V revidované verzi lekce zorganizovat lépe pracovní materiály, aby byly snáze dohledatelné a smysluplně seřazené. Pro dílnu čtení dát doporučení ke sdílení obrázků od žáků a upravit pracovní list.
4. téma Čas – Upravit anotaci, upravit instrukce, nepojmenovávají jeden rys časové výstavby, ale hledají výrazný rys časové výstavby textu – v tomto směru i upravit pracovní list do dílny čtení.
5. téma Vypravěč – Viz výše v hlavních zjištěních – dojde k úpravám PL a záznamových tabulek, doplnění cedule autor není vypravěč a doplnění informací do metodiky více průkazným způsobem, aby se toto neopomnělo s dětmi probrat. Změna instrukce k zápisu důkazů z textu.
6. téma Naratologický rozbor – Vytvořit dvě varianty úvodní aktivity, změnit instrukci pro práci s texty tak, aby pro žáky byla více motivující, karty označit piktogramy kategorií.

b) Bude/byl vytvořený program upraven?

Program byl upraven do druhé – finální verze podle zjištění konkretizovaných v předchozích bodech.

c) *Jak a v kterých částech bude program na základě ověření upraven?*

Program byl upraven v těchto bodech:

1. téma Postava – Doporučení pro vyprávění úvodních textů zpaměti; vynechání aktivity pětílístek a práce s motivem putování; v dílně čtení úprava pracovního listu.
2. téma Událost – Doladění instrukcí, doporučení k diskusi při sdílení výstupů práce s texty, pracovní listy k teorii.
3. téma Prostor – Modelování aktivity s obrázky, preciznější formulace při výkladu teorie – zaneseno do opory pro žáky, menší důraz na perspektivní zobrazování; pro dílnu čtení byl upraven pracovní list a rozepsaná doporučení pro sdílení obrázků žáků.
4. téma Čas – Úprava anotace, úpravy instrukcí a pracovního listu k dílně čtení.
5. téma Vypravěč – Změněna instrukce k pisatelské aktivitě, upraveny záznamové tabulky v lekci i dílně čtení, zredukováno učivo.
6. téma Naratologický rozbor – Změna instrukce pro práci s texty, 2 varianty materiálů a provedení pro úvodní aktivitu, označení karet piktogramy, přidání pracovního listu do dílny čtení.

3. Hodnocení účastníků a realizátorů ověření¹¹⁴

Žáci hodnotili program pozitivně, především přítomnost knihovnice byla pro ně atraktivní. Taktéž udávali, že se jim líbí, když je hodina vedena ve dvojici, když se učí jinak apod.

a) *Co bylo v programu hodnoceno v rámci ověřovací skupiny nejlépe?*

Ve všech částech programu bylo velmi kladně hodnoceno samostatné čtení žáků. (Tento poznatek zde uvádíme na základě pozorování a ústních reakcí žáků. Tuto aktivitu jsme po zkušenosti z ověřování první úrovně programu do dotazníků ani nezařazovali, protože jsme chtěli znát především odezvu na další aktivity programu.) Z ostatních aktivit bylo v jednotlivých částech programu nejlépe hodnoceno:

1. téma Postava – vyprávění stejného příběhu různými způsoby a skupinová práce s charakteristikami „normálnosti“
2. téma Událost – hra Bludiště
3. téma Prostor – brainstorming k obrázkům sídel
4. téma Čas – práce s pojmy metodou Sněhové koule
5. téma Vypravěč – práce s texty ve skupinách
6. téma Naratologický rozbor – desková hra

Dále žáci obecně dobře hodnotili možnost práce ve skupinách a seznámení s novými knihami.

¹¹⁴ Vychází z evaluačních dotazníků žáků, učitelů, realizátorů programů – pracovníků neformálního vzdělávání či záznamů z rozhovorů s dětmi, které příjemce uchovává pro kontroly na místě.

b) Jak byl hodnocen věcný obsah programu?

Žáci v evaluačních dotaznících hodnotili program z hlediska libosti a z hlediska jistoty pochopení nového učiva, dávali ocenění a návrhy na vylepšení. V téměř všech případech hodnotili program pozitivně. Některé naratologické kategorie jim připadaly přístupnější než jiné, například vypravěč. Žáci se také vyjadřovali k vybraným knihám, největší průměrnou oblibu získala kniha *Dárce*. Knihy byly žánrově pestré, u každé z nich vždy několik žáků (u různých knih různých žáků) uvedlo, že by si ji rádi dočetli. Celkově žáci hodnotili vybrané texty nadprůměrně – na škále 1–10 pak v průměru kolem bodu 7.

c) Jak bylo hodnoceno organizační a materiální zabezpečení programu?

Žáci se po první lekci pozitivně vyjadřovali k místu realizace programu – knihovně. Neformální, čtenářsky podnětný prostor vítali a navrhovali, že by zde mohla probíhat výuka i častěji. Ostatní zajištění bylo obdobné tomu školnímu – pracovní listy, tabule, flipchart apod. Tedy žáci nedokázali nijak výrazně ocenit toto zajištění. Co nesporně ale ocenili, byl přístup ke knihám v knihovně, zde si žáci půjčili knihy i na návaznou dílnu čtení. (Ne všichni žáci ale měli průkazku do knihovny, zde je tedy nutná i dopomoc knihovnice na místě – půjčení knihy na hodinu ve škole – a především dobře zásobená školní knihovna a třídní knihovnička.)

Velká část programu pak byla ověřena kvůli protiepidemickým opatřením online, zde žáci (a jejich rodiče) oceňovali možnost přijít si do školy pro připravené materiály a nemuset tisknout svépomocí. Taktéž knihovnice nabízely v časech, kdy to bylo státem povoleno, možnost výpůjček knih pro dílny čtení.

Ověřovatelé pak považují materiální zajištění za dostatečné (především možnost zhotovovat dostatek kopií textu, vizualizovat a zapisovat proces tvorby na flipchart, využívat podložky pro psaní apod.).

d) Jak byl hodnocen výkon realizátorů programu?

Žáci především ocenili nový model výuky – pravidelné vedení hodin v tandemu učitelka – knihovnice. Ocenili nový přístup k literatuře, kreativitu realizátorů, nové metody, práci ve skupinách. Chválili si i to, že dostali dostatek prostoru pro sebevyjádření. Velmi často chtěli o tématech z lekcí hovořit ještě dále, což jim bylo učitelkami (realizátorkami) umožněno při dalších hodinách. Také na základě programu navrhovali změny v přístupu k výuce literatury – více dílen čtení, práce s atraktivními knihami – to je další, byť implicitní, důkaz spokojenosti s výkonem realizátorů.

Žáci také měli pravidelně možnost vyjadřovat se k výkonu realizátorů, dávat jim doporučení a ocenění. Velká většina se stabilně vyjadřovala kladně, několik jich napsalo, že je důležitější pro ně obsah hodiny než to, kdo hodinu vede. Jiní oceňovali připravenost, podporující způsob vedení aktivit, možnost diskuse. Na otázku, zda jim tandemové vyučování (učitel–knihovník) vyhovuje, odpovídali téměř stoprocentně vždy kladně.

e) Jaké měli účastníci výhrady/připomínky?

Žáci by vítali více hodin tohoto typu, více času na dílnu čtení, občas měli jednotlivci výhrady k připravenosti realizátorů, většina ale připravenost uvedla jako podnět k ocenění.

f) Opakovala se některá výhrada/připomínka ze strany účastníků častěji? Jaká?

Připomínky se vesměs neopakovaly, stále žáci uváděli, že je práce tohoto typu baví, i když si někteří nebyli jisti svým porozuměním problematice, hodnotili jednotlivé aktivity i vedení lekcí většinou kladně.

g) Budou případné připomínky účastníků zapracovány do další verze programu? Pokud ne, proč?

Spíše než připomínky zapracováváme do programu taková doporučení pro realizátory, která umožní realizovat program ke spokojenosti účastníků, jak se to povedlo při ověřování. To jsou především různá doporučení k prostředí, k diskusím a hodnocením žákovské práce, k podpoře žáků se SVP apod.

h) Jak byl program hodnocen ze strany realizátorů programu?

Všechny realizátorky hodnotily program pozitivně, je zde těžké zjistit objektivní hodnocení, protože realizátorky jsou zároveň tvůrkyněmi programu. Nejprínosnější jim přišla forma práce v tandemu, výuka v knihovně (bohužel jen jedenkrát), předaný obsah učiva (základy naratologických kategorií) a především vzbuzený zájem o četbu. Několik negativ viděly např. ve vlastních nejistých reakcích na otázky žáků v případě ne zcela upevněné znalosti teorie, ve vlastní nepřipravenosti reagovat na některé kreativní odpovědi žáků při tvůrčích aktivitách (např. v tématu Událost žáci nacházeli i jiné události, určovali i jiné vztahy, než předpokládali realizátoři, ale později se ukázalo, že jsou žákovská řešení smysluplná, pouze vycházejí z odlišné interpretace textu) apod. Celkově realizátorům připadal program pro žáky dostatečně atraktivní a především obsahově smysluplný. Neměli pocit, že jeho realizací ubírají čas učení, ale naopak jej efektivně pro výuku využívají.

i) Navrhují realizátoři úpravy programu, popř. jaké?

Realizátoři byli zároveň tvůrci, tedy jejich návrhy byly součástí reflexe a následných úprav v programu. Návrhy, které vyplývaly přímo z realizace, ne pouze z vyhodnocení důkazů o učení vzhledem ke stanovenému cíli, byly především organizačního typu např. u závěrečné lekce zkontrolovat řešení vždy po jedné kategorii, ne až na závěr (kvůli motivaci), způsoby dělení do skupin (bezpečné prostředí žáků), vsunutí malé hygienické pauzy do dvouhodinového bloku (relaxace) apod.

j) Budou tyto návrhy realizátorů zapracovány do další verze programu? Pokud ne, proč?

Do úpravy programu byly zaneseny ty návrhy realizátorů, na kterých se shodla celá tvůrčí skupina během reflexivní schůzky. Jedná se především o obsahové úpravy. Ty spíše vyplývají z úhlu pohledu tvůrce programu (v našem případě je to totožná osoba s realizátorem), který v ověření sleduje naplnění cíle učení, další návrhy jsou v programu zaneseny formou doporučení.

k) Konkrétní výčet úprav, které byly na základě ověření programu zapracovány do další/finální verze programu:

1. téma Postava – Doporučení pro vyprávění úvodních textů z paměti; vynechání aktivity pětílístek a práce s motivem putování; v dílně čtení úprava pracovního listu.
2. téma Událost – Doladění instrukcí, doporučení k diskusi při sdílení výstupů práce s texty, pracovní listy k teorii.
3. téma Prostor – Doporučení k modelování aktivity s obrázky, preciznější formulace při výkladu teorie – zaneseno do opory pro žáky, menší důraz na perspektivní zobrazování (v instrukcích k lekci); pro dílnu čtení byl upraven pracovní list a rozepsaná doporučení pro sdílení obrázků žáků.
4. téma Čas – Úprava anotace knihy *Skleněné děti*, úpravy instrukcí a pracovního listu k dílně čtení.
5. téma Vypravěč – Změněna instrukce k pisatelské aktivitě, upraveny záznamové tabulky v lekci i dílně čtení, zredukováno učivo.
6. téma Naratologický rozbor – Změna instrukce pro práci s texty, 2 varianty materiálů a provedení pro úvodní aktivitu, označení karet piktogramy, přidání pracovního listu do dílny čtení.

	Jméno, příjmení, titul	Datum a místo	Podpis
Zpracovala	Mgr. Tereza Nakládalová	28. 6. 2021	

7 PŘÍLOHA Č. 4 – DOKLAD O PROVEDENÍ NABÍDKY KE ZVEŘEJNĚNÍ PROGRAMU

Doklad o provedení nabídky ke zveřejnění programu je k nahlédnutí ve wordové podobě programu.

8 NEPOVINNÉ PŘÍLOHY

Rozšiřující materiály programu

Jedná se z formálního hlediska o obdobu základního programu. Každý tematický blok je tvořen dvouhodinovou lekcí v knihovně a dílnou čtení ve škole v rozsahu jedné vyučovací hodiny. Rozšiřující lekce jsou ke stažení na <https://new.ctenarskekluby.cz/naratologie>. Ke každému tématu je zde podrobný popis lekce i s doporučením pro realizaci se žáky se SVP, přílohy pro realizátory a graficky upravené materiály pro žáky.

Anotace tematických bloků:

Úvod do naratologie

Lekce předává základní povědomí o problematice narativu. Žáci se pomocí videa a práce s textem seznámí s jeho dvěma rovinami – rovinou příběhu a rovinou diskurzu, dozvědí se o základních naratologických kategoriích a vyzkouší si tvůrčí psaní. Žáci se také seznámí s faktem, že literatura není jen narativní a narativy nejsou jen v literatuře, zároveň je literární narativ představen jako předmět zájmu celého projektu. Nabyté poznatky aplikují žáci na vlastní četbu při dílně čtení.

Postava + událost

Lekce je věnována vztahům mezi kategorií postava a kategorií událost. Postavy události způsobují a postavám se události dějí. Žáci krom vztahů mezi postavami a událostmi zkoumají i vztahy mezi událostmi navzájem. Rozlišují vztahy příčinné a časové. V lekci se pracuje s knihou Neila Gaimana *Naštěstí (ne)máme mléko*, nad jejímž textem si zároveň žáci utřídí poznatky o charakteristice postavy v narativu. Nabyté poznatky aplikují žáci na vlastní četbu při dílně čtení.

Prostor

Literární prostor je zajímavý z několika hledisek, lekce zkoumá především hledisko významové a hledisko textové, tedy co prostor znamená a jak je vyprávěn. Na paralele známé pohádky s příběhem knihy Lois Lowryové *Spočítej hvězdy* žáci poznávají nejen tyto skutečnosti, ale zároveň se dozvídají historické reálie z období druhé světové války. Nabyté poznatky aplikují žáci na vlastní četbu při dílně čtení.

Čas

V lekci se žáci naučí rozlišovat čas v literatuře na čas příběhu a čas vyprávění (diskurzu). Seznámí se se třemi aspekty časové výstavby textu – s trváním, posloupností a frekvencí. Všechny tyto znaky pak zkoumají v textu knihy *Prázdniny blbce číslo 13* od Miloše Kratochvíla. Aktivita lekce jsou různorodé, jednou z nich je například scénické čtení. Nabyté poznatky aplikují žáci na vlastní četbu při dílně čtení.

Vypravěč

Vypravěč zásadně ovlivňuje podání příběhu a vypravěči mohou být různého typu, mít různé charakteristiky. Tyto dva základní poznatky žáci nabývají při četbě textů různých autorů a žánrů a také v rámci tvůrčího psaní. Nabyté poznatky aplikují žáci na vlastní četbu při dílně čtení.

Naratologický rozbor

Závěrečná lekce shrnuje učivo všech předchozích bloků. V úvodu si žáci osvěžují probranou terminologii, dále ve skupinách zkoumají texty z knihy *Hotel Winterhouse* autora Bena Gutersona z hlediska jednotlivých naratologických kategorií. Lekce je završena deskovou hrou s otázkami z probíraných oblastí naratologie. V závěrečné dílně čtení pak žáci zopakované poznatky aplikují při zážitkovém čtení narativních textů dle vlastního výběru.

Poznámka – podpora metodických videí a plakátů s teorií

K jednotlivým tématům lekcí (nejen těch rozšiřujících) je teorie vyložena i v metodických videích, a to vždy na základě četby určitého literárního textu. Souhrn teorie z videa je k dispozici v podobě plakátu. Videa i plakáty jsou dostupné na <https://new.ctenarskekluby.cz/naratologie>.

Pracovní sešit *Učíme se příběhem II*, na který v průběhu celého programu odkazujeme, je přiložen ve zvláštním výtvarně a graficky zpracovaném souboru. Sešit je ke stažení na: <https://new.ctenarskekluby.cz/naratologie>.

Zde část „Vybrané klíčové výstupy projektů“ a „Učíme se příběhem II – program pro 6. a 7. ročník“.