

UČÍME SE PŘÍBĚHEM III

Program pro 8. a 9. ročník



Vzdělávací program Učíme se příběhem III 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.

Nakladatelstvím Listen a Baobab (baobab-books.net) tímto velice děkujeme za bezplatné umožnění publikování úryvků z knih.

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



Publikace „Učíme se příběhem III, Program pro 8. a 9. ročník“ podléhá licenci CC BY-SA. Pro zobrazení licenčních podmínek navštivte <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>

ISBN 978-80-907624-7-3

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	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 „Literární postava“ – 3 vyučovací hodiny	16
2.2	Tematický blok č. 2 „Událost“ – 3 vyučovací hodiny	30
2.3	Tematický blok č. 3 „Prostor vyprávěného světa“ – 3 vyučovací hodiny	42
2.4	Tematický blok č. 4 „Vypravěč“ – 3 vyučovací hodiny	49
2.5	Tematický blok č. 5 „Čas příběhu a čas vyprávění“ – 3 vyučovací hodiny	62
2.6	Tematický blok č. 6 „Naratologický rozbor“ – 3 vyučovací hodiny	69
3	Metodická část	80
3.1	Metodický blok č. 1 „Literární postava“	80
3.2	Metodický blok č. 2 „Událost“	88
3.3	Metodický blok č. 3 „Prostor vyprávěného světa“	95
3.4	Metodický blok č. 4 „Vypravěč“	104

3.5	Metodický blok č. 5 „Čas příběhu a čas vyprávění“	114
3.6	Metodický blok č. 6 „Naratologický rozbor“	123
4	Příloha č. 1 – Soubor materiálů pro realizaci programu	132
5	Příloha č. 2 – Soubor metodických materiálů	149
6	Příloha č. 3 – Závěrečná zpráva o ověření programu v praxi	158
7	Příloha č. 4 – Doklad o provedení nabídky ke zveřejnění programu	166
8	Nepovinné přílohy	167

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 III, Program pro 8. a 9. 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 8. a 9. 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. Šárka Brzková (Lauderovy školy při ŽOP), Mgr. Tereza Jirásková (Lauderovy školy při ŽOP), Bc. Dita Šourková (Městská knihovna Praha), Mgr. Martina Pobříšlová (ZŠ J. K. Tyla a MŠ, Písek), Mgr. Pavla Šrůtová (ZŠ J. K. Tyla a MŠ, Písek), Lucie Hrdličková (Městská knihovna, Písek), Mgr. Veronika Lacmanová (12. ZŠ Švermova, Liberec), Radka Vojáčková (Krajská vědecká knihovna v Liberci), Mgr. Jindřiška Kubandová (ZŠ a MŠ Frymburk), Mgr. Lucie Mrvková (ZŠ a MŠ Frymburk), Miloslava Baldová (Knihovna Frymburk), PhDr. Hana Holubková
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 8. či 9. tříd základních škol a odpovídající ročníky víceletých gymnázií. Tvoří závěrečnou část konceptu výuky literární výchovy, který vychází z nejrůznějších naratologických konceptů a byl vytvořen a vyzkoušen učiteli a knihovníky.

Základní jednotkou každého programu je čtenářská lekce. Ta se vždy věnuje konkrétnímu tématu z oblasti naratologických kategorií (celkem se jedná o šest témat) 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 realizátoři formou čtenářské lekce osvětlí jednu z naratologických kategorií. Naratologické lekce navazují na program pro nižší ročníky, zároveň v případě poučenosti dvojice učitel a knihovník může být realizována bez předchozí zkušenosti žáků s naratologií.

Program využívá odbornosti učitele a knihovníka, přičemž je zde kladen důraz na odbornost knihovníka nejen v oblasti zvolených metod, ale též ve výběru vhodných textů. Literární text, na kterém je určité téma prezentováno, je z hlediska formy reprezentativní, zároveň pro příslušnou skupinu žáků čtenářsky atraktivní a kulturně a esteticky hodnotný.

Další fází této části lekce je stručný exkurz do české i světové literatury, ve kterém knihovník představí k probíranému tématu další reprezentativní (ve smyslu ilustrativní) tituly. Čas v knihovně může být završen dílnou čtení, ve které je probírané téma zkoumáno ve vlastní četbě dětí, čímž dochází k propojení zážitku s reflexí a žáci mají možnost vypůjčit si knihy, se kterými budou dále ve škole pracovat. Nicméně toto zakončení není nutné, je vhodné jen tehdy, pokud by samotná lekce byla realizována v kratším než zamýšleném čase.

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 téma, které probrali v knihovně – naratologickou kategorii – a formou dílny čtení na něj zaměřují pozornost žáků při jejich vlastní četbě. Dílna čtení v každé lekci probíhá tak, jak je obvyklé – skládá se z minilekce a zadání úkolu, samostatného tichého čtení a následné reflexe. Specifická, resp. odpovídající cíli, jsou pak jednotlivá zadání, která vycházejí z lekce probrané v knihovně.

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 splnění úkolu ukazují na vlastní četbě.

Program se zabývá šesti tématy 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, událost, prostor vyprávěného světa, vypravěč, čas, naratologický rozbor.

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. V části 3 jsou taktéž uvedena některá doporučení pro práci s žáky s konkrétními SVP.

Ačkoliv je tedy představovaný program III. částí zamýšleného cyklu, není nezbytně nutné (byť je to velmi vhodné), aby mu cykly I a II předcházely. Funkční je i sám o sobě v rozsahu 18 vyučovacích hodin. Předpokládá ale obeznámení týmu realizátorů s literární teorií, na základě které jsou jednotlivá zadání vystavěna.

Každá z lekcí a dílny čtení vychází z jedné z naratologických kategorií. Zadání ke každé části programu (lekce v knihovně a dílna čtení) je zpracováno formou pracovního sešitu, který žákům pod vedením U/K slouží k zápisu odpovědí, vlastních názorů, ale v němž také najdou všechny použité texty. Písemná zadání i texty mohou být užitečnou oporou pro žáky se SVP.

1.3 Cíl programu

Cílem programu je naučit žáky hlubším způsobem přemýšlet o textu, a to s využitím termínů z literární teorie, které mohou následně využít při studiu na střední škole, resp. při maturitní zkoušce.

Cíl je naplňován dvěma základními způsoby: a) zážitkovým čtením, které je realizováno převážně v dílně čtení, b) vzhledem do literární teorie a společným induktivním učením.

Zážitkové čtení podporuje motivaci žáků k četbě a rozvíjí jejich estetické vnímání. Skrze zvolená témata knih obrací jejich pozornost k důležitým společenským otázkám.

Vhled do literární teorie se uskutečňuje skrze zážitkové čtení a s využitím induktivního učení. Cílem je, aby žáci sami z dobře zvolených úloh odvodili cílové kategorie jednotlivých lekcí. Terminologie v tomto pojetí slouží jako zastřešení vyvozených poznatků a nástroj prohlubující úvahu o četbě. Stěžejní otázkou všech lekcí i dílen čtení je určení funkce a probádání možností jednotlivých naratologických kategorií.

Nástroje, které žáci v rámci programu získávají, pomáhají porozumět jakékoliv narativní literatuře i dílům, která narativ využívají, filmem počínaje a demagogickou promluvou konče.

Program rozšiřuje pojmy z oblasti literární teorie z předchozích let a propojuje je 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.

Z dlouhodobého hlediska je cílem programu vzájemná spolupráce mezi pedagogy a knihovníky, a to spolupráce aktivní při tvorbě i realizaci výukových programů.

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

Je přímo zacílený:

- ČJL-9-3-01 uceleně reprodukuje přečtený text, jednoduše popisuje strukturu a jazyk literárního díla a vlastními slovy interpretuje smysl díla
- ČJL-9-3-04 tvoří vlastní literární text podle svých schopností a na základě osvojených znalostí základů literární teorie
- ČJL-9-3-06 rozlišuje základní literární druhy a žánry, porovná je i jejich funkci, uvede jejich výrazné představitele

Nepřímo podporuje:

- ČJL-9-1-05 odlišuje spisovný a nespisovný projev a vhodně užívá spisovné jazykové prostředky vzhledem ke svému komunikačnímu záměru
- ČJL-9-1-01 odlišuje ve čteném nebo slyšeném textu fakta od názorů a hodnocení, ověřuje fakta pomocí otázek nebo porovnáváním s dostupnými informačními zdroji

Program cílí i na rozvoj kompetencí. Způsob, jak tyto kompetence u žáků podporuje, je uveden 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
8. a 9. 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.
8. a 9. 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 prostředek 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
8. a 9. 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.
8. a 9. 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.
8. a 9. 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.
8. a 9. 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. V případně nutnosti je možné program převést i do online podoby, ačkoliv hlubší dopad na žáky má prezenční forma programu.

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, která je tvořena čtenářskou lekcí realizovanou ve veřejné knihovně a dílnou čtení realizovanou 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 8. či 9. 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 třetí část cyklu; je určen pro žáky 8. a 9. ročníku ZŠ, předchází mu I. a II. úroveň programu.

Absolvování I. úrovně a II. úrovně programu 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 (U/K). 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 jedna tvůrčí trojice – vždy knihovník a jedna či dvě učitelky – podpořené ostatními členy odborného týmu). Lekce se účastní žáci 8. a 9. ročníku ZŠ a věnují se metodami aktivního učení jedné z naratologických kategorií. Aktivit jsou přesně zacíleny a jsou inspirovány programem *Čtením a psaním ke kritickému myšlení*, dlouholetými zkušenostmi z projektu Školní čtenářské kluby a celou řadou dalších autorských postupů, které jsou zaměřeny na aktivní učení a rozvoj klíčových kompetencí. Dílna čtení je převzata z programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení, přičemž zadání minilekcí vychází z cílů zaměřených na jednotlivé složky narativu.

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 se základními termíny z oblasti jedné konkrétní naratologické kategorie (podrobnější postup aktivit použitých v lekci je rozepsán níže), následně se žáci zabývají funkcí dané naratologické kategorie. Své nově nabyté znalosti následně žáci užívají 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 na 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 navazující dílně čtení, bude ale nabízet inspiraci pro další dílny čtení i psaní tak, aby umožnil plnou návaznost do vyučování v průběhu celého školního roku.

Samotné tematicky zaměřené čtenářské lekce je možné rozšířit o další naratologické lekce, které jsou k dispozici na <https://new.ctenarskekluby.cz/naratologie>. Pedagogové a knihovníci si zde mohou vybrat z řady navazujících i přípravných lekcí.

Součástí programu je i pracovní sešit. Předpokládá se, že každý žák dostane své vydání v papírové či pdf podobě. V pracovním sešitu je myšleno i na žáky se SVP, pro něž je velmi vhodné, aby zadání s texty měli stále před očima a v případě potřeby se k nim mohli vrátit. Pracovní sešit taktéž tvoří formulář pro žákovské zápisky, jsou v něm taktéž zaznamenány nejdůležitější zjištění žáků.

Doplňujícím materiálem je naratologická příručka *Jak rozumět literárnímu vyprávění*, která by jim, spolu s výukovými plakáty a videi, měla být trvale k dispozici.

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

Tematický blok č. 1 „Literární postava“ – 3 vyučovací hodiny

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

Cílem literární lekce je, aby žák rozpoznal rozdíl v přístupu k literární postavě jako fikční bytosti oproti přístupu k reprezentaci osoby, která reálně existovala/existuje ve skutečném světě, na konkrétních příkladech v textu si uvědomil, jakým způsobem je postava v textu utvářena a z jakých částí/dimenzí se může literární postava skládat.

V průběhu lekce pracuje žák ve skupině i individuálně. Lekce pracuje s textovými ukázkami z knihy *Čik* od Wolfganga Herrndorfa.

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

V rámci dílny čtení žák aplikuje znalosti ze čtenářské lekce, tj. v rozečteném textu najde příklady různých charakteristik postavy a jednotlivé dimenze, z nichž je literární postava složena.

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

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

Cílem čtenářské lekce je, aby žák vyhledal v textu události, rozlišil je podle své interpretace na jádrové (klíčové) a satelitní, u kterých dále určí jejich funkci (např. charakterizace postavy, prostředí, zvýšení napětí v příběhu...). V rámci aktivit lekce žák sám vymyslí satelitní událost jako možné pokračování čteného příběhu.

V průběhu lekce pracuje žák ve skupině i individuálně. Lekce pracuje s textovými ukázkami z knihy *Tobiáš Lolness: Život ve větvích* od Timothée de Fombella.

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

V navazující dílně čtení žáci aplikují nově nabyté znalosti na vlastním textu – každý z nich ve své rozečtené knize najde příklad satelitní události a určí její funkci.

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

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

Cílem čtenářské lekce je, aby žák vyhledal místa, jimiž nastává prostor vyprávěného světa. Žák si rozšíří představu o možnostech, jimiž prostor vyprávěného světa může nastávat, tj. najde i jiné příklady konstituování prostoru než jen popis. Žák si zvědomí skutečnost, že prostor vyprávěného světa je v textu vždy nedourčen, dotváří si jej čtenář na základě své zkušenosti, žánrového klíče i fantazie. Žák se seznámí s možnostmi perspektivního a aperspektivního podání prostoru. V čtenářské lekci žáci pod vedením U/K pracují s knihou *Kluk odnikud* od Katherine Marshové.

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

Při dílně čtení žáci samostatně vyhledávají části textu, které konstituují prostor, přiřadí k nim označení způsobu, jímž prostor v textu nastává.

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

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

Cílem čtenářské lekce je určit různé typy vyprávěcí instance (vč. fokalizace) a jejich vhodnost pro odvyprávění určitých událostí příběhu. Žáci odhalí, že díky schopnosti určit typy vyprávěcí instance mohou lépe pochopit i složitější text. Poznané typy vyprávěcí instance si v závěru lekce žáci zvědomí vlastní písemnou tvorbou.

Lekce pracuje s povídkou Petra Šabacha *Zpráva o okresním Halloweenu*. Žáci ji čtou nejprve po částech, přičemž se soustřeďují právě na různé typy vypravěčů. Následně čtou povídku celou, přičemž jejich čtenářský zážitek bude pravděpodobně umocněn jejich předchozím zkoumáním jednotlivých typů vypravěče.

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

Cílem navazující dílny čtení je, aby žáci aplikovali nově nabyté znalosti na text knihy, kterou právě čtou, tj. popsali co nejpřesněji vypravěče ve své knize, případně našli příklad fokalizace.

Tematický blok č. 5 „Čas příběhu a čas vyprávění“ – 3 vyučovací hodiny

Téma č. 1 „Čas příběhu a čas vyprávění – lekce“ – 2 vyučovací hodiny, veřejná knihovna

Tématem čtenářské lekce je čas příběhu a čas vyprávění. Žáci samostatně najdou místa v textu, na základě kterých si vytvářejí svou představu o čase příběhu a čase vyprávění. Určí, jaké funkce může mít zpomalení tempa vyprávění.

V čtenářské lekci se pracuje s knihou *Řeka, která teče pozpátku* od Jean-Claude Mourlevata.

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

V navazující čtenářské lekci žáci porovnají čas příběhu a čas vyprávění. Najdou místa v textu, kdy se změnilo tempo vyprávění.

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

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

Cílem čtenářské lekce je vyzkoušet si naratologickou analýzu textu, tj. na jednom textu určit všechny naratologické kategorie. Žáci se v rámci lekce zamyslí nad tím, co ovlivňuje jejich vnímání příběhu. Vyzkoušejí si, že je podstatné nejen co se vypráví, ale také jak se to vypráví.

V čtenářské lekci se pracuje s povídkou Ivana Klímy *Dalekohled*.

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

V rámci dílny čtení si žáci poprvé všímají všech naratologických kategorií. Při četbě textu, kterou si sami zvolili, vyberou tu, kterou považují v textu za nejdůležitější, svůj výběr zdůvodní.

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 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, konkrétně pro dílnu čtení, je nutné mít k dispozici relativně pestrou zásobu současných knih. Knihy by měly být k dispozici jak v knihovně, kde probíhá část programu, tak v ideálním případě i ve třídě formou třídní knihovničky či školní knihovny. 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 III*. Každý z žáků by měl mít své vlastní vydání Pracovního sešitu *Učíme se příběhem III*, případně by ho měl mít k dispozici v pdf podobě.

Žáci by měli mít po celou dobu 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 místě 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. 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 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 III)



Publikace „Učíme se příběhem III, Program pro 8. a 9. 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 „Literární postava“ – 3 vyučovací hodiny

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

Forma a bližší popis realizace

Cílem čtenářské lekce je, aby žák rozpoznal rozdíl v přístupu k literární postavě jako fikční bytosti oproti přístupu k reprezentaci osoby, která reálně existovala/existuje ve skutečném světě, na konkrétních příkladech v textu si uvědomil, jakým způsobem je postava v textu utvářena, z jakých částí se může skládat.

Lekce pracuje s textovými ukázkami z knihy *Čik* od německého spisovatele Wolfganga Herrndorfa.

Navazující dílna čtení je zaměřena na zvědomění si tří úhlů pohledu na literární postavu na základě vlastní četby.

Metody

- brainstorming
- vyvozování z textu
- rozvíjení alternativ
- dohledávání důkazů v textu
- skupinová práce

Pomůcky

- psací potřeby pro každého žáka
- kniha *Čik* od Wolfganga Herrndorfa
- pracovní sešit – kapitola Literární postava (odkaz viz část 8, nepovinné přílohy)
- na lístečkách vytištěné textové ukázky k přímé¹ a nepřímé charakteristice (na úvodní rozdělení do skupin)
- barevné papíry s názvy druhů nepřímé charakteristiky (barvy odlišující druhy: růžová – jméno; oranžová – sociální zařazení; zelená – vzhled; modrá – chování, jednání; červená – řeč, uvažování, myšlenkový svět postavy; žlutá – prostředí)
- přílohy 4.1.1, 4.1.2, 4.1.3, 4.1.4, 4.1.5, 4.1.6, 4.1.7, 4.1.8

¹ Lístečky s texty s přímou charakteristikou by měly být odlišeny barevně, např. vytištěny na červeném papíru či podlepeny červeným papírem.

Podrobně rozpracovaný obsah

Čtenářská lekce probíhá v ideálním případě v knihovně. Její součástí je i pracovní sešit, který žáci mají k dispozici a je přílohou tohoto programu. Pro větší přehlednost jsou v popisu lekce a dílny čtení uváděny jak instrukce, které U/K žákům zadávají, tak ukázky z pracovního sešitu, kam žáci své odpovědi píšou, případně i texty či teoretické informace, ke kterým se žáci mohou stále vracet.

Před zahájením lekce

Na tabuli jsou navěšeny, ve sloupci pod sebou, barevné papíry s názvem druhu nepřímé charakteristiky, a to textem k tabuli tak, aby nebyl vidět.

(přílohy 4.1.1, 4.1.2, 4.1.3, 4.1.4, 4.1.5, 4.1.6)

Rozdělení do skupin pomocí rozlišení přímé a nepřímé charakteristiky

Žáci se seskupí do skupin pomocí textových ukázek s charakteristikou postavy. Čtyři² žáci dobrovolníci dostanou lístek s přímou charakteristikou jedné vlastnosti určité postavy, ostatní žáci dostanou lístek s nepřímou charakteristikou tak, že se obsahově hodí vždy k jedné z přímých charakteristik. Vznikne tak čtyři až pět skupin.

Jednotlivé příklady charakteristiky jsou uvedeny níže a v příloze 4.1.7 Rozřazení do skupin.

PŘÍMÁ CHARAKTERISTIKA	NEPŘÍMÁ CHARAKTERISTIKA
Tatjana byla atraktivní.	„Hej, Tatjano, nepůjdeš na kafe?“ nadhodil Viktor rádoby sebevědomě. Bylo ale vidět, že je trochu nervózní. Když Tatjana doběhla a předklonila se, aby vydechla, zůstaly na její křivky a spuštěné dlouhé blond vlasy zírat páry klučích očí. Takového, jako jsem já, Tatjana na oslavu nepozve. Plácám? Tak to je mi líto. Zkusím to ještě vysvětlit pozdějc. Tatjana se v tomhle příběhu vůbec neobjeví. Nejkrásnější holka na světě se neobjeví.
Tatjana byla bohatá.	Tatjana byla dcerou ruských rodičů, kteří v Berlíně vlastnili síť luxusních restaurací. Jedna z nich byla na lodi, a právě tam se měla konat Tatjanina oslava narozenin. U baru Tatjana hodila brčko do barevného drinku, prošla zimní zahradou a zamířila k bazénu, kde se již opalovala její matka. Tatjana vyskočila z černého nablýskaného Porsche. „Po škole jdu k Sáře, tati,“ houkla do vnitřku vozu a zabouchla dveře. Každý pár Tatjaniných bot stál nejméně 200 eur. A to jich měla plný šatník.

² Čtyři či jiný počet žáků dle celkového počtu. Cílem je následně vytvořit skupiny zhruba po čtyřech žácích.

PŘÍMÁ CHARAKTERISTIKA	NEPŘÍMÁ CHARAKTERISTIKA
Tatjana byla chytrá.	Test z dějepisu dopadl dobře jen pro pár lidí ze třídy. Mezi nimi byla jako obvykle i Tatjana. „Tatjano, mohla bys mi vysvětlit ty rovnice?“ zeptala se Natálie. „Všimla jsem si, že tu mají slevu dvacet procent na celý nákup, pokud člověk nakoupí alespoň za dva tisíce, takže můžeme ušetřit minimálně čtyři stovky, to jde,“ prohodila Tatjana. „Kámo, věděl jsi, že na prvním místě v přijímačkách byla Tatjana? Z matematiky prej měla plnej počet.“
Tatjana byla sportovní.	Každé ráno ještě před školou chodila Tatjana plavat. „Máš už program na víkend? Nechceš se mnou a našima vyrazit do Alp na lyže?“ nabídla Tatjana. „Hlavně nechci být na štafetovej běh v týmu s Tatjanou. Vždycky se naštve, že to kazím, když neběžím dost rychle,“ zašeptala Alexandra. Byly dny, kdy se Tatjana po tělocviku převlékla do nového cvičebního úboru, protože ji po škole čekal další trénink.
Tatjana byla zručná.	„Do háje,“ ulevil si Erik a otočil se do třídy: „Dokázal by tohle někdo rozmotat?“ „Počkej na Tatjanu, až přijde,“ houkla na něj Natálie. Do sálu vstoupila Tatjana. Na sobě měla krásné splývavé šaty v barvách oceánu a vlasy měla vyčesané do složitého drdolu. „Páni, Tatjano, kdo ti dělal ten účes?“ vyzvídala Natálie. „Ten jsem si vytvořila sama,“ zazubila se pyšně Tatjana. Během fyziky se všichni se složitým modelem mořili, až na jednu osobu – Tatjanu. Seděla s klidnou tváří a pod hbitýma rukama jí jako zázrakem rostly jednotlivé částčky a ty se hladce spojovaly do požadovaného celku. Tatjana snila o tom, že se jednou stane uznávanou designérkou. A s výrobou začala u sebe a svých blízkých: vytvářela jim šperky, trička a různé dekorace.

PŘÍMÁ CHARAKTERISTIKA	NEPŘÍMÁ CHARAKTERISTIKA
Tatjana byla nepořádná.	„Tatjano, jestli si okamžitě neuklidíš, nikam večer nejdeš,“ zahrozila paní Kosicová. „Mami! Ale já se v tom takhle vyznám, z pořádku jsem nervózní,“ bránila se Tatjana. „Máš pro mě to japonské pero?“ zajímala se Natálie. „Jasně,“ kývla Tatjana a začala se přehrabovat v tašce. Postupně z ní vytahala hromadu nesourodých věcí, ale pero nikde. Zatvářila se omluvně a spěšně dodala: „Zítra ho přinesu určitě! Asi jsem ho nakonec nechala někde na stole.“ Učitelka nahlédla do holčičího pokoje. „Čí jsou tady ty rozházené věci?“ zeptala se přísně. „Hádejte!“ zasmála se Laura. „Začíná to na T.“ Tatjana vyšla z koupelny, ručníkový turban na hlavě, kartáček na zuby v puse. Mokrý chodidla pleskala o dřevěnou podlahu. Zamířila k šatní skříni, posunula dveře a očima přejížděla komínky triček. Jedno vytáhla, natočila se s ním k zrcadlu, zamračila se a ledabyle ho odhodila zpátky do skříně. Teprve desáté tričko si odnesla do koupelny.

U/K vysvětlí zadání: „V dnešní lekci budeme v rámci příběhu zkoumat literární **POSTAVY**. Začneme tím, že se rozdělíme do skupin. Nejprve poprosím (vyberu) čtyři dobrovolníky, aby přišli k tabuli, a ti dostanou červený lístek, kde je určitá postava charakterizována **přímo**, např. Karel byl starý nebo Karel byl lakomý.“ U/K rozdává lístky.

U/K: „Ostatní dostanou lístečky s textem, kde je vlastnost této postavy vyjádřena **nepřímo**. Ted' poprosím vás, kteří máte text s **přímou** charakteristikou, abyste ho postupně přečetli.“

Žáci čtou přímé charakteristiky.

U/K: „Úkolem vás ostatních je připojit se k tomu, jehož text vystihuje stejnou vlastnost postavy jako váš text. Tak vzniknou pracovní skupiny. Sestavení skupin si společně zkontrolujeme. Můžete se začít rozřazovat.“

Kontrola rozřazení

V každé skupině žák s přímou charakteristikou přečte svůj text, ostatní pak přečtou, jak byla tatáž vlastnost vyjádřena nepřímo.

Brainstorming a skupinová práce

U/K: „Představte si, že jste autor. Sepište vše, čím může autor charakterizovat postavu, pokud chce, aby se o ní čtenář dozvěděl co nejvíce informací. Pracujte ve dvojici či ve skupině.“

Po cca 3 minutách U/K vyzve žáky: „Projděte si tabulku v pracovním sešitě a porovnejte s tím, co jste ve skupině napsali.“

PŘÍMÁ CHARAKTERISTIKA	NEPŘÍMÁ CHARAKTERISTIKA
<i>Vlastnost postavy je sdělena přímo.</i>	<i>Vlastnost postavy je sdělena nepřímo, například prostřednictvím:</i>
Příklady: Anna byla chytrá intrikářka. Petr je intelektuál. Bettina byla bohatá mrzutá vdova. Jan, rozmarný, z pohodlně dědic továrny na cigarety, se právě vracel domů.	1) JMÉNO (<i>princ Krasoň apod.</i>) 2) SOCIÁLNÍ ZAŘAZENÍ (<i>sluha, ředitel, intelektuál apod.</i>) 3) VZHLED: Jak postava vypadá? (<i>obličej, stavba těla, oblečení, věci, kterými je obklopena, apod.</i>) Příklad: Seděl v jednom z mahagonových křesel své vzdušné kanceláře, nohu přes nohu tak, že se od jedné perfektně tvarované polobotky odráželo zapadající slunce. 4) ČINNOST/JEDNÁNÍ: Jak se chová v konkrétní situaci? Příklad: Procházela chodbou, propadle držela tváře, aby více vystoupily její lícní kosti, a její kamenná tvář kontrolovala, zda ji sleduje dostatečný počet očí. 5) ŘEČ a ZPŮSOB UVAŽOVÁNÍ Příklad: „Jen jsme po Anabel opakovali ty formulky, nakapali trochu krve do červeného vína, namalovali na zem takovej legrační pentagram a něco si přáli...“ „Po tisíci, Jesi, jmenuje se to pentagram,“ opravil ho Henry. Jes není příliš vzdělaný. 6) PROSTŘEDÍ Příklad: „Gorilin domov sestával z jedné veliké místnosti. Na zemi ležel ohromný turecký koberec. V jednom rohu stála na čtyřech chatrných nožkách proležená postel. Vedle ní jsem zahlédla několik polic nacpaných k prasknutí knihami a u postele byly další hromady knih.“

U/K žákům ukáže jednotlivé prostředky charakteristiky postavy (přílohy 4.1.1, 4.1.2, 4.1.3, 4.1.4), které byly dosud obráceny, a shrne jednotlivé možné prostředky: „*Je zřejmé, že jste vymysleli celou řadu informací, které o postavě můžete sdělit, i řadu způsobů, jak to můžeme sdělit.*“

U/K: „*V pracovním sešitě jsou dvě varianty textu. Každá ze skupin bude pracovat buď s variantou A, nebo s variantou B.*“

U/K: „*Budeme i nadále pracovat s pracovním sešitem, kde jsou obě varianty textu označeny a barevně odděleny. Přečtěte si předložené texty a do tabulky pod texty запиšte, co jste se dozvěděli o postavě X, určete přitom druhy charakteristiky, které jsou v textu použity. Některé druhy charakteristiky zůstanou prázdné a vaším úkolem bude postavu X dopracovat. Např. pokud nezjistíte, jak postava vypadá, tak si to vymyslíte. Nebo pokud nezjistíte, jak se chová, tak si to také vymyslíte. Zkuste být co nejdetailnější, co nejpřesnější, pak bude vaše charakteristika uvěřitelnější. Představte si třeba, jaká by daná postava byla ve filmu. Části textu, které zakládají charakteristiku postavy X si podtrhněte. Nejprve pracujte každý sám, následně si ve skupině své zadání ověřte.*“



VARIANTA A

TEXT 1³

Sledujte charakterizaci postavy X.

„Půjdu s váma. Taky musím tímhle směrem,“ prohlásila ta holka a X namítl: „To teda ani náhodou.“

Snad pětsetkrát jí X vysvětlil, že ji s sebou nechceme, ale ona jenom pokrčila rameny a šla za náma a nakonec jí X zastoupil cestu a řekl: „Hele, je ti jasný, že smrdíš? Smrdíš jako hromada sraček. A teď padej.“

Šli jsme dál a mně se ještě párkrát zdálo, že je nám v patách. Ale jako by zpomalovala a za chvíli jsme ji neviděli. Mezi korunami stromů se plazila tma. Jednou se z podrostu ozvalo zašustění, ale možná to bylo jenom nějaký zvíře.

„Jestli jde za náma, tak je to v pytli,“ prohlásil X.

Pro jistotu jsme přidali do kroku a pak jsme si za jednou ostrou zatáčkou sedli do křoví a čekali jsme. Čekali jsme nejmíň pět minut, a když se neobjevila, vyrazili jsme zpátky k pumpě.

„Nemusel jsi jí říkat, že smrdí.“

„Něco jsem přece říct musel. A kámo, ta smrděla! Vsaď se, že na tý skládce bydlí. Houmlesačka.“

„Ale zpívala krásně,“ prohlásil jsem po chvíli. „A samo že na tý skládce nebydlí.“

„A proč se teda ptala na jídlo?“

„Jasně, ale nejsme v Rumunsku. Tady na skládce nikdo nebydlí.“

„Ty sis nevším, jak smrděla?“

„My teď nejspíš smrdíme taky.“

„Zaručeně tam bydlí. Zdrhla z domova. Věř mi, já tyhle lidi znám. Bezďačka. Totální magor. Má senza figuru, ale je to bezďačka.“

TEXT 2⁴

Sledujte charakterizaci postavy X.

Jeli jsme po dálnici a všechny okýnka jsme měli otevřený. Stejně ale byl v autě smrad – i když už ne tolik. X už neměl s dálnicí vůbec žádný problémy, řídil jako Hitler v nejlepších letech, a Isa seděla vzadu a v jednom kuse žvanila. [...] Zaparkovali jsme dole u jezera. Ze zdymadla bylo vidět údolí a celý pohoří. Jenom pár set metrů pod náma ležela nějaká vesnice. Ideální místo pro nocleh.

Koukal jsem na vodu a připadala mi studená. Stál jsem vedle Isy a zhluboka se nadechl – a X šel zpátky k autu, a když se vrátil, schovával něco za zády. Očividně nás napadlo totéž. Na X znamení jsme popadli Isu a hodili ji do vody. [...] Zatřepala mokrejma vlasama a udělala několik temp a začala nám nadávat. X jí hodil sprchovej gel.

³ HERRNDORF, Wolfgang. *Čik*. Praha: Argo, 2012. s. 140–141. ISBN 978-80-257-0671-8.

⁴ Tamtéž, s. 146–149.

[...] Zdymadlo bylo moc vysoký, než aby se po něm dalo vyšplhat nahoru, takže jsme museli přeplavat celý jezero až k jedné mělké zátce, a zatímco jsme plavali, Isa mi v jednom kuse nadávala a tvrdila, že jsem ještě větší debil než můj teplej kámoš a pod vodou mě kopala. Začali jsme se prát. X zatím pohodlně došel k autu, pohvizdoval si, natáhl si plavky a vrátil se na zdymadlo s cigaretou v koutku a ručníkem přehozeným přes ramena.

„Takhle se koupe gentleman,“ prohlásil, nasadil vznešený výraz a skočil do vody šipku.



VARIANTA B

TEXT 1⁵

Sledujte charakterizaci postavy X.

„Andrej [postava X],“ opakoval Wagenbach, upřel oči na papírek a neslyšně slabikoval, „Andrej...Č...Čicha...čorov.“

Rus něco zahuhňal.

„Prosím?“

„Čichačov,“ řekl Rus. Na Wagenbacha se nepodíval.

Wagenbach nasál vzduch jednou nosní dírkou. Byl to takovej jeho zvyk. Vzduch do jedné nosní díčky.

„Dobře, Čicharove. Andreji. Nechtěl bys nám o sobě říct pár slov? Odkud pocházíš, kam jsi až dosud chodil do školy?“

To byl standard. Když do třídy přišel nový žák, musel vyspat, odkud je a tak. A teď u Čika nastala první změna. Nepatrně pohnul hlavou, jako by si Wagenbacha teprve teď všiml. Podrbal se na krku, otočil se zpátky ke třídě a prohlásil: „Ne.“ Někde upadl špendlík.

Wagenbach vážně přikývl a zeptal se: „Ty nám nechceš povědět, odkud jsi?“

„Ne,“ oznámil Čik. „Je to fuk.“

„No prosím. Pak tě tedy představím sám, Andreji. Je to slušnost.“

Díval se na Čika. Čik se díval do třídy.

„Předpokládám, že tvé mlčení znamená souhlas,“ řekl Wagenbach. Myslel to ironicky, jako všichni učitelé, když říkají takové věci.

Čik neodpověděl.

„Nebo máš nějaké námítky?“ zeptal se Wagenbach.

„Jen začněte,“ řekl Čik a mávl rukou.

Od holek se přece jen ozvalo zahihňání. *Jen začněte!* No nazdar. Čik zdůraznil každou slabiku zvlášť. Měl legrační přízvuk. A ještě pořád fixoval pohledem zadní stěnu. Možná měl dokonce zavřený oči. Těžko říct. Wagenbach nasadil výraz, kterým nás vyzýval ke klidu. Přitom ve třídě už byl absolutní klid.

⁵ Tamtéž, s. 40–41.

TEXT 2⁶

Možná to není podstatný, co jsem si v tu chvíli, totiž ve chvíli, kdy jsem Čika poprvé uviděl, myslel já, ale i tak to chci říct. Totiž, když se vynořil vedle Wagenbacha, vůbec se mi to nezamlouvalo. Dvě hovada na jedný hromadě, napadlo mě, i když jsem Čika vůbec neznal a nevěděl jsem, jestli je havada. [...] Byl středně vysoký, na sobě měl ušmudlanou bílou košili s utrženým knoflíkem, džíny za deset eur z KiKu a neforemný hnědý boty. Vypadaly jako mrtvý krysy. Navíc měl děsně vysoký lícní kosti a místo očí škvírky. Ty oči mě upoutaly ze všeho nejdřív. Vypadal jako Mongol, jeden nevěděl, kam se vlastně kouká. Pusu měl pootevřenou, jako by mu v koutku viselo neviditelný žváro. Měl svalnatý předloktí a na jednom velkou jizvu, celkem hubený nohy a hranatou lebku.

POSTAVA X	
JMÉNO	
SOCIÁLNÍ ZAŘAZENÍ	
VZHLED	
ČINNOST/JEDNÁNÍ	
ŘEČ A ZPŮSOB UVAŽOVÁNÍ	
PROSTŘEDÍ Kde bydlí? S kým?	

U/K: „Každý z vás má teď v pracovním sešitě vyplněnou tabulku, která plně charakterizuje postavu X. Nyní budete pracovat opět ve své skupině. Vaším úkolem je shodnout se na jedné charakteristice postavy X. Například se může stát, že každý navrhuje pro postavu jiné jméno, a vy se musíte sjednotit na jednom nejvhodnějším. Výslednou charakteristiku pak zástupce vaší skupiny představí zbytku třídy. Do této tabulky napište o postavě to, na čem jste se shodli ve skupině.“

POSTAVA X	
JMÉNO	
SOCIÁLNÍ ZAŘAZENÍ	
VZHLED	
ČINNOST/JEDNÁNÍ	
ŘEČ A ZPŮSOB UVAŽOVÁNÍ	
PROSTŘEDÍ Kde bydlí? S kým?	

U/K: „Pracovali jsme s dvěma různými texty. Vytvořili jste dvě tabulky pro dvě postavy. Všechny texty však pocházejí z jedné knihy a jedná se ve skutečnosti o jednu postavu. Jmenuje se Čik a je ze stejnojmenné knihy německého spisovatele Wolfganga Herrndorfa. Společně teď odhalíme, jaká je tato postava v textu.“

⁶ Tamtéž, s. 40.

Neboli které naše představy o postavě jsou podloženy textem a které jsou námi jako čtenáři dovymyšlené.

Nejprve budou ti z vás, kteří jste četli VARIANTU B, odhadovat, které informace ze sloupce 1 podle vás pocházejí přímo z knihy Čik a které jsou čtenáři dovymyšlené. Ti, kteří četli VARIANTU A, odhalí, zda jsou informace vymyšlené, či podloženy textem. Jako důkaz pravosti informace přečtou příslušnou část textu. Poté se vaše role prohodí. Tak nám vznikne úplná charakteristika postavy Čik, tak jak je stvořena v knize. Začnou ti, kteří četli variantu A."

Při odhalování pravdivosti informací o postavě nejprve budou odhalovat žáci, kteří četli variantu B. Tj. splněné zadání budou číst žáci, kteří četli text A.

U/K neumožní žákům ptát se navzájem, co je pravda, co není pravda. Diskusi moderuje a žáky vyvolává cíleně. Např. „Je z bohaté rodiny. Myslíte si, že si to spolužáci vymysleli, nebo pro to mají nějaký důkaz z textu?“

U/K následně cíleně vyvolává žáky, kteří mohou uvést důkaz z textu.

U/K zapisuje na tabuli, co žáci říkají. Při ověřování z textu škrtná a kroužkuje to, co je ověřeno/není ověřeno. Jednotlivé charakteristiky třídí podle druhu (charakteristika podle vzhledu, sociálního prostředí apod.), připisuje je k barevným listům, na nichž jsou znázorněny jednotlivé příklady charakteristiky.



U/K: „Jak je možné, že tu díky vám vznikly dvě nové postavy, které by klidně mohly v nějakém jiném příběhu existovat? Z čeho vznikla vaše představa o daných postavách?“

U/K vede žáky ke zjištění, že čtenář si postavu propojuje se svými reálnými zkušenostmi. To, co se z textu nedozvěděl, si na základě své zkušenosti doplňuje, dovymýšlí.

„Svoji představu o dané postavě tedy vytváříme z toho, co jsme už někde viděli, četli, zažili. A i když čteme o fantastickém zvířeti, dokážeme si ho nějak představit, protože ho poskládáme z různých zkušeností, které máme uloženy v hlavě. Zkušenosti máme každý jiné, proto se představa o literárních postavách liší. Na rozdíl od reálné osoby však literární postavu ve skutečném světě nikdy nikde nemůžeme potkat, a to i přesto, že nám připadá velmi živá a připomíná nám někoho, koho známe.“

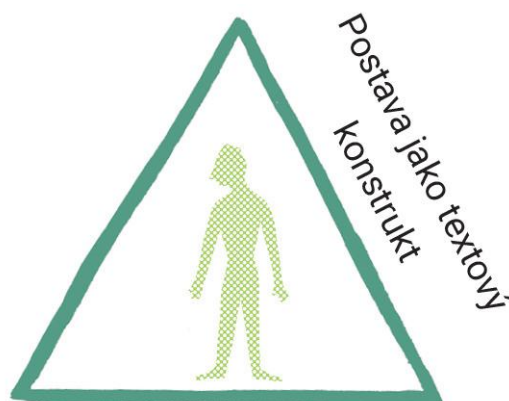
U/K nakreslí na tabuli panáčka a kolem něj trojúhelník. Nad to napíše: Tři úhly pohledu na postavu. K první straně trojúhelníku zapíše „Postava jako připomínka reálného světa“.



U/K: „Je podle vás něco, co se o Čikovi v knize nedozvíme? Jakou má například velikost boty? Je podle vás Čik postavou spíše propracovanou či nepropracovanou? Proč v textu není zmíněno vše?“

Žáci odpovídají. Následně U/K shrne jejich odpovědi:

„Postava, kterou jsme se zabývali, žádné číslo bot nemá, není to totiž reálná lidská bytost. Co není uvedeno v textu, to postava zkrátka nemá. Na tomto příkladu vidíte, že postava je vždy pouze konstrukce vytvořená z textu, není to reálná bytost. Nikdy o literární postavě nevíme všechno, její charakteristika má v sobě díry, prázdné mezery, které si doplňujeme na základě svých zkušeností. Postavu tedy můžeme zkoumat ze znaků a vodítek, které nám text nabízí.“



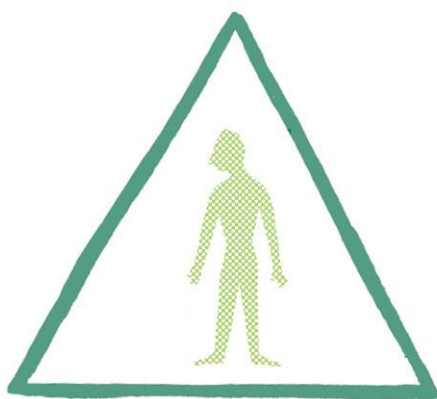
U/K zapíše ke druhé straně trojúhelníku „Postava jako textový konstrukt“.

U/K: „Má postava, o které jste četli, nějakou funkci v příběhu, nějaký úkol? Je její jednání vyjádření nějakého tématu?“

U/K shrne to, co žáci říkali (má na paměti, že tematická dimenze bude pravděpodobně pro žáky nejnáročnější, zároveň cílem je ji zmínit, nikoliv ji podrobně probrat).

U/K: „Čik je hlavní postava (jedna z hlavních), má tedy pro příběh a jeho vyznění důležitou roli, plní důležitou funkci, a tím se podílí na tématu příběhu. Postavu tedy můžeme zkoumat z hlediska toho, jakou funkci v příběhu plní. Například Čik je v příběhu hybatelem děje, díky jeho jednání vypravěč-postava Mike prožije to, co prožije. Čik stojí svým životním stylem v protikladu k vypravěči Mikovi, a tím se podílí na hlavním tématu knihy.“

U/K zapíše k třetí straně trojúhelníku „Postava jako nositelka tématu“.



Postava jako nositelka tématu

U/K shrne teorii, kterou mají žáci uvedenu v pracovním sešitě:

TŘI ROZMĚRY (dimenze) LITERÁRNÍ POSTAVY (inspirováno literárním teoretikem Jamesem Phelanem)

POSTAVA JAKO PŘIPOMÍNKA REÁLNÉHO SVĚTA: Čtenář si postavu propojuje se svými vlastními zkušenostmi a postavu si představí jako reálnou bytost (byť existuje jen ve fikčním světě). Na rozdíl od reálné osoby však literární postavu živý člověk ve skutečném světě nikdy nikde nemůže potkat.

POSTAVA JAKO TEXTOVÝ KONSTRUKT: Co není v textu o postavě uvedeno, to postava zkrátka nemá. Například Čik žádné číslo bot nemá, protože to v textu není uvedeno. Na tomto příkladu vidíte, že postava je vždy pouze konstrukce vytvořená z textu, není to reálná bytost. Nikdy o postavě nevíme všechno a zároveň postava jiné rysy, než které jsou uvedeny v textu, nemá. Vždy je neúplná, má v sobě díry, prázdné mezery. Je vytvořena textem. Autor se rozhoduje, co o postavě sdělí a jakým způsobem. Literární postava není postavou skutečnou.

POSTAVA JAKO NOSITELKA TÉMATU: Postava má v příběhu nějakou roli. Není tam náhodou. Je nositelkou nějakého tématu, idejí či velkých myšlenek.

Například Čik je v příběhu hybatelem děje, díky jeho jednání vypravěč-postava Mike prožije to, co prožije. Čik stojí svým životním stylem v protikladu k vypravěči Mikovi, a tím se podílí na budování hlavního tématu knihy.

Literární postava nemusí mít všechny tři rozměry stejně výrazné. Ani pro čtenáře nemusí být všechny tři dimenze stejně zajímavé.



U/K ukáže žákům video, v němž je téma času shrnuto, zároveň ukázáno v kontextu: „Podívejte se na následující video. Zopakujete si zde naratologickou kategorii Postava⁷. Dozvíte se i řadu nových informací.“

Naratologická kategorie POSTAVA; Wolfgang Herrndorf – Čik

Na video se žáci mohou podívat v rámci domácí přípravy.

U/K může vyvěsit ve třídě přílohu 4.1.8 a nechat ji žákům dlouhodobě k dispozici: „Pokud si budete chtít zopakovat informace k charakteristice postavy, můžete se podívat na tento shrnující plakát, najdete zde i informace, které jsme neprobírali tuto lekci, ale na než jsme navazovali.“

Na závěr proběhne zpětná vazba. U/K vyzve žáky: „V pracovním sešitě je zpětnovazební dotazník, prosím vyplňte ho.“



Reflexe – lekce Literární postava

Co ses dozvěděl/a nového?

Jaké otázky tě k tématu napadají?

Jak se ti dnes pracovalo?

⁷ Dostupné online: <https://www.youtube.com/watch?v=cCUPJ6GDDi4>

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

Forma a bližší popis realizace

Dílna čtení probíhá ve škole, opět ji vede U/K. Obsahově navazuje na proběhlou čtenářskou lekci. Její struktura je klasická – minilekce, samostatné tiché čtení, sdílení.

Minilekce je v našem případě tvořena opakováním teorie z předchozí čtenářské lekce a upřesněním úkolu, s nímž žáci přistupují k četbě. Případně je teorie názorně zopakována prostřednictvím toho, že U/K modeluje splnění zadání.

Žáci si zvědomí tři rozměry (dimenze) literární postavy v příběhu z knihy, kterou čtou. Aplikují své znalosti při vlastní četbě.

Podrobně rozpracovaný obsah

U/K shrne minulou lekci: „V minulé lekci jsme zkoumali, z čeho všeho je literární postava složena.

Nejprve jsme se zabývali tím, čím nás text vede, abychom si udělali představu o literární postavě – věnovali jsme se jednotlivým druhům charakteristiky literární postavy.

Poté jsme si ukázali, že i když čteme stejný text, naše představy o něm se liší.

Zdůraznili jsme si, že i když nám literární postava může někoho připomínat, vytváříme si o ní představu na základě svých zkušeností, je stále jen vytvořena textem a její charakteristika je neúplná. To, co v textu napsáno není, postavu netvoří. A právě prázdná místa si doplňujeme na základě své zkušenosti.

Zabývali jsme se i rolí postavy v příběhu a tím, zda to, jak se chová, nese nějaké téma či velkou myšlenku, se podílí na celkovém vyznění textu.

V následující dílně čtení se na tyto tři dimenze literární postavy zaměříme. Z předchozí hodiny víte, že nebývají vždy stejně výrazné.



Čtěte si svou vlastní knihu a až ji dočtete, vyberte si jednu z dimenzí literární postavy, které se budete věnovat.“

Následuje samostatné tiché čtení – cca 20 minut.

Po cca 20 minutách U/K zopakuje zadání: „Dočtěte prosím, nyní budete mít cca 3 minuty na vypracování úkolu, který jsme si dali na začátku hodiny, jeho zadání najdete v pracovním sešitě. Pro jistotu ho zopakují.“

Zadání úkolu v pracovním sešitě:

Vyberte si jednu z dimenzí postavy a odpovězte na otázky.

Název knihy:

Jméno autora:

Postava jako připomínka reálného světa.

Jak si postavu představujete? Popište svou představu.

Postava jako textový konstrukt.

Co se o postavě v textu dozvídáte? Co se naopak nedozvídáte?

Postava jako nositelka tématu/funkce.

Jakou roli v textu postava plní? Proč/čím je pro vyznění příběhu důležitá? Nese postava nějaké téma?

Po cca 3–5 minutách vyzve U/K žáky k rozdělení do dvojic: „Nyní budete pracovat 5 minut ve dvojici. Představte svou postavu z hlediska tří dimenzí, z nichž je složena.“

Po cca 5 minutách U/K vyzve žáky k prezentování jejich zjištění:

„Zabýval jste se někdo literární postavou jako odrazem reality? Připomínala vám někoho?

Zabýval jste se někdo literární postavou jako nositelkou tématu?

Zabýval jste se někdo literární postavou jako textovým konstruktem?“

Žáci odpovídají.

Na závěr U/K vyzve žáky: „V pracovním sešitě máte poslední úkol. Který rozměr (dimenzi) literární postavy považujete v příběhu, který jste četli, za nejzajímavější? Proč?“

Na závěr žáci provedou reflexi hodiny.



Reflexe dílny čtení – Literární postava

Jak se ti dnes četlo?

Jsi spokojený/á s tím, jak se ti podařilo splnit úkol dílny čtení?

Proč ANO/NE?

Jaký nový poznatek ti dílna čtení přinesla?

Rozuměl/a jsi během hodiny všemu? Případně, čemu jsi nerozuměl/a?

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

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

Forma a bližší popis realizace

Cílem čtenářské lekce je, aby žáci vyhledali v textu události, rozlišili je podle své interpretace na jádrové (klíčové) a satelitní, u kterých dále určí jejich funkci (např. charakterizace postavy, prostředí, zvýšení napětí v příběhu...). V rámci aktivit lekce žák sám vymyslí satelitní událost jako možné pokračování čteného příběhu.

V čtenářské lekci žáci pod vedením U/K pracují s knihou *Tobiáš Lolness: Život ve větvích* od Timothée de Fombella.

V navazující dílně čtení žáci aplikují nově nabyté znalosti na vlastním textu – každý z nich ve své rozečtené knize najde příklad satelitní události a určí její funkci.

Metody

- předvídání
- abstrahování z textu
- vyvozování z textu
- rozvíjení alternativ
- dohledávání důkazů v textu
- řízená diskuse
- vizualizace

Pomůcky

- kniha *Tobiáš Lolness: Život ve větvích* od Timothée de Fombella
- pracovní sešit – kapitola Událost (odkaz viz část 8, nepovinné přílohy) textové ukázky
- papírové kruhy bílé – viz příloha 4.2.1
- případně výukový plakát – viz příloha 4.2.2
- červená fixa/pastelka pro každého žáka
- nůžky, lepidlo

Podrobně rozpracovaný obsah

Čtenářská lekce probíhá v ideálním případě v knihovně. Její součástí je i pracovní sešit, který žáci mají k dispozici a je přílohou tohoto programu. Pro větší přehlednost jsou v popisu lekce a dílny čtení uváděny jak instrukce, které U/K žákům zadávají, tak ukázky z pracovního sešitu, kam žáci své odpovědi píšou, případně kde mají uvedenu teorii či texty, k nimž se mohou stále vracet.

U/K ukáže žákům knihu *Tobiáš Lolness* a přečte z ní první větu:

„Dnes budeme pracovat s knihou od Timothée de Fombella Tobiáš Lolness a začneme hned tím, že si přečteme první větu. Tobiáš měřil půldruhého milimetru, což na jeho věk nebylo nic moc.“⁸

U/K položí žákům otázku:

„Můžeme tuto větu považovat za část příběhu? Proč ano/ne? Co se z příběhu po přečtení věty dozvíme? Co příběhu zatím chybí? Svou odpověď запиšte do pracovního sešitu pod citovanou větu.“

U/K shrne vše, co žáci uvedli, aby zdůraznil to, čemu se bude věnovat (kategorii Událost).

U/K: *„Nyní si budeme číst. Před sebou máte začátek knihy Tobiáš Lolness: Život ve větvích. Poslouchejte, co se v něm odehrává. Text sledujte očima nebo jen poslouchajte. Zaměřte se na to, o kterých událostech se v textu vypráví. Můžete si vyprávění představovat jako film. Vaším úkolem je zachytit, co se v příběhu stalo nebo co se v příběhu děje.“*

U/K čte ukázkou z knihy.



TEXT 1⁹

1. Štvanice

Tobiáš měřil půldruhého milimetru, což na jeho věk nebylo nic moc. Z díry v kůře mu teď čouhaly jenom špičky noh. Nehýbal se. Noc se přes něj přelila jako vědro vody.

Díval se na nebe poseté hvězdami. Těžko najít černější a zářivější noc než tu dnešní, co snášela své cákance mezi obrovské rezavé listy.

Když na nebi není měsíc, hvězdy tancují, říkal si. Taky si opakoval: „Jestli je v ráji nebe, určitě není tak hluboké a smutné...“

Tobiáš se tak snažil uklidnit. Ležel, hlavu zabořenou v mechu. Cítil, jak ho ve vlasech kolem uší studí slzy.

Krčil se ve skulině černé kůry, jednu nohu měl potlučenou, ramena samý škrábanec a vlasy zmáčené od krve. Ruce podrápané od trní ho pálily a zbytek tělípka, zmoženého bolestí a únavou, vůbec necítil.

Jeho život se zastavil před několika hodinami. Tobiáš teď přemýšlel, co tu ještě dělá. Vzpomněl si, jak mu říkali pokaždé, když do všeho strkal nos: „To bylo o fous, Tobiáši!“ A dnes si potichu opakoval pro sebe: „Bylo to o fous?“

Duši sice nevypustil, ale vypadá to s ním dost bledě.

Koukal upřeně do nebe, jako když se dítě při slavnosti květin vši silou drží svých rodičů za ruku. Říkal si: „Jestli zavřu oči, umřu.“ Ale přesto, že měl oči jak dvě rozmazaná slzavá jezera, udržel je otevřené.

⁸ FOMBELLE, Timothée de. *Tobiáš Lolness: Život ve větvích*. Praha: Baobab, 2009. s. 7–9. ISBN 978-80-87060-22-3.

⁹ Tamtéž, s. 7–9.

V tu chvíli je uslyšel. A zase ho přepadl strach. Byli čtyři. Tři dospělí a jedno dítě. Dítě neslo pochodeň, která jim svítila na cestu.

„Není daleko, vím, že není daleko.“

„Musíme ho chytit. Ať taky pyká. Jako jeho rodiče.“

Oči třetího muže se ve tmě žlutě leskly. Odplivl si a řekl: „Dostaneme ho, taky si to odskáče.“

Kdyby se tak Tobiáš mohl probudit, vystoupit z toho zlého snu, rozběhnout se k posteli svých rodičů a plakat a plakat... Líbilo by se mu, kdyby ho v pyžamu dovedli do rozsvícené kuchyně, uvařili mu teplý čaj s medem, nabídli sušenky a řekli mu: „Už je po všem, Tobiáši. Je konec.“

Jenomže Tobiáš ležel zalezlý ve svém úkrytu, snažil se zatáhnout vyčnívající nohy a celý se třásl. Bylo mu třináct a všichni ho pronásledovali. Všichni jeho lidé.

Najednou ale zaslechl něco horšího než celá tahle studená noc plná hrůzy.

Zaslechl hlas, který měl rád, hlas dávného kamaráda Lea Blua.

Čtyřapůlletý Leo se kdysi pokusil ukrást Tobiášovi svačinu, a od toho dne dělali všechno spolu. Samé dobré věci a někdy i ty trochu horší. Leo žil u své tety. Přišel o oba rodiče. Po otci, slavném dobrodruhuvi El Bluovi, mu zůstal jen bumerang ze světlého dřeva. Leo poznal hodně neštěstí, a proto v sobě nashromáždil velkou vnitřní sílu. Zdálo se, že je schopen všeho, dobrého i zlého. Tobiáš měl raději to dobré: Leovu inteligenci a odvahu.

Tobiáš a Leo se brzy stali nerozlučnými přáteli. Nějakou dobu jim dokonce říkali Tobaleo, jako by měli jen jedno jméno.

Jednoho dne, když se Tobiáš a jeho rodiče měli stěhovat do Spodních Větví, schovali se Tobaleo do uschlého pupenu, aby je od sebe nemohli oddělit. Našli je po dvou dnech a třech nocích.

Tobiáš si vzpomínal, že to byl jeden ze vzácných okamžiků, kdy viděl otce plakat.

Ale ten, co teď stál pár metrů od něho a mával pochodní ve tmě, zatímco Tobiáš se choulil sám ve skulině kůry stromu, přece nemohl být týž Leo Blue. Tobiášovi div nepuklo srdce, když slyšel svého nejlepšího přítele, jak křičí: „Dostaneme tě! Dostaneme tě, Tobiáši!“

Hlas přeskakoval z větve na větev.

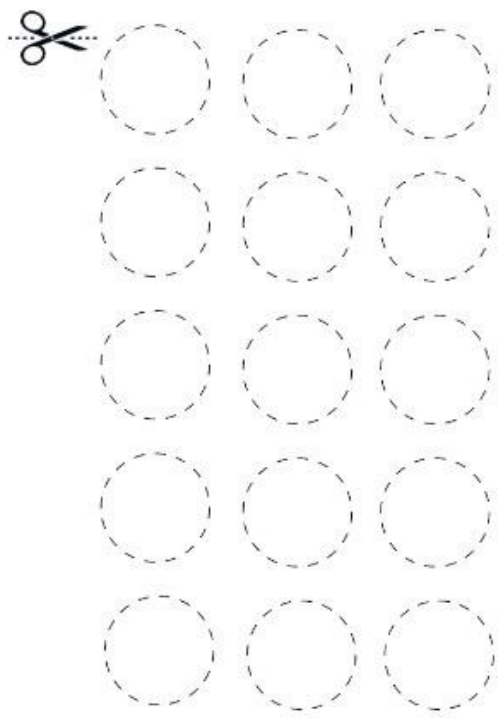
V tu chvíli se Tobiášovi vybavila vzpomínka.

Když byl ještě docela malý, měl ochočenou mšici, jmenovala se Lima. Tobiáš se na ní vozil, ještě než se naučil chodit. Jednoho dne si ale mšice zničehonic přestala hrát, vší silou se do něho zakousla a třásla s ním jako s kusem hadru. Limin záchvat šílenství přinutil jeho rodiče dát zvíře pryč. Tobiáš si dodnes pamatoval, jaké měla Lima oči, když se zbláznila: zorničky se jí rozšířily jako loužička v dešti. Maminka mu řekla: „Dnes se to stalo Limě, ale rupnout v hlavě může jednou každému.“

Po četbě znovu U/K položí otázky:

„Co se v příběhu stalo? Co se v příběhu děje právě teď?“

Poté, co žáci shrnou své odpovědi, vyzve U/K žáky, aby se podívali do pracovního sešitu a vystřihli si kruhy, které tam jsou.



Následně U/K vyzve žáky: „Před sebou v sešitě vidíte naznačených pět kruhů. Vezměte si vystřižené kruhy a do každého z nich запиšte jednu událost, o které se v přečteném textu vypráví. Budete-li mít pocit, že je potřeba vypsát událostí víc než pět, vezměte si o kruh navíc.“

Po společném sdílení ve třídě si bílé kruhy do pracovního sešitu vlepte.“

U/K může využít přílohy 4.2.1 – tj. velkých bílých kruhů, případně si tyto kruhy sám vystříhnout a práci spolu s žáky dělat na tabuli – viz níže.

Žáci cca 5 minut pracují ve skupinách, následně se U/K zeptá:

„Které události jste zaznamenali?“

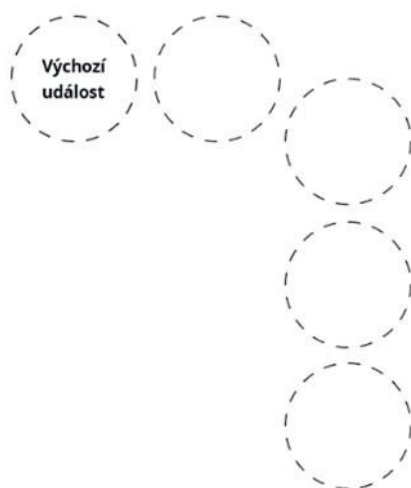
U/K zapíše události, které žáci uvádějí, do velkých bílých kruhů, které připne na tabuli. Využije přitom kruhy z přílohy 4.2.1.

Pravděpodobně žáci uvedou následující události.

1. Tobíáš se schovává v kůře a je hledán pronásledovateli.
2. Jak se Tobíáš a Leo seznámili.
3. Leo přišel o rodiče.
4. Tobíáš a Leo se schovali do pupenu, aby je od sebe nerozdělili.
5. Mšice Lima se zbláznila.

Po společném sdílení ve třídě si bílé kruhy do pracovního sešitu žáci vlepí na místo, kde jsou předem připraveny obrysy bílých kruhů.

U/K: „Po společném sdílení ve třídě si bílé kruhy do pracovního sešitu vlepte.“



U/K se zeptá: „Na kterou z těchto událostí bude podle vás přímo navazovat další vyprávění? Zkuste to odhadnout.“

Žáci uvádějí své návrhy. U/K jim neříká, co je a co není správné, naopak, doptává se, proč si žáci myslí to, co si myslí.

Následně U/K přečte text:



TEXT 2¹⁰

„Dostaneme tě, Tobiáš!“

Když Tobiáš znovu uslyšel ten divoký křik, představil si, že Leovy oči asi vypadají stejně děsivě jako oči šíleného zvířete. Ano, jako loužičky nacucané deštěm.

Skupinka se blížila. Všichni proklepávali kůru špičatými holemi, aby objevili dutiny a pukliny. Hledali Tobiáše.

U/K: „Na nový bílý kruh si znovu zapište událost Tobiáš se schovává a vlepíte si jej na konec řetězce událostí. Bílý kruh obkružte červenou fixou či pastelkou. Tím označíte **událost jako JÁDROVOU**. Jde o událost, která drží kostru příběhu a kterou nemůžeme odstranit, aniž bychom neporušili logiku příběhu.“

U/K: „Červenou barvou označujete jádrové události, jde o události, které drží kostru příběhu a které nemůžeme odstranit, aniž bychom neporušili logiku příběhu. Takto označenou událost vlepíte na konec řetězce událostí.“

U/K pokračuje: „Červeně jste označili události, které tvoří kostru příběhu, díky nim může příběh dále pokračovat, nějak se vyvíjí. Zamyslete se. Proč jsou v textu i ty ostatní události? Kostru příběhu netvoří. Proč je vyprávěna událost o krádeži svačiny? O tom, jak se Tobiáš a Leo schovali v pupenu? Nebo o tom, jak se zbláznila mšice Lima?“

Žáci odpovídají a U/K píše jejich návrhy na tabuli.

¹⁰ Tamtéž, s. 9.

Následně U/K shrne funkci satelitních událostí: „Tzv. *satelitní události* mají v příběhu celou řadu funkcí, uvedli jste např. **charakterizace postav** (jak Lea, tak Tobiáše, skrze satelitní události lépe chápeme, jak se Tobiáš cítí), **charakterizace prostředí** (schovka v pupenech, mšice jako domácí mazlíček apod.), **osvětlení jiných událostí** (viz analogie mšice zešílela – Leo zešílel?).

Jistě bychom jich našli ještě další funkce. Pojdme se na ně podívat.“

U/K vyzve k dalšímu čtení: „*Poslouchejte, jak příběh pokračuje. Text sledujte očima nebo jen poslouchejte a představujte si to, co slyšíte.“*



TEXT 3¹¹

Skupinka se blížila. Všichni proklepávali kůru špičatými holemi, aby objevili dutiny a pukliny. Hledali Tobiáše. Připomínalo to lov na termity, které pořádají otcové a synové jednou za rok, na jaře, aby vypudili ten škodlivý hmyz na vzdálenější větve.

„Já ho z tý jeho díry vyženu.“

Hlas, který pronesl tu větu, byl tak blízko, až se Tobiášovi zdálo, že cítí i teplý dech. Ani se nepohnul, neodvážil se dokonce ani zavřít oči. Ve tmě, kterou protínaly záblesky ohně, se k němu pořád přibližovaly úderý holí.

Špička dřevěné hole se mu přehnala na prst od tváře. Tobiášovo tělíčko se strachem křečovitě sevřelo. Oči však upíral k nebi, které tu a tam vykouklo mezi stíny pronásledovatelů. Tentokrát je v pasti. Je konec.

U/K: „*Příběh se zastavil u věty Je konec. Jaká událost podle vás nastane teď? Co se stane? Vezměte si nový bílý kruh a svůj odhad na něj запиšte. Buďte co nejvíce konkrétní.“*

Po uplynutí cca minuty vyzve U/K žáky: „*Pojdme si říct, jak si myslíte, že bude příběh dále pokračovat. Zdůvodněte, proč si to myslíte.“*

Žáci sdílejí své návrhy. Následně poslouchají další část příběhu.

U/K: „*Vyprávění pokračuje. Poslouchejte, jak příběh pokračuje. Text sledujte očima nebo jen poslouchejte.“*



TEXT 4¹²

Najednou tma jako v pytli. Ozval se vztekly hlas:

„Tak co je, Leo! Tobě zhaslo světlo?“

„Spadlo mi na zem. Promiňte, upadla mi pochodeň...“

„Pitomče!“

Jediná pochodeň zhasla, dál budou muset hledat ve tmě.

¹¹ Tamtéž, s. 9.

¹² Tamtéž, s. 10.

„Kvůli tomu toho přece nenecháme. Najdeme ho.“

K prvnímu muži se přidal ještě další a šmátrali rukama v prasklinách kůry. Tobiáš dokonce cítil, jak pohyb těch rukou rozechvěl vzduch docela blízko něho. Druhý muž si určitě přihnul, táhla z něho kořalka a jeho pohyby byly prudké a neuspořádané.

„Chytnu ho sám. Roztrhám ho na cucky. A ostatním řekneme, že jsme ho nenašli.“

U/K: „Co se v příběhu skutečně stalo? Vezměte si nový bílý kruh a událost na něj запиšte, na straně 4 ji pak nalepte za událost týkající se toho, že se Tobiáš schovává.“

U/K zapíše do dalšího kruhu: Leovi zhasla pochodeň.

U/K: „Poslouchejte, jak příběh pokračuje. Text sledujte očima nebo jen poslouchejte a představujte si to, o čem slyšíte.“



TEXT 5¹³

První muž se smál a řekl o svém parťákovi: „Ten se nikdy nezmění. Vloni na jaře zabil čtyřicet termitů.“ Tobiáš byl pro ně zkrátka horší než termit, určitě ho napíchnou na hůl a upečou nad ohněm.

Oba stíny se tyčily nad ním. Nic ho už nemůže zachránit. Málem sklouzl pohledem z nebe, které ho celou dobu drželo. Jedna hůl teď zajela až k němu, rychle se přitiskl ke straně a lovec ucítil pod svou zbraní jenom tvrdé dřevo stromu.

Ale to už do pukliny strčil ruku druhý muž.

Tobiášovi se z očí řinuly slzy. Tlustá mužská ruka vyrazila přímo proti němu, zastavila se, posunula se trochu výš, k jeho obličejí.

V tu chvíli Tobiáš kupodivu ucítil, že ho strach opouští. Najednou byl úplně klidný. Na rtech se mu dokonce objevil mdlý úsměv, když uslyšel, jak ten strašný hlas rozkošnický zašeptal: „Mám ho. Držím ho.“

Všude kolem nastalo ticho.

U/K: „Co se v příběhu událo nyní? Vezměte si další bílý kruh a událost na něj запиšte. Na straně 4 jej pak zařaďte (a vlepte) za událost o tom, že zhasla pochodeň.“

Možné události, které žáci uvádějí:

- Po Tobiášovi hmátla ruka.
- Tobiáše možná chytili.

Důležité je, že událostí příběhu není, že měl Tobiáš strach. Je to jen zachycení jeho pocitu, který v tomto případě neměl dopad na realitu fikčního světa.

U/K: „Poslouchejte, jak příběh pokračuje. Text sledujte očima nebo jen poslouchejte.“

¹³ Tamtéž, s. 11–12.



TEXT 6¹⁴

Ostatní lovci přistoupili blíž. Dokonce i Leo Blue se odmlčel, možná se bál, že se bude muset podívat bývalému příteli do očí.

Skupinka čtyř nebo pěti mužů obstoupila zraněného chlapce. Ale Tobiáš se už ničeho nebál. Ani se nezachvěl, když muž strčil ruku do díry, s divokým smíchem něco vyrval a ukázal to ostatním.

Nastalo ticho, trvalo déle než sníh v zimě.

Tobiáš cítil, jak mu někdo utrl kus vesty. Po chvíli se v ledovém tichu konečně ozvala nějaká slova:

„Kůra. Je to kus kůry.“

Muž ukazoval ostatním lovcům kus kůry.

„Naletěli jste! Jasně že tam není. Určitě už běží ke Spodním Větvím. Zítra ho dostaneme.“

Ve skupince to zklamaně zašumělo. Na hlavu toho, co předstíral, že našel Tobiáše, se sneslo několik nadávek. Stíny ve chvílce zmizely jako chmurný mrak. Ozvěna hlasů se rozptýlila.

A kolem se rozhostilo ticho.

Tobiášovi trvalo dlouho, než zase uslyšel svůj vlastní dech. Než ucítil váhu svého těla opírajícího se o stěnu stromu.

Co se stalo? Myšlenky se vracely jen velmi zvolna.

Promítl si v duchu každý okamžik té tajemné minuty. Muž na něho položil ruku a ucítil jenom dřevo. Utrhl mu kus vesty a myslel si, že je to kůra. A všichni uznali, že je to kůra. Jako kdyby Tobiáš srostl se dřevem stromu. Přesně tak to cítil. Strom ho schoval pod svůj plášť z kůry.

U/K: „Co se v příběhu událo nyní? Vezměte si další bílý kruh, událost na něj запиšte a opět jej zařadte (a vlepte) za poslední událost.“

Žáci jsou vyzváni ke sdílení svých návrhů. Budou zřejmě uvádět např. následující: Tobiáše zachránil strom. Tobiáše nenašli.

U/K: „Texty 4, 5 a 6 zachycují tři události (zhasla pochoděň; Tobiáše chytá ruka; lovci Tobiáše nenašli). Která z těchto událostí je podle vašeho názoru jádrová? Obkružte ji červenou fixkou či pastelkou.“

Žáci uvádějí události, které považují za jádrové. Mohou uvést např.: Tobiáš se schovával před pronásledovateli, ale nenašli ho.

U/K: „Zamyslete se. K čemu je ve vyprávění událost o tom, že Leovi zhasla pochoděň? A proč tam je událost o tom, že jeden lovec chytil kus Tobiášovy vesty a považoval ji za kůru? Proč tam není jen jádrová událost, že ho nenašli?“

Žáci uvádějí příklad toho, k čemu mohou sloužit satelitní události. V tomto případě nejspíš zmíní, že jde o budování dynamiky příběhu (že je vyprávění napínavější).

U/K ukáže žákům shrnutí teorie: „Zde je přehledně uvedeno, jak můžeme dělit události příběhu. Některé drží kostru příběhu, jiné mají v příběhu další funkce. Důležité je uvědomit si, že oba druhy událostí jsou výsledkem čtenářova chápání textu.“

U/K ukáže plakátek z přílohy, stejnou teorii mají i žáci ve svých pracovních sešitech.

¹⁴ Tamtéž, s. 11–12.



JÁDROVÉ události jsou klíčové a drží kostru příběhu. Příběh by se bez jádrových událostí nemohl odehrát, aniž by nebyla poškozena logika příběhu.

Bez SATELITNÍCH událostí by se příběh obešel a stále by dával smysl, ovšem změnilo by se působení vyprávění.

Satelitní události mají různé funkce:

- charakterizovat (postavy/prostředí)
- vytvářet dynamiku příběhu (napětí, odvedení čtenářovy pozornosti)

...

...

...

Důležité je uvědomit si, že oba druhy událostí jsou výsledkem čtenářova chápání textu. Může se tedy stát, že různí čtenáři vyhodnotí tutéž událost odlišně. Navíc to, zda je určitá událost jádrová, se může čtenáři vyjevit až později během čtení. Dobře to můžeme pozorovat u detektivky, kdy se až v průběhu čtení může zdánlivě nepodstatná událost ukázat jako klíčová pro rozluštění případu.

Funkci charakterizace mohou plnit také události jádrové.

U/K může napomoci porozumění žáků tímto výkladem: „*Například můžeme za jádrovou charakterizační považovat událost, kdy se Leo a Tobiáš schovali do pupenu, aby je od sebe dospělí nemohli oddělit. Tato událost dokládá, jak blízcí si Tobiáš a Leo byli. Jak vyplyne v závěru příběhu, Leo Tobiáše skutečně zradil, a tudíž lze za jedno z témat příběhu považovat zradu nejlepšího přítele. Stanovení jádrových událostí tedy, jak jsme si už říkali, souvisí s interpretací příběhu.*“

U/K řekne žákům: „*Nyní vás čeká další úkol. Posuneme se v příběhu dál. Tobiáš v díře přenocoval a další den se vydal směrem ke Spodním Větvím, k místu, kde žil několik let se svými rodiči ve vyhnanství. Po celou dobu je pronásledován a hledán.*“

Před sebou máte další část Tobiášova dobrodružství, ovšem z původního textu je odstraněna jedna satelitní událost, jejíž funkcí je vytvořit v příběhu napětí. Přečtěte si text, a poté vymyslete vlastní satelitní událost, která by vytvořila napětí. Co by se mohlo stát? Vymyšlenou satelitní událost napište na volné místo mezi částí originálního textu.“



TEXT 7¹⁵

Tobiáš věděl, která místa jsou obydlená, a vyhýbal se jim. Obcházel hlavně velká města z dřevotřísky, která na stromě vyrůstala jako houby po dešti.

Nejrůznější skupiny pronásledovatelů, které před ním měly náskok, se totiž občas na noc utábořily v divoké zóně. Tobiáš tudíž zdaleka obcházel i světla táborových ohňů.

Najednou, ještě dřív, než cokoli spatřil, uslyšel hlasy.

Bylo to rozcestí. Vyhýbat se mu nechtěl, znamenalo by to velké zdržení. Musel se pokusit jím projít.

¹⁵ Tamtéž, s. 45.

Začal se k němu plazit po čtyřech. Asi desítka mužů polehávala kolem skoro vyhaslého ohně, kde se na rožni opékalo několik velkých cvrčích plátků. Polovina cvrčka sotva na deset lovců a alkohol tekł proudem.

VYPRÁVĚNÍ POKRAČUJE¹⁶

O minutu později už byl Tobiáš daleko odtud. Povedlo se. Teď už se nezastavoval.

Po cca 3–5 minutách vyzve U/K žáky k přečtení satelitních událostí, jejichž cílem bylo zvýšit napětí příběhu. Následně U/K vyzve k přečtení další ukázky, která zachycuje původní znění příběhu.



TEXT 8¹⁷

Chvilí zůstal ležet na zemi. Najednou přilákalo jeho pozornost nějaké vrznutí. Hluk přicházel zprava, úplně zblízka. Tobiáš otočil hlavu a potlačil výkřik. Krev mu ztuhla v těle.

Ze tmy na něho upřeně hleděl pár červených očí.

Odkutáel se stranou. Lovci dál zpívali své ukolébavky. Tobiáš vystrčil hlavu, kterou měl doposud schovanou mezi lokty, a odvážil se znovu podívat na ty oči. Mručení znělo výhružněji.

Bojový mravenec.

Byl zavřený v ohradě. Ale začal sebou mrskat a bušit do hrazení. Tobiáš si všiml, že se jeho směrem upřel i druhý pár očí. A ve stínu stál ještě třetí mravenec. Tři obrovští hlídací psi, rudí jako řeřavé uhlí, se nejspíš probudili, když uslyšeli Tobiáše.

Lovci tedy nebyli sami. Svěřili jim ta děsivá zvířata. Tobiáš se chystal vzít do zaječích, vtom ale zábava u ohně najednou ustala. Lovci si všimli, že mravenci jsou neklidní, a zpozorněli. Jeden, snad dvoumilionový obr s rozježenými vlasy, vstal a zamířil k ohradě.

„Koukejte bejt zticha!“

Tobiáš se odkoulel ještě dál do tmy. Ležel ale jen kousek od mravenců a ten muž se snažil zjistit, co je tak vyplašilo.

„Sokolíku! Jestřábe! Nemůžete se uklidnit?“

Muž se vydal na obchůzku kolem ohrady. Mluvil se zvířaty. Tobiáš usilovně přemýšlel. Něco se musí stát. Cokoli. Prohledal si kapsy, jestli tam něco nenajde. Nic. Ani kousek dřívka, které by hodil opačným směrem. Lovce stále ještě kroužil kolem ohrady. Ostatní se chystali vyrazit za ním a zjistit, co v té tmě mohlo vzbudit pozornost zvířat.

Tobiášův pohled padl na obvazy. Spásné gesto netrvalo déle než vteřinu. Strhl si obinadla černá od krve, udělal z nich kouli a hodil ji přes ohradu. Mravenci se na ni okamžitě vrhli. Krev je vzrušovala k nepřítelosti. Strhla se bitka.

„Kus listu. Perou se o list!“

Muž kopl do ohrady a zamířil zpátky k ohni, aby uklidnil své společníky.

O minutu později byl už Tobiáš daleko odtud.

¹⁶ Tamtéž, s. 48.

¹⁷ Tamtéž, s. 48.

Po čtení se U/K žáků zeptá: „Co by vás v příběhu o Tobiášovi zajímalo? Naskočila vám během čtení nějaká otázka?“

Po odpovědi U/K žáky vyzve:

„Vezměte si nový bílý kruh, запиšte na něj otazník a zařaďte jej na samý začátek řetězu událostí.“

Následně se U/K zeptá: „Proč podle vás začíná kniha neznámou událostí? Proč začíná jaksí uprostřed příběhu? A bude tato neznámá událost jádrová? Pokud si myslíte, že ano, označte ji červeným kruhem.“

U/K shrne teorii: „Řekneme si něco o řazení událostí. ŘAZENÍ UDÁLOSTÍ. Jak vidíte na řetězci událostí, v rámci vyprávění nemusí být události řazeny popořadě, jak na sebe v příběhu navazují.

Autor je může řadit dle vlastního uvážení a strategie.

Jiný autor než *Timothé de Fombelle* by například mohl nechat svého vypravěče odvyprávět Tobiášův příběh od momentu, kdy se seznámili Tobiášovi rodiče.“

U/K ukáže žákům video, v němž je téma času shrnuto, zároveň ukázáno v kontextu: „Podívejte se na následující video. Zopakujete si zde naratologickou kategorii Událost. Dozvíte se i řadu nových informací.“

Naratologická kategorie UDÁLOST; *Timothée de Fombelle – Tobiáš Lolness*

U/K může ve třídě vyvěsit přílohu 4.2.2: „Budete-li chtít, můžete si dnešní téma vždy připomenout na tomto výukovém plakátu, který zůstane ve třídě. Téma je zde ale pojato komplexněji.“

U/K: „Na závěr hodiny vyplňte reflexi, zadání najdete ve svých pracovních sešitech.“



Reflexe – lekce Událost

Co ses dozvěděl/a nového?

Jaké otázky tě k tématu napadají?

Jak se ti dnes pracovalo?

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

Forma a bližší popis realizace

Dílna čtení probíhá ve škole, opět ji vede U/K. Obsahově navazuje na proběhlou čtenářskou lekci. Její struktura je klasická – minilekce, samostatné tiché čtení, sdílení.

Minilekce je v našem případě tvořena opakováním teorie z předchozí čtenářské lekce a upřesněním úkolu, s nímž žáci přistupují k četbě. Případně je teorie názorně zopakována prostřednictvím toho, že U/K modeluje splnění zadání.

Žáci při dílně čtení najdou ve svém textu satelitní událost a pojmenují její funkci.

Podrobně rozpracovaný obsah

U/K: „V čtenářské lekci jsme se zabývali událostmi, zvláště funkcí událostí satelitních.

Při čtení své knihy se zaměřte na vyhledání (alespoň jedné) SATELITNÍ události, tedy takové, bez které by sice příběh neztratil svou logiku, ovšem bez které by ztratil svůj charakter.

Pokud takovou událost ve své knížce najdete, zamyslete se nad její funkcí a popište ji.

Možná charakterizuje některou z postav či prostředí, možná vytváří napětí, možná odvádí čtenářovu pozornost, možná v příběhu něco vysvětluje/objasňuje. Nebo má možná ještě jinou funkci, na kterou jsme zatím nenarazili.

Při posuzování toho, jestli je událost JÁDROVÁ či SATELITNÍ hraje roli i to, v jaké části příběhu se jako čtenáři nacházíte.

Někdy se stane, že se čtenáři vyjeví událost jako satelitní či jádrová až později během čtení. U tohoto úkolu jde o vaše posouzení konkrétní události na základě vědomostí, které máte po aktuálním přečtení daného úseku knihy.“

Žáci si čtou přibližně 20 minut.

U/K zopakuje zadání: „Do připraveného kruhu v pracovním sešitě popište jednu událost, kterou považujete za satelitní. Do rámečku pod ni zapište, jakou funkci v příběhu vaší knihy plní.“

Po cca 3–5 minutách U/K vyzve žáky: „Ve dvojici si řekněte, které satelitní události jste na základě svého současného porozumění našli. Jakou mají podle vás funkci?“

Po cca 3–5 minutách U/K vyzve ke sdílení ve skupině: „Prosím, společně si řekněme, které satelitní události jste našli a jakou podle vás mají funkci.“

U/K: „Na závěr se zamyslete nad tím, co jste se naučili, a nad tím, jak se vám pracovalo.“



Reflexe dílny čtení – Událost

Jak se ti dnes četlo?

Jsi spokojený/á s tím, jak se ti podařilo splnit úkol dílny čtení?

Proč ANO/NE?

Jaký nový poznatek ti dílna čtení přinesla?

Rozuměl/a jsi během hodiny všemu? Případně, čemu jsi nerozuměl/a?

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

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

Forma a bližší popis realizace

Cílem čtenářské lekce je, aby žák vyhledal místa, jimiž nastává prostor vyprávěného světa. Žák si tak rozšíří představu o možnostech, jimiž prostor vyprávěného světa může nastávat, tj. najde i jiné příklady konstituování prostoru než jen popis.

Žák si zvědomí skutečnost, že prostor vyprávěného světa je v textu vždy nedourčen a čtenář si jej dotváří sám na základě své zkušenosti, žánrového klíče i fantazie.

V čtenářské lekci žáci pod vedením U/K pracují s knihou *Kluk odnikud* od Katherine Marshové.

V navazující dílně čtení žáci samostatně vyhledávají části textu, které konstituují prostor, a přiřazují k nim označení způsobu, jímž prostor v textu nastává.

Metody

- předvídání
- abstrahování z textu
- vyvozování z textu
- dohledávání důkazů v textu
- řízená diskuse
- skupinová práce

Pomůcky

- kniha *Kluk odnikud* od Katherine Marshové
- psací potřeby
- pracovní sešit – kapitola Prostor vyprávěného světa (odkaz viz část 8, nepovinné přílohy)
- příloha 4.3.1 – soupis možností, jimiž prostor nastává

Čtenářská lekce probíhá v ideálním případě v knihovně. Její součástí je i pracovní sešit, který žáci mají k dispozici a je přílohou tohoto programu. Pro větší přehlednost jsou v popisu lekce a dílny čtení uváděny jak instrukce, které U/K žákům zadávají, tak ukázky z pracovního sešitu, kam žáci své odpovědi píšou, případně kde mají uvedenu teorii či texty, k nimž se mohou stále vracet.

Podrobně rozpracovaný obsah

U/K přivítá žáky a vyzve je k představě: „*Představte si nějaký úkryt, kam byste se vy či nějaká literární postava mohli ukrýt.*“

Po chvíli U/K pokračuje: „*V úkrytu se bude odehrávat příběh.*“

Po cca minutě představ U/K žáky vyzve: „Rozdělte se do skupin po 3–4 a společně se ve skupince na jednom úkrytu shodněte. Představte si, že jste spisovatelé a váš příběh se bude nějakým způsobem odehrávat v tomto úkrytu. Do pracovního sešitu napište krátký text, v němž uvedete čtenáře do prostoru tohoto úkrytu. Nemusíte nutně prostor popisovat, čtenáře můžete uvést do prostoru i jinými způsoby, např. prostřednictvím rozhovoru.“

Po cca 5 minutách, kdy žáci pracují ve skupině, je U/K vyzve: „Své texty si vzájemně přečtěte. Jako posluchači se soustředte na ty části příběhu svých spolužáků, které vás uvádějí do prostoru příběhu. Své postřehy si zapisujte do pracovního sešitu.“

U/K vyzve žáky ke sdílení: „Podle čeho (kterých vodítek v textu) jste si prostor úkrytu při čtení textů svých spolužáků představili?“

Odpovědi žáků píše na tabuli.

Následně U/K shrne práci žáků: „Každý máme jinou zkušenost, něco jsme zažili, viděli, a to nás ovlivňuje při vytváření představ o tom, co čteme. Vycházíme z textu, ale při představě prostoru využíváme i vlastní zkušenosti.“

Dále je vyzve ke společnému čtení knihy a na závěr jim sdělí, na co se mají soustředit: „Před sebou máte text z knihy Kluk odnikud. Jednou z hlavních postav je chlapec Ahmed, který se vydal s otcem ze Sýrie do Evropy. Při plavbě po moři je zastihla bouře a otec zmizel ve vlnách. Ahmed se poté dostal do uprchlického tábora, kde jsou ale velmi těžké podmínky. Chlapec se rozhodne z tábora utéct. Zaplatí člověku, který mu slíbí, že ho odveze do bezpečí. Ahmed ale brzy zjistí, že se ocitl v nové velmi obtížné situaci. S Ahmedem se setkáváme v okamžiku, kdy si s jistotou uvědomí, že ho zprostředkovatel Ermír podvedl. Věnujte pozornost tomu, kde se příběh odehrává, a tomu, jakými způsoby se o tomto prostoru příběhu dovídáme.“



TEXT 1¹⁸

„Drž hubu!“

Na semaforu naskočila zelená, Ermír sešlápl plyn, až to Ahmeda vmáčklo do sedadla.

„Pusť mě ven!“ vykřikl Ahmed. Vrhł se ke dveřím, ale byly zamčené.

„Sedni si! Dlužíš mi!“

Zbývala mu jediná možnost útěku. Ahmed se vymrštil na sedadlo spolujezdce. Ermír dupl na brzdu a popadl ho za rukáv mikiny. Chlapec otevřel dveře a vyrazil vpřed tak prudce, že slyšel, jak se mu trhá rukáv. Vyletěl ven. Přistál na asfaltu na všech čtyřech, ale bolest necítil. Vyskočil a běžel, co mu nohy stačily.

Za ním bouchly dveře a zaskřípaly pneumatiky. Představoval si, jak Ermír šlape na plyn. Srazí ho dodávkou, sebere mu hodinky a pak ho nechá v lijáku ležet mrtvého na silnici.

„Pomoc!“ zavolal Ahmed anglicky.

Ale nikdo neodpovídal.

¹⁸ MARSHOVÁ, Katherine. *Kluk odnikud*. Praha: Argo, 2019. s. 37–38. ISBN 978-80-257-2859-8.

Bezhlavě zabočil kolem bytového domu do tiché ulice, v níž se za železnými vraty ukrývaly velké rodinné domy. Jedna brána byla otevřená a on vběhl dovnitř, proběhl kolem vily a pak na zadní dvůr, kde málem vrazil do cihlové zdi.

Ahmed kašlal, sípal a byl promočený až na spodní prádlo, ale něco v jeho nitru, co mu zabránilo vrhnout se do moře za tátou, ho teď přehodilo přes zeď. Neobratně dopadl na druhou stranu a poškrábal si obličej o větve keře. Zahrada byla zanedbaná. Dokonce i v lijáku viděl, že zeď pohltily zelené úponky břečťanu a kolem kmene ovocného stromku se vine plevel. Za okny domu shlížejícího do zahrady panovala tma. Ahmed proklouzl řídkou trávou k zadní části budovy, kde se pod přečínající střechou nacházela betonová veranda.

Stál pod střechou, třásl se a pozoroval zeď, jako by přes ni měl každou chvíli skočit pašerák. Nikdo se však neobjevil. Ahmedovi tekly po tvářích horké slzy. Aspoň že cítil na zápěstí teplé a těžké tátovy hodinky a slyšel jejich tikot. Popadl dech, vyhrnul si promáčený rukáv a zkoumal škody. Hodinky byly nedotčené, ale v bledém světle pronikajícím skrz mraky viděl, že má odřeně lokty v místech, kde dopadl na beton. Pomalu si začal uvědomovat ostatní části svého těla. Měl sucho v krku, a když polykal, páliho ho v něm. Potřeboval vodu.

Na verandě za domem byly prosklené dveře. Ahmed se snažil nakouknout dovnitř, ale zakrýval je závěs. Tiše otočil koulí a jemně na dveře zatlačil. Očekával, že narazí na odpor, ale k jeho úžasu koule povolila a dveře se otevřely. Opatrně strčil hlavu dovnitř a rozhlédl se. Místnost byla plná kol všech velikostí a cyklistických helem, viděl tam i skateboard a lyže. Rodina ji zjevně používala jako úložný prostor. Tiše si zul boty a sundal ponožky, pak vklouzl dovnitř a zavřel za sebou. Zvuk jeho kroků tlumil modrý koberec, přesto našlapoval obezřetně. Co kdyby byl někdo ve vedlejším pokoji.

Když došel na konec místnosti, štěstí se na něj opět usmálo. Hned vedle byla koupelna. Vplížil se dovnitř, otočil kohoutkem, nabral vodu do dlaní a pil. Pálilo ho v krku, ale cítil se o trochu lépe. A vtom uviděl, jak se za ním mihlo cosi bílého.

Rychle se otočil a ještě zahlédl, že se na něj dívá chundelatá bílá kočka. Vzápětí se rozběhla do vedlejší místnosti. Ahmed ji tam s bušícím srdcem následoval – byla to prádelna, kde vedle pračky a sušičky ležely haldy špinavého prádla. Nejradši by si svlékl promáčené oblečení a položil je tam. Ale šel dál, po špičkách vstoupil do pokoje plného židlí naskládaných na sebe. Byly tam i matrace, srolovaný koberec a další kusy nábytku. Ahmed proklouzl postranními dveřmi a ocitl se v nízké chodbě nacpané kartonovými krabicemi, jaké se používají při stěhování. Zdálo se, že rodina, která v domě bydlí, se přistěhovala teprve nedávno. Ahmed se protáhl mezi bednami a tiše odsunul ty, které mu bránily v cestě. Předpokládal, že na konci chodby narazí na zeď, ale místo toho zahlédl dvířka. V zámku trčel univerzální klíč.

Po přečtení textu U/K položí žákům otázku: „*Dokážete si po přečtení ukázky představit, jak vypadala část města, kde se ocitl Ahmed, když vyskočil z pašerákova auta? Co vidíte, když si ji představíte?*“

Jak si představujete část domu, kudy Ahmed procházel?“

Poté, co žáci představí svou vizuální představu, upozorní je U/K na odlišnost čtenářských představ a vyzve žáky ke splnění dalšího úkolu: „*Ačkoliv jsme všichni četli stejný text, naše představa se může lišit. Vypište části textu, které vám pomáhají představit si prostor, kde se příběh odehrává. Pište do pracovních sešitů.*“

Poté, co žáci úkol splní, vyzve je U/K k tomu, aby místa, která si vypsali, přečetli nahlas.

Následně zpřesňuje zadání: „*Jak byste způsob, kterým prostor nastává, označili? Můžete si vybrat z následujících možností (U/K odkáže žáky k pracovnímu sešitu či vyvěsí přílohu 4.3.1 na tabuli), případně přidat další označení. Vybranou možnost dopište k částem textu, které jste si vypsali, protože vám pomáhají představit si prostor, kde se příběh odehrává.*“

Po teoretické části se U/K zeptá: „*Co asi bude za zamčenými dveřmi?*“ Tím se pokusí žáky vrátit zpět k textu jako celku.

Po krátkém předvídání žáci pokračují v četbě: „*Poslouchejte, jak příběh pokračuje. Text sledujte očima nebo jen poslouchejte.*“



TEXT 2¹⁹

Chlapec jím otočil a dveře otevřel. Ze tmy se linul vlhký pach. Slyšel, že uvnitř kape voda. Sešel po dvou nízkých nerovných schodech, až se ocitl pod úrovní suterénu v jakémsi sklepení. Napravo našel prázdnou místnost se špinavými zdmi. Vedle byla ještě jedna prostora, betonová, což Ahmed poznal podle hrubých vlhkých stěn. Jednou rukou se přidržel zdi. Přešel na druhou stranu a málem se praštil do hlavy o nízkou klenbu. Sehnul se a tenkým závěsem pavučin vstoupil do třetí místnosti. Byla také vlhká, ale ne tolik jako dvě předchozí, a vysoko položeným obdélníkovým okénkem pronikalo dovnitř trochu světla, takže Ahmed rozeznal na zdi vypínač. Stiskl ho a z jediné holé žárovky u stropu se rozlilo světlo.

Zprvu si Ahmed myslel, že objevil kryptu. Podél stěn se táhly řady hlubokých kójí. Nic v nich ale neleželo a až na síť pavučin byla místnost prázdná. Zjevně tu nikdo nebyl už celé týdny, možná dokonce měsíce.

Ahmed si uvědomil, o čem uvažuje, a hned tu myšlenku zaplašil.

Kdyby ho někdo objevil, zatkli by ho za vloupání. Ale ten nápad ho neopouštěl. Neměl peníze ani telefon. Neměl nic – jen falešný pas a hodinky. Neměl dokonce ani drobné na autobus zpátky do Parc Maximilien. Polkl a cítil, že má bolavé a nateklé uzliny. V suterénu byla koupelna, kam si mohl zajít pro vodu a odskočit si, a ve zdi okénkem objevil výklenek, dost velký, aby se měl kam schovat, kdyby někdo přišel.

Co kdyby tu zůstal, jen na jednu nebo dvě noci?

Ahmed se po vlastních stopách tiše vrátil z tohoto skrytého sklepního křídla do prádelny v suterénu. Vytáhl si z hromady prádla ručník, aby se mohl utřít, a přikrývku, aby měl na čem spát. Pak se proplížil zpátky ke dvířkům vedoucím z chodby s technickým zázemím a zavřel za sebou. Opřel se o ně a roztrásla se mu kolena. Doklopýtal do krypty, svlékl si mokré kalhoty i roztrhanou mikinu a zhroutil se na přikrývku.

U/K opět položí otázku, která vede žáky k dalšímu poznatku o tom, jak je prostor v narativním textu představen: „*Dokázali jste si tento úkryt představit? Podtrhněte části, které vám pomohly při vytváření vaší představy.*“

U/K vyzve žáky, aby své představy sdíleli ve dvojicích: „*Zkuste svou představu vyjádřit. Popište spolužákovi, jak podle vás toto místo vypadalo. Poslechněte si i jeho představu. Jsou vaše představy shodné? Liší se?*“

¹⁹ Tamtéž, s. 39–40.

Následně vede k dalšímu poznání otázkami: „Co jste se o prostoru z textu dozvěděli? Co jste se o prostoru v textu nedozvěděli, ale doplnili jste si představu na základě své zkušenosti?“

Poté, co žáci uvedou své odpovědi, shrne U/K novou teorii: „Prostor vyprávěného světa je z velké části výtvořem čtenáře, který při vytváření své představy vychází z vodítek v textu, ale i ze své zkušenosti a fantazie. Prostor je v příběhu vždy jen naznačen – čtenář si sám doplní díry či bílá místa.“

U/K doplní teorii, která je taktéž popsána v pracovním sešitě: „V pracovním sešitě najdete nové přehledně sepsané informace, které jste se dnes dozvěděli. Pojďme si je společně ještě jednou projít.“

Prostor může v textu být podán různými způsoby: vyprávěním vypravěče, popisem, rozhovorem mezi postavami. Čtenáře o prostoru vyprávěného světa může informovat například i pohyb postavy, pohyb předmětu, událost/zvuk/předmět, který vyžaduje prostor, nebo přítomnost slova, díky kterému se nám vybaví určité obecné místo – např. vana (slovo) – koupelna (místo). Prostor může být podán z perspektivy nějaké postavy, nebo bez nějaké perspektivy – vždy si ale čtenář musí doplnit něco sám.

Prostor příběhu může čtenář poznat celý najednou – vidí ho před sebou jako ‚mapu‘, nebo ho poznává postupně, jak čte příběh, jako ‚cestu‘.“

Na závěr U/K vyzve žáky k zamyšlení: „Kterou část teorie, kterou máte uvedenou v kapitole Prostor vyprávěného světa, jsme v této lekci neprobírali, ale zřejmě ji znáte z předchozích lekcí a zmínili jsme ji v závěrečném shrnutí toho, čím jsme se zabývali?“

Rozšíření: Zbyde-li čas, ještě před vyplněním závěrečné zpětné vazby, zadá U/K žákům poslední úkol:

„Vraťte se ke svému úkrytu, který jste si na začátku lekce představovali. Zkuste ho využít pro začátek příběhu. Uveďte čtenáře do prostoru a vyberte si pro to některý ze způsobů, o nichž jsme hovořili. Doporučuji, abyste si vybrali i jiný prostředek vyjádření prostoru vyprávěného světa než popis.“

U/K cca po 3 minutách vyzve žáky: „Je někdo ochotný přečíst svůj začátek příběhu? Prosím, přečtěte ho.“

U/K: „Pokud si budete chtít téma naratologické kategorie Prostor zopakovat, můžete se podívat na video – Naratologická kategorie PROSTOR; Neil Gaiman – Kniha hřbitova.²⁰

Dozvíte se i řadu nových informací. Na závěr prosím vyplňte zpětnou vazbu, kterou najdete ve svých pracovních sešitech.“



Reflexe – lekce Prostor vyprávěného světa

Co ses dozvěděl/a nového?

Jaké otázky tě k tématu napadají?

Jak se ti dnes pracovalo?

²⁰ Dostupné online: <https://www.youtube.com/watch?v=5Eajke1JK6Q>

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

Forma a bližší popis realizace

Dílna čtení probíhá ve škole, opět ji vede U/K. Obsahově navazuje na proběhlou čtenářskou lekci. Její struktura je klasická – minilekce, samostatné tiché čtení, sdílení.

Minilekce je v našem případě tvořena opakováním teorie z předchozí čtenářské lekce a upřesněním úkolu, s nímž žáci přistupují k četbě. Případně je teorie názorně zopakována prostřednictvím toho, že U/K modeluje splněné zadání.

Žáci při dílně čtení najdou ve svém textu konkrétní příklady, jimiž prostor v textu nastává, pokusí se pojmenovat prostředek, který byl využit.

Podrobně rozpracovaný obsah

U/K na začátku zopakuje téma minulé lekce: „V minulé lekci jsme zkoumali způsoby, jakými může nastávat prostor vyprávěného světa. Zjistili jsme, že prostor nemusí být v textu vyjádřen jen popisem, ale že může být naznačen různými způsoby, např. pohybem postavy či nějakým zvukem, o kterém víme, že prostor potřebuje (např. ozvěna). Zabývali jsme se i tím, že představu o prostoru vyprávěného světa si jako čtenáři vytváříme podle pokynů v textu, ale i s využitím naší zkušenosti z aktuálního světa. Představy různých čtenářů o prostoru vyprávěného světa se liší. Prostor je v textu vždy jen naznačen, jako čtenáři si při čtení přirozeně doplňujeme prázdná místa v prostoru.“

Následně U/K žákům zadá úkol: „Čtěte si svou vlastní knihu a všimněte si toho, která místa v textu naznačují prostor vyprávěného světa. Místa si poznamenávejte do tabulky ve svém pracovním sešitě. Dopište k nim i pojmenování způsobu, jímž prostor v textu nastává. Na samostatné čtení máte cca 20 minut. Zapište si do pracovních sešitů název knihy a jméno autora, který ji napsal.“

Zadání v pracovním sešitě:

Vypište místa, která naznačují prostor textu, a doplňte, jaký prostředek byl k vyjádření prostoru použit. Můžete využít teorie na straně v příslušné kapitole svého pracovního sešitu, případně vymyslete další možné prostředky.

Část textu, která naznačuje prostor	Pojmenování způsobu, kterým prostor nastává

Po cca 20 minutách četby vyzve U/K žáky: „Nyní máte 5 minut na to, abyste dokončili úkol. Dovyplňte tabulku ve svém pracovním sešitě.“

Po cca 5 minutách U/K požádá žáky: „Ve dvojicích prodiskutujte, která místa v textu, jimiž prostor nastává, jste našli a jak jste je označili. Vzájemně si své výsledky přečtěte.“

Následně U/K vyzve žáky: „Našli jste nějakou část textu, která vás zaujala? Pokud ano, můžete ji prosím přečíst ostatním? Našli jste nějaký nový způsob, který v čtenáři otevírá představu o prostoru v textu?“

A následně se U/K zeptá: „Zamyslete se nad prostorem, v němž se odehrává příběh, který jste četli. Vypsali jste si místa, která v textu představu prostoru vytvářejí. Představte si prostor vašeho příběhu. Co jste si domysleli, abyste doplnili prázdná místa?“

Po cca minutě U/K požádá žáky: „Popište nám prosím prostor příběhu, který jste četli. Na závěr řekněte, která vodítka z textu pomohla vaší představě, co jste si domysleli, abyste doplnili prázdná místa.“

Na závěr U/K požádá žáky o zhodnocení toho, co se dnes naučili: „Ve svých pracovních sešitech najdete otázky, které vás vedou k zamyšlení nad tím, co jste se dnes naučili. Odpovězte na ně.“



Reflexe dílny čtení – Prostor vyprávěného světa

Jak se ti dnes četlo?

Jsi spokojený/á s tím, jak se ti podařilo splnit úkol dílny čtení?

Proč ANO/NE?

Jaký nový poznatek ti dílna čtení přinesla?

Rozuměl/a jsi během hodiny všemu? Případně, čemu jsi nerozuměl/a?

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

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

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

Forma a bližší popis realizace

Cílem čtenářské lekce je určit různé typy vyprávěcí instance (vč. fokalizace) a jejich vhodnost pro odvyprávění určitých událostí příběhu. Žáci odhalí, že díky schopnosti určit typy vyprávěcí instance mohou lépe pochopit i složitější text. Poznané typy vyprávěcí instance si v závěru lekce žáci zvědomí vlastní písemnou tvorbou.

Lekce pracuje s povídkou Petra Šabacha *Zpráva o okresním Halloweenu*. Žáci ji čtou nejprve po částech, přičemž se zaměřují právě na různé typy vypravěče (viz teorie v příloze č. 3). Následně čtou povídku celou, přičemž jejich čtenářský zážitek bude pravděpodobně umocněn jejich předchozím zkoumáním jednotlivých typů vypravěče.

Cílem navazující dílny čtení je, aby žáci aplikovali nově nabyté znalosti na text knihy, kterou právě čtou, tj. popsali co nejpřesněji vypravěče ve své knize, případně našli příklad fokalizace.

Metody

- předvídání podle titulu
- vytváření alternativ textu
- vyvozování z textu
- poznámkování textu (nejasné pasáže, významné pasáže)
- párové učení
- dohledávání důkazů v textu
- skupinová práce

Pomůcky

- psací potřeby pro každého žáka
- text povídky *Zpráva o okresním Halloweenu* od Petra Šabacha
- pracovní sešit – kapitola Vypravěč (odkaz viz část 8, nepovinné přílohy)

Podrobně rozpracovaný obsah

Čtenářská lekce probíhá v ideálním případě v knihovně. Její součástí je i pracovní sešit, který žáci mají k dispozici a je přílohou tohoto programu. Pro větší přehlednost jsou v popisu lekce a dílny čtení uváděny jak instrukce, které U/K žákům zadávají, tak ukázky z pracovního sešitu, kam žáci své odpovědi píšou, případně i texty či teoretické informace, ke kterým se žáci mohou stále vracet.

U/K představí plán lekce: „V dnešní lekci budeme pracovat s povídkou Petra Šabacha Zpráva o okresním Halloweenu. Nejprve zaměřte svou pozornost na název povídky a zkuste zodpovědět následující tři otázky.

Zpráva o okresním Halloweenu

Co se o Halloweenu mohlo přihodit?

Kdo by tu zprávu mohl sdělovat?

Jaké motivy by se mohly v povídce o Halloweenu objevit?“

Poté, co žáci zodpoví otázky, U/K pokračuje:

„Před sebou máte vybranou část povídky. Poslouchejte a zaměřte svou pozornost nejen na to, co se v ní odehrává, ale také na vypravěče. Text sledujte očima nebo jen poslouchejte.“



TEXT 1²¹

Vzal na sebe podobu psa. Starého černého chlupatého psa se smaragdovými očima. Plahočil se ulicí kolem popelnic a snažil se vyčmukat něco k snědku. Před italskou restaurací se zarazil a zrovna ve chvíli, kdy se opřel předními tlapama o okraj plastového kontejneru a s rozkoší nasál vůni bazalky, na něj kdosi z kuchyně nečekaně hodil jako síť široký pruh světla tak, že na chvíli zůstal stát s pohledem plným bolesti. Až za okamžik si všiml muže, který před ním ztuhl s pytle plným odpadků v náruči, a v další vteřině zaregistroval i záblesk strachu v jeho obličeji.

„Panebože, tenhle Halloween mě jednou zabije...“ zamumlal muž a zmizel zpátky v bezpečí kuchyně. Smaragdové oči se se zájmem rozhlížely kolem.

Po četbě U/K žáky vyzve k odpovědím na následující otázky: „Na základě předchozího textu se pokuste vyplnit následující cvičení. Pracovat můžete buď sami, nebo ve dvojicích. Písemně odpovězte na následující otázky v pracovním sešitě.

O kom/čem se vypráví?

Je vypravěč postavou v příběhu?

Můžeme si vypravěče nějak představit?

Koho/čeho si vypravěč podle vás všímá výrazněji?

Zprostředkovává vypravěč čtenáři vnitřní svět nějaké postavy?“

Žáci své odpovědi sdílejí ve skupině. U/K jim pomáhá zpřesnit odpovědi tím, že odkazuje na jednotlivé části textu. Následně U/K shrne teorii, případně odkáže na pracovní sešit: „V této ukázce jsme se setkali s jedním z typů vypravěčů – a to vypravěčem, který stojí mimo příběh, tzv. heterodiegetický vypravěč. V našem případě jde o vypravěče skrytého, protože se o něm jako čtenáři nic nedozvídáme a nevytváříme si o něm žádnou představu.“

Poté U/K vyzve žáky, aby se zamysleli nad tím, jaké možnosti tento druh nabízí/nenabízí: „Zamyslete se. Kdyby byl vypravěč postavou v příběhu, které informace by pravděpodobně nemohl čtenáři zprostředkovat?“

²¹ ŠABACH, Petr et al. *Tajemství stržené masky*. Jihlava: Listen, 2011. Česká povídka. s. 59. ISBN 978-80-86526-51-5.

Po krátké debatě vyzve U/K k poslechu další ukázky: „*Před sebou máte vybranou část povídky. Poslouchejte a zaměřte svou pozornost nejen na to, co se v ní odehrává, ale také na vypravěče. Text sledujte očima nebo jen poslouchejte.*“



TEXT 2²²

Přijel jsem do toho městečka vpoledvečer a musím říct, že už od první chvíle jako by mi tu všechno dávalo na srozuměnou, jak nevítaný jsem tu host. Projížděl jsem pomalu hlavní třídou s mapou na klíně, ale abych se v ní mohl aspoň trochu orientovat, musel jsem zastavit, jelikož tahle *hlavní ulice* byla cesta plná výmolů a děr, a já měl občas pocit, že se ze mě snaží zaživa vytřást duši. Zajel jsem k jednomu z mála osvětlených obchodů a pokoušel se vyčíst z mapy, kudy se mám vydat dál, když se přímo přede mnou otevřely dveře a na zápraží stanul jakýsi velmi nevrlý chlap. Namířil si to přímo ke mně a strčil svůj obličej tak těsně k mému, že jsem musel uhnout, abych tím zápachem neomdlel.

„Hledáte něco?!“ zachrčel. Řekl jsem mu chladně, ale zdvořile, že se pouze snažím najít Sezamovou ulici, ale ostatní detaily, které se týkaly mé cesty, jsem si raději nechal pro sebe. Díval se na mě téměř s odporem a já si jen říkal, jak je ten svět absurdní, protože odporný byl v této situaci on, ne já. On měl na sobě uválené hadry. On měl zkažený a zahnívající chrup. A on to byl, kdo nakonec prohlásil: „Vůbec se mi nelíbíte, člověče. Koukejte radši zmizet!“ Nemínil jsem se s tímhle individuem dohadovat o tom, kdo by měl zmizet a kam, a tak jsem raději nastoupil do svého vozu a přesunul se kousek dál. Míjel jsem spoře osvětlené domky a jen sem tam zahlédl na trávníku před vchodem strašidelně a zároveň legračně vyhlížeující dýně vydlané do halloweenského šklebu.

Klub v Sezamové ulici jsem našel až po dobré půlhodince bloudění a jen díky tomu, že už z dálky bylo jasné slyšet dunění basovky a bicích. Pár minut jsem se musel u vchodu dohadovat s mládencem, který si nedůvěřivě prohlížel můj novinářský průkaz, ale pak pokýval hlavou a já byl konečně vpuštěný do sálu, který se jmenoval Peklo.

Po přečtení ukázky se U/K nejprve zeptá: „*O kom/čem se vypráví?*“

Poté, co žáci zrekonstruují rovinu příběhu, U/K pokračuje dalšími otázkami, které se týkají roviny vyprávění, konkrétně vypravěče: „*Na základě předchozího textu se pokuste vyplnit následující cvičení ve svých pracovních sešitech. Pracovat můžete buď sami, nebo ve dvojicích. Odpovězte na otázky:*

Je vypravěč postavou v příběhu?

Jak si vypravěče představujete? Z čeho vaše představa vychází?

Koho/čeho si vypravěč podle vás všímá výrazněji?

Zprostředkovává vypravěč čtenáři vnitřní svět nějaké postavy?

Žáci své odpovědi sdílejí ve skupině. U/K jim pomáhá zpřesnit odpovědi tím, že odkazuje na jednotlivé části textu. Následně U/K shrne teorii, případně odkáže na pracovní sešit: „*V této ukázce byl vypravěč postavou příběhu. V tomto případě se jedná o vypravěče odkrytého, protože si o něm můžeme vytvořit nějakou představu na základě přečteného textu.*“

Poté U/K vyzve žáky, aby se zamysleli nad tím, jaké možnosti tento druh nabízí/nenabízí: „*Zamyslete se. Kdyby byl vypravěč postavou v příběhu, co by mohl sdělit navíc oproti současnému vypravěči?*“

²² Tamtéž, s. 60.

Po krátké debatě žáky vyzve k poslechu třetí ukázky: „Před sebou máte vybranou část povídky. Při čtení zaměřte svou pozornost nejen na to, co se v ní odehrává, ale také na vypravěče. Text sledujte očima nebo jen poslouchajte.“



TEXT 3²³

„Řekl jsem, že dnes nikam nepůjdete!“ zavrčel otec vztekle, „takže nechápu to nejapný nakrucování před zrcadlem a už vůbec nechápu ty odporný šminky, kterejma jste si zaneřádily své drží ksichty!“

To slovo ji vyděsilo tak, že si přetáhla okraj deky přes obličej. Sestry před zrcadlem se strachy nemohly pohnout z místa, a tak tu jen stály jako dvě postavy ze hry na sochy, kterou s nimi před léty tak ráda hrávala. Přistoupil teď až k nim, znechuceně a štitivě jim bral z rukou kusy jejich kožené parády a tiše a zle si mumlal: „V tomhle jste chtěly jít?! V tomhle?! Jako dvě šlapky?!“ Odhodil šaty na zem a otřel si o ně boty jako o rohožku. „Říkám vám, že jestli zdrhnete, tak si tu na vás počkám! A věřte mi, že to pro vás nebude hezkej vobrázek!!!“ S těmi slovy se otočil, a aniž by jim věnoval jediný pohled, s prasknutím dveří opustil dívčí pokoj. Ani zmínka o dýni, kterou jí ještě nedávno sliboval. „Budeš mít tu nejkrásnější dýni ve městě!“ říkal jí, když mu povídala o Halloweenu. „Ne nějakou obyčejnou, co má každéj druhej! Ty budeš mít tu nejstrašidelnější dýni ze všech!“ Jenže tohle ona už znala. Kdykoliv byl namol, nasliboval hory doly, a druhý den jen vrčel, poroučel a na nic se nepamatoval. Táhleten...

„Proč si nás, ty káčo, nevarovala?!“ otočila se na ni nejstarší sestra vyčítavě, se vztekem v hlase.

Po přečtení ukázky se U/K nejprve zeptá: „O kom/čem se vypráví?“

Poté, co žáci zrekonstruují rovinu příběhu, U/K pokračuje dalšími otázkami, které se týkají roviny vyprávění, konkrétně vypravěče: „Na základě předchozího textu se pokuste vyplnit následující cvičení ve svých pracovních sešitech. Pracovat můžete buď sami, nebo ve dvojicích. Zodpovězte otázky:

Kdo v této části příběh vypráví?

Jak si vypravěče představujete?

Je vypravěč postavou v příběhu?

Proč je věta, která začíná slovem Táhleten..., nedokončena?“

Poté U/K vyzve žáky, aby se zamysleli nad tím, jaké možnosti tento druh nabízí/nenabízí: „Zamyslete se. Kdyby vypravěčem byla dcera, dozvěděli bychom se všechno to, co jsme se dozvěděli? Kdyby byl vypravěčem otec, dozvěděli bychom se stejné informace? Sděluje náš vypravěč, který není součástí příběhu, něco, co by nemohl sdělit vypravěč – postava příběhu (tzv. homodiegetický vypravěč)?“

Žáci ústně odpovídají a následně je U/K přivede k novému pojmu, jehož významu se dotkli v předchozím cvičení. Pro lepší názornost je odkáže, aby to, co U/K říká, sledovali zároveň ve svých pracovních sešitech, kde je tato část označena ikonou teorie:

„Zajímáme-li se o příběh, ptáme se: Co se vypráví? O čem se vypráví? Každý příběh má svého vypravěče, autor vždy nějakého vypravěče zvolí. Zajímáme-li se o vypravěče, ptáme se: Kdo vypráví? Jak vypráví? Jeden a týž příběh může být odvyprávěn různými vypravěči. Příběh může být odvyprávěn postavou

²³ Tamtéž, s. 57–58.

z příběhu (homodiegetický vypravěč) nebo může příběh vyprávět vypravěč stojící mimo příběh (heterodiegetický vypravěč). Vypravěče můžeme zkoumat také na základě toho, zda si ho můžeme na základě textu představit (vypravěč odkrytý), nebo zda je to jen hlas (vypravěč skrytý). K vyprávění může být použita i určitá vyprávěcí strategie, která se označuje jako fokalizace.

Fokalizace je zvláštní technika vyprávění: Vypravěč o něčem vypráví a nahlíží to očima některé z postav, avšak vyprávění probíhá stále ve 3. osobě.“

Po seznámení s novým pojmem U/K pokračuje: „Přečetli jsme si tři různé části povídky. Dokážete je spojit a vymyslet, co by se mohlo přihodit?“

Po krátkém sdílení návrhů toho, jak by text mohl pokračovat, řekne U/K: „Před sebou máte konec povídky. Poslouchejte a zaměřte svou pozornost nejen na to, co se v ní odehrává, ale také na vypravěče. Text sledujte očima nebo jen poslouchejte.“



TEXT 4²⁴

Nejmladší sestru probudila temná rána. Namáhavě si natáhla kalhotky a se zívnutím vyšla ze záchodu. S očima napůl přivřenýma spánkem o něco zakopla. Dalo jí hodně práce, aby rozpoznala, co se jí vlastně připletlo do cesty, ale když to poznala, vykřikla radostí.

Na podlaze se kolébala trochu strašidelně a trochu legračně vyhlízející dýně. Hned vedle otce, z kterého teď byla vidět jenom záda. Takže Tamten přece jenom dodržel slovo. Není tak zlý, jak si sestřičky namlouvají. A pak dýni vzala, odnesla do svého pokoje a posadila na okno. Rozsvícenou lampičku postavila hned vedle ní. To aby sestry zbytečně nebloudily tmou. Na vlasec si už ani nevzpomněla.

U/K vyzve žáky k dalšímu úkolu: „Povídku jste zatím nečetli celou. Možná nerozumíte tomu, co se tam stalo. Znovu si přečtete text 4 a zamyslete se ale nad tím, které části jsou pro pochopení důležité, a ty označte.“

Následně žáci svá zjištění sdílejí. Uvádějí např. dýně, otec, nejmladší sestra.

U/K požádá žáky o nalezení fokalizace: „Pokuste se v textu najít fokalizaci a danou část textu podtrhněte.“

U/K upozorní žáky na to, že povídku dosud nečetli celou a vyzve je k samostatnému tichému čtení: „Před sebou nyní máte celou povídku Zpráva o okresním Halloweenu. Text si přečtete a věnujte pozornost těm částem, které vám pomůžou interpretovat závěr povídky. Pokud si nebudete jistí, zkuste si odpovědět na následující otázky: Proč nejmladší sestra na toaletě usnula? Proč nejmladší sestru ‚probudila‘ nějaká rána, když byla na toaletě? Kde se vzala na zemi nějaká ‚dýně‘? Proč byla z otce vidět jenom záda? Proč je vyprávěno o nějakém vlasci?“

²⁴ Tamtéž, s. 69–70.



CELÝ TEXT POVÍDKY

Petr Šabach

Zpráva o okresním Halloweenu

Část 1.

Sestry se smály, protože byly před zrcadlem šťastné. Pozorovala je a nechápala jejich potrhlý smích. Ležela na gauči a se sluchátky v uších se snažila přervat hlasem svého miláčka ty nepříjemné zvuky, které sestry vydávaly. Zhlédla otce jako první. Ztěžka se opíral o kliku dveří a měřil si své dcery tvrdým pohledem. Vypnula přehrávač a tázavě se na něj podívala, ale jí on nevěnoval žádnou pozornost.

„Něco jsem vám řekl...” pronesl tak tiše, že ho přes svůj chechtot vůbec nezaslechly.

„Něco jsem vám jasně řekl...” opakoval o poznání hlasitěji a teprve teď je jeho hlas donutil k tomu, že se obě prudce otočily.

„Řekl jsem, že dnes nikam nepůjdete!” zavrčel vztekle, „takže nechápu to nejapný nakrucování před zrcadlem, a už vůbec nechápu, ty odporný šminky, kterejma jste si zaneřádily své drzý ksichty.”

To slovo ji vyděsilo tak, že si přetáhla okraj deky přes obličej. Sestry se strachy nemohly pohnout z místa, a tak tu jen stály jako dvě postavy ze hry na sochy. Přistoupil teď až k nim, znechuceně a štítivě jim bral z rukou kusy jejich kožené parády a tiše a zle si mumlal: „V tomhle jste chtěly jít?! V tomhle?! Jako dvě šlapky?!” Odhodil šaty na zem a otřel si o ně boty jako o rohožku.

„Říkám vám, že jestli zdrhnete, tak si tu na vás počkám! A věřte mi, že to pro vás nebude hezkej vobrázek!!!” S těmito slovy se otočil, a aniž by jim věnoval jediný pohled, s prásknutím dveří opustil dívčí pokoj. Ani zmínka o dýni, kterou jí ještě nedávno sliboval. „Budeš mít tu nejkrásnější dýni ve městě!” říkal jí, když mu povídala o Halloweenu. „Ne nějakou obyčejnou, co má každéj druhej! Ty budeš mít tu nejstrašidelnější dýni ze všech!” Jenže tohle ona už znala. Kdykoliv byl na mol, nasliboval hory doly, a druhý den jen vrčel, poroučel a na nic se nepamatoval. Táhleten...

„Proč si nás, ty káčo, nevarovala?!” otočila se na ni nejstarší sestra vyčítavě, se vztekem v hlase.

„Já jsem vám dávala znamení,” bránila se chabě s dekou stále přetaženou až po kořen nosu. A protože se nejstarší sestře zdálo, že v jejích očích zahlédla pobavený třpyt, strhla z ní našťavaně pokrývku a vykřikla: „Eště ráno ti nic nebylo, a najednou nám sestřička umírá! To se pak nediv, že je támhleten vzteklej,” ukázala rukou ke dveřím. Prostřední sestra nevěděla, co má dělat. Chtěla jít dnes ven, ale zároveň jí bylo mladší sestry líto, a tak se k ní posadila na pelest, vzala ji za ruku a s pohledem upřeným do zrcadla zašeptala: „Něco už vymyslíme...”

Vzal na sebe podobu psa. Starého černého chlupatého psa se smaragdovými očima. Plahočil se ulicí kolem popelnic a snažil se vyčmukat něco k snědku. Před italskou restaurací se zarazil a zrovna ve chvíli, kdy se opřel předníma tlapama o okraj plastového kontejneru a s rozkoší nasál vůni bazalky, na něj kdosi z kuchyně nečekaně hodil jako síť široký pruh světla tak, že na chvíli zůstal stát s pohledem plným bolesti. Až za okamžik si všiml muže, který před ním ztuhl s pytlím plným odpadků v náruči, a v další vteřině zaregistroval i záblesk strachu v jeho obličejí.

„Panebože, tenhle Halloween mě jednou zabije...” zamumlal muž a zmizel zpátky v bezpečí kuchyně. Smaragdové oči se se zájmem rozhlížely kolem.

Tamten většinou tvrdě usnul už při večerních zprávách. Seděl pak s předkloněnou hlavou a jeho opálený vrásčitý krk připomínal víc než cokoli jiného kůru starého stromu. Nohy míval natažené na stolku před sebou a všude kolem něj se povalovaly prázdné lahve od piva. Někdy takhle vydržel spát i několik hodin v kuse a teprve pozdě v noci nebo spíš ráno se s klením a supěním zvedl a vrávoravě se potácel k posteli, kde až do svítání ležel s obličejem zabořeným do polštáře.

Sestry pootevřely dveře a chvíli si ho zvědavě prohlížely. Potom kolem něj na zkoušku prošly až do předsíně, kde se zastavily před zámkem, z kterého trčely klíče.

„Schválně je tam nechal, abysme si nemohly odemknout, kdybysme zdrhly...!“ rozčileně šeptala nejstarší sestra. Prostřední sestra mlčela a bylo vidět, že o něčem usilovně přemýšlí. Nejmladší sestra tu nebyla. Ležela dál v dece, do které se znovu zachumlala, a naslouchala naléhavému zpěvu svého miláčka. Sestry s ní zatřáslý. Prostřední se na ni usmála a řekla: „Už to máme.“

Část 2.

Přijel jsem do toho městečka vpoledvečer a musím říct, že už od první chvíle jako by mi tu všechno dávalo na srozuměnou, jak nevítaný jsem tu host. Projížděl jsem pomalu hlavní třídou s mapou na klíně, ale abych se v ní mohl aspoň trochu orientovat, musel jsem zastavit, jelikož tahle hlavní ulice byla cesta plná výmolů a děr, a já měl občas pocit, že se ze mě snaží zaživa vytřást duši. Zajel jsem k jednomu z mála osvětlených obchodů a pokoušel se vyčíst z mapy, kudy se mám vydat dál, když se přímo přede mnou otevřely dveře a na zápraží stanul jakýsi velmi nevrlý chlap. Namířil si to přímo ke mně a strčil svůj obličej tak těsně k mému, že jsem musel uhnout, abych tím zápachem neomdlel.

„Hledáte něco?!“ zachrčel. Řekl jsem mu chladně, ale zdvořile, že se pouze snažím najít Sezamovou ulici, ale ostatní detaily, které se týkaly mé cesty, jsem si raději nechal pro sebe. Díval se na mě téměř s odporem a já si jen říkal, jak je ten svět absurdní, protože odporný byl v této situaci on, ne já. On měl na sobě uválené hadry. On měl zkažený a zahnívajíc chrup. A on to byl, kdo nakonec pronesl: „Vůbec se mi nelíbíte, člověče. Koukejte radši zmizet!“ Nemínil jsem se s tímhle individuem dohadovat o tom, kdo by měl zmizet a kam, a tak jsem raději nastoupil do svého vozu a přesunul se kousek dál. Míjel jsem spoře osvětlené domky a jen sem tam zahlédl na trávníku před vchodem strašidelně a zároveň i legračně vyhlížející dýně vydlané do halloweenského šklebu.

Klub v Sezamové ulici jsem našel až po dobré půlhodince bloudění a jen díky tomu, že už z dálky bylo jasně slyšet dunění basovky a bicích. Pár minut jsem se musel u vchodu dohadovat s mládencem, který si nedůvěřivě prohlížel můj novinářský průkaz, ale pak pokýval hlavou a já byl konečně vpuštěný do sálu, který se jmenoval Peklo.

Část 3.

„Uděláme to takhle...“ pokračovala prostřední sestra v líčení svého plánu. „Počkáme, až Tamten usne, a vypadneme ven. A ty nám, až se vrátíme, odemkneš!“

„Ale jak?“ zeptala se zoufale nejmladší, „jak vám odemknu, když budu spát? Víte samy, že po těch prášcích, co mi dneska dal doktor, se spí tvrdě...!“

„Neboj se!“ smály se sestry do dlaní, „všechno jsme promyslely tak, že to nemá chybičku. Odmotaly jsme Tamtomu z navijáku vlasce a přidělaly na něj olůvko!“ Nejmladší sestra stále nic nechápala, a tak se jen s otázkou v očích dívala střídavě z jedné na druhou.

„Přivážeš si ten vlasec na zápěstí, a až se budeme vracet, tak za něj zataháme a ty nás potichounku pustíš zpátky do bytu!“ Usmála se na něj, protože musela ocenit fakt, že co se týče vymýšlení geniálních blbostí, neměly tyhle dvě široko daleko konkurenci.

Chtěl jsem si udělat jenom pár fotek, ale nějaký podnapilý pubescent se na mě hrubě obořil, že si nepamatuje, že by mi dovolil, abych ho mohl vyfotografovat, a já se mu celou tu dobu snažil vysvětlit, že jsem od okresních novin a že chci jen napsat článek o téhle kapele, což je reklama nejen pro ni, ale i pro celé městečko, jenže on si nedal říct a pořád do mě jen strkal a opakoval: „Říkám ti, naval film a vypadni, vůbec se mi nelíbíš!“ Což bylo konstatování, na které jsem si tu už pomalu zvykal. Nakonec se všem kolem podařilo nějak ho uklidnit, ale museli se do toho zapojit sami muzikanti, kteří volali do mikrofonů: „Belzebube, neblbni a di radši na bar!“ Teprve potom se tenhle Belzebub, jak si tady nechal říkat, trochu zklidnil a šel křepčít někam k baru, přesně tak, jak mu bylo doporučeno. Kluci z kapely třásli při hraní hlavama, jako by si chtěli ušlehat mozky na pěnu, a lidi kolem nich jakbysmet. Když kapela spustila píseň, v níž zpěvák neustále vřískal slovo devil, vyvolalo to všude kolem mě tak šílenou vlnu nadšení, že jsem to namoutěkutě ještě nezažil. I samotný Belzebub klesl ve svých kožených kalhotách na kolena a s lahví piva v ruce hlasitě vzýval satana, kterému chtěl pravděpodobně poděkovat za dnešní večer a případně mu při té příležitosti věnovat i svou okresní duši.

Sestry se rychle proplížily kolem Tamtoho, který spal jako vřdycky s nohama na stole, udělaly na něj dlouhý nos a pak si tiše odemkly. Těch pár vteřin, kdy se klíče v zámku pohybovaly, jim srdce divoce bušila, ale jen co se ocitly na chodbě, kde mohly konečně z plných plic vydechnout, se obě zase rozesmály. Nejmladší se opatrně vrátila do pokoje, a než si zalezla pod deku, zapila prášek vodou, která jí tu teplala ve skleničce celé odpoledne. Otřásla se hnusem, navlékla si na zápěstí vlasec a pustila si svého miláčka.

Sestry se zastavily pod oknem, aby zkontrolovaly zvonek, který vynalezly a který tu teď visel až z druhého patra, kde bydlely.

„Udělalý sme ho strašně dlouhej...” konstatovala starší sestra.

„Hmmm...” prohodila mladší a dodala, „lepší delší než kratší... to dá rozum!“ A při těch slovech smotávala přebytečný kus vlasce do úhledné smyčky.

„Tak, a je to!” rozhodla nakonec a narovнала se, „takhle to nikdo neobjeví.”

„Měly bysme ho trochu zamaskovat!” šeptala starší sestra a přihodila na smyčku hrst tlejících listů.

„Teď je to dobré,” řekly si nakonec obě a vydaly se zvesela do klubu zvaného Peklo. Cestou nepotkaly, kromě pár mihotavě zářících rozšklebených dýní, nikoho.

Nejmladší sestře se zdál nepříjemný sen. V tom snu se procházela s malým králíčkem v borovém háji, a pak se muselo něco hrozného stát, jenže teď už nevěděla, co to vlastně bylo, a nechtěla po tom ani pátrat. Posadila se na postel a kapesníkem si utírala z čela ledový pot. Dívala se překvapeně na zápěstí a nemohla si uvědomit, co to má znamenat, ale pak si s ulehčením vzpomněla. Rozsvítila lampičku, aby se podívala na krabičku s léky: 1–2 tablety na noc, nedoporučí-li lékař jinak, stálo na ní. „Jednu jsem si vzala a nic. Hlavu mám pořád jako střep,” naříkala v duchu a vyloupila ze staniolu další pilulku. Zapila ji a hned se zarazila. Přistoupila k přivřenému oknu a pátravě se zahleděla dolů. „Co když mě přece jenom nevzbudí?” přemítala, „co když budu spát moc tvrdě?” A tak se nakonec znovu vydala ke dveřím, ve kterých vězely klíče. Když se vrátila, pomalu a rozvážně, aby nenadělala žádné zbytečné smyčky, navinula vlasce na dlaň. Teprve když olůvko klaplo o parapet, věděla, že je na konci. Po malé chvilce váhání

vytrhla ze sešitu list a napsala na něj velkými tiskacími písmeny vzkaz svým sestrám. Ještě jednou si ho přečetla, připevnila ho těsně pod olůvko a vlasec spustila dolů. Lehla si do postele, zhasla lampičku a čekala, až se dostaví spánek.

Sestry stály v Sezamové ulici a hleděly směrem k osvětleným dveřím s nápisem Peklo, ale bály se přiblížit víc, protože uprostřed cesty sedělo obrovské chundelaté psisko a napjatě je pozorovalo smaragdovými očima. Prostřední sestra se na něj snažila mluvit klidným a přátelským tónem a cítila při pohledu na něj kupodivu spíš lítost než strach, ale zrovna v momentě, kdy už se jí zdálo, že ten hafan nebude až tak zlý, popadla starší sestra kámen a prudce jím mrštila před sebe. Pes to postřehl, vyskočil na všechny čtyři a natočil se trochu bokem. Když ho kámen zasáhl do žeber, vydalo to zvuk, jako byste udeřili o kožený měch s vodou. Mladší sestra si vystrašeně zakryla oči, a když se po chvilce odvážila znovu pohlédnout před sebe, s úlevou zjistila, že pes už tam není.

Sestry sestupovaly po schodech Pekla a mimoděk se držely za ruce. Hluk ze sálu sílil, a nejenom hluk, ale i všechny pachy podobných míst. Proplétaly se mezi postavami, které na schodech pokuřovaly společnou cigaretu, a obě se při tom snažily na nikoho nešlápnout. Neměly tu žádné kamarádky nebo aspoň známé, protože většina z nich byla o dnešní noci pečlivě střežena doma pod zámky svých starostlivých rodičů. Nějakou dobu jim trvalo, než se zorientovaly ve vřavě, ve které se ocitly, a ačkoliv se snažily sebevíc, neudržela jedna druhou za ruku moc dlouho. Volat na sebe nemělo v tom šíleném kotli cenu, takže se stačily jen letmo políbit a pak už je Peklo definitivně rozdělilo.

Udělal jsem si pár fotek a přemýšlel, pod jakým titulkem prodám svůj článek. Měl jsem pocit, že by to mělo znít tak nějak jako: Kdo položí základy Halloweenu v okresním městě? A že to zkrátka bude o tom, že kde chybí tradice... Když vtom jsem ji spatřil. Panebože, napadlo mě, té nemůže být víc než dvanáct, maximálně třináct let! Stála osaměle v rohu pod pódiem a rozhlížela se, jako by někoho hledala. Byla sice silně nalíčená, ale i tak bylo nad slunce jasnější, že tohle je dítě... Když mohou být Děti ráje, tak proč ne Děti pekla, říkal jsem si. Jasně! Titulek už mám, a když máte titulek, je ostatní psaní v podstatě hračka. Ale popravdě jsem v té chvíli na žádný článek nemyslel, zíral jsem na tu malou svůdnou dáblíci a cítil, jak se mi podlamují kolena. Panebože! opakoval jsem si, zbav mě všech úvah! Zachovej mou hlavu chladnou a nedobytnou jako sejf a nezaveď mě na cestu, z které není návratu! Ale nemohl jsem si pomoci, nemohl jsem z ní odtrhnout oči ani na vteřinu a teprve za nějaký okamžik jsem si uvědomil, že stojím vedle ní.

Ten, co na sebe vzal podobu psa, se vážně zlobil. Rána, která zasáhla jeho žebra, byla bolestivá, a ke všemu krvácela. Ležel teď ve stínu velkého keře a pozoroval rozšklebenou dýni jen pár kroků od sebe. Čímsi mu připomínala dávné časy obětí. Vzpomínal na ně s nostalgicky přivřenými víčky a celou jeho bytostí postupovala prudce touha po pomstě.

„Jakou žádáš oběť?!“ slyšel vytí vystrašených psů z okolí.

„Nevím,“ odpověděl jim a zvedl se. Jeho smaragdové oči potemněly.

Nejmłodší sestra se vzbudila podruhé. Ten sen se znovu vrátil. Ten sen s králíčkem na řetízku a borovým hájem, kde se stalo něco hrozného. Seděla teď na posteli a nemohla se úplně probrat. Vlastně si ani nebyla jistá tím, jestli je pořád tam, anebo už tady, a jediné, co ji přimělo vstát a jít ke dveřím, byla potřeba se vyčurat. Chvilí s klimbající hlavou poslouchala zvuky od vedle, kde seděl Tamten. Pak vzala králíčka za vlasec a jako opilá se vydala na záchod. Kolem borovic, jejichž kmeny plály v paprscích večerního slunce jako louče z lesního medu. Sáhla si rukou na jeden z těch stromů a zdálo se jí, že se pod jejím dotekem zachvěl. Byl to starý a zvrásněný kmen, ale

králíčka snad udrží. Jemně kolem něj uvázala vlasec, potom si sedla na mísu a pevně zavřela víčka.

Vysvětloval jsem jí, že bych si rád udělal její fotku nebo dvě, ale v tom hluku to bylo skoro nemožné. Usmívala se na mě a přikládala si dlaň k uchu, aby mi naznačila, že nerozumí, a tak jsem do té dlaně volal: „Fotku! Potřeboval bych vaši fotku!“ Když jí to konečně došlo, rezolutně zavrtěla hlavou, a ačkoliv se nepřestala usmívat, zamítavě mi mávala rukama před nosem a křičela: „Ani náhodou!!!“

„Proč?!“ ptal jsem se nechápavě.

„Nejde to!“ vykřikla a otočila se ke mně zády a já jsem na ni ze strachu, že mi zmizí, že už ji nikdy neuvidím, vztáhl ruku a snažil se ji zadržet, jenže vtom mě zezadu kdosi objal a smýkl mnou takovou silou, až jsem upadl na podlahu. Největší starost jsem měl pochopitelně o fotoaparát a celou tu dobu, co do mě ten chlap v černém, ten, co si tady nechává říkat Belzebub, bušil, jsem ho chránil na břicho, jako bych chránil vlastní dítě. Nakonec jsem zůstal ležet schoulený na podlaze a Belzebub se mě právě chystal znovu kopnout, když vtom ho kdosi zadržel a uklidňoval slovy: „Už se na něj vyser... Ten má pro dnešek dost...“ Pamatuji si jen to, že mě někdo vyvlekl do schodů a já pak zůstal, možná jen pár minut, možná hodinu, ležet pod blikajícím neonovým nápisem Peklo.

Když jsem se trochu vzpamatoval, dovrávorat jsem ke svému vozu. Ujel jsem jen pár bloků, když jsem ho zahlédl. Stál ve stínu domu a s něčím si hrál. Ani nevím, proč jsem otevřel dveře, a on si okamžitě skočil na zadní sedadlo a strkal do mě hlavou, jako by mě prosil, abych už proboha jel, a když mi přitom olízl ucho, pochopil jsem, že tohle je jediný opravdový přítel, kterého jsem dnes v okresním městě našel.

„No, tak tě vítám ve svém životě, ty ďáble,“ řekl jsem mu a zabouchl dveře. Nastartoval jsem a teprve teď si všiml, že mu čouhá něco z tlamy. Něco jako dopis.

„Ukaž, ďáble...!“ napřáhl jsem k němu ruku, „copak to je?! Dnešní pošta z pekel?“ Poslušně mi upustil do dlaně mokrý a ožušlaný list papíru, na kterém stálo velkým tiskacím písmem: **MÉNĚ TAJNÁ BRÁNA UŽ NENÍ NA ZÁVORU.** A také nějaký vlasec s olůvkem. A byl do toho tak zapletený, že jsem se rozhodl ho z toho vymotat až doma. „Pěkně pošahaný místo,“ podrbal jsem za ušima Ďábla, protože jsem se rozhodl, že právě tak mu budu říkat, „lepší, když odsud co nejrychleji vypadnem!“ Při rozjíždění s námi něco trochu škusblo a Ďábel vydal takové divné, ale evidentně spokojené zavrčení.

Nejmladší sestru probudila temná rána. Namáhavě si natáhla kalhotky a se zívnutím vyšla ze záchodu. S očima napůl přivřenými spánkem o něco zakopla. Dalo jí hodně práce, aby rozpoznala, co se jí to vlastně připletlo do cesty, ale když to poznala, vykřikla radostí.

Na podlaze se kolébala trochu strašidelně a trochu legračně vyhlízející dýně. Hned vedle otce, z kterého teď byla vidět jenom záda. Takže Tamten přece jenom dodržel slovo. Není tak zlý, jak si sestřičky namlouvají. A pak dýni vzala, odnesla do svého pokoje a posadila na okno. Rozsvícenou lampičku postavila hned vedle ní. To aby sestry zbytečně nebloudily tmou. Na vlasec si už ani nevzpomněla.

Po čtení se U/K žáků zeptá: „*Jak si vykládáte konec povídky? Co se vlastně stalo? Své názory diskutujte se spolužáky. Snažte se je podložit konkrétními částmi textu povídky.*“

U/K dále položí žákům otázky: „*Proč je v závěru vyprávění použita narativní strategie fokalizace? K čemu slouží?*“

V závěrečném úkolu U/K vyzve žáky, aby vyjádřili své porozumění textu: „*Pokuste se nyní připsat k povídce ještě jeden odstavec, který bude tím úplně posledním, tj. bude následovat za poslední větou původního textu, a bude se v něm vyprávět o tom, jak se sestry vracejí/vrátily z klubu domů. Pro své vyprávění si vyberte jednu z následujících vyprávěcích možností:*

- a) *Vypravěč stojící mimo příběh.*
- b) *Vypravěč stojící mimo příběh v kombinaci s fokální postavou.*
- c) *Vypravěč-postava v příběhu.*“

Své práce pak žáci sdílejí ve dvojicích či ve skupině.

U/K ukáže žákům video, v němž je téma času shrnuto a zároveň ukázáno v kontextu: „*Podívejte se na následující video. Zopakujete si zde naratologickou kategorii Vypravěč²⁵. Dozvíte se i řadu nových informací.*“

NOVÁ ŠKOLA. Naratologická kategorie VYPRAVĚČ; Petr Šabach – Zpráva o okresním Halloweenu.

Na závěr U/K vyzve k vyplnění zpětné vazby: „*V pracovním sešitě je zpětnovazební dotazník, prosím vyplňte ho.*“



Reflexe – lekce Vypravěč

Co ses dozvěděl/a nového?

Jaké otázky tě k tématu napadají?

Jak se ti dnes pracovalo?

²⁵ Dostupné online:
<https://www.youtube.com/watch?v=j6W7uLbVzjg&list=PLtDjHgFVNmimUCuPjgUBBXStsmqEgc9Zx&index=5>

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

Forma a bližší popis realizace

Dílna čtení probíhá ve škole, opět ji vede U/K. Obsahově navazuje na proběhlou čtenářskou lekci. Její struktura je klasická – minilekce, samostatné tiché čtení, sdílení.

Minilekce je v našem případě tvořena opakováním teorie z předchozí čtenářské lekce a upřesněním úkolu, s nímž žáci přistupují k četbě. Případně je teorie názorně zopakována prostřednictvím toho, že U/K modeluje splnění zadání.

Žáci při dílně čtení najdou vypravěče, popíší ho pomocí nově nabyté teorie, případně najdou příklad fokalizace.

U/K uvede hodinu opakováním minulé lekce: „V minulé lekci jsme se zabývali tím, že není důležité jen to, co se vypráví, ale také, jak se to vypráví. Každý příběh má svého vypravěče, kterého pro něj zvolí autor. Už víte, že jeden a týž příběh může být vyprávěn různými vypravěči, a výsledek je vždy alespoň trochu (ale spíše více) odlišný. Nové teoretické poznatky využijete i v následující dílně čtení. Pokud si s úkoly nebudete vědět rady, můžete se podívat do svého pracovního sešitu, teorii k tématu najdete označenou ikonkou vztyčeného ukazováčku a vykřičníku.“



U/K zdůrazní zadání: „Během čtení své knížky zkuste být vnímaví vůči tomu, kdo a jak příběh vypravuje. Vyplňte list v pracovním sešitě. Nejprve uveďte název knihy a jméno jejího autora.“

Je vypravěč postavou v příběhu, nebo stojí mimo příběh?

Lze si vypravěče nějak představit?

- a) Pokud ano, jaká je vaše představa?
- b) Která část textu vám pomáhá tuto představu vytvořit?

Koho/čeho si vypravěč podle vás všímá výrazněji? Proč tomu tak je?

Zprostředkovává vypravěč čtenáři vnitřní svět nějaké postavy?

Objevuje se v textu fokalizace?

Vzpomeňte si:

Fokalizace je technika vyprávění, kdy vypravěč o něčem vypráví a nahlíží to očima některé z postav, avšak vyprávění probíhá stále ve 3. osobě.

Čím je tento typ vypravěče pro vyprávění příběhu ve vaší knize užitečný?

Po cca 20 minutách tichého čtení vyzve U/K žáky, aby se vrátili k otázkám a v průběhu cca 5 minut dopsali odpovědi: „Znovu se podívejte na otázky a pokuste se na co nejvíce z nich nalézt odpověď.“

Po cca 5 minutách žáci sdílejí své odpovědi ve dvojicích.

Následně vyzve U/K žáky: „Představte prosím svého vypravěče. Tj. zkuste ho popsat s užitím nových termínů i náhledů na vypravěče.“

Na závěr U/K vyzve žáky, aby vyplnili zpětnou vazbu, kterou mají ve svém pracovním sešitě:
„Zhodnoťte prosím svou dnešní práci a vyplňte formulář v pracovním sešitě. Najdete ho v závěrečné části kapitoly Vypravěč.“



Reflexe dílny čtení – Vypravěč

Jak se ti dnes četlo?

Jsi spokojený/á s tím, jak se ti podařilo splnit úkol dílny čtení?

Proč ANO/NE?

Jaký nový poznatek ti dílna čtení přinesla?

Rozuměl/a jsi během hodiny všemu? Případně, čemu jsi nerozuměl/a?

2.5 Tematický blok č. 5 „Čas příběhu a čas vyprávění“ – 3 vyučovací hodiny

2.5.1 Téma č. 1 „Čas příběhu a čas vyprávění“ – 2 vyučovací hodiny

Forma a bližší popis realizace

Tématem čtenářské verze je čas příběhu a čas vyprávění. Žáci samostatně najdou místa v textu, na základě kterých si vytvářejí svou představu o čase příběhu a čase vyprávění. Určí, jaké funkce může mít zpomalení tempa vyprávění.

V čtenářské lekci se pracuje s knihou *Řeka, která teče pozpátku* od Jean-Claude Mourlevata.

V navazující čtenářské lekci žáci porovnají čas příběhu a čas vyprávění. Najdou místa v textu, kdy se změnilo tempo vyprávění.

Metody

- předvídání
- abstrahování z textu
- vyvozování z textu
- rozvíjení alternativ
- dohledávání důkazů v textu
- řízená diskuse
- vizualizace

Pomůcky

- kniha *Řeka, která teče pozpátku* od Jean-Claude Mourlevata
- pracovní sešit – kapitola Čas (odkaz viz část 8, nepovinné přílohy) textové ukázky
- příloha 4.5.1 – shrnutí probrané lekce

Podrobně rozpracovaný obsah

Čtenářská lekce probíhá v ideálním případě v knihovně. Její součástí je i pracovní sešit, který žáci mají k dispozici a je přílohou tohoto programu. Pro větší přehlednost jsou v popisu lekce a dílny čtení uváděny jak instrukce, které U/K žákům zadávají, tak ukázky z pracovního sešitu, kam žáci své odpovědi píšou, případně kde mají uvedenu teorii či texty, k nimž se mohou stále vracet.

U/K vyzve žáky: „Ve skupince se zaměřte na větu, která pochází z vyprávění příběhu v jedné zatím nejmenované knížce, a zamyslete nad následujícími otázkami: **Co všechno se z této vypravěčovy věty dozvídáte o příběhu? Jakou funkci podle vás tato věta ve vyprávění příběhu plní? Své odpovědi zapište pod níže uvedené otázky.**“

Konec odpoledne byl věnován procházce.

U/K se žáků zeptá: „Co všechno se z této vyprávěčovy věty dozvídáte o příběhu?“

U/K pokračuje: „Jakou funkci podle vás tato věta ve vyprávění příběhu plní? K čemu tam je?“

Po zodpovězení otázek U/K dále pokračuje: „V této lekci pracujeme s textovými ukázkami, které jsou vytrženy z vyprávění příběhu Řeka, která teče pozpátku od francouzského autora Jean-Claude Mourlevata. Je to dobrodružný příběh o chlapci Tomkovi, který žije poklidným, ale stereotypním způsobem života, dokud se v jeho obchodě neobjeví neznámá dívka. Nyní si přečteme o chvíli, která změnila Tomkův dosavadní život. Text sledujte očima nebo jen poslouchejte.“



TEXT 1 – část A²⁶

Tomek si myslel, že se jí těmi slovy zalíbí. Ale bylo to právě naopak. Zvážněla a zamyslela se. Znovu nastalo ticho. Tomek se už neodvažoval cokoli říci. Otevřenými dveřmi se chystala vejít kočka. Pomalu se blížila dovnitř, ale Tomek ji prudkým pohybem ruky zahnal. Nechtěl, aby je někdo rušil.

„Takže vy máte ve svém krámku úplně všechno? Opravdu všechno?“ zeptala se dívka a zvedla k němu oči.

Tomek byl trochu v rozpacích.

„Ano... totiž všechno, co je potřeba...“ odpověděl s patřičnou skromností.

„Takže,“ řekla dívka křehkým váhavým hlasem, ale najednou, jak se Tomkovi zdálo, plným naděje, „takže možná máte... i vodu z řeky Kžar?“

Tomek netušil, co je to za vodu. Netušil ani, kde se nachází řeka Kžar. Dívka si toho všimla, přes oči jí přeběhl stín a odpověděla dřív, než se zeptal:

„To je živá voda. Kdo se jí napije, nezemře. To jste nevěděl?“

Tomek jemně zavrtěl hlavou, ne, to nevěděl.

„Tu vodu potřebuju...“ hlesla dívka.

Potom nahmatala polní láhev, která se jí houpala na pásku, a dodala:

„Až ji najdu, naberu si ji sem...“

Tomek by si býval přál, aby mu o tom řekla víc, ale to už zamířila k němu a rozbalovala kapesník, ve kterém bylo pár drobných.

„Kolik vám dlužím za ten cukrkandl?“

„Pět centimů,“ uslyšel se Tomek, jak šeptá.

Dívka položila minci na pult, ještě jednou přehlédla očima tři sta šuplíčků a naposledy se na Tomka usmála.

Potom odešla z krámků.

„Na shledanou...“ zamumlal Tomek.

²⁶ MOURLEVAT, Jean-Claude. *Řeka, která teče pozpátku*. Praha: Baobab, 2016. s. 14–15. ISBN 978-80-7515-047-9.

Olejová lampa svítila čím dál slaběji. Posadil se zpátky na židli za pultem. Na jeho stále ještě neotevřeném účetním sešitě ležela pětcentimová mince od neznámé dívky a pár zrněk oranžového pisku.



TEXT 1 – část B²⁷

Nazítří a v dalších dnech si Tomek strašně vyčítal, že si vzal od své zákaznice peníze. Určitě jich neměla nazbyt.

„Naše představa o tom, kolik času v příběhu uplynulo, vzniká na základě určitých textových vodítek. Znovu očima přehlédněte TEXT 1, jeho část A i část B a zodpovězte následující dvě otázky: Kolik času podle vás v příběhu uplynulo? Na základě kterých částí textu vznikla vaše představa o tom, kolik času v příběhu uplynulo? Odpověď vepište do pracovního sešitu.“

Po cca 3 minutách U/K vyzve žáky k odpovědi: „Kolik času podle vás v příběhu uplynulo? Na základě čeho jste tak usoudili?“

U/K pokračuje: „Setkáním s neznámou dívkou začíná Tomkova dobrodružná cesta. Zavře svůj krámek a vydá se hledat řeku, o níž dívka mluvila. Před sebou máte vyprávění části příběhu, ve které se Tomek na své dobrodružné cestě ocitl na Neexistujícím ostrově, ze kterého se zatím nikomu nepodařilo dostat, protože jej střeží zakletá duha. Tomek se však rozhodne, že tuto duhu, která zbledne a nechá potopit každého, kdo se pokusí pod ní proplout, překoná. Poslouchejte, co se v příběhu odehrává. Text sledujte očima nebo jen poslouchejte. Pokuste se všimnout si toho, jak vzniká vaše představa o tom, kolik času v příběhu uplynulo.“



TEXT 2²⁸

Tomek se potichu oblékl a po špičkách odešel z domu. Na pláži našel rybářskou loďku, skočil do ní a vesloval na moře. Na posteli nechal jen obyčejný dopis.

Milý pane Bastibalagome,

pokusím se překonat černou duhu. Jestli se nevrátím, ponechte si jako vzpomínku na mě tento nůž na medvědy a snažte se žít šťastně na Neexistujícím ostrově. Tomek

Odnesl si s sebou jenom malou lahvičku s vůní, kterou mu dala Pepigoma, a na krku mu visel váček s mincí od Hannah. Řekl si, že ten peníz určitě přináší štěstí, protože koneckonců až doteď si nevedl tak docela špatně. Ostrov se pomalu vzdaloval v růžovém světle svítání, a když se Tomek otočil, spatřil na obzoru duhu. Jak říkal Tolgom, nijak se nelišila od té, kterou viděli předešlého dne. Stejně zářivá, stejně vznosná. Tomek vesloval ještě dobrých dvacet minut, než barvy začaly blednout. Byl ještě čas zamířit zpátky. Nic mu v tom nebránilo. Vrať se zpátky, Tomku, říkal si, vrať se do přístavu, zavez loďku tam, odkud jsi ji vzal, vrať se k Tolgomovi, vlez do teplých peřin a nikomu o tomhle bláznivém kousku neříkej. Ale ruce nepřestaly veslovat a mířil stále stejným směrem. Pane Bože, pomoz mi, zasténal, když duha zešedla a potom zčernala. Bylo to ještě děsivější, než si představoval. Přestal veslovat a nechal loďku chvíli jen tak stát. Voda byla nehybná a černá jako voda zapomenutého jezera. Smočil si v ní prsty. Byla ledově studená. Představa, že by se do ní měl vnořit, se mu zdála nesnesitelná. Zvedla se šedivá mlha. Čekal v tom tichu a v okamžiku, kdy začal veslovat směrem k duze, si poprvé povšiml

²⁷ Tamtéž, s. 16.

²⁸ Tamtéž, s. 106–108.

pravidelného vrzání. Podobalo se to hluku, jaký vydává špatně namazané kolečko trakaře nebo spíš... Tomek ten zvuk znal, ale nedovedl ho pojmenovat. Najednou si povšiml, že se nad ním něco hýbe, a okamžitě poznal, co to je: houpačka...

Obrovská houpačka zavěšená na duze, jejíž železné háky strašlivě vrzaly. To bylo to jediné, co od té chvíle bylo slyšet: pravidelné vrzání houpačky v mlze. Všechny život se zastavil. Tomek si říkal, jestli v něm ještě vůbec koluje jeho vlastní krev. Zachvěl se, protože se nad vodu snesl vlhký chlad. Snažil se veslovat, aby se trochu ohřál, ale loďka se nepohnula ani o centimetr. A hned nato na houpačce spatřil obludné stvoření. V životě ho nenapadlo, že by tak odporná bytost vůbec mohla existovat. Té ženě muselo být víc než sto padesát let. Byla strašlivě vyzáblá, místo údů měla už jen kosti, z nichž visely ochablé cáry mléčné kůže.

U/K po čtení: „Vraťte se zpět k textu. Kolik času v příběhu uplynulo? Podtrhněte všechny části textu, které považujete za důležité pro vznik vaší představy o tom, kolik času v příběhu uplynulo. Podtrhnout si můžete jakoukoli část textu, která vám pomáhá orientovat se v čase příběhu. Vyplňte následující tabulku a své řešení diskutujte ve dvojici.“

Tabulky z pracovního sešitu:

ČAS PŘÍBĚHU	ČAS U VYPRAVĚČE (čas diskurzu vyprávění)
Kolik času zhruba uběhlo v příběhu o Tomkovi?	Jaký rozsah má vyprávěčova promluva? Jak dlouho zhruba proces vyprávění trvá?
Která aktivita trvala Tomkovi nejdéle? Ze které části příběhu ve vás zůstal nejsilnější prožitek?	V kolika větách (zhruba) je odvyprávěna aktivita, kterou jste uvedli jako tu, která trvala Tomkovi nejdéle?

U/K shrne teorii a zadá další úkol: „Autor při procesu psaní vytváří vypravěče. Z vypravěčovy promluvy (a také z promluvy postav) pak v čtenářově hlavě vzniká příběh. Představte si, že jako autoři tvoříte vypravěče, který chce tutéž část příběhu o Tomkovi převyprávět v co nejrychlejším tempu. Jak by takové vyprávění vypadalo? Do připraveného rámečku v pracovním sešitě napište co nejrychlejší vyprávění přečteného textu, a to tak, abyste alespoň částečně zachytili svůj prožitek z originálního textu.“

Následně U/K vyzve žáky ke sdílení: „Přečtěte si své ‚zrychlené‘ vyprávění ve dvojicích a porovnejte je s originálním vyprávěním. Jak se změnilo působení textu?“

U které části příběhu v originálním textu vnímáte, že se tempo vyprávění výrazně zpomaluje? Příslušné části textu barevně vyznačte.“

U/K může vyzvat žáky, aby přečetli označené části. Následně je požádá: „Zamyslete se: Jakou funkci zpomalení tempa plní? K čemu slouží? Jakými prostředky je zpomalení tempa vytvořeno? Své odpovědi zapište do pracovního sešitu.“

U/K vyzve žáky, aby přečetli své odpovědi. Poté odpovědi shrne (viz metodické poznámky v následující kapitole 3 této metodiky).

Své porozumění tématu žáci upevní a zároveň prokážou v posledním úkolu. U/K jim zadá: „Ve svém převyprávění příběhu si vyberte určitou část a v ní zpomalte tempo vyprávění. Rozšiřující text dopište do původního textu v tabulce výše, tam, kde jste psali stručné vyprávění. Dopředu si rozmyslete, čeho budete chtít zpomalením tempa dosáhnout. Vytvořit napětí? Zachytit vnitřní svět postavy (a tím otevřít nové téma)? Připravit výchozí plochu pro náhlý dějový zvrat? Podrobněji vykreslit situaci?“

Po cca 3 minutách U/K vyzve žáky, aby své texty přečetli: „Kdo chce, může přečíst svůj text.“

Po přečtení jednotlivých textů se U/K žáků zeptá: „K čemu jste zpomalení tempa využili?“



U/K shrne teorii, kterou dnes žáci probírali. Využije k tomu plakátu (příloha 4.5.1), zároveň všechny informace uvedené na něm, mají žáci ve svých pracovních sešitech:

Když v literárním díle zkoumáme čas, porovnáváme dva druhy času. Za prvé je to čas, který plyne ve fikčním světě příběhu (*čas příběhu*), za druhé je to čas, ve kterém je celý příběh zachycen vypravěčem (*čas vyprávění/diskurzu*). V příběhu například uplyne zhruba padesát let, ale čas vyprávění bude mít rozsah pouhou jednu větu: *A žili šťastně až do smrti*.

V této lekci jsme se zabývali *tempem* vyprávění. V každém příběhu je vypravěčem vytvořeno určité tempo vyprávění, které čtenář vnímá jako neutrální, a to se může buď zpomalovat, nebo zrychlovat. Zpomalit tempo můžeme třeba rozložením události na množství dílčích událostí (např. *Tomek se potichu oblékl. vs. Tomek si navlékl ponožky a potichoučku jako myška našlapoval až k židli, kde ležel zbytek oblečení. Lehce vklouzl do lněné košile i kalhot.*) či zobrazením vnitřního světa postavy (*Pane Bože, pomoz mi, zasténať, když duha zešedla a potom zčernala. Bylo to ještě děsivější, než si představoval.*) či vypravěčovými komentáři k dění v příběhu (*Byl ještě čas zamířit zpátky.*).

Změny v tempu mohou mít různé funkce. Například v ukázce z knížky *Řeka, která teče pozpátku* vzniká zpomalením tempa v části, kdy Tomek připluje pod duhu, napětí. Zároveň se zpomalením tempa vytvoří pozadí pro náhlý dějový posun (*Najednou si povšiml, že...*).

Následně U/K ukáže žákům video (případně na něj jen upozorní), v němž je téma času shrnuto a zároveň ukázáno v kontextu: „Podívejte se na následující video. Zopakujete si zde naratologickou kategorii čas. Dozvíte se i řadu nových informací.“

Nová škola: Naratologická kategorie ČAS; Jean-Claude Mourlevat – *Řeka, která teče pozpátku*.²⁹

Na závěr proběhne zpětná vazba. U/K vyzve žáky: „V pracovním sešitě je zpětnovazební dotazník, prosím vyplňte ho.“



Reflexe – lekce Čas příběhu a čas vyprávění

Co ses dozvěděl/a nového?

Které otázky tě k tématu napadají?

Jak se ti dnes pracovalo?

²⁹ Dostupné online: <https://www.youtube.com/watch?v=qviuP4wnnio>

2.5.2 Téma č. 2 „Čas příběhu a čas vyprávění“ – 1 vyučovací hodina

Forma a bližší popis realizace

Dílna čtení probíhá ve škole, opět ji vede U/K. Obsahově navazuje na proběhlou čtenářskou lekci. Její struktura je klasická – minilekce, samostatné tiché čtení, sdílení.

Minilekce je v našem případě tvořena opakováním teorie z předchozí čtenářské lekce a upřesněním úkolu, s nímž žáci přistupují k četbě. Případně je teorie názorně zopakována prostřednictvím toho, že U/K modeluje splnění zadání.

Žák určí čas příběhu a čas vyprávění. Zdůvodní funkci změny tempa vyprávění.

Podrobně rozpracovaný obsah

Na začátku hodiny U/K zopakuje minulou čtenářskou lekci:

„V minulé lekci jsme se zabývali časem příběhu a časem vyprávění a jejich vzájemnými vztahy. Zvláště jsme se věnovali zpomalení a zrychlení tempa vyprávění.“

Následně vyzve U/K žáky k četbě vlastní knihy a představí jim úkoly, jimž se budou věnovat po četbě: *„Během čtení své knížky zkuste být vnímaví k tomu, jak v příběhu plyne čas. Soustředte se na to, zda se v některé části příběhu tempo vyprávění zpomalí, tedy zda vyprávěč o něčem vypráví více obsírně. Až dočtete, odpovzte na otázky v tabulce v pracovním sešitě.“*

Následuje 20 minut samostatného tichého čtení.

Po skončení samostatného čtení znovu vyzve U/K žáky k vyplnění tabulky v pracovním sešitě: *„Zapište si do tabulky v pracovním sešitě, kolik času uběhlo v příběhu a jak dlouho jste přibližně četli. Doporučuji, abyste si u času příběhu vypsali i místa, podle kterých jste poznali, kolik času v příběhu uběhlo.“*

Po cca 3 minutách U/K vyzve žáky ke sdílení: *„Pojďme si říct, jak to bylo ve vašich textech s časem příběhu a časem vyprávění. Zmiňte i podle čeho jste poznali, kolik uběhlo ve vašem příběhu času.“*

U/K zadá poslední úkol: *„Zamyslete se i nad tempem vyprávění a odpovězte na otázky v tabulce. Pracujte cca 3 minuty samostatně, následně si řekneme, k čemu jste dospěli.“*

Zadání v pracovním sešitě:

V hlavě si přehrajte, o čem jste právě četli. Vybavíte si nějakou část příběhu, v níž se tempo vyprávění výrazně zpomalilo?	
ANO	NE
O kterou část se jedná? Popište ji.	Ve které části příběhu by podle vás bylo zajímavé zpomalit tempo vyprávění?
FUNKCE: K čemu podle vás toto zpomalení tempa vyprávění slouží?	FUNKCE: K čemu by toto zpomalení tempa vyprávění sloužilo?

V posledních několika minutách lekce žáci sdílejí své poznatky, U/K je vyzve:

„Našli jste ve svém textu část, kde bylo zpomaleno tempo vyprávění? Pokud ano, jakou myslíte, že to má roli?“

Poté, co žáci, zmíní své návrhy, U/K vyzve k reflexi: *„Ve svých pracovních sešitech najdete několik reflektivních otázek, zodpovězte je, prosím.“*



Reflexe dílny čtení – Čas příběhu a čas vyprávění

Jak se ti dnes četlo?

Jsi spokojený/á s tím, jak se ti podařilo splnit úkol dílny čtení?

Proč ANO/NE?

Jaký nový poznatek ti dílna čtení přinesla?

Rozuměl/a jsi během hodiny všemu? Případně, čemu jsi nerozuměl/a?

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. a 2. hodina – jedná se o blokovou výuku

Forma a bližší popis realizace

Žák si v rámci čtenářské lekce vyzkouší naratologický rozbor textu, tj. na jednom textu určí všechny naratologické kategorie. V rámci lekce se zamyslí na tím, co ovlivňuje jeho vnímání příběhu. Vyzkouší si, že je podstatné nejen to, *co* se vypráví, ale také *jak* se to vypráví.

V navazující dílně čtení si vyzkouší znalosti všech naratologických kategorií aplikovat na vlastní text.

V lekci žáci pracují s textem povídky *Dalekohled* od Ivana Klímy. Předností textu je, že velmi pravděpodobně probudí v žácích hlubokou emoční reakci. To je také důvod, proč by měl být U/K předem s textem obeznámen, a následně zvážit, zda není v kolektivu třídy někdo, koho by mohl text nepřiměřeně zasáhnout. Obsahová atraktivnost textu má vliv na úspěšnou realizaci lekce, nicméně pokud by U/K vyhodnotil využití textu jako nevhodné, může použít obdobnou lekci s jiným textem, alternativní možnost je k dispozici na www.ctenarskekluby.cz.

Metody

- vyvozování z textu
- předvídání
- skupinová práce

Pomůcky

- psací potřeby pro každého žáka
- povídka *Dalekohled* od Ivana Klímy
- pracovní sešit – kapitola Naratologický rozbor (odkaz viz část 8, nepovinné přílohy)
- plakátek s naratologickými kategoriemi (příloha 4.6.1)

Podrobně rozpracovaný obsah

Čtenářská lekce probíhá v ideálním případě v knihovně. Její součástí je i pracovní sešit, který žáci mají k dispozici a je přílohou tohoto programu. Pro větší přehlednost jsou v popisu lekce a dílny čtení uváděny jak instrukce, které U/K žákům zadávají, tak ukázky z pracovního sešitu, kam žáci své odpovědi píšou, případně i texty či teoretické informace, ke kterým se žáci mohou stále vracet.

U/K přivítá žáky: „V dnešní lekci budeme pracovat s povídkou od Ivana Klímy *Dalekohled*. Nejprve se zaměřte na začátek celé povídky. Poté se pokuste zodpovědět dvě otázky v tabulce ve svých pracovních sešitech.“

Davidovi bylo šestnáct let, ale musíme se aspoň krátce vrátit do doby, která předcházela. Když mu bylo dvanáct, otce, opraváře ledniček, po jedné z pravidelných a zuřivých hádek matka vyhnala.³⁰

Co jsme se dozvěděli o příběhu? Co zatím víme o příběhu?	Co se dovídáme o tom, jak je příběh vyprávěn?
Co jsme se dozvěděli o postavách?	Co zatím víme o vypravěči?
Co jsme se dozvěděli o událostech?	Proč vypravěč čtenáři sděluje: „... ale musíme se aspoň krátce vrátit do doby, která předcházela“?
Co jsme se dozvěděli o čase příběhu?	V jakém pořadí jsou události vyprávěny?
Co jsme se dozvěděli o prostoru příběhu?	

U/K vyzve žáky: „Utvořte dvojice a ve dvojicích si řekněte, k čemu jste dospěli.“

Po cca 3 minutách jsou žáci vyzváni ke sdílení a U/K se postupně doptává: „Co jste se dozvěděli o postavách příběhu? Co o událostech?“

V případě potřeby vede žáky k hlubším úvahám (viz metodický oddíl příslušný této čtenářské lekci).

Následně U/K sdělí žákům: „Před sebou máte začátek povídky Dalekohled od Ivana Klímy. Poslouchejte a zaměřte svou pozornost nejen na to, co se v ní odehrává, ale také na to, jak je příběh vyprávěn. Text sledujte očima nebo jen poslouchejte.“



TEXT 1³¹

Davidovi bylo šestnáct let, ale musíme se aspoň krátce vrátit do doby, která předcházela. Když mu bylo dvanáct, otce, opraváře ledniček, po jedné z pravidelných a zuřivých hádek matka vyhnala. David ho už nikdy nespatriil, matka mu zakázala, aby se s otcem scházel, a on byl zvyklý ve všem ji poslechnout, protože nesnášela jakýkoliv odpor. Na otce však vzpomínal často, přicházel za ním v jeho snech a pokračovali pak ve hrách, které nestačili dokončit. Nejčastěji se plížili ozbrojeni lukem a šípy lesními houštinami, aby našli ukrytý indiánský poklad. David byl dobrý střelec, lepší než jeho otec.

Po otci zůstala v domě maličká sklepní dílna a v ní nějaké nářadí, s nímž otec, dokud ještě žil, naučil Davida zacházet.

Matka si s Davidem nikdy nehrála, také se nepamatoval, že by ho někdy pohladila, byla přísná a velice zbožná; každé ráno musel pečlivě umytý, učesaný a ve svátečních šatech sedět vedle ní v třetí lavici místního kostela.

³⁰ KLÍMA, Ivan. Dalekohled. In: ŠABACH, Petr et al. *Tajemství stržené masky*. Jihlava: Listen, 2011. Česká povídka. s. 75. ISBN 978-80-86526-51-5.

³¹ Tamtéž, s. 75–76.

O kostelu je třeba zmínit se obsírněji. Stál na nevysokém kopci nad městem. Po jeho boku se tyčila věž; snad ji kdysi stavěli proto, aby do ní mohli zavěsit zvon, ale nezbyly na něj peníze a později se zdálo, že už není nutný; každý, kdo chtěl, si přece mohl opatřit náramkové hodinky. Do věže vedly dřevěné schody, na které nikdo nevstupoval, protože vchod uzavírala bytelná železná mříž a klíč od ní byl zřejmě dávno ztracený. Nahoře měla věž několik okének, zaneřádných holubím trusem.

Po přečtení textu U/K vyzve žáky: „Na základě předchozího textu se pokuste vyplnit následující cvičení. Pracujte ve skupinkách. Své odpovědi můžete zapisovat ve větách či v bodech. Při analýze textu můžete využít podpůrných otázek v tabulce.“

Otázky, jimiž se žáci ve skupině zabývají:

Rovina vypravěče (součást diskurzu):

Co jste se z textu zatím dozvěděli o **VYPRAVĚČI** a o tom, jakým způsobem je příběh vyprávěn?

.....

.....

Stojí mimo příběh, nebo je jeho součástí (postavou)? Koho/čeho si všímá výrazněji? Odhaluje vnitřní svět některé postavy? Komunikuje nějak se čtenářem? Podává vypravěč události postupně, jak se staly? Vrací se zpět – používá analepse, či předvídá, co se stane?

Rovina příběhu:

Co zásadního jste se zatím dozvěděli o **POSTAVÁCH**?

.....

.....

Jak si postavy představujete? Která textová vodítka vám k představě pomohla? Jakou funkci podle vás budou postavy plnit? Dokážete určit, která postava / které postavy budou hlavní? Proč si to myslíte?

Rovina příběhu:

Co zásadního jste se zatím dozvěděli o **UDÁLOSTECH**?

.....

.....

Považujete již nyní některou z událostí, o nichž je vyprávěno, za jádrovou? Proč? Považujete již nyní některou z událostí za satelitní? Proč? Jakou funkci podle vás plní?

Poznámka: K událostem **neřadíme statický popis něčeho**.

Rovina příběhu i diskurzu:

Co zásadního jste se zatím dozvěděli o **ČASE**?

.....

.....

Kolik času je vyprávěním zachyceno v příběhu (čas příběhu)? Kolik času zabírá vypravěčova promluva (čas vyprávění/diskurzu)? Postupuje vypravěč ve svém vyprávění chronologicky, nebo se v čase příběhu různě přesouvá? Proč tomu tak podle vás je? Vnímáte, že se v některé části tempo vyprávění zpomaluje? Pokud ano, ve které? Jakou funkci to podle vás plní?

Rovina příběhu:

Co zásadního jste se zatím dozvěděli o **PROSTORU**?

.....

.....

.....

Jak si zatím představujete prostor, v němž se příběh odehrává? Které části se vám zatím jeví jako důležité? Na základě kterých textových vodítek vaše představa o prostoru vzniká?

U/K po cca 10 minutách vyzve žáky, aby sdíleli svá zjištění: „Pojďme si postupně projít jednotlivé části zadání. Zapišeme si na tabuli, k čemu jste dospěli.“

Poté, co žáci uvedou svá zjištění, se U/K zeptá: „Která naratologická kategorie (nebo které kategorie) se vám jeví pro začátek tohoto vyprávění jako nejdůležitější? Proč tomu tak je?“

U/K následně žákům sdělí: „Nyní si přečteme celou povídku. Sledujte text očima, ve čtení se budeme střídat, případně si může číst každý sám.“

**Ivan Klíma: Dalekohled**

Davidovi bylo šestnáct let, ale musíme se aspoň krátce vrátit do doby, která předcházela. Když mu bylo dvanáct, otce, opraváře ledniček, po jedné z pravidelných a zuřivých hádek matka vyhnala. David už ho nikdy nespatrił, matka mu zakázala, aby se s otcem scházel, a on byl zvyklý ve všem ji poslechnout, protože nesnášela jakýkoliv odpor. Na otce však vzpomínal často, přicházel za ním v jeho snech a pokračovali pak ve hrách, které nestačili dokončit. Nejčastěji se plížili ozbrojeni lukem a šípy lesními houštinami, aby našli ukrytý indiánský poklad. David byl dobrý střelec, lepší než jeho otec.

Po otci zůstala v domě maličká sklepní dílna a v ní nějaké nářadí, s nímž otec, dokud ještě žil, naučil Davida zacházet.

Matka si s Davidem nikdy nehrála, také se nepamatoval, že by ho někdy pohladila, byla přísná a velice zbožná; každé nedělní ráno musel pečlivě umytý, učesaný a ve svátečních šatech sedět vedle ní v třetí lavici místního kostela.

O kostelu je třeba zmínit se obšírněji. Stál na nevysokém kopci nad městem. Po jeho boku se tyčila věž; snad ji kdysi stavěli proto, aby do ní mohli zavěsit zvon, ale nezbyly na něj peníze a později se zdálo, že už není nutný; každý, kdo chtěl, si přece mohl opatřit náramkové hodinky. Do věže vedly dřevěné schody, na které nikdo nevstupoval, protože vchod k nim uzavírala bytelná železná mříž a klíč od ní byl zřejmě už dávno ztracený. Nahoře měla věž několik úzkých okének, zaneřádných holubím trusem.

David byl tichý chlapec, ve škole se dobře učil, ale s nikým se nepřátelil, s nikým si nepovídál a žádný z jeho spolužáků ani učitelů o něm téměř nic nevěděl. Psycholožka, která ve škole vyhodnocovala, jak žáci zodpovědli položené otázky, zaznamenala, že chlapec má snížené sebevědomí, bojí se intimnějších styků a často uniká do snů.

Doma matka dohlížela na to, aby psal úkoly a držel si své věci v pořádku. Kdykoliv se stalo, že třeba zapomněl uklidit po snídani svůj hrnek, naříkavě ho vyplísnila – musím tě živit, nevím, co mám udělat dřív, a ty mi ještě přiděláváš práci. Stejně mu odpověděla, když jednou projevil přání mít štěňátko. Musí se starat o něho, to si snad představuje, že se ještě bude starat o nějakého psa? Protože v domě chyběla mužská síla i obratnost, vyžadovala, aby vykonával všechny práce, které obvykle mají na starosti muži. Věšel záclony, opravoval elektrické šňůry, sekal na malé zahrádce trávu, v zimě odhazoval snůh. Všechno dělal důkladně, nikdy nic neodbyl.

Měl však zálibu, o které matka vůbec netušila – za hvězdných nocí pozoroval nebe. Občas, když usnula, vstal, poodhrnul záclonu a oknem se díval vzhůru nad střechy domů. Hvězdy i planety ho přitahovaly svým stářím i nesmírnou vzdáleností od Země. Také ve škole, pokud se dostal k počítači, si rychle vyhledal stránky věnované astronomii a pak brouzдал po elektronickém nebi plném nepředstavitelných údajů. Ty přinášely úplně jiné poselství než bible, z níž občas, zvláště v neděli, musel matce předčítat.

Našel si také návod, jak z čoček a zvětšovacího skla sestojit jednoduchý dalekohled, a potají, v době, než se matka vrátila z práce, ho opravdu vyrobil. Napadlo ho, že kdyby usilovně sledoval nebe, mohl by zahlédnout i samého Boha nebo aspoň anděly. Dalekohled však byl nedokonalý, stačil mu pouze přiblížit Měsíc, planety anebo mihotavou záři Síría. Bílého trpaslíka, menšího Síríova druha, o němž se dočetl, zahlédnout nedokázal. Síríus však zářil v souhvězdí Velkého psa a sám se nazýval Psí hvězda, a tak si David přece jen našel svoje štěňátko, maličké, chvějící se,

³² Tamtéž, s. 75–87.

zato zářící. Mohl s ním setrvat po dlouhé minuty, a když pozorně naslouchal, připadlo mu, že slyší tiché šumění rušené jen občasným zapištěním. Mohl to způsobovat pohyb andělských křídel?

Co to je za zvuk, zeptal se a dalekohled přinesl odpověď jeho zářícího štěňátka – to se jen převaluje čas. A David pocítil pýchu nad přístrojem, který vytvořil.

Když dokončil pozorování, dalekohled pečlivě ukryl za knihy, které stály na polici ve skříni, kde se na dně ještě povalovaly jeho staré hračky. Tu skříň totiž matka nikdy neotevírala.

Při sledování nočního nebe vnímal, jak do něho vstupuje zvláštní rozechvění, nebyl s to se od té podívané odtrhnout, jako by každý možný pohyb v něm vyvolával strach. Strach, že nebe zmizí, rozplyne se, všechno zahálí tma a z ní vystoupí postava bez očí i bez rtů a dlouhýma rukama s nestvůrnými prsty mu sevře hlavu a začne ji tisknout tak strašnou silou, až mu praskne lebka.

Ale do Davidova okna padalo příliš mnoho světla z pouličních luceren i oken sousedních domů, kazilo mu to pozorování, zvláště jeho Pes, který se rád procházel nízko nad obzorem, se občas docela zaběhl a nedal se pak po celé dny zablédnout.

Prvně vstupuje do příběhu věž vedle kostela. Davida napadlo, že by ji mohl využít k pozorování. Ve večerních hodinách kostel i jeho okolí přikryla pustota, stačilo jen překonat starý dlouho nepoužívaný zámek.

Matka se občas opila, pak si prozpěvovala a někdy v té povznesené náladě strčila Davidovi papírovou bankovku anebo naopak na něho začala bez důvodu ječet, že jí zničil život, že bez něj by jí bylo líp. Ale pak, když usnula, spala opravdu tvrdě, takže David mohl nepozorovaně vyklouznout z domu.

Trvalo jen několik dní, než se mu podařilo vyrobiť paklíč k bráně kostelní věže.

Když se poprvé po schodech vyšplhal nahoru, otevřel špinavé okénko a namířil svůj dalekohled k nebi, užasl nad nádhernou podívanou, která vystoupala z hvězdné noci. Jeho Pes, už několik dní zaběhlý, se ho teď téměř dotýkal chvějícím se čumákem.

Po půlnoci se David vplížil zpátky do svého pokojíku a přinášel si s sebou mnoho nebeského světla. Prochvívalo ho od nohou až do hlavy, která trochu pobolívala.

Mezi jeho návratem ze školy a matčiným příchodem se obvykle rozprostírala celá hodina, ta, vedle času tajných nočních útěků, byla jediným časem jeho svobody. Většinou si četl, oblíbil si příběhy, které se odehrávaly na neznámých planetách, v dalekých galaxiích. Jednou však namísto četby vylezl na půdu a prohraboval se odloženými a zapomenutými krámy. Ve staré almaře našel pušku a několik zaprášených krabiček s náboji. Puška byla znehodnocená a hodila se leda k hraní na vojáky. Ale její nález ho zaujal. Kdyby se mu podařilo udělat nový úderník, zbraň by možná fungovala.

Ta představa ho nadchla. Na nějaký čas dokonce pozapomněl na svého Psa a věnoval se jenom nalezené zbraň.

Když měl pocit, že je připravená ke střelbě, vyrazil na svůj noční výlet s ním místo s dalekohledem. Prošel kolem kostelní věže a spustil se na odvrácenou stranu kopce. Zastavil se až daleko za městem. Noc byla bezmračná a měsíčná, zahlédl svého Psa a připadlo mu, že vrhá několik svých mihotavých paprsků i na jeho zbraň. U cesty, po níž přišel, se černal osamělý strom. David otevřel zásobník, pušku nabil. Při výstřelu ho pažba prudce udeřila do ramene. Nevěděl, zda strom zasáhl, byla tma, a navíc poslední dobou se mu před oči snášela lehká mlha, ale podstatné bylo zjištění, že puška ho dokáže ochránit.

Vrátil se domů, vylezl tiše na půdu a uložil ji zpátky do skříně. Byl rád, že má pušku, kdyby ze tmy vystoupil nepřítel s vydlabanýma očima a sežehnutými rty, mohl by utéct na půdu a bránit se.

Když se příští noc opět se svým dalekohledem uchýlil na opuštěnou kostelní věž, dlouho bloudil po nebi, a protože mlha mu před jeho očima houstla, zavíral chvílemi oči, aby je nechal odpočinout, a představoval si, že je lovcem na vzdálené planetě, někde v souhvězdí Hadonoše, bloudí mezi horkými bažinami a stíhá okřídlené ještěry s vydlabanýma očima a mnoha hlavami.

Domů se tentokrát vrátil až k ránu.

Ve škole si jeho třídní profesorka všimla, že vypadá unaveně, že dokonce občas usíná a nevnímá, co se kolem něho děje. Jeho prospěch se zhoršil ve všech předmětech. Profesorka si pozvala Davidovu matku, aby se zeptala, jestli chlapec nemá doma nějaké problémy.

Matka o ničem nevěděla, ale slíbila, že na chlapce dohlédne.

A tak když se David příští noc vracel ze své vzdálené pozorovatelný nebes, rozzlobená matka už na něho čekala.

„Kdes byl?“ vyzvídala.

Odpověděl, že pozoroval nebe. Ruce i s dalekohledem držel za zády.

„Nebe?“

„Hvězdy,“ upřesnil David.

„Proč se díváš na hvězdy?“

David nevěděl. Hvězdy byly tajemné a také mu připadaly velice opuštěné, protože vzdálenosti mezi nimi byly nesmírné. Kdyby matce řekl, že chtěl zahlédnout Boha nebo aspoň anděly, považovala by to za rouhání, protože Boha nesměl nikdo spatřit, to jenom Mojžíš uviděl hořící keř. Kromě toho nikdy Boha nezahlédl, jak by také mohl, když se mu nepodařilo zahlédnout většinu hvězd, které byly obrovské a zářily.

Matka ho obešla a zeptala se, co to drží v ruce, co je to za krám.

„Nic, to jsem si udělal jen tak, sám.“

„Co je to za troubu?“

„Dalekohled.“

Matka strnula.

„Tímhle marníš čas? Touhle špinavou rourou!“ křičela a žádala, aby jí tu hračičku okamžitě dal.

David poprvé v životě odmítl její příkaz splnit. Dalekohled jí nedá, jí by přece k ničemu nebyl, ona by nechodila pozorovat hvězdy. Snažil se svůj dalekohled uchránit, znovu ho schovat za svá záda, ale matka mu vrazila facku a sebrala mu ho.

David se díval na svůj přístroj, který ležel na zemi, z čoček zůstaly jen střepy, tubus se úderem o zem ohnul. Matka jej odkopla stranou a rukou zaťatou v pěst Davidovi pohrozila, když se pokoušel zbytky dalekohledu zvednout. Pak mu nařídila, aby přinesl lopatku a smeták. Když svůj výtvar na její příkaz házel do popelnice, poznamenala, že ho nesmí ani napadnout ztrácet čas výrobou nesmyslů, které ho odvádějí od učení.

„Chceš, aby z tebe byl stejný nýmand jako z tvého otce?“

Davida rozbolela hlava. Vrátil se do svého pokoje a postavil se k oknu. Všiml si, že hvězdy už nestojí v klidu na svém místě, komíhaly se jako máma, když se opila. Možná, napadlo Davida, se přihodilo něco strašného a celý vesmír se zřítí. Přiložil si na čelo mokrý kapesník, teprve k ránu usnul a zdály se mu krvavé sny, v jednom z nich dokonce střílel až do nebe.

Příští noc dlouho čekal, než se odvážil vstát z postele, vystoupat na půdu a ze skříně vyndat pušku a krabičku s náboji. Potom se potichu vykradl ven a vydal se k věži. Domů se vrátil bez pušky.

V neděli jako obvykle zasedl vedle matky v kostelní lavici, ale chvíli před závěrečnou modlitbou vstal, a než se matka vzpamatovala, vyběhl ven.

Otevřeným okénkem ve věži pak vyhlížel, až první věřící vyjdou z kostela. Nikdy ještě nestřílel na žádný terč, ale viděl mnoho střelců na obrazovce televizoru i na plátně v kinech. Věděl, že musí pečlivě mířit a k tomu bude dobré, když opře hlaveň o okenní rám. Jenže většina věřících stejně jako jeho matka byla oblečená do černých šatů. Navíc se mu jako v posledních dnech tak často nasouval před oči mlžný mrak. Tváře lidí se z té výšky nedaly rozeznat, ale připadlo mu, že matku poznává podle jejího klobouku a také podle způsobu chůze. Zamířil a zmáčkl spoušť. Postava dole před kostelem podivně zavravorala a pak upadla. Pocítil na chvíli slabý dotek radosti, ale náhle ztratil jistotu. Před kostelní bránu právě vycházela jeho matka.

Všude se teď začaly objevovat jeho matky, dívaly se na něho a on pochopil, že během několika vteřin se rozběhnou vzhůru za ním. Vypálil další tři rány a sledoval, jak se všechny jeho matky poskládaly na dláždění před kostelem a vleže mu hrozí pěstmi. Vystřelil znovu, ale mlha před očima mu bránila pořádně zamířit.

Brzy přijela dvě houkající policejní auta, zastavila se před věží. Někdo, koho neviděl, naléhavě promlouval z amplionu: „Vy tam nahoře, okamžitě odhodte zbraň a zvedněte ruce na znamení.“

David dál neposлуouchal a znovu vystřelil do mlhy před sebou.

Hlas z amplionu opakoval svou výzvu.

David vystřelil a čekal. Tam dole zřejmě také vystřelili.

Opravdu, uvědomil si, střely letící kolem něho jako by si hvízdaly. Díval se dolů, ale neviděl žádného střelce, zato teď docela určitě zahlédl svoji matku. Utíkala k bližšímu z aut, pochopil to tak, že si běží pro pušku, aby ho konečně potrestala za neposlušnost. Zamířil na auto, to bylo naštěstí příliš velké, aby mohlo zmizet v mlze. V tu chvíli se však auto pohnulo, vlastně jako by jen poskočilo k bráně do věže, a zase zastavilo. David uslyšel blížící se dupot bot. Možná udělal chybu, příliš spěchal a nestačil za sebou dveře zavřít a zamknout.

Už na něj nikdo nevolal, nikdo ho k ničemu nevyzýval, zato ho něco kleplo do čela.

Ležel teď na zemi a díval se do nebe a ještě ho napadlo, jak je to zvláštní, že za dne jako by všechny hvězdy zmizely, kdoví jestli se vůbec ještě někdy objeví.

V novinách příštího dne napsali, že šílený střelec usmrtil dvě ženy a pět dalších osob zranil. Mezi zraněnými byly i dvě děti.

Reportéři navštívili Davidovu školu a mluvili i s jeho sousedy. Všichni potvrdili, že byl tichý a mírný, jeho matka se o něho vzorně starala a vychovávala ho ke zbožnosti.

Lehce zraněná matka otiskla v novinách tu nejpokornější omluvu všem pozůstalým, jejich bolestí se cítí zasažená stejně jako nevysvětlitelným a hrůzným činem svého syna.

Davidovo tělo odvezli na pitvu. Patolog zjistil na jeho mozku pokročilý tumor. Spolu s neurology, které zavolal, se shodli, že právě nádor způsobil ten jinak těžko vysvětlitelný zkrat v chlapcově jednání.

O dalekohledu nepadlo ani slovo, kromě matky o něm nikdo nevěděl, a ona si na ten nesmyslný předmět ani nevzpomněla.

Po přečtení povídky se U/K žáků zeptá: „*Jak se cítíte po přečtení této povídky? Jaké myšlenky vám běží hlavou? Své pocity, myšlenky či komentáře запиšte do připraveného kruhu v pracovním sešitě.*“

Po cca 3 minutách vyzve žáky ke sdílení: „*Chce někdo přechíst svou reakci na text? Pokud ano, prosím, máte slovo.*“

Poté, co žáci sdílejí svou reakci, se U/K zeptá: „*Co se tedy vlastně v příběhu stalo?*“

Žáci odpovídají a následně položí U/K závěrečnou otázku:

„*Co ovlivňuje to, jak čtenář příběh pochopí a jaký prožitek si z přečtení odnese? Odpovědi najdete při prozkoumání jednotlivých naratologických kategorií. Ve skupinách nyní prozkoumejte celý text povídky a zaměřte svou pozornost na jednotlivé naratologické kategorie. Čím jsou zajímavé pro pochopení povídky a také pro čtenářský prožitek?*“

VYPRAVĚČ

POSTAVY

UDÁLOSTI

ČAS

PROSTOR

U/K vyzve žáky, aby svá zjištění sdíleli. Na závěr U/K shrne hodinu a odkáže na pracovní sešit i výukové video: „*V této lekci jsme si vyzkoušeli naratologický rozbor. V jednom textu jsme se zabývali všemi naratologickými kategoriemi. Všimli jste si, že jednotlivé naratologické kategorie budují celek, vzájemně se doplňují? Každá z nich nese určitou nezastupitelnou funkci. Z předchozích lekcí víme, že pokud nějakou kategorii změníme či upravíme, ovlivníme i prožitek čtenáře a jeho pochopení textu. Jednotlivé naratologické kategorie máte přehledně uvedeny ve svém pracovním sešitě.*“

Případně může U/K odkázat na video: „*Teorii k narativu si také můžete zopakovat ve videonahrávce: Úvod do naratologie – NARATIV; J. R. R. Tolkien – Hobit aneb Cesta tam a zase zpátky.*“³³

³³ Dostupné online: <https://www.youtube.com/watch?v=JXLpviiyl-4>

U/K může na závěr ukázat pro názornost i všem žákům souhrnně teorie – viz příloha 4.6.1.

Narativ

Co se vypráví (příběh)

Jak se to vypráví (naratologický diskurz)

Rovina příběhu:



Postavy



Události



Čas



Prostor

Rovina naratologického diskurzu



Vypravěč



Čas vyprávění

(Fokalizace)

U/K na závěr žáky vyzve k vyplnění reflektivních otázek: „Ve svých pracovních sešitech najdete otázky k hodnocení dnešní čtenářské lekce. Prosím, vyplňte je.“



Reflexe – lekce Naratologický rozbor

Co ses dozvěděl/a nového?

Jaké otázky tě k tématu napadají?

Jak se ti dnes pracovalo?

2.6.2 Téma č. 1 „Naratologický rozbor – dílna čtení“ – 1 vyučovací hodina

Forma a bližší popis realizace

Dílna čtení probíhá ve škole, opět ji vede U/K. Obsahově navazuje na proběhlou čtenářskou lekci. Její struktura je klasická – minilekce, samostatné tiché čtení, sdílení.

Minilekce je v našem případě tvořena opakováním teorie z předchozí čtenářské lekce a upřesněním úkolu, s nímž žáci přistupují k četbě. Případně je teorie názorně zopakována prostřednictvím toho, že U/K modeluje splnění zadání.

Žáci při dílně čtení najdou jednotlivé naratologické kategorie, určí, které pro text považují za nejdůležitější.

Podrobně rozpracovaný obsah

Na začátku hodiny U/K zopakuje minulou čtenářskou lekci: „V minulé čtenářské lekci jsme si vyzkoušeli naratologický rozbor. V rámci jednoho textu jsme zkoumali všechny naratologické kategorie. Všimli jste si, že jednotlivé naratologické kategorie budují celek, vzájemně se doplňují a každá z nich nese určitou nezastupitelnou funkci? Z předchozích lekcí víme, že pokud nějakou kategorii nějak změníme, ovlivníme i prožitek čtenáře a jeho pochopení textu. Pokud si chcete jednotlivé kategorie zopakovat, podívejte se do svého pracovního sešitu do části Naratologický rozbor. Do pracovního sešitu budete plnit i následující zadání.“

U/K zadá žákům úkol k dílně čtení: „Během čtení své knížky zkuste být vnímaví vůči všem naratologickým kategoriím. Nezapomeňte si kromě příběhu (postav, událostí, času příběhu, prostoru) všimnout také jeho vyprávěče (co čtenáři sděluje a nesděluje, čeho si všímá) a času vyprávění (včetně tempa vyprávění). Až dočtete, asi po 20 minutách, vyplňte zadání v pracovním sešitě: Která naratologická kategorie (nebo které kategorie) se vám jeví v rámci části knihy, kterou jste právě přečetli, jako nejdůležitější? Proč tomu tak je? Čím jsou vámi zvolené kategorie zásadní?“

Po cca 20 minutách četby znovu U/K vyzve žáky k splnění úkolu. „Dočtěte, prosím. A nyní máte cca 5 minut na to, abyste písemně splnili úkol, který jsme si zadali před četbou.“

Po cca 5 minutách vyzve U/K žáky ke sdílení: „Která kategorie byla pro vás při čtení vašeho textu nejdůležitější? Proč? Své zjištění si řekněte ve dvojicích.“

Na závěr, před výzvou k vyplnění otázek k zhodnocení hodiny, vyzve U/K žáky: „Chce-li někdo z vás sdělit, k čemu došel, máte prostor, prosím, sdělte nám svá zjištění a názory.“

U/K: „Na závěr prosím zhodnoťte dnešní dílnu čtení. Otázky najdete v pracovním sešitě.“



Reflexe dílny čtení – Naratologický rozbor

Jak se ti dnes četlo?

Jsi spokojený/á s tím, jak se ti podařilo splnit úkol dílny čtení?

Proč ANO/NE?

Jaký nový poznatek ti dílna čtení přinesla?

Rozuměl/a jsi během hodiny všemu? Případně, čemu jsi nerozuměl/a?

3 METODICKÁ ČÁST

3.1 Metodický blok č. 1 „Literární postava“

Metodické pokyny

Lekce Literární postava v III. cyklu vzdělávacího programu navazuje na naratologické lekce předchozích dvou cyklů, tj. I. cyklu pro 5. třídu a II. cyklu pro 6. a 7. třídu. Ve zmíněných lekcích, tedy v nižších ročnících, se žáci zabývali jednotlivými způsoby nepřímé charakteristiky, které jsou v dalších ročnících dále rozšiřovány a konkretizovány.

V posledním cyklu se žáci taktéž zabývají způsoby nepřímé charakteristiky, ale tuto problematiku zasazují do širšího kontextu, tj. zkoumají, co všechno tvoří literární postavu. Vycházejí přitom ze tří dimenzí literární postavy tak, jak ji definoval literární teoretik James Phelan.

Lekce je koncipována tak, aby ji mohli s úspěchem realizovat i žáci, kteří neprošli předchozím cyklem. Nicméně je nezbytné, aby se dvojice realizátorů, učitel a knihovník (U/K), seznámili s teorií, z níž jednotlivé aktivity vycházejí.

Zakotvení v teorii

(upraveno podle knihy: *Naratologie: strukturální analýza vyprávění*³⁴)

Podle Jamesa Phelana je literární postava tvořena ze tří dimenzí: mimetické, syntetické a tematické.

Mimetická dimenze znamená, že se postava dovolává naší zkušenosti s podobnými stvořeními z reálného světa. Naše představa postavy vychází ze zkušeností z aktuálního (našeho skutečného) světa.

Literární teoretička Marie-Laure Ryanová zpřesňuje toto pojetí slovy³⁵: „Copak bychom věřili ve výslednou úspěšnost našich oblíbených postav, copak bychom se obávali, že ničemné plány se mohou naplnit a že hrdina může být poražen, copak by mohl být koneckonců někdo z nás zastrašován hororovými příběhy anebo být pohnut k slzám romantickými novelami, kdybychom považovali postavy – jak to činili strukturalisté – za pouhé soubory textově určených znaků?“

Syntetická dimenze je tvořena textovými znaky (tj. textem), s jejichž pomocí konstruujeme postavu; tyto znaky přitom neodkazují ke skutečné osobě. Fikční postava je zčásti umělou konstrukcí. Při četbě si částečně uvědomujeme, že postava je textovým konstruktem, a to právě díky tomu, že v charakterizaci postavy je řada „bílých míst“, nejde o skutečného člověka, jehož jen zčásti popíšeme v knize, ale o textem podněcovanou čtenářovu představu.

Tematická dimenze zohledňuje, že postava má v narativním světě určitý úkol; její jednání je vyjádřením určitého tématu, není ve vyprávění náhodně, ale slouží v jeho prospěch.

Každá postava je složena z těchto tří dimenzí, ale autor může ve prospěch textového záměru některou z nich zvýraznit.

³⁴ KUBÍČEK, Tomáš, Jiří HRABAL a Petr A. BÍLEK. *Naratologie: strukturální analýza vyprávění*. Praha: Dauphin, 2013. s. 57–77. ISBN 978-80-7272-592-2.

³⁵ Tamtéž, s. 62–63.

Zvýraznění tematické dimenze postavy využívají například didaktické texty či texty s jasným ideologickým určením. Takové postavy najdeme například v narativních světech budovatelských románů. Jednoznačné posílení tematické dimenze postavy je charakteristické i pro populární literaturu, v níž současně dochází k maximálnímu zjednodušení této dimenze a k jejímu zploštění tak, aby postava byla co nejjednoznačnější a téma, kterého je nositelem, se tím stalo co nejzřetelnější.

Naopak experimentální či existenciální literatura rozvíjí tuto dimenzi tím, že usiluje o to, aby jednání postav nebylo v tomto smyslu jednoznačně určené či interpretovatelné.

V jejich případě pak funkční určené postavy směřuje k tomu, aby se postava stala nositelem více témat, která proti sobě mohou stát i ve vzájemném napětí či rozporu. Otevírá se tak prostor pro nové interpretace.

Textová analýza takového textu se pak může zastavit na rozpoznání toho, že některá z postav v sobě nese více témat, tedy není jednoznačně interpretovatelná.

Zvýraznění mimetické dimenze postavy umožňuje čtenáři, aby se s postavou identifikoval. Zvláště realistické či psychologické texty, tedy texty, které chtějí vytvořit iluzi, jako by jejich příběh byl součástí skutečného světa, staví své postavy jako složité bytosti a zesilují tak u recipienta možnost vnímat je jako komplikované a komplexní bytosti, jejichž jednání recipient posuzuje na základě svých vlastních zkušeností a hodnot.

Mimetický rys je však přítomen i v postavách, které nejsou složitě psychologicky budovány. Příkladem může být okamžik, v němž Vančurův vypravěč z románu *Tři řeky* (1936), veden potřebou vytvořit prostředí maloměsta, stvoří ženskou postavu, kterou umístí do okna, jež je otevřeno na náměstí, nechá ji, aby se zapřela o lokty, za ni postaví gramofon, který nahlas hraje.

Jak jsme uvedli výše, pro úspěšné realizování lekce je nezbytná znalost literární teorie. Informace, které jsou v teoretické části uvedeny, nejsou v lekci využity všechny, jsme ale přesvědčeni, že je pro naplnění cílů lekce vhodné, aby U/K rozuměli širšímu kontextu naratologickému pojetí postavy. Hlubšímu porozumění tematické mohou napomoci také videa k jednotlivým naratologickým kategoriím.

Nová škola: Naratologická kategorie POSTAVA; Wolfgang Herrndorf – Čik³⁶ a výukový plakát, který může být ve třídě trvale vyvěšen a učitel na něj v hodinách literární výchovy může odkazovat, viz příloha 4.1.8. Je ale důležité zmínit, že dimenze postavy jsou na výukovém plakátu uvedeny jako mimetická (v našem pojetí postava jako představa), syntetická (postava jako textový konstrukt), tematická.

3.1.1 Téma č. 1 „Literární postava – čtenářská lekce“ – 2 vyučovací hodiny

Blok dvou vyučovacích hodin probíhá ve veřejné knihovně, je veden knihovníkem a učitelem, ti působí v tandemu a dále jsou v textu označováni zkratkami K a U, v případě nevymezenosti role pak zkratkou U/K.

Aktivitami celého bloku provází žáky Pracovní sešit *Učíme se příběhem III* (viz samostatná příloha, na niž je odkaz v části 8), ten je koncipován tak, aby pokrýval zvýšené nároky na vizuální oporu pro žáky se SVP.

³⁶ Dostupné online: <https://www.youtube.com/watch?v=cCUPJ6GDDi4&t=7s>

Cíl čtenářské lekce

Cílem literární lekce je, aby žáci rozpoznali rozdíl v přístupu k literární postavě jako fikční bytosti oproti přístupu k reprezentaci osoby, která reálně existovala/existuje ve skutečném světě, na konkrétních příkladech v textu si uvědomili, jakým způsobem je postava v textu utvářena, z jakých částí/dimenzí se může literární postava skládat.

V průběhu lekce pracuje žák ve skupině i individuálně. Lekce pracuje s textovými ukázkami z knihy *Čik* od Wolfganga Herrndorfa.

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. V konceptu tří dimenzí literární postavy využívá relativně náročnou argumentaci.
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 s pojmem „tři dimenze literární postavy“. 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.
--	---

Postup lekce

Blok hodin probíhá ve veřejné knihovně, je veden knihovníkem a učitelem. V lekci se nejprve pracuje se způsoby nepřímé charakteristiky. Jako evokační aktivita zde slouží rozřazování do skupin – jeden z žáků dostane lísteček s názvem konkrétní vlastnosti, tři další žáci pak nějaký příklad nepřímé charakteristiky. Již tato aktivita žákům připomene, že literární postava nebývá v literatuře představována jen přímo, ale skrze řadu prostředků, které si žáci záhy nazvou (případně zopakují).

Toto si žáci zvědomí nejprve vlastní aktivitou, kdy přemýšlejí o tom, co v případě, že by byli autory, chtěli o své postavě čtenáři sdělit. Následně se seznámí s tabulkou příkladů přímé i nepřímé charakteristiky (viz pracovní sešit). Mezi příklady nepřímé charakteristiky literární postavy patří jméno; sociální zařazení; vzhled; to, co literární postava dělá; řeč a způsob uvažování; a prostředí, v němž žije.

Hlavní část lekce je realizována prostřednictvím četby dvou odlišných textů, kdy jsou žáci přímo vyzváni, aby hledali vodítka v textu a dotvořili postavu na základě svých představ. Následně své postavy porovnávají a postupně zjišťují, že v každém textu je charakterizována postava jedna – v různém čase a při různých příležitostech. Tato část umožní dvojici U/K představit tři dimenze literární postavy, které jsou adaptací teorie tří dimenzí postav podle Jamese Phelana.

Jak již bylo zmíněno výše, lekce vychází z relativně náročného teoretického modelu, s nímž by se měla dvojice U/K nejprve pečlivě seznámit, teprve poté lekci realizovat.

Při vstupním rozřazování do skupin žáci obvykle potíže nemají, vybrané příklady jsou velmi konkrétní a žáci si pod nimi dovedou určitou povahovou vlastnost představit.

Cílem aktivity NENÍ, aby žáci přesně označili druh nepřímé charakteristiky. Jde o to ukázat žákům, že to, na co oni sami přijdou, se dá rozřadit do kategorií (druhů).

Problematické může být, co patří do kategorie „sociální zařazení“? U/K žáky navede k socioekonomickým údajům: věk, pohlaví, povolání, sociální zázemí.

Do kategorie „prostředí“ patří ta část prostředí, která nějakým způsobem charakterizuje postavu – např. z toho, co ji obklopuje, můžeme vyčíst, jaké má literární postava zájmy, vztah k ostatním lidem.

Při plnění aktivity, při níž žáci píšou, co všechno by měl spisovatel o literární postavě sdělit, dbá U/K, aby žádné nápady žáků nezapadly, zapíše je na flipchart.

Je dost pravděpodobné, že žáci budou jmenovat různé aspekty literární postavy, které nesouvisejí s charakteristikou, ale zřejmě budou patřit do některé ze tří dimenzí literární postavy tak, jak je popisuje James Phelan. Pokud to bude možné, měl by se U/K později vrátit k těm žakovským názorům, které nespadají do žádné kategorie (sociální zařazení, prostředí atd.).

Nejnáročnější částí je čtení dvou variant textu a následné vyplňování tabulky. Zde žáci pracují jak s vodítky v textu, tak se svou představou o postavě – cílem je ukázat, že si čtenář „prázdná místa“ v charakteristice literární postavy doplňuje na základě svých zkušeností. Toto zjištění se ještě posílí tím, že se žáci mají následně shodnout ve skupině. Může se stát, a při pilotáži k tomu došlo, že žáci potřebovali pomoc U/K, protože setrvali jen u jedné kategorie nepřímé charakteristiky. U/K je v tom případě vhodnými dotazy navede k další kategorii.

Stěžejní část lekce nastává v okamžiku, kdy žáci prezentují své postavy. Velmi důležité je, aby začali prezentovat ti, kdo četli variantu A, protože zde se neobjevuje jméno postavy. Žáci si obvykle nějaké jméno dovymyslí (např. žáci vytvořili tuto postavu: *Dimitrij, černovlasý, sebevědomý, mluví napřímo, nosí kostkovanou košili a bydlí ve sdíleném bydlení*).

Skupina B má ve své charakteristice skutečné jméno dané literární postavy, její charakteristika může vypadat např. takto: *Andrej Čičač, který pochází z malé chudé ruské vesnice, je ušmudlaný, drzý, nevzhledný, je mu všechno jedno*.

Při této aktivitě ale není primárním cílem vyplnit tabulku, ale sledovat postavu X v textu a pak ji dopracovat.

Fáze uvědomění nastane, když U/K sdělí žákům, že jde o jednu literární postavu. Obě skupiny ale vycházejí z jiné části textu.

Následně žáci zkoušejí vymyslet, kterou charakteristiku si druhá skupina domyslela na základě svých zkušeností a kterou vytvořila na základě vodítek z textu.

U/K moderuje diskusi, která vede k poznání tří dimenzí postavy podle Phelanovy teorie: postava jako připomínka reálného světa, postava jako textový konstrukt a postava jako funkce/nositelka tématu.

V tomto případě je třeba upozornit na to, že s pojmem „téma jako myšlenkový obsah díla“ by žáci měli být již obeznámeni z předchozích hodin literární výchovy.

K první dimenzi jsou žáci vedeni induktivně (postava jako naše představa), sami tuto dimenzi sdělí – zažili ve skupině, že každý čtenář má jinou představu, protože má jiné zkušenosti.

Druhá dimenze a třetí dimenze jsou jim sděleny přímo. K ujasnění těchto dimenzí jsou zpětně použity návodné otázky z pracovního sešitu.

U/K žákům na závěr teorii shrne vlastními slovy a její pochopení podpoří na příkladu jiných postav z jiných příběhů.

Vzhledem k náročnosti lekce doporučujeme držet se při její realizaci co nejpřesněji zadání v pracovním sešitě.

Co odhalili žáci, s nimiž byla lekce realizovaná?

U vstupní aktivity, kdy žáci promýšleli, co by měl spisovatel promyslet, uvedli např. i: „Měl by si promyslet vývoj postavy.“

U charakteristiky zatím neznáme postavy žáci, kteří četli variantu A (v této variantě se neobjevuje jméno postavy), vytvořili postavu *Saši – mluví vulgárně, je povrchní, egoista, povýšený, agresivní, nezvladatelný, žije jen s matkou ve velkém domě, pochází z bohaté rodiny, je vysoký a krátkovlasý*.

Jiná skupina vytvořila postavu *Dimitrije, který je černovlasý, sebevědomý, mluví napřímo, nosí kostkovanou košili a bydlí ve sdíleném bydlení* (mimo jiné).

Žáci, kteří četli text B, představili Andreje Čičačova – Čika, který pochází z Ruska, v současné době žije v Německu, je z chudé rodiny, je středně vysoký, svalnatý, má šikmé oči, je neslušný až drzý, je nemluvný a je to stále žák školy. Je mu vše jedno.

3.1.2 Téma č. 2 „Literární postava – dílna čtení“ – 1 vyučovací hodina

Cíl dílny čtení

V rámci dílny čtení žáci aplikují znalosti ze čtenářské lekce, tj. v rozečteném textu najdou příklady různých charakteristik postavy a jednotlivé dimenze, z nichž je literární postava složena.

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. V konceptu tří dimenzí literární postavy využívá relativně náročnou argumentaci.
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 i s pojmem „tři dimenze literární postavy“. 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 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 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.

Postup dílny čtení

Dílňa čtení následně na lekci navazuje – je nutné před ní znovu zopakovat jednotlivé dimenze literární postavy – tj. zdůraznit žákům, že pro ně jako čtenáře není literární postava jen snůška slov, která postavu velmi neúplně vytvoří, ani to není někdo, kdo žije ve skutečném světě (i když si čtenáři zkušenostmi ze skutečného světa při představě pomáhají), ani to není jen nějaká funkce v příběhu či nositelka velké myšlenky, ale obsahuje v sobě všechny tři zmíněné dimenze. Jednotlivé dimenze ale jsou vždy zastoupeny rovnoměrně (viz teorie výše).

Při vlastní četbě se žáci soustředí na jednu z vybraných dimenzí. Měli by zde zúročit, co znají z lekce v knihovně. Doporučujeme, aby součástí dílny čtení bylo i opakování – viz rozpis postupu při dílně čtení.

U/K může modelovat i své plnění zadání: *„Při samostatném tichém čtení se máte zabývat literární postavou – tím, z jakých dimenzí je stvořena. Když jsem se na tuto hodinu připravoval/a, vyzkoušel/a jsem si splnit zadání. Ukážu vám, k čemu jsem došel/došla. Právě mám rozečtenou knihu Němci od Jakuby Katalpy. Jsem na začátku a zdá se, že hlavní postavou je žena okolo 30 let. O postavě se toho dozvídám relativně málo: je to žena, má půlroční dítě, vystudovala vysokou školu, žije v Anglii, má několik sourozenců a nedávno jí zemřel otec. O její povaze se dozvídám z toho, co sama o sobě říká, jak jedná v některých situacích. Moc toho není, ale postavu si dokážu velice dobře představit. Sice z textu nevím, jaké má vlasy, kolik jí je let, jak chodí oblečená... ale představuji si ji jako cca 30letou ženu, pohodlně oblečenou (má malé dítě), cca středně vysokou, štíhlou... spíš hezkou, ale ne nijak výrazně, rozhodně chytrou. Při představě mi pomáhá to, že jsem také měla malé dítě, vystudovala jsem vysokou školu... představu si doplňuji podle toho, co sama znám.*

Nese postava nějaké téma? Jsem teprve na začátku, ale domnívám se, že ano. Zemřelý otec totiž zanechal tajemství – je zřejmé, že měl maminku v Německu, která ho opustila v době odsunu Němců z Československa. Myslím, že moje postava mladé ženy se pustí do pátrání a skrze ní se budeme zabývat obtížnými osudy lidí v období 2. světové války. Myslím, že moje postava bude ta, která pátrání spustí, navíc se skrze ni budeme zabývat otázkou, jestli má člověk zjišťovat to, co bylo v minulosti, nebo to má nechat být, protože to může být i velmi bolestivé zjištění.

Domnívám se, že nejdůležitější pro mou postavu je to, že nese nějaké silné téma. Skrze to, že si ji umím představit, dokonce se s ní i ztotožnit, je pro mě toto téma uchopitelné.“

U/K, pokud se rozhodne modelovat splnění zadání, zdůrazní, že se jedná o ukázkou přemýšlení nad textem v duchu zadání.

Na samostatné čtení by žáci měli mít alespoň 20 minut.

Je velmi vhodné, aby své řešení mohl sdílet každý žák. Tj. po samostatném čtení nechá U/K žákům cca 5 minut na splnění zadání. Následně je vyzve ke sdílení práce ve dvojicích.

V závěru by žáci měli svá řešení sdílet. U/K se může postupně ptát na to, jakou část (resp. dimenzi) literární postavy, o níž četli, žáci považují za nejvíce zajímavou a důležitou.

Práce s žáky se SVP v bloku Literární postava

Některá specifika se při práci s dětmi se SVP opakují pravidelně, neuvádíme je tedy u každé kapitoly zvlášť. Jednotlivé poznatky jsou uvedeny v části 5, příloha 5.1.1, pod názvem Práce s žáky – otázky a odpovědi. Níže představujeme jen zkušenosti, které se týkají právě lekce a dílny čtení Literární postava.

Pro žáky se sociálním znevýhodněním a žáky s problémy v chování může být text knihy atraktivním příběhem hlavních protagonistů, který jim může být tematicky blízký (obsahuje témata jako rodina cizinců, problémy v rodině, zanedbávání dítěte, užívání návykových látek...).

Tipy a doporučení pro jednotlivá zadání a aktivity

Rozdělení do skupin pomocí přímé a nepřímé charakteristiky:

Při vyšším počtu žáků se SVP ve třídě je dobré skupiny vytvářet záměrně tak, aby byli žáci se SVP rozděleni do většího počtu skupin. Je-li ve skupině žák s možnou nižší úrovní porozumění pro nepřímé charakteristiky (může být žák s odlišným mateřským jazykem a nižší slovní zásobou nebo žák s poruchou autistického spektra a nižším porozuměním pro nepřímo řečené významy), je vhodné tomuto žákovi dát charakteristiku přímou. Zároveň je možné požádat o pomoc asistenta či druhého z dvojice U/K, který právě aktivitu nevede.

Prezentace skupinové práce:

Doporučujeme nevyzývat k prezentaci žáky s vadami řeči. Individuálně je dobré zvážit, zda tuto aktivitu zadávat žákům s odlišným mateřským jazykem nebo s poruchami autistického spektra (PAS). Neexistuje ale přístup, který by měl univerzální platnost – vždy je třeba jednat na základě individuální situace ve škole.

Uvědomění – struktura diskuse:

U žáků s PAS může být problematická fáze uvědomění – jejich myšlení bývá v mnoha ohledech realistické, v komunikaci se vyznačují až určitým „hyperrealismem“ (doslovným chápáním řečeného). Obtížně srozumitelné tak pro ně může být tvrzení: „*Žádné číslo bot nemá, v textu to není uvedeno. Co není v textu, to postava zkrátka nemá. Na tomto příkladu vidíte, že postava je vždy pouze konstrukce vytvořená z textu, není to reálná bytost. Je to kus textu. Nikdy o postavě nevíme všechno a postava ani nikdy všechno nemá, má v sobě díry, prázdné mezery.*“ Při doslovném chápání řečeného může nastat situace, kdy žák bude (např.) polemizovat s tím, zda postava má nohy, protože (stejně jako o velikosti bot) ani o přítomnosti nohou není v popisu postavy nic výslovně řečeno.

Zpětná vazba:

U všech žáků se SVP je vhodné se speciálně zaměřit na jejich odpovědi na otázku „*Rozuměl/a jsi během hodiny všemu?*“. Zejména je nutné sledovat odpovědi žáků, u nich může být porozumění obecně nižší – tedy žáků se sociálním znevýhodněním (menší slovní zásoba), s odlišným mateřským jazykem (rovněž menší slovní zásoba), s vadami řeči (snížené porozumění např. u vývojové dysfázie) nebo s PAS (snížené porozumění pro metaforická pojmenování, výše zmíněný hyperrealismus).

3.2 Metodický blok č. 2 „Událost“

Metodické pokyny

Lekce Událost v III. cyklu vzdělávacího programu navazuje na naratologické lekce předchozích dvou cyklů, tj. cyklu I pro 5. třídu, cyklu II pro 7. a 6. třídu. V zmíněných lekcích, tedy v nižších ročnících, se žáci zabývali jádrovými a satelitními událostmi, témuž se věnují v této lekci, nicméně navíc se zabývají funkcí jednotlivých satelitních událostí. Téma je relativně náročné, tj. žáci se pokoušejí nejen odlišit jádrové a satelitní události, ale snaží se i určit funkci jádrových událostí, přičemž žáci, pod vedením U/K, abstrahují své znalosti.

Teorie, kterou představujeme níže se zabývá v první řadě tím, čím událost fikčního světa určuje Wolf Schmidt. V lekci všechny níže uvedené informace bezprostředně využity nejsou, uvádíme je zde hlavně jako další teoretickou podporu realizátorů pro prohloubení znalostí o tématu.

Zakotvení v teorii

(upraveno podle knihy: *Naratologie: strukturální analýza vyprávění*³⁷)

Událost je nejmenší stavební jednotka příběhu a definuje ji změna stavu. Událost je těsně spojena s postavou.

Ne každou změnu stavu ve fikčním světě můžeme nazvat událostí. Událost v sobě nese soubor významových možností pro výstavbu příběhu. Konkrétní narativ je utvořen právě výběrem z možných událostí. Narativy, které inklinují k populární literatuře, jsou vystavěny z významově nejjednodušších událostí – klišé. Například ale postmoderní literatura právě v oblasti klišé nachází inspiraci.

Význam události v narativním světě závisí na její schopnosti proměnit narativní svět. Wolf Schmidt navrhuje jako dvě ustanovující podmínky události: faktičnost (ve fikčním světě se přihodila), její dopad na děj, resp. směřování z děje.

Schmid určuje význam události v narativním světě podle pěti příznaků:

- Relevance – posuzuje se vliv události na vývoj příběhové linie, na postavy příběhu.
- Neočekávanost – hovoříme o porušení rámce očekávání (např. proměna Řehoře Samsy je neočekávaná, ale význam té neočekávatelnosti je oslaben tím, že se postavy této proměně nediví, jen na ni přímo reagují).
- Účinnost změny – zabýváme se tím, koho všeho události zasáhly – jen některé postavy? Celý fikční svět?
- Nevratnost (ireverzibilita) – některé události vedou následně k událostem dalším, nabalují je na sebe... např. v herních knihách se pracuje s tím, že se změní jedna událost, to následně promění celý příběh. Podobný princip najdeme v dramatu J. Rowlingové *Prokleté dítě*.
- Neopakovatelnost – zabýváme se tím, zda jsou události jedinečné, nebo se opakují. Jaký význam má pak toto opakování?

S tímto Schmidovým dělením lekce přímo nepracuje, nicméně je důležité, aby byl U/K vybaven základními možnostmi pro hodnocení událostí v narativu, a mohl žákům lépe pomoci určit události

³⁷ KUBÍČEK, Tomáš, Jiří HRABAL a Petr A. BÍLEK. *Naratologie: strukturální analýza vyprávění*. Praha: Dauphin, 2013. s. 41–55. ISBN 978-80-7272-592-2.

pro děj klíčové, kterým v našem pojetí – v souladu s dělením Rolanda Barthesa – říkáme „jádrové“. Jádrové události jsou podstatné pro konstituování příběhu a jejich vypuštění by znemožnilo příběh vyprávět.

Lekce pracuje s funkcemi událostí, přičemž využívá zmíněné Barthesovo dělení na události jádrové (klíčové pro děj) a satelitní (podstatné pro vyprávění – pro celkový dojem; satelitní události utvářejí jedinečnost narativu).

Zároveň se může stát, že různí čtenáři považují za jádrové rozdílné události. Právě vyhodnocení důležitosti události se může stát interpretačním klíčem textu.

Události satelitní pak mohou mít celou řadu jiných funkcí – mohou být např. podstatné pro charakterizaci postavy, pro zvýšení napětí, pro vybudování atmosféry příběhu... Satelitním událostem, které jsou spjaté s určitým žánrem (např. přestřelka ve westernu) jsme se v lekci nevěnovali.

Pro úspěšné realizování lekce je, jak jsme již několikrát zmínili, nezbytná znalost literární teorie, s níž by měli být v první řadě seznámeni učitelé a knihovníci, kteří program realizují, a to navzdory tomu, že v lekci samotné všechny poznatky nevyužijí. Hlubšímu porozumění tematice mohou napomoci také videa k jednotlivým naratologickým kategoriím: Naratologická kategorie UDÁLOST; Timothée de Fombelle – *Tobiáš Lolness*³⁸ či výukový plakát, který může být ve třídě trvale vyvěšen a učitel na něj v hodinách literární výchovy může odkazovat, viz příloha 4.2.1.

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

Blok dvou vyučovacích hodin probíhá ve veřejné knihovně, je veden knihovníkem a učitelem, ti působí v tandemu a dále jsou v textu označováni zkratkami K a U, v případě nevymezenosti role pak zkratkou U/K.

Aktivitami celého bloku provází žáky Pracovní sešit *Učíme se příběhem III* (viz samostatná příloha, na niž je odkaz v části 8), ten je koncipován tak, aby pokrýval zvýšené nároky na vizuální oporu pro žáky se SVP.

Cíl čtenářské lekce

Cílem čtenářské lekce je, aby žáci vyhledali v textu události, rozlišili je podle své interpretace na jádrové (klíčové) a satelitní, u kterých dále určí jejich funkci (např. charakterizace postavy, prostředí, zvýšení napětí v příběhu...). V rámci aktivit lekce žáci sami vymyslí satelitní událost jako možné pokračování čteného příběhu.

³⁸ Dostupné online: <https://www.youtube.com/watch?v=nODcQBb1qIE&t=331s>

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 jádrová a satelitní událost. 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 satelitní a jádrové události, svůj výběr zdůvodní. Žák pracuje s termíny jádrová a satelitní událost. Samostatně vyvozuje jejich funkci v textu. Žák vytváří vlastní autorské texty. 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.

Postup lekce

Určení jádrových a satelitních událostí je mnohdy klíčem k interpretaci textu. Je proto důležité, aby U/K nevyžadoval jednu správnou odpověď, ale vedl žáky k zdůvodnění jejich názoru, případně je stále vracel k textu. Velmi užitečná je v daném kontextu právě otázka na funkci jednotlivých satelitních událostí.

Pokud se žákům nedaří využít všech možností textu a tápou, klade U/K doplňující otázky, které pomohou odpověď vyvodit. Často shrnuje, kde se žáci v rámci porozumění tématu nacházejí, tj. mluví o tom, co dělají a co budou dělat.

Hned v úvodu lekce, kdy se U/K ptá, zda je možné větu „*Tobiáš měřil půldruhého centimetru, což nebylo nic moc*“ považovat za část příběhu, je nutné vést žáky ke zdůvodnění jejich odpovědí. Velmi pravděpodobně uvedou, že se jedná o popis Tobiaše, zřejmě si budou umět představit, že je to začátek nějakého textu, ale bude jim zde něco chybět. Následně budou číst dál a budou ještě více pociťovat absenci nějaké úvodní události, která by vysvětlila děj, o němž čtou. K této prvotní události (která je v textu vyprávěna až později) se žáci dostanou až v závěru lekce, kdy je U/K vyzve k zamyšlení nad tím, proč podle nich začíná příběh neznámou událostí bez uvedení do děje. Uvědomění žáků podpoří tím, že se jich zeptá, co by je v příběhu o Tobiašovi zajímalo – někteří žáci pravděpodobně uvedou, že by chtěli vědět, proč byl vůbec Tobiaš pronásledován.

U/K žáky v závěru lekce vede k tomu, aby si na jeden z kruhů, který v našem pojetí značí událost, zapsali otazník, označili ho červeně a následně ho vložili před první událost textu. Cílem je ukázat, že vlastní vyprávění příběhu začíná neznámou událostí, čtenář nezná (v našem případě *zatím nezná*) událost, která jí předcházela a která by mu objasnila první vyprávěnou událost příběhu, tedy to, proč se Tobiaš skrýval.

Při čtení první ukázky (TEXT 1) se U/K ptá na to, co se stalo a co se děje právě teď. Tyto dvě otázky nejsou zvoleny náhodně – pomáhají odlišit, že některé události jsou představeny jen jako Tobiašovy vzpomínky a nedějí se v okamžiku, z kterého je příběh vyprávěn. Právě ty události, na které jen Tobiaš vzpomíná, se následně ukáží jako události satelitní.

Události, které se dle žáků v textu staly, budou zřejmě tyto:

- Tobiaš se schovává před pronásledovateli.
- Leo se pokusil ukrást Tobiašovi svačinu (seznámení Tobiaše a Lea).
- Leo přišel o rodiče.
- Tobiaš a Leo se schovali do pupenu, aby je od sebe neoddělili.
- Mšice Lima se zbláznila.

Důležité je, že událostí příběhu není, že měl Tobiaš strach. Je to jen zachycení jeho pocitu, který v tomto případě neměl dopad na realitu fikčního světa.

U/K se žáků po splnění výše uvedeného úkolu zeptá: „*Na kterou událost bude navazovat další vyprávění?*“ Pro potvrzení žákům následně přečte událost z příběhu: „*Skupinka se blížila. Všichni proklepávali kůru špičatými holemi, aby objevili dutiny a pukliny.*“

Je velmi vhodné, pokud U/K ukazuje pomocí velkých kruhů (viz materiály v příloze) řazení událostí a přímo do nich vpisuje žáky navržená řešení. V průběhu lekce tak mají žáci stále svůj společný postup před očima. Stejně tak je vhodné, aby U/K v průběhu lekce vyvěsil plakát s teorií (viz příloha).

Výčet funkcí satelitních událostí není v našem pojetí vyčerpávající; je možné, že žáci objeví další funkce a doloží je příklady z vlastní četby.

Součástí lekce je aktivita, při níž žáci vystřihují kolečka, která následně nalepují. U/K by měl mít tedy k dispozici nůžky a lepidlo.

Co odhalili v závěru žáci, s nimiž byla lekce realizovaná?

V závěrečné části, kdy žáci měli napsat, co by ještě o Tobiášovi chtěli vědět, odpovídali např.:

- Proč ho pronásledují?
- Jaký život žil předtím?
- Když je tak malý, co je to vlastně za svět, kde žije?
- Co provedl?

Velmi správně tak postrehli, že to, co je zajímavé, jsou události, které v příběhu Tobiáše předcházely první události (Tobiáš se skrývá), o níž se vypráví.

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

Cíl dílny čtení

Žáci při dílně čtení najdou ve svém textu satelitní událost a pojmenují její funkci.

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 satelitní a jádrové události ve vlastním textu, svůj výběr zdůvodní. Žák pracuje s termíny jádrová a satelitní událost. 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. zradou či překonáním strachu. Je schopen si lépe představit reakce člověka v náročné životní situaci.
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.

Postup dílny čtení

V úvodu dílny čtení je dobré připomenout pojmy, které se probíraly při čtenářské lekci, případně ukázat i výukový plakát či splněná zadání.

Porozumění žáků podpoří U/K tím, když si pro zadání v dílně čtení připraví vlastní splnění – tj. využijí své rozečtené knihy a na aktuální četbě ukážou, modelují, jakou satelitní událost našli, jakou může mít funkci.

Při této dílně čtení je zvláště vhodné, aby žáci měli k dispozici rozečtené knihy, tj. ne ty, které teprve začínají číst – snáze se jim pak bude vyhodnocovat, co je satelitní a co jádrová událost. V případě, že žáci knihu začínají číst, může U/K znovu upozornit na to, že je pravděpodobné, že svůj názor na to, co je událost satelitní, co jádrová v průběhu četby změní.

Je-li to možné, doporučujeme, aby se žáci v rámci běžných dílen čtení k tématu satelitní a jádrové události ještě jednou vrátili. Zároveň se právě ke kategorizaci události a zhodnocení toho, jaké události jsou pro děj nezbytné, jakou funkci mají události satelitní, může učitel/ka v dalších hodinách literatury vracet právě v souvislosti s interpretací díla.

Práce s žáky se SVP v bloku Literární postava

Některá specifika se při práci s dětmi se SVP opakují pravidelně, neuvádíme je tedy u každé kapitoly zvlášť. Jednotlivé poznatky jsou uvedeny v části 5, příloha 5.1.1, pod názvem Práce s žáky – otázky a odpovědi. Níže představujeme jen zkušenosti, které se týkají právě lekce a dílny čtení Událost.

Žáci s poruchami pozornosti (ADHD/ADD)

U žáků s poruchami pozornosti (ADHD, ADD) je vhodné zadávat úkoly postupně. Např. u zadání U/K: „*Na nový bílý kruh si znovu zapište událost „Tobiáš se schovává“ a vlepťe si jej na konec řetězce událostí. Bílý kruh obkružte červenou fixou či pastelkou.*“ je vhodné rozdělit postup do tří dílčích kroků a zadávat je jednotlivě, vždy až splnění kroku předchozího.

Žáci s odlišným mateřským jazykem

Obsahově je lekce přístupná, nicméně je třeba se ujistit, že žáci chápou pojmy zde používané. Žákům s menší slovní zásobou, žákům s OMJ (resp. všem žákům) je třeba vysvětlit slovo „satelitní“. Stejně

tak obtíže může činit pojem „klíčové“ ve významu, který žáci pravděpodobně nebudou znát. Slovo „satelit“ budou žáci zřejmě znát ve smyslu přijímač vysílání; stavět by šlo na znalosti „vesnic – satelitů okolo města“, na to by následně šlo navázat a prohloubit porozumění výrazu.

Při realizaci lekce je třeba využít toho, že jsou přítomni dva dospělí, kteří se mohou průběžně ujišťovat, že žáci s OMJ rozumějí všem výrazům. U/K může těmto žákům, případně s pomocí asistenta pomáhat.

Tematické navázání u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Tematicky by se na příběh dalo navázat dvěma možnými souvislostmi dotýkajícími se žáků se speciálními vzdělávacími potřebami:

- 1) Tobiáš je pronásledovaný, vyloučený z kolektivu. I žáci se speciálními vzdělávacími potřebami (různými druhy postižení/znevýhodnění) častěji čelí nějakému pronásledování, šikaně, vyloučení z kolektivu. Zažili něco takového samotní žáci v této skupině? A pokud ano, jak na to reagovat?
- 2) Mšice Lima v textu propadne „záchvatu šílenství“, bez zjevného důvodu. Je možné se žáků ptát, zda zažili/viděli někdy něco podobného. Choval se někdo v jejich okolí neobvykle? Může se tak stát např. u lidí s autismem, kteří mohou na běžný podnět reagovat svým způsobem.

Z pohledu speciální pedagogiky je zajímavé hlavně to, že někdy zdánlivě iracionální chování lidí s určitým druhem postižení může mít racionální vysvětlení. Dobře se to ilustruje např. na lidech s poruchami autistického spektra (PAS), které oficiálně patří mezi psychiatrické diagnózy. Lidé s PAS někdy projevují různé nápadné odchylky v chování – ve vypjatých situacích třepetají rukama, točí se, houpají se, někdy se zavřenýma očima. Často je to u nich ale obranná reakce na stres, při které utíkají k sobě známému bezpečnému stereotypnímu chování, a tím se uklidňují.

3.3 Metodický blok č. 3 „Prostor vyprávěného světa“

Prostor vyprávěného světa

Lekce Prostor vyprávěného světa v III. cyklu vzdělávacího programu navazuje na naratologické lekce předchozích dvou cyklů, tj. I. cyklu pro 5. třídu a II. cyklu pro 6. a 7. třídu.

Cílem lekce i navazující dílny čtení je ukázat, jakými prostředky prostor v textu nastává. Okrajově se zde zmiňují dvě základní podoby, jimiž může být čtenář veden k představě o prostoru vyprávěného světa: mapa a cesta. Tento postup znají žáci již z nižších ročníků, pokud ne, je možné ho jen zmínit (teorie je uvedena v pracovním sešitě) nebo se mu následně věnovat v některé z navazujících lekcí.

Lekce je koncipována tak, aby ji mohli s úspěchem realizovat i žáci, kteří neprošli předchozím cyklem. Nicméně je nezbytné, aby se dvojice realizátorů, učitel a knihovník (U/K), seznámili s teorií, z níž jednotlivé aktivity vycházejí.

V lekci je pracováno s knihou *Kluk odnikud* od Katherine Marshové, která se zabývá příchodem uprchlíků do Evropy. Je pravděpodobné, že žáci budou při realizaci lekce výrazně reagovat i na téma textu.

Zakotvení v teorii

(upraveno podle knihy: *Naratologie: strukturální analýza vyprávění*³⁹)

Literární vyprávění nemá možnost ukázat prostor co nejvíce názorně, tak jak to např. dokáže výtvarné umění, přesto je prostor důležitou součástí narativních textů.

Jeho nejdůležitější vlastnost souvisí právě s jeho omezením – prostor narativního světa nemůže být zobrazen komplexně, tak jak bývá prostor zobrazen ve výtvarném umění. Prostor narativního světa v sobě zahrnuje bezpočet mezer, prázdných míst. Je složen z detailů, které pomáhají vytvářet iluzi celku.

Čtenář si „prázdná místa“ v textu díky své přirozené potřebě přirovnávat to, co čte, k tomu, co již zná, doplňuje a kompletuje si tak informace.

Na druhé straně si ale čtenář uvědomuje, resp. může uvědomovat, že právě tím, že si prázdná místa zaplňuje svou představou, pozměňuje vyprávěný svět.

Cílem toho, jak prostor vyprávěného světa naznačit, není co nejpřesnější napodobení aktuálního světa. To, jakým způsobem prostor v textu nastává, závisí na tom, jakou roli daný znak použitý pro vyjádření prostoru hraje ve vyprávěném světě.

Narativní prostor tedy není klíčem k tomu, aby čtenář identifikoval, na jakém místě aktuálního světa se příběh odehrává. Narativní prostor upevňuje význam textu a může být i klíčem k jeho interpretaci.

Čtenář se v prostoru narativního světa orientuje na základě textových pokynů. Na jejich základě, s využitím vlastní zkušenosti, si vytváří představu o prostoru příběhu.

Představa narativního prostoru je tedy výsledkem individuálního procesu čtení – není to něco, co je dané, co by všem čtenářům bylo stejně dostupné.

³⁹ KUBÍČEK, Tomáš, Jiří HRABAL a Petr A. BÍLEK. *Naratologie: strukturální analýza vyprávění*. Praha: Dauphin, 2013. s. 78–100. ISBN 978-80-7272-592-2.

Čtenář využívá k představení si prostoru zkušenosti z aktuálního světa (a ty se liší v čase i v různých kulturách).

Čtenář dále vychází ze znalosti literárních konvencí (jinak se podává prostor v různých žánrech) i ze schopnosti vlastní imaginace.

Co čtenáře o prostoru vyprávěného světa informuje?

Jak již bylo uvedeno výše, prostor vyprávěného světa je myšlenkový konstrukt a je vytvářen čtenářem v rámci aktu čtení.

Přední strategií odhalování informací o prostoru je popis, děj je při něm odsunut v prospěch toho, že čtenář může hlouběji do prostoru vyprávěného světa.⁴⁰

Existují ale i dynamičtější způsoby výstavby narativního popisu:

V textu je zmíněna nějaká entita fikčního světa, která se vyznačuje rozlehlostí (*stráně byly zvlněné, Praha byla prázdná...*).

V textu je zmíněna nějaká událost, která předpokládá rozprostřenost (*bylo slyšet hvízdání, zaburácel hrom...*).

V textu jsou uvedeny do prostorového vztahu dvě entity fikčního světa ve stejném čase (*naproti sekretáři visel obraz*).

Dochází-li k pohybu nějaké součásti fikčního světa, postavy, vypravěče i objektu (*šel jsem k ní, auto projelo kolem parku, přistoupil k ní...*).

Je-li zobrazeno vnímání prostoru nějaké postavy či vypravěče (*sledoval televizi...*).

Je tedy zřejmé, že nejen popis, ale i vyprávění či dialog mezi postavami mohou pomáhat vytvořit čtenářovu představu o prostoru vyprávěného příběhu.⁴¹

Vytváření představy o prostoru vyprávěného světa má dvě základní podoby:

1. Čtenář si může představit scénu vyprávěného světa v podobě mentální mapy.
2. Čtenář si svou představu o prostoru vyprávěného světa průběžně doplňuje. V tomto případě hovoříme o „cestě“.

Mapa vzniká jako nadhled prostoru, cesta jako postupné mapování v prostoru a čase. Tyto dvě související informace umožňují vnímat narativní svět jako celek.

To, co je v textu v souvislosti s prostorem zmíněno, má stejný význam jako to, o čem v textu ve vztahu k prostoru není uvedeno nic (prázdná místa, mezery).

Vliv na to, jak jsou prostorové vztahy příběhu uspořádány, má i to, kdo příběh vypráví – prostor může být podán z perspektivy některé postavy.

⁴⁰ RYANOVÁ, Marie-Laure. Narativní prostor. *Aluze: revue pro literaturu filosofii a jiné*. 2010, 14(3), 42. ISSN 1803-3784.

⁴¹ Příklad, kdy je čtenář o prostoru vyprávěného světa informován prostřednictvím dialogu, najdeme např. zde: „Dole někdo byl,” pronesl za jejich zády Tonda. Dorota ho před pár minutami poprosila, aby přinesl nějaké dřevo z hromady v průjezdu, než začne pršet. Přinesl ho celou náruč a tvářil se znepokojeně. „Dole někdo byl,” zopakoval. „Nejdřív jsem ho slyšel na schodech a pak jsem ho viděl. Jenom se mihnul v průjezdu a utíkal ven na ulici.” „Na Prašíně žije spousta zvláštních lidí,” usoudila Dorota po chvíli váhání. Ukázka je z knihy Prašina: Bílá komnata: MATOCHA, Vojtěch. *Prašina*. Ilustroval Karel OSOHA. Praha: Paseka, 2020. s. 47. ISBN 978-80-7637-118-7.

Právě vyprávění z určité perspektivy umožňuje vyjádřit vzdálenosti mezi předměty, ustanovuje jejich funkci i hierarchii.

Nahlížení prostoru z určité perspektivy také zakládá dvě důležité kategorie: centrum a periferii (např. město x venkov). Protiklad centra a periferie vyprávěného světa stanovuje jak rozmístění objektů v prostoru, tak se může stát i tématem narativních textů.

Prostor může v textu plnit různé funkce, např. může mít charakterizační vztah k nějaké postavě či vypravěči, případně může být prostor podán subjektivně a být obrazem rozpoložení postavy.

Vyprávěný svět je těsně spjatý s žánrovou charakteristikou. Žánr je jedním z důležitých interpretačních klíčů, proto je potřeba ho učinit pro čtenáře rozpoznatelným. Některá místa jsou pro určité žánry typická (např. opuštěný dům v hororovém vyprávění, ostrov v dobrodružném příběhu), jakoby významově předjednaná, tedy čtenář už má nějakou představu o jejich významu.

Prostor může nést i symbolický význam, např. poušť v příběhu o hledání smyslu života.

Jak jsme uvedli výše, pro úspěšné realizování lekce je nezbytná znalost literární teorie. Informace, které jsme uvedli, nejsou v lekci využity všechny, jsme ale přesvědčeni, že je pro naplnění cílů lekce vhodné, aby realizátoři lekce rozuměli širšímu kontextu naratologického pojetí prostoru vyprávěného světa. Hlubšímu porozumění tematice mohou napomoci také videa k jednotlivým naratologickým kategoriím: Naratologická kategorie PROSTOR; Neil Gaiman – *Kniha hřbitova*.⁴²

3.3.1 Téma č. 1 „Prostor vyprávěného světa – čtenářská lekce“ – 2 vyučovací hodiny

Blok dvou vyučovacích hodin probíhá ve veřejné knihovně, je veden knihovníkem a učitelem, ti působí v tandemu a dále jsou v textu označováni zkratkami K a U, v případě nevymezenosti role pak zkratkou U/K.

Aktivitami celého bloku provází žáky Pracovní sešit *Učíme se příběhem III* (viz samostatná příloha, na niž je odkaz v části 8), ten je koncipován tak, aby pokrýval zvýšené nároky na vizuální oporu pro žáky se SVP.

Cíl čtenářské lekce

Cílem čtenářské lekce je, aby žáci vyhledali místa, jimiž nastává prostor vyprávěného světa. Žáci si rozšíří představu možnostech, jimiž prostor vyprávěného světa může nastávat, tj. najdou i jiné příklady konstituování prostoru než jen popis.

Žáci si zvědomí skutečnost, že prostor vyprávěného světa je v textu vždy nedourčen, dotváří si jej čtenář na základě své zkušenosti, žánrového klíče i fantazie.

V čtenářské lekci žáci pod vedením U/K pracují s knihou *Kluk odnikud* od Katherine Marshové.

⁴² Dostupné online: <https://www.youtube.com/watch?v=5Eajke1JK6Q>

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 místa, 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. Žák propojuje znalosti z literární teorie se znalostmi beletristických 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 si na základě četby textu klade otázky související s tématem lekce (imigrace). Na základě četby beletristického textu může lépe porozumět člověku v obtížné situaci.
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 se skrze konkrétní ukázkou textu seznamuje s přemýšlením dítěte z odlišné kultury; díky zážitkovému čtení se tak posiluje jeho porozumění člověku v obtížné situaci. 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.

Postup lekce

Začátek lekce může probíhat náhle, překvapivě. U/K vyzve žáky, aby si představili, že jsou na útěku. Pokud by jim tato představa byla nepříjemná, mohou si místo sebe zvolit nějakou smyšlenou, budoucí literární postavu.

Cílem této aktivity je povzbudit žáky k vytvoření mentálního obrazu nějakého prostoru. Následně budou ve skupinách přemýšlet, v jakém z úkrytů by mohl začínat nějaký příběh (dělení do skupin zajistí U/K dle vlastního klíče a potřeby pracovat s dynamikou třídy, doporučujeme losování či vytvoření skupin nejbližze sedících).

Ve skupince si žáci následně se pro jeden úkryt rozhodnou. V tomto úkrytu by měl začínat jejich příběh, úkolem žáků je uvést čtenáře do prostoru příběhu, k čemuž směřuje zadání: *„Představte si, že jste spisovatel a váš příběh se bude nějakým způsobem odehrávat v tomto úkrytu. Do pracovního sešitu napište krátký text, v němž uvedete čtenáře do prostoru tohoto úkrytu. Nemusíte nutně prostor popisovat, čtenáře můžete uvést do prostoru i jinými způsoby, např. prostřednictvím rozhovoru.“*

Důležité je, aby se U/K ujistil, že žáci rozumí, že do prostoru příběhu mohou čtenáře uvést i jinými prostředky, než je popis. U/K může uvést příklad vlastního příběhu: *„Pomalu jsem se zvedal, nic jsem neviděl. Šmátral jsem zmateně kolem sebe. Nic. Sípavě jsem vykřikl. Můj přidušený hlas se nesl daleko do nitra hory.“*

Žáci ve skupině pracují cca 5 minut, následně je U/K vyzve k přečtení textů. Žáci-posluchači dostanou zadání, aby se soustředili na prostředky, jimiž prostor příběhu nastává.

U/K dle potřeby může autory vyzvat, aby svůj text přečetli dvakrát, a žáci tak měli možnost postřehnout detaily čteného textu. Žáci své postřehy nejprve zapisují do pracovního sešitu, pak je sdělují ve třídě. U/K je sepisuje a velmi pravděpodobně narazí na skutečnost, že prostor příběhu byl nastíněn i jinak než popisem (pokud U/K zmíní nějaký příklad už při zadání, je pravděpodobné, že se jím žáci nechají inspirovat, např. jedna žákyně napsala začátek svého textu poté, co U/K upozornili na to, že prostor může být vyjádřen i pomocí zvuku, který prostor pro své vyznění potřebuje: *„Jana cítila jen vlhkou hlínu. Byla tma. Hmatala kolem sebe a všude nahmatala jen hlínu. Po nějaké době zakřičela. Její hlas se za chvíli odrazil do neviditelných kamenných stěn.“*) Je třeba, aby byl U/K obeznámen s prostředky, jimiž prostor může nastávat – viz níže.

Žáci se na prostředky, jimiž prostor nastává, soustředí při čtení první textové ukázky.

Následně někdo z nich zkusí vyjádřit svou vizuální představu. V ideálním případě je dobrovolníků víc, U/K tím získá výjimečnou příležitost ukázat na to, že si prostor, ačkoliv v textu nastíněný, každý představí trochu jinak.

Teprve po vizuální představě vyzve U/K žáky, aby si z textu vypsali místa, která vytvářejí čtenářovu představu prostoru narativního světa (případně, aby si tato místa podtrhli), následně k nim přiřadili označení.

U/K žáky odkáže na soupis označení v pracovním sešitě. Zároveň případně vyvěsí výukový plakát, viz příloha 4.3.1, pro větší přehlednost, nejsou na něm uvedeny nové informace, jen ty, které žáci mají ve svých pracovních sešitech.

Níže jsou uvedeny možnosti, kterých si žáci mohou všimnout. Výčet je orientační, resp. návodný, žáci pravděpodobně najdou i jiné části.



„Drž hubu!“

Na semaforu naskočila zelená, Ermír sešlápl plyn, až to Ahmeda vmáčklo do sedadla [pohyb postavy].

„Pusť mě ven!“ vykřikl Ahmed. Vrhł se ke dveřím [pohyb postavy], ale byly zamčené.

„Sedni si! Dlužíš mi!“

Zbývala mu jediná možnost útěku. Ahmed se vymrštil na sedadlo spolujezdce [pohyb postavy]. Ermír dupl na brzdu a popadl ho za rukáv mikiny. Chlapec otevřel dveře a vyrazil vpřed tak prudce, že slyšel, jak se mu trhá rukáv. Vyletěl ven. Přistál na asfaltu na všech čtyřech, ale bolest necítil. Vyskočil a běžel, co mu nohy stačily [pohyb postavy].

Za ním bouchly dveře a zaskřípaly pneumatiky. Představoval si, jak Ermír šlape na plyn. Srazí ho dodávkou [pohyb postavy/předmětu], sebere mu hodinky a pak ho nechá v lijáku ležet mrtvého na silnici.

„Pomoc!“ zavolal Ahmed anglicky.

Ale nikdo neodpovídal.

Bezhlavě zabočil kolem bytového domu do tiché ulice [pohyb postavy], v níž se za železnými vraty ukrývaly velké rodinné domy. Jedna brána byla otevřená [popis] a on vběhl dovnitř, proběhl kolem vily a pak na zadní dvůr, kde málem vrazil do cihlové zdi. [pohyb postavy]

Ahmed kašlal, sípal a byl promočený až na spodní prádlo, ale něco v jeho nitru, co mu zabránilo vrhnout se do moře za tátou, ho teď přehodilo přes zeď [pohyb postavy]. Neobratně dopadl na druhou stranu a poškrábal si obličej o větve keře [pohyb postavy/událost]. Zahrada byla zanedbaná. Dokonce i v lijáku viděl, že zeď pohltily zelené úponky břečťanu a kolem kmene ovocného stromku se vine plevel. Za okny domu shlížejícího do zahrady panovala tma [popis]. Ahmed proklouzl řídkou trávou k zadní části budovy, kde se pod přečnávající střechou nacházela betonová veranda [pohyb postavy, popis].

Stál pod střechou, třásl se a pozoroval zeď [vnímání prostoru postavou], jako by přes ni měl každou chvíli skočit pašerák. Nikdo se však neobjevil. Ahmedovi tekly po tvářích horké slzy. Aspoň že cítil na zápěstí teplé a těžké tátovy hodinky a slyšel jejich tikot. Popadl dech, vyhrnul si promáčený rukáv a zkoumal škody. Hodinky byly nedotčené, ale v bledém světle pronikajícím skrz mraky viděl, že má odřené lokty v místech, kde dopadl na beton. Pomalu si začal uvědomovat ostatní části svého těla. Měl sucho v krku, a když polykal, páliho v něm. Potřeboval vodu.

Na verandě za domem byly prosklené dveře [popis]. Ahmed se snažil nakouknout dovnitř, ale zakrýval je závěs. Tiše otočil koulí a jemně na dveře zatlačil. Očekával, že narazí na odpor, ale k jeho úžasu koule povolila a dveře se otevřely. Opatrně strčil hlavu dovnitř a rozhlédl se [pohyb postavy, rozprostřenost nějaké činnosti]. Místnost byla plná kol všech velikostí a cyklistických helem, viděl tam i skateboard a lyže [popis]. Rodina ji zjevně používala jako úložný prostor. Tiše si zul boty a sundal ponožky, pak vklouzl dovnitř a zavřel za sebou. Zvuk jeho kroků tlumil modrý koberec, přesto našlapoval obezřetně. Co kdyby byl někdo ve vedlejším pokoji [pohyb postavy, zvuk, který vyžaduje prostor].

⁴³ MARSHOVÁ, Katherine. *Kluk odnikud*. Praha: Argo, 2019. s. 37–38. ISBN 978-80-257-2859-8.

Když došel na konec místnosti, štěstí se na něj opět usmálo [pohyb postavy]. Hned vedle byla koupelna [popis]. Vplížil se dovnitř, otočil kohoutkem [pohyb postavy], nabral vodu do dlaní a pil. Pálilo ho v krku, ale cítil se o trochu lépe. A vtom uviděl, jak se za ním mihlo cosi bílého.

Rychle se otočil a ještě zahlédl, že se na něj dívá chundelatá bílá kočka. Vzápětí se rozběhla do vedlejší místnosti. Ahmed ji tam s bušícím srdcem následoval [pohyb postavy – kočky i Ahmenda] – byla to prádelna, kde vedle pračky a sušičky ležely haldy špinavého prádla [popis]. Nejradši by si svlékl promáčené oblečení a položil je tam. Ale šel dál, po špičkách vstoupil do pokoje plného židlí naskládaných na sebe [pohyb postavy]. Byly tam i matrace, srolovaný koberec a další kusy nábytku [popis]. Ahmed proklouzl postranními dveřmi a ocitl se v nízké chodbě nacpané kartonovými krabicemi [pohyb postavy, popis], jaké se používají při stěhování. Zdálo se, že rodina, která v domě bydlí, se přistěhovala teprve nedávno. Ahmed se protáhl mezi bednami a tiše odsunul ty, které mu bránily v cestě [pohyb postavy]. Předpokládal, že na konci chodby narazí na zeď, ale místo toho zahlédl dvířka. V zámku trčel univerzální klíč.

Po teoretické části jsou žáci vyzváni k předvídání; cílem je vrátit je zpět k příběhu a k textu jako celku.

Nebezpečím rozboru totiž je, že žáci pod vedením U/K ztratí ze zřetele text jako svébytné umělecké dílo, proto je důležité, byť často obtížně proveditelné, je vracet k textu jako celku.

Následuje další společné čtení, kdy zadání jsou obdobná jako v první části lekce. Žáci pracují ve dvojici a snaží se shody a rozdíly ve svých představách formulovat samostatně, resp. ve spolupráci se spolužákem. Stejně tak společně doplňují způsoby, jimiž je prostor vyjádřen.

Po čtení druhé textové ukázky U/K upozorní žáky na to, že prostor nikdy není plně vyjádřen. Žáci jsou ke zjištění, že prostor příběhu je vždy záměrně nedourčený, vedeni otázkou: „Co jste se o prostoru v textu nedozvěděli, ale doplnili jste si představu na základě své zkušenosti?“

U/K se ptá žáků také na to, co si museli domyslet.

U/K shrne teorii, resp. zopakuje ji, odkáže žáky na jejich pracovní sešity. Zdůrazní, že si čtenáři sami doplňují prázdná místa, znovu shrne, jakými prostředky prostor nastává, znovu zdůrazní prostředky, jimiž v textu může prostor nastat. Vše je přehledně napsáno v pracovním sešitě. U/K může, dříve než shrne teorii, žákům položit otázku „Co nového jste se dnes dozvěděli?“ a nechat žáky nejprve samostatně zformulovat nové informace. Teprve poté je U/K může doplnit a odkázat žáky na teorii v pracovním sešitě.

V této lekci se žáci nezabývali znázorněním prostoru jako mapy či jako cesty. S tímto tématem se setkali v předchozích dvou cyklech programu, resp. případně jsou schopni ho odvodit či nechat ho otevřené pro další lekce (viz rozšiřující lekce či příručka Naratologie pro děti).

Na úplný závěr lekce v knihovně je vhodné, aby se žáci vrátili k původnímu zadání – představě prostoru – a zkusili napsat nový začátek příběhu, v němž čtenáře uvedou do prostoru, přičemž jim U/K doporučí, aby si jako prostředek k uvedení do prostoru nevybrali popis, který je obvykle pro ně nejsnazším způsobem uvedení do prostoru vyprávěného světa. Závěrečné zadání má sloužit jako jeden z důkazů o učení. Velmi vhodné je nabídnout žákům příležitost k reflexi – zeptat se jich, jaký prostředek k uvedení do prostoru vyprávěného světa použili tentokrát, jaký ve vstupním příběhu.

Velmi pravděpodobně budou žáci na konci hodiny schopni vysledovat více prostředků, jimiž je čtenář uváděn do prostoru vyprávěného světa, než byli schopni na počátku lekce.

3.3.2 Téma č. 2 „Prostor vyprávěného světa – dílna čtení“ – 1 vyučovací hodina

Téma č. 2 bylo realizováno v třídě, hodinu vedl učitel spolu s knihovníkem. Odkaz na jednotlivá zadání je uveden u příslušné kapitoly v Pracovním sešitě *Učíme se příběhem III* (viz samostatná příloha, na niž je odkaz v části 8).

Cíl dílny čtení

V dílně čtení žáci samostatně vyhledávají části textu, které konstituují prostor, přiřadí k nim označení způsobu, jímž prostor v textu nastává.

Cíl z oblasti 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 žák 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 žák 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.

Postup dílny čtení

V dílně čtení se žáci zaměřují na hlavní cíl z předchozí čtenářské lekce, zkoumají, jaké textové znaky utvářejí čtenářovu představu o prostoru. Na začátku U/K zopakuje zjištění ze čtenářské lekce z knihovny. U/K je může odkázat na teorii v pracovním sešitě označenou ikonkou: 

U/K upozorní žáky, že se z oblasti teorie budou v dílně čtení zabývat jen místy v textu, jimiž prostor v textu nastává. Jejich úkolem je tato místa si vypsát a dopsat k nim označení způsobu, jimiž prostor v textu nastává.

Po cca 20 minutách samostatného čtení a dalších 5 minutách na dokončení úkolu žáci své odpovědi sdílejí nejprve ve dvojicích, následně v celé skupině.

Je možné, že žáci najdou ještě jiný prostředek, jímž prostor v textu může nastat. U/K zdůrazní, že je to tak správně, nabídka nebyla vyčerpávající. Cílem bylo ukázat, že prostor může být v textu konstituován různými prostředky a vždy je záměrně nedourčen.

Práce s žáky se SVP v bloku Prostor vyprávěného světa

Některá specifika se při práci s dětmi se SVP opakují pravidelně, neuvádíme je tedy u každé kapitoly zvlášť. Jednotlivé poznatky jsou uvedeny v části 5, příloha 5.1.1, pod názvem Práce s žáky – otázky a odpovědi. Níže představujeme jen zkušenosti, které se týkají právě lekce a dílny čtení Prostor vyprávěného světa.

Žáci se specifickými vývojovými poruchami školních dovedností (dyslexie, dysgrafie, dysortografie apod.)

Žáci se specifickými vývojovými poruchami školních dovedností by neměli mít s prací na lekci žádné zásadní problémy. Pro žáky s dyslexií by písmo čtené ukázky mohlo být ještě o trochu větší (lépe alespoň dvanáct namísto stávajících jedenácti bodů) a zarovnané doleva (namísto do bloku). U žáků s dysgrafií je vhodné se zdržet hodnocení jejich popisu nebo nákresu prostoru.

Žáci s lehkým mentálním postižením nebo hraničními intelektovými schopnostmi

Text je pro tyto žáky poměrně srozumitelný, jen u některých zadání bude potřeba ověřit porozumění danému úkolu.

Žáci s poruchami pozornosti (ADHD/ADD)

Těmto žákům může pomoci zadávat úkoly navazující na textovou ukázku odděleně – tak, aby žák vždy viděl jen jeden úkol, a teprve po jeho splnění, aby dostal (viděl) úkol další.

Žáci s poruchami autistického spektra

Někteří žáci s PAS mají poměrně bohatou fantazii a uplatňují ji, jiní ale mohou při práci s textem trvat na doslovném pochopení a výkladu – pro takové žáky pak může být problematické tvrzení o tom, že si čtenář obraz prostoru domýšlí („Prostor příběhu je z velké části výtvar čtenáře, který při vytváření své představy vychází z vodítek v textu, ale i ze své zkušenosti a fantazie.“). Tito žáci totiž takto při práci s textem nepostupují – je potřeba s tím počítat a podle potřeby jim vysvětlit, jak standardně postupují jiní čtenáři. Naopak velmi užitečná může být u těchto žáků poznámka o prostoru jako mapě – lze s žáky graficky ztvárnit, a tím jim i pomoci s lepší představou prostoru.

Žáci s OMJ

Je vhodné předem identifikovat slova, kterým nemusí žáci s OMJ dobře rozumět, zde např. *bezhlavě, vila, sípal, úponky břečťanu, veranda, chundelatá, vzápětí*, a význam těchto slov probrat s žáky ještě před čtením textu. Pro některé žáky s OMJ může být zajímavé (ale třeba i citlivé!) téma migrace obsažené v příběhu.

3.4 Metodický blok č. 4 „Vypravěč“

Vypravěč

Lekce pracuje s povídkou Petra Šabacha *Zpráva o okresním Halloweenu*. Žáci ji čtou nejprve po částech, přičemž se zaměřují právě na různé typy vypravěče (viz teorie v příloze č. 3). Následně čtou povídku celou, přičemž jejich čtenářský zážitek bude pravděpodobně umocněn předchozím zkoumáním jednotlivých typů vypravěče.

Pro úspěšnou realizaci lekce je nezbytné, aby byli U/K předem obeznámeni s celou povídkou, tj. dříve, než se pustí do zkoumání samotné lekce, si povídku přečetli.

Zakotvení v teorii

(upraveno podle knihy *Naratologie: strukturální analýza vyprávění*⁴⁴)

Vycházíme z toho, že každé vyprávění má svého vypravěče. Není to nějaká postava za textem, která existuje, ale textová strategie – čtenář se s ním seznamuje v průběhu čtení, vypravěč se rodí spolu s textem. Vypravěč není tvůrcem vyprávění, to je autor. Vypravěč je výsledkem autorova rozhodnutí a čtenářovy konstrukce z textu. Právě to, že autor není vypravěč, považujeme za velmi důležité. Ačkoliv vypravěč může připomínat autora, někdy nese i jeho jméno, **nikdy neplatí, že vypravěč = autor**. Za podstatné považujeme i to, že se díky práci s beletrií a pojmem vypravěč mohou žáci naučit oddělit fakta od fikce. Vypravěč může být osoba nebo jen narativní strategie.

V této čtenářské lekci jsme se rozhodli zabývat tím, zda je vypravěč účasten příběhu či není (gramatické rozdělení vypravěče na ich-formu a er-formu nepoužíváme, protože samo o sobě nám neříká s jistotou nic o účasti vypravěče v příběhu). V textu pracujeme s níže uvedenými pojmy z oblasti literární teorie, resp. z těchto pojmů vycházíme, aniž bychom žákům nutně museli sdělovat jednotlivé termíny.

Rozdělení dle účasti vypravěče v příběhu:

Heterodiegetický vypravěč – vypravěč se příběhu neúčastní.

Homodiegetický vypravěč – vypravěč je postavou příběhu, jeho účast na ději se různí. Může být hlavní postavou, pak hovoříme o vypravěči autodiegetickém.

Heterodiegetický vypravěč – má různé podoby.

Heterodiegetičnost umožňuje vypravěči, aby sděloval informace o nevyslovených úvahách postav či jejich motivaci. Někdy ale toto vypravěč nesděluje, o událostech jen zpravuje a nehodnotí – pak hovoříme o objektivním vypravěči (může probíhat formou současného i retrospektivního vyprávění).

O vypravěči se z narativního textu můžeme dozvědět řadu informací nebo také téměř nic. Vypravěče můžeme také zkoumat na základě toho, zda si ho můžeme na základě textu představit (vypravěč odkrytý) nebo zda je to jen hlas (vypravěč skrytý).

Vypravěče, o němž se dozvídáme nějaké informace, si čtenář konstruuje jako fikční osobu. Vytváří si hypotézy o vypravěčových přáních, úmyslech či motivacích.

⁴⁴ KUBÍČEK, Tomáš, Jiří HRABAL a Petr A. BÍLEK. *Naratologie: strukturální analýza vyprávění*. Praha: Dauphin, 2013. s. 124–148. ISBN 978-80-7272-592-2.

Vypravěč skrytý, o němž se v textu nic nedovídáme, nevede čtenáře k otázce, kdo je původcem vyprávění.

Někteří teoretikové se domnívají, že přítomnost vypravěče není pro text nezbytná. Pokud vypravěč nevykazuje ve vyprávění nějaké rozlišující rysy, není zde přítomen. S touto teorií v našich lekcích nepracujeme – naopak vypravěče bez jakýchkoliv rozlišovacích rysů nazýváme „skrytým“.

Nejvýraznějším faktorem, který způsobuje „odkrývání“ vypravěče, je přítomnost 1. gramatické osoby. Pokud se objeví ich-forma, čtenář si začne o vypravěči vytvářet představu. Ich-forma však není jediným prostředkem, který čtenáře vede k vytvoření představy o vypravěči. Mezi další prostředky patří např. užití hodnoticích jazykových výrazů, expresivní výrazy, specifický idiolekt nebo užití odkazu na nějaký konkrétní časoprostor. Někdy můžeme i z toho, jak je příběh vyprávěn, usuzovat, kdo ho vypráví.

Konstituování vypravěče je záležitostí čtenářské aktivity. Otázky v našich lekcích se snaží tuto aktivitu probudit a povzbudit. Je zřejmé, že to, zda čtenář vnímá vypravěče jako skrytého či odkrytého, je také závislé na kontextu čtení daného textu.

Novým pojmem pro žáky je pojem „fokalizace“ – strategie používaná při e-formovém vyprávění, při níž vypravěč o něčem vypráví a nahlíží to očima některé z postav, avšak vyprávění probíhá stále ve 3. osobě.

S pojmy heterodiegetický a homodiegetický vypravěč (vypravěč není x je součástí příběhu) jsou žáci, kteří se zúčastnili již předchozích cyklů, seznámeni. Nejsou-li, snadno se s nimi díky instrukcím lekce seznámí.

Opět je třeba zdůraznit, že jde o obsah pojmu, nikoliv pojem jako takový – jeho znalost zrychlí komunikaci, nicméně jeho neznalost by v žádném případě neměla být pro žáka nepřekonatelnou překážkou. Užitečnou pomůckou může být i výukový plakát Vypravěč – naratologie, který mohou mít žáci trvale ve třídě k dispozici – viz příloha 4.4.1. Obsahuje v sobě i pojmy, s nimiž se v lekci nepracuje, ale je přehledný a učitel se k němu v rámci literární výchovy může vrátet. Žákům i pedagogovi může dále pomoci i výukové video: Naratologická kategorie VYPRAVĚČ; Petr Šabach – *Zpráva o okresním Halloweenu*.⁴⁵

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

Blok dvou vyučovacích hodin probíhá ve veřejné knihovně, je veden knihovníkem a učitelem, ti působí v tandemu a dále jsou v textu označováni zkratkami K a U, v případě nevymezenosti role pak zkratkou U/K.

Aktivitami celého bloku provází žáky Pracovní sešit *Učíme se příběhem III* (viz samostatná příloha, na niž je odkaz v části 8), ten je koncipován tak, aby pokrýval zvýšené nároky na vizuální oporu pro žáky se SVP.

⁴⁵ Dostupné online:
<https://www.youtube.com/watch?v=j6W7uLbVzjg&list=PLtDjHgFVNmimUCuPjgUBBXStsmqEgc9Zx&index=5>

Cíl čtenářské lekce

Cílem čtenářské lekce je určit různé typy vyprávěcí instance (vč. fokalizace) a jejich vhodnost pro odvyprávění určitých událostí příběhu. Žáci odhalí, že díky schopnosti určit typy vyprávěcí instance mohou lépe pochopit i složitější text. Poznané typy vyprávěcí instance si v závěru lekce žáci zvědomí vlastní písemnou tvorbou.

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 (např. heterodiegetický/homodiegetický vypravěč, fokalizace), 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 vytváří vlastní autorské texty. 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 typů 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. Žák v diskusi a v porovnání s teoretickými poznatky ověřuje správnost svého řešení.

Postup lekce

Vstupní předvídání z názvu si klade za cíl žáky na čtení povídky naladit a podpořit jejich očekávání. Název povídky v sobě nese interpretační klíč – samotný pojem Halloween je v daném kontextu srozumitelný jen tehdy, pokud si k němu čtenář přiřadí konkrétní představu – strašidelný svátek, kdy se vyřezávají dýně, chodí se na koledu. K zvědomění si představ spjatých s Halloweenem směřuje otázka na možné motivy.

Podstatné je slovo „okresní“; v našem případě v sobě nese znak provinčnosti. Žáci pravděpodobně ze spojení slov „zpráva“ (novinářský formát) a „okresní“ vyvodí náznak nějakého možného pozorovatele, který zprávu bude někde (v novinách? v časopise?) podávat. Následně text pracuje s několika různými vypravěči, z nichž autor novinové zprávy je pouze jeden z nich. Zpráva zde tedy v konečném důsledku má skutečně více významů – jak zpráva novinářská, tak zpráva/informace o událostech, o kterých jeden z vypravěčů-novinář nemohl mít ani ponětí.

Využití několika vypravěčů umožňuje čtenáři propojit si v závěru jednotlivé zdánlivě nesouvisející události a zhodnotit, co se vlastně v průběhu halloweenské noci v okresním městě stalo.

Závěr textu je překvapivý svou brutálností a mystičností. Čtenář se může rozhodnout pro více různých interpretací, k nimž mu napomáhá právě vědomé hodnocení jednotlivých vypravěčských náhledů.

Právě vstupní odhad z názvu, resp. odpovědi na uvedené tři otázky, jsou pro celkovou interpretaci velmi důležité. Žáci odpovídají např. takto:

<i>Co se o Halloweenu mohlo přihodit?</i>	Něco, co má strašidelnou atmosféru
<i>Kdo by tu zprávu mohl sdělovat?</i>	okresní inspektor, starosta, okresní správa, novinář, reportér
<i>Jaké motivy by se mohly v povídce o Halloweenu objevit?</i>	Děs nebo naopak sranda, večer, lampiony, dýně

Následuje společné čtení první části textu (nejedná se o začátek povídky, ale v našem případě není podstatné, aby tuto informaci žáci měli předem).

První společně čtený text pojednává o někom, kdo na sebe vzal podobu psa. Z textu není zřejmé, o koho se jedná. Žáci proto nezdědka odpovídají na otázku „o kom / o čem příběh vypráví?“, že se jedná o člověka, který se převlékl za psa. Tuto domněnku pak potvrzuje reakce muže v textu, který sice přímo netvrdí, že by pes byl lidskou bytostí v kostýmu, ale svůj strach ze psa Halloweenu přičítá.

Právě první otázka (pořadí otázek se opakuje i v dalších cvičeních) ukazuje i to, že je vždy důležité si říct, co se vlastně v textu stalo – tj. zabýváme se rovinou příběhu.

Další otázky směřují již k rovině vyprávění, k vypravěči.

Na otázku, zda je vypravěč postavou příběhu, žáci pravděpodobně odpoví, že není. Mohou to např. zdůvodnit absencí 1. mluvnické osoby.

Stěžejní je otázka: „Koho/čeho si vypravěč podle vás všímá výrazněji?“ Žáci odpovídají, že si výrazněji všímá psa/muže v kostýmu psa. Dokladují to výčtem detailů, které se právě psa týkají (např. smaragdové oči).

Problémy může činit otázka: „Zprostředkovává vypravěč čtenáři vnitřní svět nějaké postavy?“ Pokud U/K zjistí, že žáci tápou, může jim přečíst část textu, z níž je to patrné – např. snažil se vyčmukat něco k snědku, s rozkoší nasál chuť bazalky...

V první ukázce se žáci seznámili s prvním typem vypravěče – heterodiegetickým, resp. v tomto konkrétním případě i skrytým, vypravěčem.

Žáci se následně v odpovědi na otázku „Zamyslete se. Kdyby byl vypravěč postavou v příběhu, které informace by pravděpodobně nemohl čtenáři zprostředkovat?“ zabývají tím, jaké možnosti jim daný typ vypravěče nabízí.

V další ukázce se mění vypravěč. Tentokrát je vypravěč odkrytý a je součástí příběhu. Žáci opět po přečtení nejprve rekonstruuji události, odhalují, co se v dané části příběhu stalo. Následně se zabývají vypravěčem, tj. věnují se tomu, jak je příběh vyprávěn. Otázky jsou totožné jako v předchozí části a vedou k poznání dalšího typu vypravěče – homodiegetického, o němž se dozvídají řadu informací.

V odpovědi na otázku, zda vypravěč zprostředkovává vnitřní svět nějaké postavy, žáci snadno rozpoznají, že se vypravěč soustředí hlavně na to, jak situaci vnímá on sám a jak ji hodnotí.

Při čtení třetí ukázky žáci postupují obdobně jako při předchozích dvou, tj. po jejím přečtení odpovídají na podobné dotazy. Resp. novou informaci se dozvídají skrze otázku:

„Proč je věta, která začíná slovem *Támhle*ten nedokončena?“ Otázka má žáky vést k fokalizaci, tj. ke strategii, kdy sice hovoří vypravěč, ale dívá se očima některé postavy nebo některých postav. Žáci dost často fokalizaci intuitivně postřehnou, a proto odpovídají na otázku „Kdo příběh vypráví?“, že je to heterodiegetický vypravěč a také jedna z dívek. Ve skutečnosti je právě v případě dívky použita fokalizace. K té může U/K žáky dovést právě zkoumáním důvodů, proč je nedokončená věta začínající slovem „Támhle”ten“, která jasně odkazuje, že se v tu chvíli na situaci díváme očima dívky, ačkoliv vypravěč zůstává nezměněn.

Žáci to, že se jedná o pohled jedné z dívek, obvykle postřehnou. V odpovědi na otázku uvádějí např.: „Sestra jí skočila do myšlenek.“, „Někdo ji přerušil...“ apod.

U/K v tomto místě odhalí, jak se strategii říká – tj. že se jedná o fokalizaci. Teorii vyloží a zároveň odkáže na pracovní sešit, kde ji žáci mají uvedenou. Je vhodné, aby pojem fokalizace a jeho význam napsal na tabuli.

Po seznámení se s pojmem fokalizace žáci předvídají další text, a to i proto, aby se opět vrátili k příběhu samotnému.

Následně žáci čtou textovou ukázkou číslo 4. Pochází z konce povídky, s čímž jsou žáci obeznámeni. Je zřejmé, že textu jako celku zatím neporozumí. K tomu dojde později, při čtení celé povídky. Cílem této části je upozornit na důležitou pasáž, k čemuž slouží i otázky v pracovním sešitě, resp. otázky, které U/K žákům položí.

V poslední ukázce se objevuje fokalizace. U/K využije příležitosti a žáků se na ni doptá. Žáci uvádějí např.: „Takže Tamten přeci jen dodržel slovo. Není tak zlý, jak si sestřičky namlouvají... To aby sestry zbytečně nebloudily tmou...“

Obavy realizačního týmu se při přípravě lekce týkaly právě obtížnosti *fokalizace*. Tyto obavy se však během pilotáže ukázaly jako liché, žáci si s tímto typem vyprávění hravě poradili. Dokonce k tomuto pojmenování zvládli dojít induktivně na základě příkladu v textu, jak jsme již zmínili dříve.

Pro interpretaci celého textu, jemuž žáci porozumí až po skončení čtení povídky, je podstatná část, kdy se U/K ptá na pasáže, které jsou pro porozumění textu důležité. Žáci uvádějí např. části o dýni nebo označení otce slovem „Tamten“.

Samostatné tiché čtení žákům zabere 10–15 minut. Jeho cílem je určit, co se v textu vlastně stalo. K tomu pomáhají i otázky, které U/K zadá (a jsou uvedeny v pracovním sešitě, stejně jako celý text povídky): „Text si přečtete a věnujte pozornost těm částem, které vám pomůžou interpretovat závěr povídky. Pokud si nebudete jistí, zkuste si odpovědět na následující otázky: Proč nejmladší sestra na toaletě usnula? Proč nejmladší sestru „probudila“ nějaká rána, když byla na toaletě? Kde se vzala na zemi nějaká „dýně“? Proč byla z otce vidět jenom záda? Proč je vyprávěno o nějakém vlasci?“

Po čtení se U/K žáků zeptá, co se vlastně stalo. Vede je k diskusi a k tomu, aby své názory podpořili textem. Žáci pravděpodobně budou uvádět, že vyznění povídky není jednoznačné, ačkoliv text celkem jasně podporuje názor, že byl otec zabit „psem“ skrze vlasec. Nicméně je zřejmé, že pro žáky je tento konec příliš nečekaný a svým způsobem neomluvitelný. A zároveň je nečekaná pointa povídky i důvodem, proč žákům připadala povídka atraktivní a velice zajímavá.

Na otázku, proč je v závěru vyprávění použita fokalizace, žáci odpovídali ve stylu: „Abychom se do situace v příběhu lépe vžili a zároveň měli díky třetí osobě odstup.“ Tato a podobná odpověď dokládá porozumění pojmu fokalizace.

Závěrečný úkol jen vytvářel prostor pro to, aby žáci vyjádřili své porozumění povídce, sepsali svou interpretaci, zároveň si prostřednictvím zadání zopakovali probírané pojmy.

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

Téma č. 2 bylo realizováno v třídě, hodinu vedl učitel spolu s knihovníkem. Odkaz na jednotlivá zadání je uveden u příslušné kapitoly v Pracovním sešitě *Učíme se příběhem III* (viz samostatná příloha, na niž je odkaz v části 8).

Cíl dílny čtení

Cílem navazující dílny čtení je, aby žáci aplikovali nově nabyté znalosti na text knihy, kterou právě čtou, tj. popsali co nejpřesněji vypravěče ve své knize, případně našli příklad fokalizace.

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 (např. heterodiegetický/homodiegetický vypravěč, fokalizace apod.) 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 typů 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.

Postup lekce

Dílna čtení je prostorem, kde si žáci vyzkoušejí přemýšlet o vypravěči samostatně. Otázky v pracovním sešitě jim mají pomoci lépe formulovat myšlenky, tj. v pracovním sešitě naleznou slovník, o nějž se mohou opřít při plnění úkolů. U/K žáky vyzve, aby se teorii v pracovním sešitě podívali a případně si zopakovali to, co dělali při společné čtenářské lekci v knihovně. Teorie je v pracovním sešitě vždy označena ikonkou: .

Je velmi vhodné, aby U/K žákům modeloval své zadání, tj. ukázal jim, jak postupuje, jak využívá pro plnění úkolu teorii on.

Příklad modelovaného zadání: U/K čte knihu *Němci* od autorky, která píše pod pseudonymem Jakuba Katalpa.

Může říct např.: „V knize, kterou právě čtu, vypravěč není postavou příběhu. Jedná se tedy o tzv. heterodiegetického vypravěče. Dosud jsem v textu nenarazil/a na žádnou část, která by mi umožnila si vypravěče nějak představit. Vypravěč si zatím všímá převážně osudů hlavní hrdinky Kláry, většina toho, co vypráví, se týká Kláry, vypravěč ale hovoří velmi úsporně, nepouští se do úvah. Chvilími ale vyprávění Klářina příběhu přeruší a zmíní zdánlivě banální evropské či světové události, které probíhají na jiném místě ve stejném okamžiku, kdy zmíní nějakou Klářinu příhodu. Souvislost mezi jednotlivými událostmi si čtenář musí doplnit sám, autor počítá s tím, že čtenář má znalosti evropských předválečných a válečných dějin.“

V úryvku, který jsem četl/a dnes ráno, jsem příklad fokalizace nenašla. Mohu vám ale pro osvěžení pojmu fokalizace nabídnout příklad z knihy *Uzly a pomeranče* od Ivy Procházkové, kde v závěru úryvku nahlížíme očima jedné z postav, Huga, i když sám Hugo příběh nevypráví.“

„Zatímco chodili kolem louky a otec zapisoval naměřené výsledky, představoval si Darek, jaké to s koňmi bude. V době, než přišel pan Havlík o nohu a měl ještě hospodářství, vysadil Darka párkrát na koňský hřbet a nechal ho projet po dvoře. Moc se mu to líbilo, ale přitom se i trochu bál. Cítil teplé tělo pod sebou, pohyby svalů a drsnou hřívu mezi prsty, pozoroval zezadu koňské uši a byl vzrušený. Koně byli krásní, ale taky velcí a nevypočitatelní. Naučí se s nimi zacházet? Přibude mu hromada povinností, otec ho zapřáhne, to bylo jisté, ale zároveň stoupne Darkova prestiž. Kluci

budou škemrat, aby jim dovolil koně krmit a hřebelcovat. Aby se mohli svézt. Hugo se k prošení rozhodně nesníží, ale bude se užírat závistí. A Michal s Hankou... Násilím se vytrhl ze snění.“⁴⁶

„Na závěr se máte zamyslet nad tím, proč je daný tip vypravěče pro vyprávěný příběh užitečný. V případě mé knihy *Němci* umožňuje čtenáři, aby sám jednotlivé události hodnotil. Myslím, že heterodiegetický vypravěč postupně bude nabývat na významu – v textu se objeví víc příběhů mimo hlavní dějovou linii, které se ale mají zdůraznit hlavní události tím, že upozorňují na historický kontext, do něhož je příběh zasazen. Sice jsem se původně domníval/a, že si svého vypravěče nemohu nijak představit, to stále platí, ale je zřejmé, že mě můj vypravěč příběhem vede rafinovaně a smysl událostí, které vybírá, mi zatím není jasný. Právě zdánlivé nelogičnosti v textu ve mně vzbuzují otázku: proč se o tomto vypráví právě zde? A právě to, že se ptám na důvod vyprávění jednotlivých událostí, mě vede k myšlence na toho, kdo vypráví.“

Následně si žáci čtou vlastní knihu dle svého výběru. Po samostatném čtení, na které by měli mít alespoň 20 minut, plný zadaný úkol.

Je velmi vhodné, aby si své odpovědi přečetli nejprve ve dvojici, tj. aby každý z žáků dostal možnost sdílet svou odpověď.

Na závěr by měl alespoň jeden žák představit, s užitím nové terminologie i náhledů, svého vypravěče.

Práce se žáky se SVP v bloku Vypravěč

Některá specifika se při práci s dětmi se SVP opakují pravidelně, neuvádíme je tedy u každé kapitoly zvlášť. Jednotlivé poznatky jsou uvedeny v části 5, příloha 5.1.1, pod názvem Práce s žáky – otázky a odpovědi. Níže představujeme jen zkušenosti, které se týkají právě lekce a dílny čtení Literární postava.

Žáci se specifickými vývojovými poruchami školních dovedností (dyslexie, dysgrafie, dysortografie apod.)

Žáci se specifickými vývojovými poruchami školních dovedností by neměli mít s prací na lekci žádné zásadní problémy. U žáků s dyslexií je ke zvážení, zda při tištění textů pro čtení nezarovnat text doleva (namísto zarovnání do bloku, při zarovnání doleva se žákům orientuje v textu nepatrně lépe). U žáků s dysgrafií pomáhá práce ve skupině (dvojici nebo trojici), kde může zapisovat jiný žák.

Žáci s poruchami pozornosti (ADHD/ADD)

Specifické obtíže se mohou vyskytnout při práci s otázkami složitými na postřeh typu „Koho/čeho si vypravěč podle vás všímá výrazněji?“. Zde by mohlo pomoci, kdyby si žák (klidně ve spolupráci s jinými žáky nebo učitelem/knihovníkem) zvýraznil příslušné pasáže v textu barevně.

Žáci s lehkým mentálním postižením nebo hraničními intelektovými schopnostmi

Tito žáci mohou mít problémy s porozuměním některým výrazům a složitějším spojením, např. *vnitřní svět postavy* – je vhodné těmto žákům podrobněji vysvětlit význam.

Žáci s poruchami autistického spektra

Vzhledem k jen velmi omezené schopnosti těchto žáků vnímat svět z perspektivy kohokoli jiného se mohou specifické obtíže objevit při práci se zadáním předpokládajícím určitou míru empatie a citlivost pro zachycení odlišných perspektiv v textu (např. u otázky „Zprostředkovává vypravěč čtenáři vnitřní svět nějaké postavy?“). Při řešení takto orientovaných zadání budou tito žáci potřebovat větší podporu učitele/knihovníka.

⁴⁶ PROCHÁZKOVÁ, Iva. *Uzly a pomeranče*. Albatros: Praha, 2011. s. 35–36. ISBN 978-80-00-02820-0.

Žáci s odlišným mateřským jazykem

Žáci mohou mít potíže s porozuměním a interpretací u některých použitých slov, zejména když jde o slova méně obvyklá nebo slova, která se ve slovníku současné žákovské generace už příliš nevyskytují – zde jde např. o výrazy *plahočil*, *chrup*, *nejapný nakrucování*, *šminky*, *vlasec*. Význam těchto slov by bylo vhodné probrat s žáky předem.

3.5 Metodický blok č. 5 „Čas příběhu a čas vyprávění“

Metodické pokyny

Čtenářská lekce navazuje na předchozí práci s naratologickou kategorií **čas**. Už v I. cyklu se žáci zabývali časem příběhu a časem vyprávění. V II. cyklu se žáci věnovali jednotlivým znakům časové výstavby – posloupnosti, trvání a frekvenci. Cílem lekce III. cyklu je zopakovat si vztah mezi časem příběhu a časem vyprávění, jež je součástí lekce v II. cyklu. Žáci samostatně najdou místa v textu, na základě kterých si vytvářejí svou představu o čase příběhu a čase vyprávění. Cílem je soustředit se nejen na časové údaje, ale např. i na vyjádření probíhajícího děje, což čtenáře taktéž vede k nějaké představě o délce trvání děje. Zvláštní pozornost se v lekci věnuje tempu vyprávění, přičemž cílem je, aby žáci určili, jaké funkce může mít zpomalení tempa vyprávění.

Pro úspěšnou realizaci lekce je velmi vhodné si osvojit teorii k lekci popsanou níže, z níž lekce využívá dělení naratologické kategorie času na *čas příběhu* a na *čas vyprávění* a jejich vzájemné vztahy, konkrétně změny tempa vyprávění a jeho funkcí v textu.

Zakotvení v teorii

(upraveno podle knihy: *Naratologie: strukturální analýza vyprávění*⁴⁷)

Mezi událostmi příběhu je časová posloupnost. Ale i samo vyprávění probíhá v nějakém čase.

Zabýváme-li se časovou výstavbou příběhu, zabýváme se nejen časem, který probíhá ve fikčním světě, ale i časem, v němž je tento příběh podán, vyprávěn. Mluvíme o čase příběhu a čase vyprávění/diskurzu.

V obou případech se jedná o kvazičas, nikoliv o skutečný fyzikální čas. Čas příběhu je projekcí naší zkušenosti s reálným časem. Čas příběhu je tedy čtenářem konstruovaný čas, který probíhá ve čtenářem konstruovaném fikčním světě, a využívá přitom pravidla, která čtenář zná z aktuálního světa (existuje ovšem i řada literárních děl, kde tato pravidla neplatí). Představu o trvání ve fikčním světě si čtenář dělá nejen z časových údajů, ale i na základě délky trvání některých událostí, kterou si představuje na základě zkušeností z aktuálního světa.

Časem vyprávění rozumíme rozsah narativního textu.

Podstatným pojmem pro rekonstrukci narativní kategorie času je tzv. narativní přítomnost. Pojmem „narativní přítomnost“ rozumíme okamžik v čase fikčního světa, který při čtení pociťujeme jako okamžik právě probíhající.

Literární teoretik Gérard Genette uvádí, že o vztazích mezi časem příběhu a časem vyprávění lze uvažovat z hlediska tří aspektů, kterými jsou:

- posloupnost
- trvání
- frekvence

⁴⁷ KUBÍČEK, Tomáš, Jiří HRABAL a Petr A. BÍLEK. *Naratologie: strukturální analýza vyprávění*. Praha: Dauphin, 2013. s. 104–122. ISBN 978-80-7272-592-2.

Posloupnost

Narativní události příběhu mohou být podány jak chronologicky, tak achronologicky. Prostřednictvím achronologického podání může být dosahováno různých účinků, např. zvyšování napětí nebo vyvolání tajemství. Někdy může být achronologické podání důsledkem naplnění žánrových pravidel – např. detektivní příběhy mohou být vyprávěny retrospektivně (dva základní typy achronie jsou analepse a prolepse – viz slovníček pojmů).

Trvání

Určitou dobu ve fikčním čase příběhů poměříme s rozsahem textu. Např. stejně rozsáhlé texty mohou zachycovat zcela odlišný časový úsek fikčního světa. Rozdílná doba trvání událostí je často patrná i v rámci jednoho díla. V tom případě hovoříme o zpomalení či zrychlení tempa vyprávění.

Zpomalení se může dít např. segmentací událostí na co nejmenší možné vyjádřitelné události nebo podáním myšlenkových pochodů některé z postav.

Zrychlení naopak nastává, je-li delší časový úsek (např. dny, roky) zhuštěn do výpovědi, která podává jen povšechné informace o delším časovém úseku (např. *Válku prožil v koncentračním táboře.*).

Zpomalení či zrychlení tempa lze odvozovat z „neutrálního“ tempa vyprávění.

Gérard Genette se domnívá, že stálost tempa, vůči němuž probíhá zpomalení či zrychlení, si čtenář určuje u každého díla zvlášť. Čtenář si ho uvědomuje a stanovuje až v průběhu čtení.

Porušení neutrálního tempa vyprávění mívá nějaký důvod. Může sloužit k ozvláštňení, zdůraznění situace, budování napětí, vyjádření rozpoložení postavy (nudy, strachu apod.).

Popis považují někteří literární teoretici za „pauzu“ (deskriptivní pauza) ve vyprávění. Ačkoliv bývá popis běžnou součástí vyprávění, jde o nenarativní prvek, a nelze u něj určovat rozsah stejným způsobem jako u vyprávění. Neprobíhá-li v popisu čas, nemůžeme hovořit o zpomalení tempa vyprávění, ale o jeho přerušení.

Frekvence

O jedné události je možné vyprávět jednou či vícekrát. Vyprávění je také schopno prezentovat více událostí najednou.

Gérard Genette vymezuje tři základní typy frekvence vyprávění o událostech:

- Singulativní – je jednou vyprávěno to, co se stalo jednou.
- Repetitivní – více než jednou je vyprávěno o tom, co se stalo jednou.
- Iterativní – jedenkrát je vyprávěno o tom, co se stalo víc než jednou.

Naratologická kategorie Čas byla v teoretické části představena velice stručně, ale i tak je zřejmé, že ne všechny představené informace využije U/K přímo v lekci. Nicméně považujeme za nezbytné pro úspěšnou realizaci lekce, aby U/K chápal cíle čtenářské lekce v kontextu, tj. znal problematiku hlouběji. K tomu kromě uvedené teorie může pomoci video k tématu:

Nová škola: Naratologická kategorie ČAS; Jean-Claude Mourlevat – *Řeka, která teče pozpátku*⁴⁸.

⁴⁸ Dostupné online: <https://www.youtube.com/watch?v=qviuP4wnnio>

Video může pomoci jak realizátorům lekce, tak žákům, kteří si mohou nahrávku pustit jako doplnění čtenářské lekce, případně jim může objasnit téma v případě, že v době, kdy bylo probíráno, nebyli ve škole přítomni.

3.5.1 Téma č. 1 „Čas příběhu a čas vyprávění“ – 2 vyučovací hodiny

Blok dvou vyučovacích hodin probíhá ve veřejné knihovně, je veden knihovníkem a učitelem, ti působí v tandemu a dále jsou v textu označováni zkratkami K a U, v případě nevymezenosti role pak zkratkou U/K.

Aktivitami celého bloku provází žáky Pracovní sešit *Učíme se příběhem III* (viz samostatná příloha, na niž je odkaz v části 8), ten je koncipován tak, aby pokrýval zvýšené nároky na vizuální oporu pro žáky se SVP.

Cíl čtenářské lekce

Žáci samostatně najdou místa v textu, na základě kterých si vytvářejí svou představu o čase příběhu a čase vyprávění. Určí, jaké funkce může mít zpomalení tempa vyprávění.

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 pracuje s termíny narativní přítomnost, čas příběhu, čas vyprávění, tempo vyprávění. 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 místa, která odkazují na čas příběhu. Žák pracuje s termíny narativní přítomnost, čas příběhu, čas vyprávění, tempo vyprávění, událost. Samostatně vyvozuje jejich funkci 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 své názory podporuje důkazy z textu.

Postup lekce

Úvodní cvičení má žáky nasměrovat k pojmu čas, který je tématem této lekce. U/K se žáků zeptá: „*Co všechno se z této vypravěčovy věty dozvídáte o příběhu?*“ Následně pokračuje otázkami: „*Jakou funkci podle vás tato věta ve vyprávění příběhu plní? K čemu tam je?*“

Je důležité, aby měl U/K na zřeteli, že z úvodní věty se nedozvídáme nic o postavách ani časoprostoru přímo, nicméně samotný pojem „procházka“ může evokovat, že se nacházíme na místě, které má určitou míru (!) svobody. Věta zároveň prozrazuje něco o vypravěči, který si možná udržuje odstup od událostí. Zajímavé je zde užití pasiva, vzbuzuje ve čtenáři otázku: kdo věnoval odpoledne procházce? Obecně se však dozvídáme něco o posunu v čase („něco se dělo předtím – konec odpoledne byl věnován procházce“). Věta slouží mj. k posunu času, k výplni času u postav v prostoru příběhu. Zároveň je zřejmé, že se o odpoledni věnovanému procházce vypráví až poté, co událost proběhla, jedná se o retrospektivní vyprávění.

Stěžejní část lekce tvoří vyhledávání textových vodítek, která navozují představu o tom, kolik času v příběhu uplynulo.

V odpovědi na tuto otázku (kolik času v příběhu uplynulo) žáci mohou (a měli by) uvádět cokoli z textu, co v nich navozuje představu o čase. Nemusí se tedy jednat jen o slova časová, o slovesný čas apod. Může to být i skutečnost, že po větě „vesloval na moře“ následuje vyprávění toho, co se dělo bezprostředně předtím a ještě předtím („darované předměty“), a toto vyprávění „z ne/daleké minulosti“ může být žáky chápáno jako vypravěčova výplň, zatímco Tomek dál vesluje (a trvá mu to dlouho).

U/K může upozornit na část „**AŽ DOTEĎ**“ – zde může U/K tematizovat, že je zřetelně vyjádřen bod, z něhož vypravěč (v rámci diskurzu) příběh vypráví. K tomuto bodu se vztahuje děj minulý i budoucí. Tento bod se pochopitelně dále mění. U/K může žáky upozornit, že takové místo v textu označujeme jako **narativní přítomnost**.

Jak jsme uvedli v teoretické vsuvce výše, je možné odlišovat čas příběhu a čas vyprávění. V lekci využíváme dělení Gérarda Genetta, který uvádí, že o vztazích mezi časem příběhu a časem vyprávění lze uvažovat z hlediska tří aspektů: posloupnosti, trvání a frekvence. Naše lekce se zabývá právě trváním času příběhu, kdy určitou dobu trvání příběhu porovnáváme s rozsahem textu – někdy je tempo vyprávění pomalé, jindy rychlé.

Stěžejním zadáním pro porozumění vztahu času příběhu a času vyprávění je úkol uvedený v tabulce níže, přičemž poslední otázky v sloupci Čas příběhu nečílí jen na čtenářský prožitek, ale jsou přípravou na další aktivity. Jedním ze způsobů, jak můžeme prohloubit čtenářský prožitek, je zpomalení tempa vyprávění, k čemuž došlo i v našem příběhu (resp. je pravděpodobné, že to tak žáci budou pociťovat).

ČAS PŘÍBĚHU	ČAS U VYPRAVĚČE (čas diskurzu vyprávění)
<i>Kolik času zhruba uběhlo v příběhu o Tomkovi?</i>	<i>Jaký rozsah má vypravěčova promluva? Kolik času zhruba proces vyprávění trvá?</i>
Která aktivita trvala Tomkovi nejdéle? Ze které části příběhu ve vás zůstal nejsilnější prožitek?	V kolika větách (zhruba) je odvyprávěna aktivita, kterou jste uvedli jako tu, která trvala Tomkovi nejdéle?

Čas příběhu:

Jak žáci například odpovídali na otázky:

„Kolik času uběhlo v příběhu o Tomkovi?“ → „Zhruba dopoledne“; „Několik hodin, asi tak tři“

Žádný údaj není chybou, neodporuje-li textu (tam je řeč o svítání, o veslování „ještě dobrých dvacet minut“, o „chvilích“).

„Která aktivita trvala Tomkovi nejdéle?“ → „Balení na cestu“; „to veslování“

Opět platí, že správný je každý údaj, který neodporuje textu.

„Ze které části příběhu ve vás zůstal nejsilnější prožitek?“ → „Když byl Tomek pod duhou.“

Čas naratologického diskurzu:

Žáci na otázku *„Jaký rozsah má vypravěčova promluva? Kolik času zhruba proces vyprávění trvá?“* obvykle uvádějí své odhady času, jak dlouho text četli. Čas vyprávění je totiž dán rozsahem textu, nicméně rozsah textu je nějakým způsobem čtenáři v čase zprostředkován. Protože porovnáváme dva druhy času, připadá nám jako vhodné určovat čas diskurzu jako čas čtení (ať už tichého, či hlasitého) a pracovat s příslovcem „zhruba“, které nám pomůže zdůraznit, že proces čtení je individuální záležitost a porovnání je tedy jen přibližné.

Žáci na otázku *„V kolika větách je odvyprávěna aktivita, kterou jste uvedli jako tu, která trvala Tomkovi nejdéle?“* obvykle odpovídali různě. Je podstatné, aby U/K trval při sdílení na přesném určení textových pasáží. Důležité je následující: nejdéle netrvá Tomkův čas pod duhou, avšak o Tomkovi pod duhou se vypráví nejdéle.

Tempo vyprávění

Své porozumění funkci změny tempa vyprávění, konkrétně jeho zpomalení, žáci prohloubí při psaní vlastního textu. Je vhodné, aby U/K před zadáním tohoto úkolu shrnul teorii, např. slovy:

„Autor při procesu psaní vytváří vypravěče. Z vypravěčovy promluvy (a také z promluvy postav) pak v čtenářově hlavě vzniká příběh. Představte si, že jako autoři tvoříte vypravěče, který chce tutéž část příběhu o Tomkovi převyprávět v co nejrychlejšímu tempu. Jak by takové vyprávění vypadalo? Do připravené tabulky napište co nejrychlejší vyprávění přečteného textu, a to tak, abyste alespoň částečně zachytili svůj prožitek z originálního textu.“

Žáci nemají příběh suše popsat, ale stručně převyprávět, zachytit nějakou atmosféru, byť minimálně. Následně žáci porovnají svá verze s původní verzí příběhu a velmi pravděpodobně si povšimnou pozmeněného účinku vyprávění. Právě srovnání zrychleného vyprávění a vyprávění původního může pomoci porozumět funkci zpomalení vyprávění.

Tempo se zpomaluje v momentě, kdy Tomek připluje k duze.

U/K vede žáky k formulaci možných funkcí zpomalení tempa vyprávění: Zpomalení tempa umocňuje čtenářův prožitek tím, že se čas vyprávění přibližuje času příběhu u Tomka, zpomalením tempa dochází k napětí a zároveň se vytváří základ pro nový dějový posun („najednou si povšiml“).

U/K vede žáky k možným způsobům, jimiž lze zpomalit tempo vyprávění: Rozdělení události na menší jednotlivé události (přestal veslovat, smočil prsty ve vodě, zvedla se mlha), ukazování vnitřního světa postavy (na co myslí, co cítí), vypravěčovy komentáře/hodnocení („ještě byl čas se vrátit“).

Je pravděpodobné, že žáci jako prostředek zpomalení uvedou i popis. U/K by měl být na tuto možnost připraven a upozornit žáky na skutečnost, že popis je sice obvyklou součástí vyprávění, ale protože se jedná o nedějovou složku, nelze u něj určit čas. Popis se proto chápe spíše jako pauza ve vyprávění, jeho přerušení (otázka funkce popisu v narativu je nesmírně zajímavá, nicméně v naší lekci se jí nezabýváme). Jde vlastně o statickou pasáž sloužící k vykreslení určitých věcí. V úvodním textu jde například o věty: „Té ženě muselo být víc než sto padesát let. Byla strašlivě vyzáblá, místo údů měla už jen kosti, z nichž visely ochablé cáry mléčné kůže.“

To, co si uvědomí na textové ukázce, pak žáci využijí při vlastním psaní zpomaleného vyprávění. V závěru se pokusí zformulovat, k čemu zpomaleného tempa vyprávění využili.

Co dále např. uváděli žáci, s nimiž byla lekce realizovaná?

Jaká část textu na ně nejvíce zapůsobila?

- Voda byla nehybná a černá jako voda zapomenutého jezera
- Pravidelné vrzání houpačky v mlze. Všechny život se zastavil.
- Obrovská houpačka zavěšená na duze, jejíž železné háky vrzaly.

Vesměř to byla místa, kde bylo zpomalené tempo vyprávění a čtenář měl při soustředění čas vnímat i něco jiného než samotný děj.

3.5.2 Téma č. 2 „Čas příběhu a čas vyprávění – dílna čtení“ – 1 vyučovací hodina

Téma č. 2 bylo realizováno v třídě, hodinu vedl učitel spolu s knihovníkem. Odkaz na jednotlivá zadání je uveden u příslušné kapitoly v Pracovním sešitě *Učíme se příběhem III* (viz samostatná příloha, na niž je odkaz v části 8).

Cíl dílny čtení

Žáci určí čas příběhu a čas vyprávění. Zdůvodní funkci změny tempa vyprávění.

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 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 místa, která odkazují na čas příběhu. Žák pracuje s termíny narativní přítomnost, čas příběhu, čas vyprávění, tempo vyprávění, událost. Samostatně vyvozuje jejich funkci v textu. 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.
--	---

Postup dílny čtení

V dílně čtení mají žáci na vlastním textu aplikovat teoretické poznatky z čtenářské lekce.

V úvodu U/K zopakuje teorii, připomene žákům, že se věnovali zvláště tempu vyprávění jeho funkci.

Úkol, který jim zadá U/K, má dvě části – nejprve se budou věnovat tomu, jak je vůbec čas příběhu v textu označen a vyjádřen, a tomu, jaký je vztah mezi časem příběhu a časem vyprávění. Pomocnou otázkou může být: „Kolik času uběhlo ve vašem příběhu za 20 minut společné četby?“

Tento úkol, jehož řešení budou žáci sdílet ve skupině, je má připravit na úkol další, který se přímo týká tempa vyprávění (je důležité zdůraznit, že zpomalené či zrychlené tempo vyprávění můžeme určit pouze tehdy, pokud nějaké vyprávění vnímáme jako neutrální – tj. vůči něčemu se tempo vyprávění zrychluje/zpomaluje).

Žáci si mají všimnout zpomalení tempa vyprávění a hledat důvody.

U/K může plnění úlohy modelovat na svém textu, např.: „Čtu knihu Prašina od Vojtěcha Matochy, právě jsem četl/a úryvek o tom, jak se Tonda spouští do šachty a Jirka na něj čeká:⁴⁹

„Zatímco se Tonda spouštěl dolů, krčil se Jirka u okraje šachty a díval se zahradou směrem k šedivým budovám kláštera. Za denního světla zvonice nevypadala tak zlověstně jako v noci. Jirka slyšel z šachty supění a šramocení, Tonda se ještě nedostal dolů. Co mu to tak tváří? Pár minut a jsme pryč, zadoufal Jirka. Dokážou to. Krchlebaní se pořád neobjevili. Vědí, že utekl? S trochou štěstí ne. Zničehonic si vybavil výraz v Mariině tváři. Ten zvláštní záblesk v očích. Něco podstatného neřekla. Lhala? Ne, spíš jen neprozradila celou pravdu. Zatajila nebezpečí, o kterém by měli vědět? Možná se jen bála... Na protějším konci se zahrady se něco pohnulo. Někdo tam byl.““

U/K pokračuje: „Tempo vyprávění v mém textu bylo zpomalené, zřejmě, aby se zvýšilo napětí – čtenář neví, zda se Tondovi podařilo spustit do šachty, zároveň si myslím, že Jirkova úvaha bude mít nějaké opodstatnění, což se jako čtenář dozvím až později. Zatím jsem jen víc napnutý/a, jak bude děj pokračovat. Zpomalení tempa vyprávění ve mně vyvolává také strach.“

Pokud nenajdou ve svém textu místo, kde bylo zpomalené tempo vyprávění, alternativně mohou navrhnout nějaké místo, kde by jim připadalo vhodné tempo vyprávění zpomalit. Nicméně tento úkol už jde za text, narušuje integritu textu. V našem pojetí je úkol použit jen z cvičných důvodů – aby se prohloubilo porozumění tématu a myšlenkově se zaktivovali i ti žáci, kteří ve svých textech zpomalení tempa vyprávění nenalezli.

Je velmi vhodné, aby U/K na konci dílny čtení vyzval ke společnému sdílení, tj. aby zaznělo několik případů, kdy se zpomalilo tempo vyprávění.

⁴⁹ MATOCHA, Vojtěch. *Prašina*. Vydání první. Praha: Paseka, 2018. s. 95. ISBN 978-80-7432-910-4.

Práce s žáky se SVP v bloku Čas příběhu a čas vyprávění

Některá specifika se při práci s dětmi se SVP opakují pravidelně, neuvádíme je tedy u každé kapitoly zvlášť. Jednotlivé poznatky jsou uvedeny v části 5, příloha 5.1.1, pod názvem Práce s žáky – otázky a odpovědi. Níže představujeme jen zkušenosti, které se týkají právě lekce a dílny čtení Čas příběhu a čas vyprávění.

Žáci s poruchami pozornosti (ADHD/ADD)

Lekce je uzpůsobena potřebám žáků s poruchami pozornosti (ADHD/ADD), v případě aktivit navazujících na četbu textu je vhodné zadávat úkoly žákům postupně (tj. tak, aby žák viděl vždy jen zadání jednoho konkrétního úkolu).

Žáci s PAS

Lekce neobsahuje žádné potenciální specifické bariéry pro tuto skupinu žáků s poruchou autistického spektra.

Žáci s OMJ

Žáci s OMJ mohou mít obtíže s porozuměním některým slovům. V daném případě se může jednat o méně frekventovaná slova, jako je např. *váček, vesloval, smočil, trakař, údy, cáry kůže*. Význam těchto slov je vhodné s žáky předem prodiskutovat.

Žáci s lehkým mentálním postižením nebo hraničními intelektovými schopnostmi

Pro žáky s lehkým mentálním postižením nebo hraničními intelektovými schopnostmi bude složitější srovnání „času příběhu“ a „času vyprávěče“ – individuálně bude potřeba zadání zjednodušit (např. formulacemi *Jak dlouho to Tomkovi trvalo?* a *Za jak dlouho si to přečetli?*), případně některé složitější slovní spojení bude potřeba dovysvětlit (např. *vyprávěčova promluva*).

Žáci se specifickými vývojovými poruchami školních dovedností (dyslexie, dysgrafie, dysortografie apod.)

U žáků s dysgrafií je možné zredukovat nároky na zapisování odpovědí a vlastních verzí vyprávění – mohou si jen poznamenat pár hesel a pak ve dvojici nebo ve skupině probrat pouze slovně. Případně, a to je považujeme za vhodnější, může žákovi jeho vyprávění U/K či asistent zapsat.

3.6 Metodický blok č. 6 „Naratologický rozbor“

Metodické pokyny

V čtenářské lekci i v navazující dílně čtení je pracováno s teorií, jež byla probrána v předchozích kapitolách. Žáci zde pracují s rovinou příběhu a rovinou vyprávění, tj. co se vypráví a jak se vypráví. Samostatně, resp. vedeni propracovaným zadáním, se zabývají všemi naratologickými kategoriemi současně, a to opakovaně – nejprve si vytvářejí domněnky z první části textu, následně svá zjištění rozšiřují o další informace. Pracují s povídkou *Dalekohled* od Ivana Klímy.

Zakotvení v teorii

V lekci je pracováno s poznatky z předchozích tematických celků. Naratologický rozbor textu je zčásti nastíněn níže. K shrnutí teorie může sloužit i plakátek (příloha 4.6.1), s nímž žáci budou pracovat na závěr lekce.

Teorii k narativu je také možné si zopakovat ve videu: Úvod do naratologie – NARATIV; J. R. R. Tolkien – *Hobit aneb Cesta tam a zase zpátky*.⁵⁰

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

Blok dvou vyučovacích hodin probíhá ve veřejné knihovně, je veden knihovníkem a učitelem, ti působí v tandemu a dále jsou v textu označováni zkratkami K a U, v případě nevymezenosti role pak zkratkou U/K.

Aktivitami celého bloku provází žáky Pracovní sešit *Učíme se příběhem III* (viz samostatná příloha, na niž je odkaz v části 8), ten je koncipován tak, aby pokrýval zvýšené nároky na vizuální oporu pro žáky se SVP.

Cíl čtenářské lekce

Cílem čtenářské lekce je vyzkoušet si naratologickou analýzu textu, tj. na jednom textu určit všechny naratologické kategorie. Žáci se v rámci lekce zamyslí, co ovlivňuje jejich vnímání příběhu. Zjistí, že je podstatné nejen to, co se vypráví, ale také *jak* se to vypráví.

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 k vyjádření názorů používá příslušné termíny (analepse, prolepse, narativní přítomnost, heterodiegetický/homodiegetický vypravěč apod.), výstižně a jednoduše formuluje své myšlenky v rámci plnění zadání. Žák se zapojuje do diskuse. Pracuje ve skupině.
---	--

⁵⁰ Dostupné online: <https://www.youtube.com/watch?v=JXLpviiyl-4>

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 naratologickým kategoriím, třídí je. Žák využívá nových termínů v souvislé promluvě. 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 svá zjištění sdílí ve dvojicích, podílí se na vrstevnickém učení. Žák se zabývá motivy jednání postav, uvědomuje si, jak se mění vyznění události podle toho, jaký vypravěč je zvolen.
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 seznamuje 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 zdůvodňuje své řešení, obhazuje ho, hledá interpretační klíč. Žák v diskusi zkouší sílu svých argumentů, obhazuje svá řešení.

Postup lekce

Čtenářská lekce pracuje s tematicky velice silným textem *Dalekohled* od Ivana Klímy. Právě tematická atraktivita přispívá k tomu, že se žáci chtějí textem zabývat, rozebírat ho a zamýšlet se nad ním z hlediska naratologických kategorií. Nicméně je nezbytné, aby U/K posoudil, zda je užití tohoto textu vhodné, resp. zda není bezpečnější zvolit pro žáky obdobnou lekci s jiným textem, která je k dispozici na www.ctenarskekluby.cz.

Cílem čtenářské lekce je, aby žáci vytvořili pokud možno co nejúplnější naratologický rozbor.

U/K na počátku hodiny může připomenout jednotlivé naratologické kategorie, ale není to nutné, protože už první zadání, které má oporu v pracovním sešitě, v sobě nese opakování naratologických kategorií.

Je velmi vhodné, aby si U/K nejprve sám vyzkoušel/i, jaké možnosti z naratologického hlediska text nabízí (ukázku takového zamyšlení naleznete v příloze 5.1.2, Naratologický potenciál povídky). Několik postřehů z naratologického rozboru přinášíme níže. Věříme, že mohou pomoci realizátorům připravit se na zmíněnou lekci. Zachycují v sobě i popis možných žákovských odpovědí. Zároveň si v žádném případě nekladou nárok na úplnost.

Vodítkem mohou být níže uvedené body, nicméně doporučujeme, aby je realizátoři lekce doplnili o svá vlastní zjištění.

POSTAVY. Postava Davida je detailně charakterizována vypravěčem, zachycuje, jak je vidělo jeho okolí (s. 76). Víme, jaký měl život, co ho bavilo, jak uvažoval a jak prožíval svůj život. Přesto neznáme jeho vzhled. Postava Davida v sobě nese silné téma, zároveň umožňuje čtenáři, aby si Davida dotvořil na základě svých představ. U matky je zásadnější rozměr „postava jako funkce“ (to ona řídí Davidův život a podmiňuje Davidovo jednání), je charakterizována skrze své chování (vyhnala otce, s Davidem si nehrála, chodila do kostela, dbala na vnější dojem – David musel chodit vždy slušně oblečen, dbala na to, aby měl úkoly v pořádku, plísnila ho za neúspěch, nedbala na jeho osamělost, zároveň se občas opila a projevovala se nevyzpytatelně). Stručně je charakterizován i otec, a to skrze své povolání a zájmy a činnosti, které s Davidem prováděl, nicméně působí jako protiklad matky, jako někdo, kdo kdyby býval nemusel odejít, mohl situaci zvrátit. V něm David nacházel někoho, kým se chtěl inspirovat (viz zmínka o střílení či práci v dílně). Funkcí postavy otce je zdůraznit Davidovu obtížnou životní situaci a zřejmě ho ukázat i jako jednu z obětí matky.

UDÁLOST. Jádrové události pravděpodobně žáci odhalí snadno, jde o linku s dalekohledem. Satelitní události slouží k vykreslení Davidovy životní situace (opakující se sny o otci, událost se štěňátkem, které matka odmítla apod.). Satelitní události zřejmě ukazují na to, že funkcí výstavby děje je podtrhnout téma povídky, tj. co se může stát pod dlouhodobým psychickým tlakem u určitého typu osob a co se o takovém příběhu dozví okolí (že se nedozví pravdu).

ČAS. U tempa vyprávění je možné zkoumat, že se zpomaluje u zásadních událostí: záliba ve vesmíru/ pozorování, střet s matkou kvůli dalekohledu, osudné dopoledne v kostele (střelba).

Zároveň si žáci všimnou, že příběh je vyprávěn retrospektivně, kdy vypravěč zmiňuje událost, která se vzhledem k času vyprávění jeví jako nedávná. Pro její objasnění se ale vrací o čtyři roky zpět. Právě návrat vypravěče k událostem před čtyřmi lety může být pro žáky interpretačním klíčem – vypravěč považuje za nutné zmínit události, které s nádorem nesouvisí – z jeho pohledu tedy nevypráví příběh o nemocném chlapci, který zastřelil kvůli nádoru na mozku několik lidí. Právě začátek povídky („Davidovi bylo šestnáct let, ale musíme se aspoň krátce vrátit do doby, která předcházela. Když mu bylo dvanáct...“) může být žákům jedním z argumentů závěrečné interpretace. Pokud sami žáci si této analepsy nepovšimnou, může se jich U/K na její význam zeptat.

PROSTOR. V povídce jsou dvě hlavní lokace: domov a kostel. O škole se mluví, ale jen stručně, nevzniká o ní představa jako o prostoru, nicméně je důležitým prostředím, které doplňuje to, jak je David vnímám. Je pravděpodobné, že žáci si okamžitě prázdné místo v popisu školy doplní, protože jde o prostor jim velmi blízký. Škola je zda zároveň (podobně jako kostel) prostředí mimo domov, kde matce záleží na dobrém vnějším dojmu, zároveň jsou lidé ve škole dalšími Davidovými „blízkými“, kteří, byť ho vídají pravidelně, o něm nic nevědí.

Prostor příběhu je nastíněn jen stručně, protože to pro hlavní sdělení povídky není podstatné. Uvedené se mění v případě kostela, kde je důležité, aby čtenář věděl, jak se odehrávala střelba.

Prostor je také možné zkoumat z hlediska např.: uvnitř: Davidova rodina vs. venku: kostel, případně vnitřní prostor Davidova vnímání vs. vnější porozumění sdělované skrze média.

VYPRAVĚČ. Zásadní kategorie, která provází čtenáře, kontaktuje ho a komentuje proces vyprávění („*Prvně vstupuje do příběhu věž kostela.*“ s. 79). Vypravěč čtenáře vede, jak má příběh chápat, což ukazuje např. odstavec o milujícím tátovi a následný odstavec o chladné matce (jasný kontrast, soucítíme s Davidem). Vypravěč má místy protokolární styl („*Psycholožka, která ve škole vyhodnocovala, jak žáci zodpověděli položené otázky, zaznamenala, že chlapec má snížené sebevědomí, bojí se intimnějších styků a často utíká do snů.*“ s. 76). Nabízí se otázka, zda není právě kontaktování čtenáře a protokolární styl důvodem, že si vypravěče představujeme jako nějakou osobu, což může oslabovat naši důvěru v to, zda správně hodnotí Davidovy skutky, resp. Davidův vnitřní život. Může to být důvodem toho, že vypravěčovo sdílení Davidova nitra chápeme spíš jako vypravěčovy domněnky?

Vypravěč ovšem také reflektuje své vyprávění, tj. to, jak vedle sebe staví události příběhu („*Prvně vstupuje do příběhu věž vedle kostela.*“). I to potvrzuje, že stojí mimo příběh, má od něj odstup, sám sleduje, jak ho čtenáři podává. Vyvolání pochybnosti o důvěryhodnosti vypravěče je zřejmě záměrná autorská strategie. Vypravěč, který neříká, co si má čtenář myslet, ale vede ho k tomu poskládáním událostí a charakteristik, čtenáři neulehčí závěrečné rozhodnutí, co bylo příčinou, co následkem.

Vypravěče si pravděpodobně čtenář nějak představí, komunikuje se čtenářem („*ale musíme se aspoň krátce vrátit do doby, která předcházela...*“, *komentování způsobu vyprávění*).

INTERPRETACE. Ta závisí na čtenářově důvěře vypravěči. Pokud mu důvěřujeme, pak chápeme, že David neudělal čin kvůli nádoru na mozku, ale kvůli dlouhodobému tlaku v rodině, zejména pak ze strany matky (tedy důvod sociálně-psychologický), ač rozměry činu ovlivnil nádor (David nerozeznal, kdo je jeho matka, viděl ji v každé osobě). Vypravěč totiž vidí do Davidovy hlavy a přesně ví, jak co David prožívá, je také přesně obeznámen s poměry v Davidově rodině. Pokud máme pochybnost o tom, zda vypravěč zná přesně Davidovu situaci (zná jeho nitro, ví, že si s ní matka „nikdy“ nehrála apod.), tedy z nějakého důvodu nemáme ve vypravěči plnou důvěru, pak máme také pochybnost o skutečném důvodu Davidova činu. Může být zajímavé zkoumat, proč čtenář důvěru ve vypravěče nemusí mít (viz bod o vypravěči).

Hned v rámci prvního zadání v pracovním sešitě žáci zopakují součásti narativu: co se vypráví a jak se to vypráví (rovina příběhu a rovina naratologického diskurzu).

U roviny příběhu hned z první části zadání identifikují, že v příběhu bude vystupovat David a jeho matka a pravděpodobně i otec. O Davidovi se dozvídají, že je mu 16 let a pravděpodobně žije jen s matkou. O matce se dozvídáme, že je zřejmě svárlivá a prudké povahy. Otec je zde charakterizován jen povoláním, což u některých čtenářů může vzbudit dojem poklidného člověka, který rodinu neopustil, ale byl vyhnán.

Žáci zachytí události jako vyhnání otce či pravidelné hádky otce a matky a zřejmě vycítí, že děj bude pokračovat nějakou další podstatnou událostí, na níž je čtenář připravován.

Čas příběhu se zřejmě bude odehrávat v Davidových 12 letech. Prostor nastíněn není, ale věta „matka vyhnala“ vzbuzuje představu domu či bytu, z něhož je někdo vyhnán.

O vypravěči zatím nevíme, zda je či není součástí příběhu; v každém případě však způsob vyprávění ve čtenáři vzbuzuje představu vypravěče jako nějaké bytosti – obrací se na čtenáře („*musíme se vrátit*“), zdůrazňuje něco důležitého. Na někoho vypravěč může působit jako člověk, který příběh

vypráví někomu konkrétnímu – můžeme hovořit o vypravěči odkrytém. Události budou zřejmě vyprávěny chronologicky, s analepsami (retrospektivními vsuvkami) – zmiňované události jsou vyprávěny retrospektivně, nicméně je zdůrazněno, že okamžik, z kterého se vypráví, je o 4 roky později než prvně zmíněné události – tj. v Davidových 16 letech. Do narativní přítomnosti se vypravěč chce vrátit, pokud ovšem celé vyprávění není retrospektivou, což ale z daného úryvku není možné vyčíst.

Žáci svá zjištění nejprve sdílejí ve dvojicích, následně společně. Je vhodné, aby U/K ke každé kategorii zapsal, k čemu žáci došli, případně je cílenými otázkami vedl k hlubšímu poznání.

Následuje čtení první části textu, při kterém se žáci mají soustředit na to, co se vypráví a jak se to vypráví. Následně jsou vyzváni, aby doplnili svá zjištění a pokračovali ve vyplňování pracovního sešitu. Zadání žáci vyplňují ve skupinkách po cca 3–4 žácích; klíčem rozdělení může být losování. Zadání v pracovním sešitě stále kopíruje dělení na naratologické kategorie, podotázky žákům pomáhají k hlubší úvaze. Žáci jsou tázáni i na to, proč si myslí, že text je uspořádán tak, jak uvádějí – zde může nastat velmi široká škála odpovědí. Některé možné odpovědi jsou nastíněny na následujících řádcích.

Pravděpodobně žáci zmíní charakterové rysy otce, který působí svým klidem a zájmem o Davida jako protiklad matky, která si s Davidem nikdy nehrála, ani mu neprojevovala náklonnost. Byla zbožná, nicméně zde její zbožnost stojí v kontrastu s nelaskavostí. O Davidovi se dozvídáme, že byl střelec, stejně jako jeho otec – David byl dokonce lepším střelcem. Tato zdánlivá nepodstatnost, navíc spojená s dětskou hrou, může mít v textu další význam.

Dozvídáme se víc o sporu otce s matkou – David se s ním nesměl již stýkat. Některé satelitní události se dozvídáme opět retrospektivně – otec si s Davidem hrál, otec ho učil pracovat v dílně.

Z hlediska prostoru je upřesněno, že se jednalo o dům, kde byla ve sklepě – mimo hlavní obývací prostor – maličká dílna. Tento malý prostor je zřejmě důležitý, neboť David v něm trávil čas s otcem a naučil se v ní zacházet s náradím. Je zjevné, že otec měl na Davida velký vliv.

Nově se zde objevuje kostel – překvapivě podrobně popsáný, vzhledem k neurčitému popisu domu. Zvláštní, zatím nevysvětlená, pozornost je věnována kostelní věži.

Čas příběhu je relativně rozsáhlý, zatím jsou vyprávěny události retrospektivně (pomocí analepsí). Tempo vyprávění je relativně rychlé.

Co se týče vypravěče, žáci se nově z úryvku dozví, že vypravěč pravděpodobně není součástí příběhu; potvrzuje se to, že se soustředí na Davida a nově přináší vhled do jeho prožívání.

U/K vyzve žáky po cca 10 minutách práce, aby svá zjištění sdíleli. Zeptá se jich také, kterou z naratologických kategorií považují pro začátek příběhu za zvláště důležitou.

Žáci zřejmě uvedou postavy – zvláště matku, která v povídce není kladně vylíčena. Možná zmíní i prostor příběhu – zejména pozornost věnovanou kostelní věži.

Žáci následně čtou celou povídku. Je na zvážení U/K, zda budou číst společně či každý sám. Vzhledem k rozsahu textu doporučujeme, aby spíše četl každý sám, resp. žákům s OMJ pomohl jeden z dvojice U/K či asistent žáka i pedagoga.

Po přečtení povídky se U/K nejprve zeptá žáků, jak se cítí, co jim běží hlavou, o čem přemýšlí. Vyzve je, aby své pocity zapsali.

Následně s nimi U/K o textu hovoří. Začne od jejich pocitů, vyzve žáky, aby svou reakci na text přečetli, chtějí-li. Poté položí závěrečné otázky: „Co se vlastně v příběhu stalo a proč se to stalo?“

Žáci se pravděpodobně neshodnou na příčině události.

U/K je proto vyzve: „Co ovlivňuje to, jak čtenář příběh pochopí a jaký prožitek si z přečtení odnese? Odpovědi najdete při prozkoumání jednotlivých naratologických kategorií. Ve skupinách nyní prozkoumejte celý text povídky a zaměřte svou pozornost na jednotlivé naratologické kategorie. Čím jsou zajímavé pro pochopení povídky a také pro čtenářský prožitek?“

Žáci se znovu ve skupinách, ideálně v těch, v nichž už pracovali, vrátí k textu a znovu se zabývají naratologickými kategoriemi. Do pracovního sešitu dopisují jen to, co dosud nezapsali.

Žáci se pravděpodobně budou zabývat tím, co se v příběhu stalo, přičemž je klíčové, jak porozumí kauzalitě příběhu. Co bylo příčinou? Co bylo následkem? Velmi pravděpodobně jim klíč k textu dá charakteristika matky a reakce Davida. Někteří budou za podstatnou považovat i postavu otce, který Davida ovlivnil, ačkoliv nebyl přítomen.

Velmi pravděpodobně budou žáci považovat Davida za oběť, což je dáno i tím, kdo příběh vypráví a na co klade důraz.

Z hlediska stavby příběhu bude zvláště významná pozornost, která je věnována věži kostela i kostelu, kde matka projevuje svou zbožnost, jíž žáci pravděpodobně vyhodnotí jako pokryteckou.

Žáci mohou dojít k řadě interpretačních klíčů tím, že na některou část textu položí důraz. U/K by měl vždy žáky vybídnout k tomu, aby svou myšlenku dovedli do konce a podpořili textem.

Je možné, že si žáci všimnou toho, že se v textu objevuje fokalizace („Musí se starat o něho, to si snad představuje, že se ještě bude starat o nějakého psa?“ „Ona si na ten nesmyslný předmět ani nevzpomněla...“), přičemž fokalizovanou postavou je matka či David („Mohl to způsobovat pohyb andělských křídel?“). V případě matky fokalizace nefunguje jako nahlédnutí do matčina nitra, které by mohlo čtenáři vysvětlit matčiny motivy, spíš jen zdůrazní její nepochopení situace – čtenář v tu chvíli rozumí souvislostem příběhu víc než matka.

Co odhalili žáci, s nimiž byla lekce realizovaná?

Žáci se shodli se na tom, že strůjcem Davidova neštěstí je matka, která neměla syna ráda, byla hádavá, sebestředná.

Žáci odhalili i fakt, že negativní pohled na matku způsobuje vypravěč – on nám ji v tomto světle podal, nic víc o ní nevíme.

Ve skupinkách ale uváděli jako důležitou kategorii postavy a události. Postupně žáci ale došli ke zjištění, že pokud by se změnila jedna z kategorií, změnila by se celá povídka. Důležité jsou proto všechny kategorie včetně vypravěče, který nám celý příběh podává z nějakého úhlu pohledu, na který my reagujeme.

U kategorie času si žáci všimli, že je příběh vyprávěn retrospektivně. Zpomalení tempa odhalili v závěru povídky, kdy chlapec umírá.

U kategorie postavy si všimli, že zvláště matka je charakterizována událostmi, které nám předkládá vypravěč.

Za jádrovou událost označila většina žáků rozbití dalekohledu, jeden žák uvedl jako jádrovou událost návštěvu matky ve škole, kde se dozvěděla o chlapcově nepozornosti – spouštěč dalších událostí. Někdo zdůrazňoval i vyhnání otce (nechal se vyhnat).

3.6.2 Téma č. 2 „Naratologický rozbor – dílna čtení“ – 1 vyučovací hodina

Téma č. 2 bylo realizováno v třídě, hodinu vedl učitel spolu s knihovníkem. Odkaz na jednotlivá zadání je uveden u příslušné kapitoly v Pracovním sešitě *Učíme se příběhem III* (viz samostatná příloha, na niž je odkaz v části 8).

Cíl dílny čtení

V rámci dílny čtení si žáci poprvé všímají všech naratologických kategorií. Při četbě textu, kterou si sami zvolili, vyberou tu, kterou považují v textu za nejdůležitější, svůj výběr zdůvodní.

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 (analepse, prolepse, narativní přítomnost, heterodiegetický/homodiegetický vypravěč apod.), 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 připraví knihu k vlastní 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.

Postup dílny čtení

V dílně čtení si žáci všímají všech naratologických kategorií. Je vhodné je odkázat na teorii v pracovním sešitě či jim ukázat výukový plakátek (příloha 4.6.1).

Cílem dílny čtení je, aby se žáci opět soustředili na všechny naratologické kategorie a na závěr vybrali tu z nich, kterou sami považují za nejdůležitější (a svůj výběr zdůvodnili). Právě výběr kategorie, který je jiný jak u každého textu, tak u každého žáka, vede žáky k rozvoji abstraktního myšlení, a především k interpretaci založené na textu samotném a využívající převážně textová vodítka.

U/K zdůrazní, že naratologické kategorie nefungují samostatně, ale jako celek, vzájemně se doplňují. Pokud by některou z nich pozměnili, pravděpodobně čtenář bude vnímat text jinak – tímto je U/K opět vede k problematice funkce a významu jednotlivých naratologických kategorií.

Zadání dílny čtení je relativně obsáhlé – slouží zde jako opakování toho, co tvoří narativ. Nicméně hlavní důraz je v zadání kladen právě na otázku: „*Kterou kategorii považujete ve svém textu za nejdůležitější a proč tomu tak je?*“

I zde je vhodné, aby U/K vyšel ze své aktuální četby a modeloval plnění. Případně se může vrátit k společně čtené povídce od Ivana Klímy a vyzvat žáky k opětovnému zamyšlení.

Na samostatnou četbu by žáci měli mít minimálně 20 minut.

Splnění úkolu v dílně čtení žáci nejprve probírají ve dvojicích, teprve pak zájemci řeknou svůj názor před celou třídou. Důležité je, aby každý žák měl možnost své řešení zformulovat nejen písemně, ale i ústně.

Práce s žáky se SVP v bloku Naratologický rozbor

Některá specifika se při práci s dětmi se SVP opakují pravidelně, neuvádíme je tedy u každé kapitoly zvlášť. Jednotlivé poznatky jsou uvedeny v části 5, příloha 5.1.1, pod názvem Práce s žáky – otázky a odpovědi. Níže představujeme jen zkušenosti, které se týkají právě lekce a dílny čtení Naratologický rozbor.

Žáci se specifickými vývojovými poruchami školních dovedností (dyslexie, dysgrafie, dysortografie apod.)

Žáci s výše uvedenými poruchami by neměli mít při realizaci lekce výraznější potíže, resp. u textů je zvoleno vhodné písmo a písemné úkoly jsou relativně krátké. Obtíže může činit přečtení poměrně dlouhého textu – zde je možné využít asistentku a nechat si text předčítat.

Žáci s poruchami pozornosti (ADHD/ADD)

U žáků s těžšími formami poruchy pozornosti by byla vhodná individuální podpora U/K (zvláště u vyplňování tabulek v zadání), který by s žákem otázky řešil postupně (při uvedené kumulaci více otázek je zvýšené riziko rozptýlení pozornosti).

Žáci s PAS

Drobnější problémy mohou mít žáci s PAS s otázkami zaměřenými na představivost – je vhodné tolerovat menší porozumění. Pro některé žáky s Aspergerovým syndromem může být naopak zajímavá hlavní postava příběhu, se kterou se mnozí – díky společným charakterovým dispozicím – mohou dobře identifikovat („*David byl tichý chlapec, ve škole se dobře učil, ale s nikým se nepřátelil, s nikým si nepovídál a žádný z jeho spolužáků ani učitelů o něm téměř nic nevěděl.*“).

Žáci s OMJ

Žáci s odlišným mateřským jazykem mohou mít potíže s porozuměním některým méně obvyklým slovům (např. *houštinami, zbožná, obšírněji, opatřit, poodhrnul záclonu*), bylo by proto vhodné tato slova předem vysvětlit, což může zajistit U/K anebo (ve dvojicích) třeba i ostatní žáci třídy.

Žáci se sociálním znevýhodněním nebo s psychickými obtížemi

U těchto žáků je potřeba s textem pracovat velmi opatrně, mohou se zde objevit témata citlivá např. pro žáky z neúplných rodin (David ve 12 letech přišel o kontakt s otcem), pro žáky strádající citově chladnou výchovou (matka ho nikdy nepohladila), pro žáky v péči psychologa nebo s nízkou úrovní sebehodnocení (psycholožka ve škole zaznamenala, že má David snížené sebevědomí) apod. Těmto žákům je v průběhu lekce potřeba věnovat zvýšenou pozornost. Je také potřeba předcházet některým nevhodným reakcím (k daným tématům) ze strany ostatních žáků třídy.

4 PŘÍLOHA Č. 1 – SOUBOR MATERIÁLŮ PRO REALIZACI PROGRAMU

Blok 1 – Postava

Příloha 4.1.1

„Jak postava vypadá? – VZHLED.“

„Jaká je postava, která žije v takovém prostředí?

– VLASTNOSTI PODLE PROSTŘEDÍ.“

„Jakou roli má postava ve společnosti?
– Sociální zařazení.“

Jaká je postava podle toho co a jak říká
a jak uvažuje?

Jak je postava podle toho, co o ní někdo říká?
- ŘEČ a UVAŽOVÁNÍ.

„Říká něco o postavě to, jak se jmenuje? – JMÉNO.“

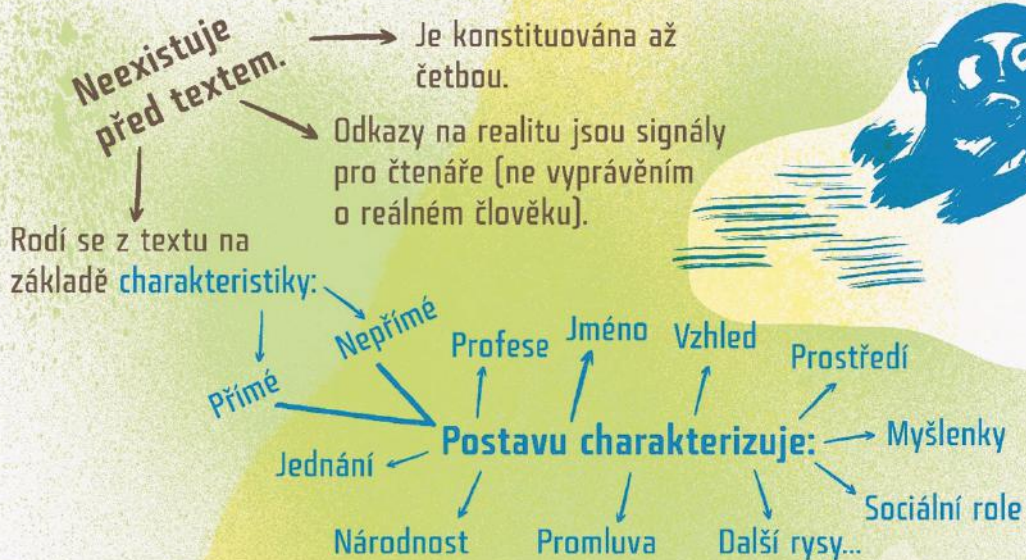
„Jaká je postava, když se takto chová?
– VLASTNOSTI PODLE JEDNÁNÍ.“

PŘÍMÁ CHARAKTERISTIKA	NEPŘÍMÁ CHARAKTERISTIKA
Tatjana byla atraktivní.	„Hej, Tatjano, nepůjdeš na kafe?“ nadhodil Viktor rádoby sebevědomě. Bylo ale vidět, že je trochu nervózní. Když Tatjana doběhla a předklonila se, aby vydechla, zůstaly na její křivky a spuštěné dlouhé blond vlasy zírat páry klučičích očí. Takového, jako jsem já, Tatjana na oslavu nepozve. Plácám? Tak to je mi líto. Zkusím to ještě vysvětlit pozdějc. Tatjana se v tomhle příběhu vůbec neobjeví. Nejkrásnější holka na světě se neobjeví.
Tatjana byla bohatá.	Tatjana byla dcerou ruských rodičů, kteří v Berlíně vlastnili síť luxusních restaurací. Jedna z nich byla na lodi a právě tam se měla konat Tatjanina oslava narozenin. U baru Tatjana hodila brčko do barevného drinku, prošla zimní zahradou a zamířila k bazénu, kde se již opalovala její matka. Tatjana vyskočila z černého nablýskaného Porsche. „Po škole jdu k Sáře, tati,“ houkla do vnitřku vozu a zabouchla dveře. Každý pár Tatjaniných bot stál nejméně 200 euro. A to jich měla plný šatník.
Tatjana byla chytrá.	Test z dějepisu dopadl dobře jen pro pár lidí ze třídy. Mezi nimi byla jako obvykle i Tatjana. „Tatjano, mohla bys mi vysvětlit ty rovnice?“ zeptala se Natálie. „Všimla jsem si, že tu mají slevu dvacet procent na celý nákup, pokud člověk nakoupí alespoň za dva tisíce, takže můžeme ušetřit minimálně čtyři stovky, to jde,“ prohodila Tatjana. „Kámo, věděl jsi, že na prvním místě v přijímačkách byla Tatjana? Z matematiky prej měla plnej počet.“
Tatjana byla sportovní.	Každé ráno ještě před školou chodila Tatjana plavat. „Máš už program na víkend? Nechceš se mnou a našima vyrazit do Alp na lyže?“ nabídla Tatjana. „Hlavně nechci být na štafetovej běh v týmu s Tatjanou. Vždycky se naštve, že to kazím, když neběžím dost rychle,“ zašeptala Alexandra. Byly dny, kdy se Tatjana po tělocviku převlékla do nového cvičebního úboru, protože ji po škole čekal další trénink.

PŘÍMÁ CHARAKTERISTIKA	NEPŘÍMÁ CHARAKTERISTIKA
Tatjana byla zručná.	„Do háje,“ ulevil si Erik a otočil se do třídy: „Dokázal by tohle někdo rozmotat?“ „Počkej na Tatjanu, až přijde,“ houkla na něj Natálie. Do sálu vstoupila Tatjana. Na sobě měla krásné splývavé šaty v barvách oceánu a vlasy měla vyčesané do složitého drdlou. „Páni, Tatjano, kdo ti dělal ten účes?“ vyzvíдалa Natálie. „Ten jsem si vytvořila sama,“ zazubila se pyšně Tatjana. Během fyziky se všichni se složitým modelem mořili, až na jednu osobu – Tatjanu. Seděla s klidnou tváří a pod hbitýma rukama jí jako zázrakem rostly jednotlivé částčky a ty se hladce spojovaly do požadovaného celku. Tatjana snila o tom, že se jednou stane uznávanou designérkou. A s výrobou začala u sebe a svých blízkých: vytvářela jim šperky, trička a různé dekorace.
Tatjana byla nepořádná.	„Tatjano, jestli si okamžitě neuklidíš, nikam večer nejdeš,“ zahrozila paní Kosicová. „Mami! Ale já se v tom takhle vyznám, z pořádku jsem nervózní,“ bránila se Tatjana. „Máš pro mě to japonské pero?“ zajímala se Natálie. „Jasně,“ kývla Tatjana a začala se přehrabovat v tašce. Postupně z ní vytahala hromadu nesourodých věcí, ale pero nikde. Zatvářila se omluvně a spěšně dodala: „Zítra ho přinesu určitě! Asi jsem ho nakonec nechala někde na stole.“ Učitelka nahlédla do holčičího pokoje. „Čí jsou tady ty rozházené věci?“ zeptala se přísně. „Hádejte!“ zasmála se Laura. „Začíná to na T.“ Tatjana vyšla z koupelny, ručníkový turban na hlavě, kartáček na zuby v puse. Mokrý chodidla pleskala o dřevěnou podlahu. Zamířila k šatní skříni, posunula dveře a očima přejížděla komínky triček. Jedno vytáhla, natočila se s ním k zrcadlu, zamračila se a ledabyly ho odhodila zpátky do skříně. Teprve desáté tričko si odnesla do koupelny.

LITERÁRNÍ POSTAVA

Naratologie



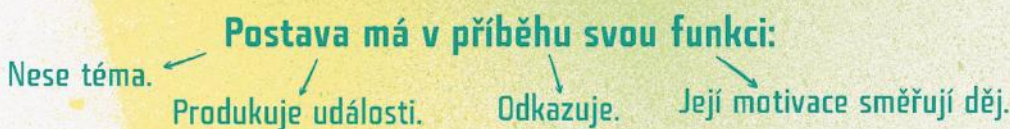
Postava s mnoha rysy je postava plastická, často se vyvíjí, překvapí čtenáře.

X

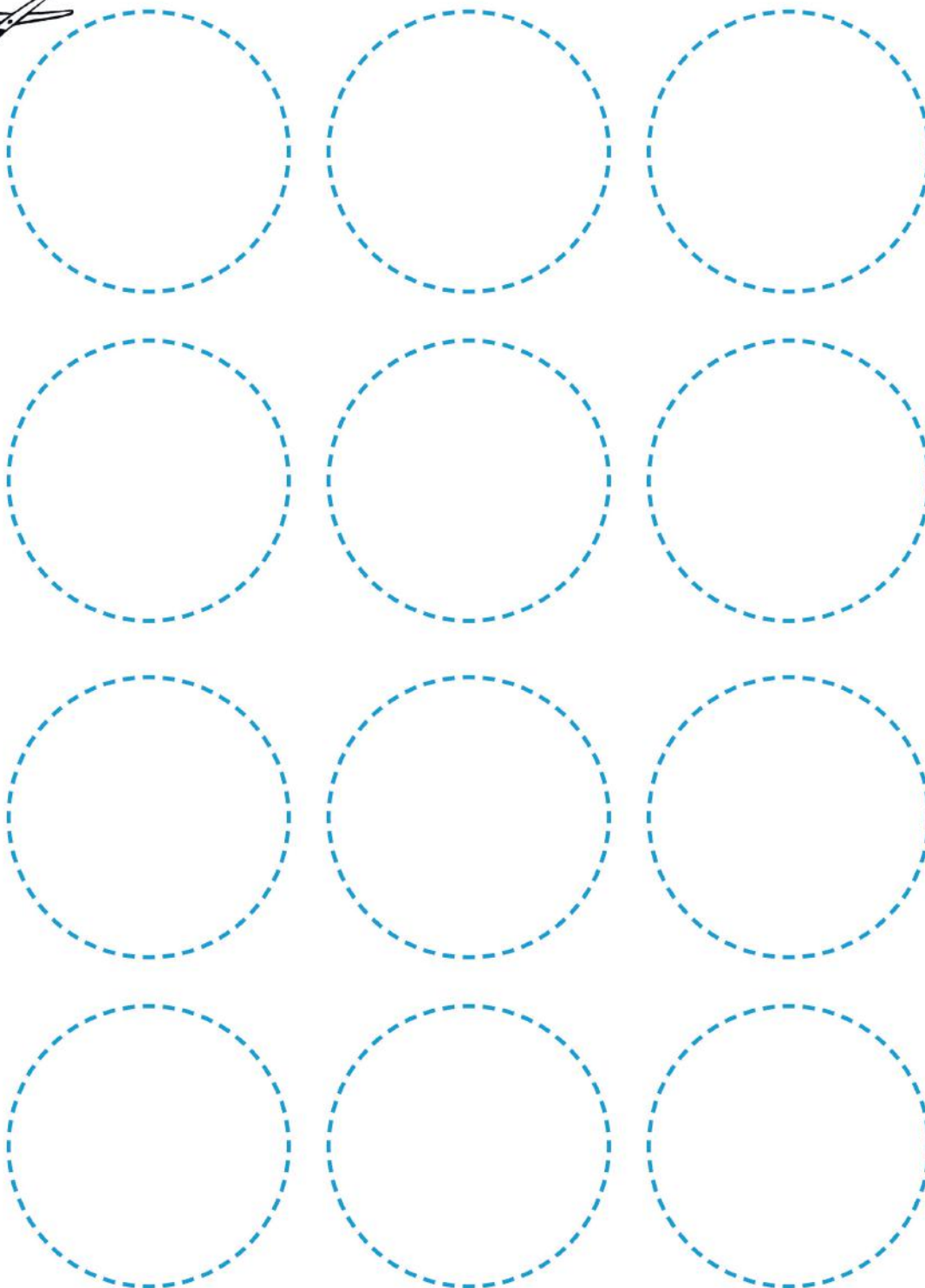
Opak → postava plochá



3 dimenze postavy → syntetická, mimetická, tematická



Postava neexistuje před textem, ale může dále „žít“ i mimo text.



UDÁLOST

Naratologie

Událost je, když se ve světě příběhu něco stane.



Události tvoří děj příběhu.

Téměř vždy souvisí událost s postavou.

Postava něco udělá.

Postavě se něco stane.

Postava → událost → postava



Příběh tvoří události, mezi kterými je vztah.



Vztahy mezi událostmi

Časový vztah

Satelitní události

Kauzální vztah (příčinný)

Jádrové události

Události mají různou míru významu pro příběh.



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



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



CO ČTENÁŘE INFORMUJE O PROSTORU VYPRÁVĚNÉHO SVĚTA?

Popis

Pohyb postavy

Pohyb předmětu

Událost/zvuk/předmět, který vyžaduje
prostor.

Přítomnost slova, díky kterému se
čtenáři vybaví určité obecné místo, např.
vana (slovo) – koupelna (místo).

Další možnosti

VYPRAVĚČ

Naratologie

Je vepsaný do textu, vypráví příběh.

Vypravěč není nikdy autor textu!

Typy vypravěče:

je **x** není postavou příběhu



homodiegetický vypravěč



heterodiegetický vypravěč

vypráví základní příběh **x** vložený příběh



extradiegetický vypravěč



intradiegetický vypravěč

je omezen časem a prostorem **x** může být vždy a všude

je spolehlivý **x** nespolehlivý vypravěč



vypráví v souladu
s fakty příběhu

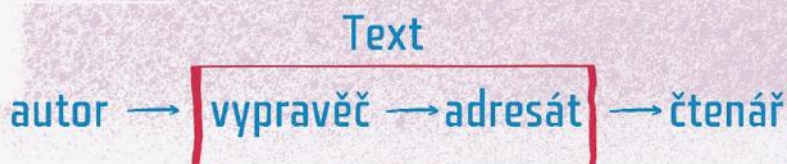


záměrně nebo z neschopnosti
fakta příběhu překrucuje

atd.



Fokalizace – Vypravěč vypráví, ale slova patří postavě.



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



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



Když v literárním díle zkoumáme čas, porovnáváme dva druhy času.

Za prvé je to čas, který plyne ve fikčním světě příběhu (čas příběhu), za druhé je to čas, ve kterém je celý příběh zachycen vypravěčem (čas vyprávění). V příběhu například uplyne zhruba padesát let, ale čas vyprávění bude mít rozsah pouhou jednu větu: A žili šťastně až do smrti.

V této lekci jsme se zabývali **tempem vyprávění**.

V každém příběhu je vypravěčem vytvořeno určité tempo vyprávění, které čtenář vnímá jako neutrální, a to se může buď zpomalovat, nebo zrychlovat. Zpomalit tempo můžeme třeba rozložením události na množství dílčích událostí (např. Tomek se potichu oblékl. vs. Tomek si navlékl ponožky a potichoučku jako myška našlapoval až k židli, kde ležel zbytek oblečení. Lehce vklouzl do lněné košile i kalhot.) či zobrazením vnitřního světa postavy anebo vypravěčovými komentáři k dění v příběhu.

Změny v tempu mohou mít různé funkce. Například v ukázce z knížky *Řeka, která teče pozpátku* vzniká zpomalením tempa v části, kdy Tomek připluje pod duhu, napětí. Zároveň se zpomalením tempa vytvoří pozadí pro náhlý dějový posun (Najednou si povšiml, že...).

Příloha 4.6.1

Narativ

Co se vypráví (příběh)

Jak se to vypráví (naratologický diskurz)

Rovina příběhu:



Postavy



Události



Čas



Prostor

Rovina naratologického diskurzu



Vypravěč



Čas vyprávění

(Fokalizace)

Všechny bloky – seznam použité literatury

Zdroje textů k lekcím:

Literární postava:

HERRNDORF, Wolfgang. *Čik*. Přeložila Michaela ŠKULTÉTY. Praha: Argo, 2012. ISBN 978-80-257-0671-8.

Událost:

FOMBELLE, Timothée de. *Tobiáš Lolness: Život ve větvích*. Z francouzských originálů přeložila Drahoslava JANDEROVÁ. Praha: Baobab, 2009. ISBN 978-80-87060-22-3.

Prostor vyprávěného světa:

MARSHOVÁ, Katherine. *Kluk odnikud*. Přeložila Petra Johana PONCAROVÁ. Praha: Argo, 2019. ISBN 978-80-257-2859-8.

Vypravěč:

ŠABACH, Petr et al. *Tajemství stržené masky*. Jihlava: Listen, 2011. Česká povídka. ISBN 978-80-86526-51-5.

PROCHÁZKOVÁ, Iva. *Uzly a pomeranče*. Albatros: Praha, 2011. ISBN 978-80-00-02820-0.

Čas příběhu a čas vyprávění:

MOURLEVAT, Jean-Claude. *Řeka, která teče pozpátku*. Z francouzského originálu *La rivière à l'envers* přeložila Drahoslava JANDEROVÁ. Praha: Baobab, 2016. ISBN 978-80-7515-047-9.

Naratologický rozbor:

KLÍMA, Ivan. Dalekohled. In: ŠABACH, Petr et al. *Tajemství stržené masky*. Jihlava: Listen, 2011. Česká povídka. ISBN 978-80-86526-51-5.

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*. Přeložil Milan ORÁLEK. 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*. Z anglického originálu přeložila Vanda Pickettová. 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.

RYANOVÁ, Marie-Laure. Narativní prostor. *Aluze: revue pro literaturu, filosofii a jiné*. 2010, 14(3), 42. ISSN 1803-3784.

5 PŘÍLOHA Č. 2 – SOUBOR METODICKÝCH MATERIÁLŮ

Příloha 5.1.1

Práce s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP)

Otázky a odpovědi

Odpovídá speciální pedagog PhDr. Zbyněk Němec, Ph.D.

Co dělat se skupinou, která záměrně provokuje a nespolupracuje?

Vždy se jako první nabízí zamyšlení – proč to dělají? Není to tím, že je téma nezajímá? Nebylo by možné podpořit spolupráci žáků volbou nějakého pro skupinu zajímavějšího tématu?

Dále připadá v úvahu práce se skupinovou dynamikou. Ve zjednodušené podobě vycházíme z klasického sociometrického dělení kolektivu (alfa – tahoun třídy, ostatní ho následují; beta – studijně úspěšný žák, ostatní ho tolerují; gama – nevýrazná většina třídy, následuje alfu; omega – outsider, stojí mimo kolektiv). V tomto dělení je potřeba získat na svou stranu alfu (nebo alfy, pokud jsou v kolektivu třeba dva nebo tři žáci tohoto typu), pokud přestane provokovat alfa, gamy si to obvykle samy nedovolí. K zamyšlení tedy je, jak zaujmout alfu – nějakým specifickým tématem? Osobním přístupem? Někdy stojí za pokus i osobní rozhovor s alfou, kde učitel projeví respekt a pokusí se získat alfu na svou stranu.

Co dělat, když jedno dítě všechno neguje, je nemotivované a ruší v rámci skupiny ostatní?

I tady primárně záleží na tom „proč“? Je to proto, že ho aktivity opravdu nezajímají? Nebo se chce jen vytáhnout před ostatními (frajeří)? Nebo se nesoustředí, protože má nějaké výrazné problémy doma, a tak nemůže myslet na nic jiného? Řešení pak budou různá...

Každopádně vždy stojí za to podívat se na možné zdroje motivace. Zjistit, co konkrétního žáka zajímá a baví, co je pro něj v životě důležité. A pak zvážit, jestli by se téma výuky nedalo posunout tímto směrem.

Osobně k zamyšlení nad motivací dětí rád používám schéma rozhovoru, které v jednom starším výzkumném projektu připravili Navrátil a Mattioli (2002) – najdete ho i zde jako přílohu. Schéma může posloužit jako návod k zamyšlení nad tím, co všechno může být z perspektivy žáka důležité (a tedy by se i dalo využít k povzbuzení jeho motivace). Navrátil a Mattioli v této souvislosti používají termín „ego-angažované pedagogické situace“ pro označení takových učebních situací, ve kterých téma výuky přímo souvisí se zájmy nebo s každodenními potřebami žáka.

Specifické jsou pak situace, kdy je vyrušování projevem nějaké diagnózy žáka – například žáci s poruchami autistického spektra mohou rušit, protože nemají dostatečně osvojená pravidla komunikace v kolektivu, žáci s ADHD mohou rušit v důsledku projevů své hyperaktivity apod. V tomto případě jsou řešení specifická, u žáků s poruchami autistického spektra pracujeme na porozumění pravidlům sociální komunikace, u žáků s ADHD hledáme méně rušivé prostředky pro ventilaci jejich hyperaktivity...

A samozřejmě se může stát, že se setkáme s dítětem, u kterého žádná motivace nezabere, i když už jsme vyzkoušeli úplně všechno. V takovém případě pak vycházíme z toho, že ve školství 21. století

můžeme povzbuzovat zájem, můžeme motivovat, ale nemůžeme nikoho k učení nutit. Pokud se jedná o učení nepovinné (volnočasová nebo volitelná aktivita), nabízíme žákovi možnost ukončení účasti na aktivitě. Pokud se jedná o učení povinné (součást školní docházky), zejména v posledních ročnících studia zvažujeme možnost uzavřít s žákem „dohodu o neútočení“ – „necháme ho být“, on si bude dělat potichu svoje a nebude rušit ostatní ve třídě; je to, pravda, trochu extrémní varianta, nicméně alespoň zabezpečí, že nejsou rušeni ti ostatní, kteří se učit chtějí.

Co dělat, když se v rámci skupiny náhodně vytvořené sejdou děti, které nejsou ochotny spolupracovat (např. mají vztahové problémy z minulosti)?

Primární je prevence – snažíme se rozdělovat skupiny tak, aby se toto nestalo.

Když už taková skupina vznikne, hledáme strategie, jak zajistit, aby se soustředila na daný úkol, a nikoliv na řešení vztahů z minulosti. Může pomoci, když jednotlivým členům skupiny přidělíme nějakou specifickou úlohu (upřesníme tím formát spolupráce) – například jeden může číst zadané úkoly, druhý může zapisovat odpovědi, třetí (ten výtvarně nadaný) může doplnit ilustraci, čtvrtý (ten oblíbený) koordinuje práci skupiny a dává pozor na to, aby se každý ze skupiny dostal ke slovu... Abychom danou skupinu zbytečně nestigmatizovali, mohou mít takto rozdělené úlohy žáci ve všech skupinách ve třídě.

Co dělat, když se při vytváření skupin někdo odmítne do dané skupiny zapojit s tím, že bude radši pracovat sám?

I tady je důležité vědět „proč“. Je to proto, že ve skupině existuje mezi žáky taková nesnášenlivost, že by objektivně opravdu nemohli spolupracovat? Pak klidně můžeme nechat žáka pracovat samotného anebo mu umožnit přidat se do jiné skupiny, kde vzájemná averze není tak výrazná.

Je-li daný žák spíše samotář a nechce se zapojit do žádné skupiny, nabízí se další varianty:

- Podpořit zapojení žáka do skupiny tím, že dostane nějakou specifickou roli (třeba zapisovatele).
- Vybírat pro žáka záměrně vždy tu skupinu, kde je jeho zapojení nejpravděpodobnější (jsou tam přítomné děti s větší schopností empatie a tolerance k nedostatkům jiných), s nadějí, že tam se třeba sám bude chtít přidat.
- Zvážit, kdy je zapojení do skupiny v zájmu žáka a kdy by bylo naopak vhodnější umožnit (nejen jemu, ale všem žákům ve třídě) individuální práci jako alternativu ke skupinové činnosti.

(ad c – Obecně se snažíme podpořit sociální zapojení u všech žáků, kteří o sociální zapojení do kolektivu stojí. Zároveň ale respektujeme i to, že jsou děti, které o sociální zapojení stojí méně a kterým pozice „na okraji“ v leccem vyhovuje, takové děti pak netrápíme větší mírou socializace, než by bylo nutné.)

Co dělat, když se sejde chytrá skupina a má jednoho outsidera, kterého nepouští k práci?

I tady se jeví jako nejdostupnější varianta přidělení specifických rolí – outsider může mít roli třeba zapisovatele; lídr (alfa) ve skupině může mít za úkol ohlídat, aby se ke slovu dostávali všichni členové skupiny (tedy i outsider).

Anebo se učitel/knihovník může ke skupině na chvíli připojit a podpořit zapojení outsidera z vlastní autority („Co ty si o tom myslíš?, Co bys ještě doplnil?“).

Co dělat, když se sejde tak slabá skupina, že není schopna plnit zadané úkoly?

Viz i některé předchozí body. První je prevence – snažit se formovat skupiny tak, aby byly alespoň přibližně vyvážené a aby nedošlo k tomu, že některá skupina bude vysloveně slabší než ostatní.

Pokud už se to stane, pak nejsnazším podpůrným prostředkem je pomoc učitele (knihovníka, asistenta pedagoga), který se přidá ke slabé skupině a pomůže jim dotáhnout se na průměr. Zejména se toto nabízí v aktivitách, kde jsou přítomni dva průvodci – učitel sleduje práci všech skupin, knihovník pomáhá nejslabší skupině (nebo opačně).

Co dělat, když se sejde příliš chytrá a aktivní skupina, která je rychle hotová, a pak čeká na ostatní a zlobí? (A s náhradní prací pro tyto děti se v žádné lekci nepočítá.)

A opravdu „zlobí“, nebo se jen nudí a chtějí se zabavit? Pokud se jedná o nějaký kratší časový úsek, nabízí se varianta přidat skupině rychlých žáků nějaký bonus/práci navíc – nemusí to být předem připravené, klidně to může být i improvizované. Např. při psaní vlastního textu mohou některou část rozpracovat více dopodrobna nebo doplnit, při čtení se mohou vrátit k textu a zkusit z něj např. vypsat klíčová slova (což pak může slabším skupinám pomoci k lepší orientaci v textu), nakreslit ilustraci...

Pokud by se situace opakovala často a jednalo by se o delší časové úseky, je možné zadat vybraným žákům nějaký dlouhodobý specifický úkol (např. v jednom projektu skupina hodně aktivních žáků takto pracovala na tvorbě vlastní knížky).

Co dělat, když je součástí lekce písemná aktivita a dysgrafik píše pomaleji než ostatní a nestíhá?

První variantou je obvykle zvážení, jestli by daná aktivita nemohla být zadaná do dvojic, kde by vždy zapisoval jen jeden.

Pokud je potřeba pracovat individuálně, nechme žáka s dysgrafií snížit objem psaného textu – např. odpovídat jen heslovitě, v případě potřeby souvislejšího textu umožnit napsat jen jeden odstavec...

A samozřejmě v online výuce se nabízí varianta nechat dysgrafiky psát na počítači (není to ideální řešení, ale pomůže to).

Jak obecně efektivně zařadit žáky s ADHD/ADD?

Pozornost vůči detailům

Pokud jde o obecnou pozornost vůči (předem nespecifikovaným) detailům, tak s tím bohužel je a bude u žáků s poruchami pozornosti problém.

Pokud jde ale o pozornost upřenou k nějakému konkrétnímu detailu, kterým se chceme specificky zabývat, tak tam je vhodné takový detail zdůraznit (jinak řečeno zařídit, že detail už nebude jen pouhým detailem): obsahově toho lze dosáhnout tím, že na detail upozorníme předem, např. tak, že žákovi ještě před zahájením práce s textem řekneme, čeho si má všimnout.

Formálně to lze podpořit tak, že detail v textu zvýrazníme (tučným písmem – alespoň třeba klíčové slovo).

Neschopnost dokončovat úkoly

Žáci s ADHD/ADD často nejsou – vzhledem ke své diagnóze – schopni dokončit delší a na pozornost náročnější úkoly. Základním smysluplným opatřením v této oblasti je formulace takových úkolů, které žák bude schopen dokončit, tj. úkolů jednodušších, zvladatelných v kratším časovém úseku.

Jakékoli delší a náročnější úkoly je pak vhodné rozdělit na několik úkolů dílčích. U pracovních listů je vhodné zadávat jednotlivé úkoly postupně, po dílčích krocích – když žák zvládne dílčí krátký úkol, posílí to jeho sebevědomí a bude se lépe schopen soustředit na úkol následující. I instrukce je lépe zadávat postupně, až když žák jeden krok splní, zadat krok následující; ve skupině lze nejprve zadat celé instrukce všem přítomným žákům a pak, už v průběhu činnosti, žákovi s poruchou pozornosti podle potřeby ještě dílčí kroky individuálně připomínat.

Neschopnost udržení pozornosti po dobu lekce, slabá „pracovní“ paměť – neschopnost aplikovat koncept práce

Jakkoli je to v lecčem zjednodušující, pro praktické plánování lekcí si pozornost žáka s ADHD/ADD můžeme představit jako pozornost u žáků mladšího věku – udrží pozornost jen po kratší časový úsek, potřebují častější střídání aktivit, zadání je lépe pro ně formulovat do dílčích (kratších) úkolů, mezi prací je dobře nechat jim čas na změnu polohy (protažení).

V pozdější fázi lekce, když už pracovní pozornost žáka může být unavenější, určitě pomůže individuální podpora učitele/knihovníka (když se více na žáka zaměří, příležitostně ho otázkou nebo poznámkou nasměruje zpátky k aktivitě).

Obecně ke zvýšení pozornosti žáků s ADHD/ADD pomáhá také úprava pracovního místa – tak, aby v okolí bylo co nejméně rozptylujících podnětů. Např. zvolit místo nikoliv u okna nebo pod pestrá nástěnkou. U žáka s hyperaktivitou je dobré zvolit místo mimo dosah spolužáka, se kterým by se mohl poštuchovat. Dobré je eliminovat věci, které žák v danou chvíli nepotřebuje pro práci – ty by měly být schované v tašce, aby neměl tendenci si s nimi hrát.

Poruchy chování – impulzivita, hyperaktivita

Impulzivita a hyperaktivita jsou projevy chování, které přímo vyplývají z diagnózy ADHD, a je potřeba mít na paměti, že žák je jen minimálně schopen tyto projevy chování na vědomé úrovni ovlivnit. Vždy tedy připomínáme učitelům, že není vhodné žáky za tyto projevy chování nějak výrazněji kárat, neboť žáci za toto své chování do značné míry nemohou.

U hyperaktivity se ukazuje jako nejúčinnější postup, při kterém dáváme žákovi vhodným způsobem prostor pro to, aby se mohl hýbat, a zároveň tím jen minimálně ruší své okolí – osvědčené jsou různé míčky, které žák může mačkat v ruce, balanční polštáře, na kterých může žák balancovat na židli, úkoly, které žák může plnit v pohybu (rozdat pracovní listy ostatním ve třídě apod.).

U impulzivního chování je dobře nereagovat na takové chování více, než by bylo nezbytně nutné. Samozřejmě že někdy může jít o chování, které nemá zůstat bez reakce (třeba při použití vulgarismů), a tam je pak adekvátní reakce nutná; ale jindy (třeba pokud žák vykřikuje odpovědi bez vyzvání) může být lepší na tyto projevy impulzivity verbálně nereagovat a jen neverbálně (pohledem, gestem) upozornit žáka na nevhodnost chování a na platná pravidla.

Potíže se zpracováním verbálních informací

Problémy se zpracováním verbálních informací u žáků s ADHD/ADD zpravidla souvisí se sníženou pozorností – verbálními informacím žák rozumí, ale zachytí jen část z nich, část mu unikne, protože nedává v dostatečné míře pozor. Proto je vhodné:

- a) Zadávat instrukce, pokud to jen trochu jde, po dílčích krocích. Teprve až když žák (žáci) splní krok předchozí, zadat krok další.
- b) U žáka s poruchou pozornosti ověřovat porozumění – v první řadě tak, že sledujeme, zda dělá to, co má dělat. Pokud vidíme, že žák zadání neplní, ověřujeme porozumění ústně, a to zpravidla tak, že žáka požádáme, aby vlastními slovy zrekapituloval zadání (nebo jakoukoli jinou informaci).

Nezralost v sociálních vztazích se spolužáky

Nezralost v sociálních vztazích se může (nejen) u žáků s poruchami pozornosti projevit hlavně ve dvou oblastech – v nevhodném chování vůči vrstevníkům a ve snížené schopnosti najít si ve skupině přátele.

Nevhodnému chování vůči spolužákům se bráníme hlavně nastavením pravidel pro chování ve skupině (ideálně pozitivně formulovaných – tedy ne „neskáču ostatním do řeči“, ale „nechávám ostatní domluvit“) a opakovaným důrazem na jejich dodržování. U práce s literárními příběhy může pomoci i to, když se žáky rozebíráme (ne)vhodnost chování vybraných postav z příběhů a žáci se učí na jejich příkladu.

V oblasti vztahů ve skupině je potřeba hledat i vhodné způsoby podpory kamarádských vztahů žáka s poruchou pozornosti a vybraných spolužáků, zejména těch, kteří můžou s žákem sdílet podobné zájmy (pochopitelně za předpokladu, že jde o zájmy, které chceme podporovat – někdy žáci s ADHD mohou tíhnout ke společnosti spolužáků, se kterými je pojí zájmy o kouření, rvačky apod., což ze zřejmých důvodů podporovat nechceme). Podpořit dobré vztahy s vybranými spolužáky lze například záměrným výběrem do skupin, zadáním práce do dvojice apod.

Tip na knihu zabývající se prací s dětmi s poruchami pozornosti:

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a ŽÁČKOVÁ, Hana. *Neklidné a nesoustředěné dítě ve škole a v rodině: základní projevy ADHD, zásady výchovného vedení, působení relaxačních technik, dospívání hyperaktivních dětí*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010. 238 s. ISBN 978-80-247-2697-7

Případně doporučujeme i další knihy od těchto autorek.

Příloha – Řízený rozhovor pro zjišťování motivace podle Navrátila a Mattioliho

Zdroj: NAVRÁTIL, Stanislav, MATTIOLI, Jan. *Systémový přístup ke zvýšení úspěšnosti romských žáků v učení a jeho experimentální ověřování* (závěrečný výstup řešení grantového projektu GA ČR č. 406/00/0050). Brno: Paido 2002. Vydání 1., 107 s. ISBN 80-7315-031-X.

Konkrétní podoba metody řízeného rozhovoru

Řízený rozhovor

Číslo respondenta:

Pohlaví: chlapec – dívka

Věk:

Prospěchový průměr:

1. Čím bys chtěl být, až budeš dospělý?
2. Co bys chtěl dostat?
3. Co bys chtěl umět?
4. Jaké je tvé největší přání?
5. Čím nikdy nechceš být?
6. Za co by ses před kamarády styděl?
7. Čeho se bojíš?
8. Z čeho bys byl smutný?
9. Co děláš nejraději?
10. Ve které činnosti jsi dobrý?
11. Ve které činnosti by ses chtěl zlepšit?
12. Co bys udělal pro splnění svého nejtajnějšího přání?
13. O co máš největší zájem?
14. Co bys musel udělat, abys byl pochválen rodiči?
15. Co bys musel udělat, abys byl obdivován kamarády?
16. Za co chválí žáky učitel?
17. Za co bys chválil žáky ty?
18. Co se ti líbí na tvých kamarádech?
19. Koho obdivuješ?
20. Co na něm (ní) obdivuješ?

21. Které vyučovací předměty ve škole máš rád?
22. Proč je máš rád?
23. Které vyučovací předměty ve škole nemáš rád?
24. Proč je nemáš rád?
25. Které vědomosti získané ve škole jsou pro tebe užitečné (dobré)?
 - vědomosti, které můžeš okamžitě využít v životě jako prostředky řešení problémů nebo
 - vědomosti, které můžeš využít až po delším čase.“ (s. 39–40)

Naratologický potenciál povídky

Zamyšlení realizátorky nad textem před tím, než lekci vyzkoušela s žáky

„Co ovlivňuje to, jak čtenář příběh pochopí a jaký prožitek si z přečtení odnese? Odpovědi najdete při prozkoumání jednotlivých naratologických kategorií. Ve skupinách nyní prozkoumejte celý text povídky a zaměřte svou pozornost na jednotlivé naratologické kategorie. Čím jsou zajímavé pro pochopení povídky a také pro čtenářský prožitek?“

To, jak čtenář povídku pochopí a prožije, závisí přirozeně na tom, čemu v textu přikládá větší/menší důležitost a obecně čeho si v textu všimne či nevšimne. Například: čtenáři sice shodně zaznamenají tragický konec Davidova příběhu, ale jejich interpretace Davida a jeho činu může být různá. Proč David vraždil? Některý z čtenářů může tvrdit, že to bylo kvůli nádoru na mozk. V tom případě ovšem přikládá větší důležitost a pravdivost vypravěčovu sdělení o pitvě Davidova mozku než celému dosavadnímu vypravěčovu vyprávění o Davidově životě, jeho trápeních a strachu z vlastní matky. Taková interpretace jde mimo text, protože z textu nikterak nevyplývá, že je jedno vypravěčovo sdělení pravdivější než jiné. Od vypravěče, který po celou dobu svého vyprávění nahlíží do Davidova nitra, čtenář ví, že David sice nádor skutečně měl, avšak nezapříčinil samotný vražedný čin, nýbrž způsobil jeho hrůzný rozměr. **Vypravěč** však může ve čtenáři vzbuzovat nedůvěru a pak je nutné hledat v textu její příčiny. Nedůvěra může být způsobena tím, že si čtenář vypravěče představuje jako nějakou osobu (nikoli jen jako jakýsi hlas), vypravěč totiž vykazuje znatelné subjektivní rysy: čtenáře kontaktuje, vysloveně ho textem provází (např. „O kostelu je třeba zmínit se obsírněji...“, s. 76) a místy používá jakýsi protokolární styl vyjadřování, čímž vytváří odstup mezi příběhem a sebou samým („Psycholožka, která ve škole vyhodnocovala, jak žáci zodpověděli položené otázky, zaznamenala, že chlapec má snížené sebevědomí, bojí se intimnějších styků a často utíká do snů“, s. 76). Text příběhu je přitom vystavěn tak, že přímo ukazuje na spouštěč Davidova rozhodnutí, a to jednak samotným názvem povídky (Dalekohled), jednak posledním odstavcem (o dalekohledu) a dále událostí, při níž David „poprvé v životě odmítl“ splnit příkaz své matky, totiž vydat jí svůj dalekohled, čímž u Davida nastal jakýsi psychický zlom (s. 83).

Co se týče jednotlivých kategorií, pravděpodobně bude čtenář nejsilněji vnímat **postavy**, zejména Davida a jeho matku. Celé vyprávění je upřeno na Davida, jeho život a vnitřní svět, proto také čtenář může postavu Davida nejlépe pochopit. Naproti tomu vypravěč velmi ostře vykresluje Davidovu matku jako zápornou postavu: klade ji do protikladu s laskavým otcem, vyjmenovává různá konkrétní omezení a příkoří, kterými matka Davidovi ztrpčuje život, a vedle toho vypravěč sděluje, jak se matka směrem k veřejnosti prezentuje jako spořádaná žena. Do jejího nitra vypravěč nenahlíží. Z hlediska **času** vyprávění zpětně vypravěč zachycuje čtyři roky Davidova života (čas příběhu), avšak nejvíc prostoru je věnováno jeho posledním dnům. Z toho vyplývá, že pro pochopení posledních dnů Davidova života (a tedy také Davidova činu) je důležité znát jeho minulost. Naprostá většina **jádrových událostí** povídky přímo souvisí s příhodou o dalekohledu; ta je takzvanou poslední kapkou, kterou je tumorem oslabený David schopen v soužití s matkou unést, a ústí v jeho bezradný pokus o matčinu vraždu. Jádrové události nadcházející Davidově smrti zachycují, co se o Davidovi a jeho životě (ne)dozví veřejnost, a tedy také skutečnost, že se okolí nedozví pravdu. Satelitní události mají vesměs funkci charakterizační, některé z těchto událostí jsou událostmi opakujícími se (např. pravidelné návštěvy kostela). Tempo vyprávění se zpomaluje u Davidova pozorování vesmíru (tj. u jeho úniku před bezútěšným životem s matkou), dále u střetu Davida s matkou kvůli dalekohledu (tj. u ztráty Davidovy možnosti uniknout z reality) a konečně u osudného odpoledne v kostele (tj. u Davidova bezradného pokusu, jak se z matčina vlivu vymanit). Kostel a jeho nejbližší okolí je zároveň nejpropracovanější lokací v celé povídce. Toto vykreslení má ovšem funkci čistě

orientační: aby si čtenář v závěru povídky dokázal představit prostor střelby. Kostel může být vykládán i symbolicky – jako místo, které mělo nabídnout klid a vést ke klidu, matce však bylo jen dalším prostředím, kde buduje svůj vnější obraz, zároveň je pak kostel i místem závěrečné tragédie. Obecně je celý **prostor** příběhu vykreslen velmi neurčitě. To poukazuje na fakt, že konkrétnost prostoru není pro interpretaci příběhu podstatná.

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 III
Pořadové číslo zprávy o realizaci	ZOR7

II.

Místo ověření programu	Datum ověření programu	Cílová skupina, s níž byl program ověřen ⁵¹
Liberec (ZŠ Švermova) Praha, Lauderova ZŠ, MŠ a gymnázium při ŽOP	Liberec – 6. 10. 2020, 8. 10. 2020, 6. 11. 2020, 23. 11. 2020, 12. 1. 2021, 19. 1. 2021, 16. 2. 2021, 25. 2. 2021, 30. 3. 2021, 12. 4. 2021, 25. 5. 2021, 1. 6. 2021 Praha – 15. 1. 2021, 23. 2. 2021, 2. 3. 2021, 8. 4. 2021, 13. 4. 2021, 1. 6. 2021, 8. 6. 2021	19 žáků 9. třídy ZŠ Švermova Liberec 15 žáků Lauderova MŠ, ZŠ a Gymnázium při ŽOP v Praze

⁵¹ 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) 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. 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 byly dány nemocí; online ověřování se obvykle účastnili všichni žáci.

b) *Jaký byl zájem cílové skupiny?*

Zájem cílové skupiny byl relativně vysoký. Záleželo ale na textu, s nímž se pracovalo. Méně je v rámci první pilotáže zaujala lekce Prostor vyprávěného světa, což bylo následně při druhé pilotáži vyhodnoceno jako podnět ke změně.

Obsahovou výzvou byla i skutečnost, že část pilotáže probíhala vzhledem k protiepidemickým opatřením online – tj. bylo třeba žáky zaktivizovat jinými prostředky, než byli dosud zvyklí. Materiály dostali předem, měli možnost získat i tištěné verze dokumentů.

Zájem skupiny postupně rostl, zvláště při posledních lekcích bylo patrné, že vzrostly i znalosti žáků, tudíž i jejich dovednost rozebírat text. Zvláště je zaujaly poslední dva texty – nejen z hlediska stavby příběhu, ale i obsahu. Toto hodnotili žáci velmi pozitivně, stejně tak dílny čtení, kdy zažívali pocit uspokojení z toho, že se jim daří aplikovat nově nabyté znalosti v praxi.

c) *Jaká byla reakce cílové skupiny?*

Ze zpětných vazeb žáků vyplývá, že oceňují výběr textů, s nimiž se pracovalo. Zajímal se také o nové knihy. Využívali možnosti pomoci jednoho z dospělých, učitele/knihovníka. Všechny aktivity byly propojeny diskusními okénky, což bylo v evaluacích rovněž hodnoceno kladně.

2. Výsledky ověření

a) *Výčet hlavních zjištění/problémů z ověřování programu:*

Základním problémem byla skutečnost, že většina ověření probíhala online, bylo tedy nutné k tomu uzpůsobit všechny nástroje – výsledek je ale velmi uspokojující. V současné době je program připraven pro prezenční i online výuku.

Po první pilotáži bylo vždy třeba zpřesnit zadání, případně upravit texty, vyhovět časovým nárokům jednotlivých aktivit, v jednom případě jsme při druhé pilotáži vynechali celou jednu aktivitu.

160

Žáci pozitivně hodnotili diskusi ve skupinách, kde si mohli vyjasnit to, co jim při společné práci činilo potíže. Ze zpětných vazeb vyplývá, že část hodiny věnovaná četbě byla pro žáky přínosná a čtení je bavilo.

Ukázky ze zpětných vazeb:

Z čeho máš po dnešní lekci radost? — Z toho, že se vůbec mohla uskutečnit. Taky z toho, že paní učitelky vybraly pěknou a zajímavou knihu. — *Že mám všechno a vše jsem pochopil. Bylo to záživné, bavilo mě to! Hrát si s tím byla zábava.*

Lekce Prostor vyprávěného světa:

Pro žáky to byla první online lekce, zapojila se téměř celá třída. Žáci reagovali na otázky, pracovali pozorně. V případě, že potřebovali více času na práci, tak si o něj řekli. Sami uvádějí, že je bavil text, ten je velmi zaujal, zajímalo je, jak bude pokračovat, co bude následovat. Díky tomu se jim i s textem lépe pracovalo.

Někteří uváděli, že se trochu ztráceli v tom, jak rozlišit hlavní a vedlejší událost, uvádějí, že to bylo asi to nejnáročnější na celé lekci. Pro některé bylo vítězství seřadit kruhy dle událostí (jak uvádějí ve zpětné vazbě). Také ale zmínili, že je práce s kruhy bavila, bylo to zase „něco jiného“ než běžná práce v hodinách ČJ.

Lekce Čas příběhu a čas vyprávění

Žáci při prvním ověření povětšinou uváděli, že se jim tentokrát nepracovalo moc dobře, někteří i vlivem domácího prostředí, kde nemají úplný klid. Pro příklad uvádíme několik zhodnocení žáky:

- Bylo to těžší než minule, protože ze začátku jsem nevěděl, jak to všechno funguje.
- Ze začátku jsem to trochu musel pochopit, přijít na to, jak to funguje, a dostat se do toho.
- Nepracovalo se mi úplně nejlíp, úkoly byly zvláště podané, text nepřehledný.
- Pracovalo se mi dnes poměrně dobře, jelikož jsme pracovali povětšinou sami s textem.

Žáci zmiňovali, že tempo lekce bylo rychlé, zvláště v úvodu by potřebovali více času a více záchytných bodů – vodítek:

- Určitě bych šla pomaleji na začátku. Braly jste, že už to docela umíme a celá hodina byla strašně rychlá.

Při druhém ověření, kdy došlo k určitým změnám, žáci hodnotili tempo lekce jako přiměřené, velmi pozitivně hodnotili aktivitu vlastního psaní.

Lekce Vypravěč

Žáky velmi zaujala zvolená povídka, velmi kladně ji hodnotili ve zpětných vazbách i při ústním sdílení na závěr lekce. Žáci ocenili fakt, že si přečetli i závěr (jinak většinou byly použity ukázky). Vlastní práci žáci hodnotili pozitivně, uváděli, že probíraným jevům rozumí. Někteří tápali ohledně focalizace (nový termín), ale povětšinou uvedli, že vše pochopili.

Ukázky ze zpětné vazby žáků:

Co tě během dnešní lekce zaujalo nejvíce? Proč? Čím? — Celý příběh. — *Ta povídka byla úžasná. Fakt jsem z ní byla nadšená! Děsila jsem se, jak dlouhý byl pracovní list, ale byl úplně v pohodě a řekla*

bych, že i stručný. — Ta vražda na konci... — Dlouhý text, nikdy jsem ve školní práci neviděl takhle dlouhou pasáž. — Konec té dnešní lekce, protože jsme se dozvěděli „konec“ textu. — Pohled na vypravěče, jako na postavu i na průvodce dějem. — Téma Halloween — zajímavé téma.

Z čeho máš po dnešní lekci radost? — Pobavení a zároveň zhrození se z konce povídky. Taký jsem cítila dobrou energii jak u paní učitelky, tak i u slečny Radky. — Z práce, kterou jsem odvedl. — Z jednoduchosti práce. — Z toho, že jsem to pochopil a odpověděl jednoduše na otázky v pracovním listu. — Po dnešní lekci mám radost, že to bylo celkem snadné.

Lekce Naratologický rozbor

Žáky velmi zaujala zvolená povídka, velmi kladně ji hodnotili ve zpětných vazbách i při ústním sdílení na závěr lekce.

Žáci ocenili fakt, že se dozvěděli celý text, tedy i závěr (jinak většinou byly použity ukázky).

Žáci naratologický rozbor ocenili jako nejlepší lekci celého projektu.

Žáci hodnotili jako nejméně srozumitelnou kategorii čas.

V závěru jsme opět provedli společný soupis na tabuli, kde se ze společné práce postupně objevil naratologický rozbor celé povídky (viz foto z tabule).

Při společném soupisu se žáci opět velmi aktivně zapojovali, diskutovali. Shodli se na tom, že strůjcem neštěstí je matka, která neměla syna ráda, byla hádavá, sebestředná.

Žáci odhalili i fakt, že negativní pohled na matku způsobuje vypravěč – on nám jí v tomto světle podal, nic víc o ní nevíme.

Ve skupinkách ale uváděli jako důležitou kategorii postava a událost. Postupně žáci došli ke zjištění, že pokud by se změnila jedna z kategorií, změnila by se celá povídka. Důležité jsou proto všechny kategorie včetně vypravěče, který nám celý příběh podává z nějakého úhlu pohledu, na který my reagujeme.

Kategorie čas – žáci uvádí, že uběhlo asi půl roku, zpomalení tempa odhalují v závěru povídky, kdy chlapec umírá.

Kategorie postava – zmiňují i další postavy – psychologka, učitelka, doplňují postřehy k chlapci a matce.

Událost – jako jádrovou událost označuje většina rozbití dalekohledu, jeden žák uvádí jako jádrovou událost návštěvu matky ve škole, kde se dozvídá o chlapcově nepozornosti – spouštěč dalších událostí. Další události – nedostal psa, sestavení dalekohledu.

Kategorie prostor – kostel, dílna, malý ošklivý byt.

Realizátoři

b) Co bylo v programu hodnoceno v rámci ověřovací skupiny nejlépe?

Žáci nejlépe hodnotili závěrečné texty, povídku *Dalekohled*, *Zprávu o okresním Halloweenu* a text knihy *Řeka, která teče pozpátku*. Po úpravě se jim líbil i práce s textem *Kluk odnikud*. Obecně nejvíce oceňovali, pokud mohli číst a na vlastní text aplikovat nové poznatky. Měli radost z hlubšího porozumění textu.

c) Jak byl hodnocen věcný obsah programu?

Žáci v evaluačních dotaznících hodnotili program z hlediska libosti a z hlediska jistoty pochopení nového učiva. V obou případech hodnotili program pozitivně. Resp. v případě obtížnosti, rychlejšího tempa apod. se neváhali ozvat, což bylo vítanou zpětnou vazbou.

Naratologické kategorie je zajímaly v závislosti na textu, který používali – osvědčily se texty se závažnými, emoce vyvolávajícími tématy – nejvíce Dalekohled, když žáci oceňovali i nejednoznačnou možnost interpretace. Naprostá většina žáků ocenila, že se učila něco nového – to vždy vědomě reflektovali.

d) Jak bylo hodnoceno organizační a materiální zabezpečení programu?

Žáci oceňovali spolupráci učitel a knihovník. Jedno ověření proběhlo v knihovně, to žáky velmi zaujalo, včetně možnosti vypůjčit si knihy. Další ověřování probíhala online, tj. žáci měli možnost si předem vyzvednout nebo si nechat poslat potřebné materiály – tj. realizace nebyla odvislá od jejich technických možností, obsah pracovního sešitu se dostal ke všem.

Organizátoři považovali materiální zabezpečení za dostatečné, k realizaci, kromě knih nebylo třeba zvláštních pomůcek.

e) Jak byl hodnocen výkon realizátorů programu?

Žáci oceňovali spolupráci obou realizátorů, střídání rolí, které bylo občerstvující, a energii obou realizátorů.

Výkon hodnotili vždy pozitivně. Ocenili nový přístup k literatuře, kreativitu realizátorů, nové metody, práci ve skupinách. Byli rádi za doporučení nových knih i možnost číst si svou knihu a individuálně konzultovat (vždy jeden z dvou realizátorů měl prostor jim pomoci).

f) Jaké měli účastníci výhrady/připomínky?

- Nezajímavost některých konkrétních textů (bylo v druhé pilotáži napraveno).
- Krátký čas na vlastní četbu.
- Online způsob učení.
- Rychlé tempo jedné z lekcí.

g) Opakovala se některá výhrada/připomínka ze strany účastníků častěji? Jaká?

Žáci opakovaně vyjádřili přání neprovádět ověřování online formou. Opakovaně zmiňovali i zájem mít delší čas na samotné čtení.

h) Budou případné připomínky účastníků zapracovány do další verze programu? Pokud ne, proč?

Připomínky byly zapracovány hned do dalších pilotází, na základě reflektivního setkání celé skupiny, některé změny byly zaznamenány přímo při předpilotáži.

i) Jak byl program hodnocen ze strany realizátorů programu?

Literární postava. Dobré rozdělení úkolů mezi U/K a pomalejší rozdělování do skupiny. Žáci si v této aktivitě vedli velmi dobře a aktivita tak příjemně uzavřela celou práci. Žáci i v závěru pracovali velmi soustředěně, i když byla lekce prodloužena i do přestávky – tj. bylo třeba hlídat časové rozdělení úkolů.

Událost. Velké úsilí věnovali přípravě, neboť to byla první online lekce. Pečlivě si rozdělili role v průběhu lekce včetně čteného textu. E-mailem poslali materiály – pracovní listy a kruhy k vystřížení. Žáky předem informovali, co mají s kruhy dělat, jak se mají připravit. Toto úsilí se vyplatilo, žáci byli připraveni.

Obavy realizátorů z online prostředí se nenaplnily. Žáci byli vstřícní, milí, disciplinovaní – nerušili chatováním ani jiným způsobem. Lekce měla jednoznačně hladký průběh. Ve vedení lekce se U/K střídali podle připraveného harmonogramu, nedošlo k žádnému zádrhelu.

Prostor vyprávěného světa. Realizátoři byli velice spokojeni s průběhem, domnívají se, že děti opravdu pochopily dané téma. Líbilo se jim, jak žáci pracovali, všímali si detailů, ale současně dokázali rozvinout příběh pomocí prostoru. V úvodních textech se vůbec neobjevil popis. Velmi dobrá práce s časem. Žáci se aktivně zapojovali.

Vyprávěč. Lekci hodnotí jako velmi vydařenou. Základ poskytl výborně zvolený text, který perfektně zobrazoval ústřední téma čtenářské lekce. Žáky samotný text rovněž velmi zaujal, a v závěru lekce dokonce padla opakovaná otázka na název povídky a knihy, se kterou se pracovalo.

Obavy realizačního týmu se při přípravě lekce týkaly části, v které se dětem představuje fokalizace. Tyto obavy se však během pilotáže ukázaly jako liché, žáci si s tímto typem vyprávění hravě poradili. Dokonce k tomuto pojmenování zvládli dojít induktivně na základě příkladu v textu.

Čas. V první verzi byla lekce příliš snadná, až v druhé, kdy byla doplněna o tempo vyprávění a vlastní psaní, žáky zaujala a zažili AHA moment.

Naratologický rozbor. Lekce žáky velmi bavila i díky tomu, že to byla po dlouhé době lekce vedená ve třídě „naživo“. Žáci pracovali skvěle, do práce se všichni ponořili a výsledek byl velmi pozitivní. Práce byla sice velmi náročná, ale do poslední chvíle všichni aktivně pracovali, což vzhledem k náročnosti lekce bylo překvapivé. Žáci v závěru prokázali, jak oblasti naratologie rozumějí, zaujal je text, měli potřebu o něm diskutovat i následující hodinu.

j) Navrhují realizátoři úpravy programu, popř. jaké?

Po druhé pilotáži nové návrhy na změnu nejsou, všechny návrhy (viz níže) byly zapracovány do finální verze programu.

k) Budou tyto návrhy realizátorů zapracovány do další verze programu? Pokud ne, proč?

Návrh na delší dobu čtení nemůže být vzhledem k časovému omezení programu zapracován, ale učitelé jsou vyzýváni, aby dílny čtení zařazovali pravidelně, mohou při nich využívat i navazující čtenářské lekce. V průběhu pilotáže byly jednotlivé návrhy na změnu zaznamenány.

l) Konkrétní výčet úprav, které budou na základě ověření programu zapracovány do další/finální verze programu:

Literární postava – zpřesnění rozdělování do skupin, zadání mluvčí skupiny, pomoc při hádání, co je o postavě domyšlené, zkrácení úkolů – viz časová náročnost. Zavedení názorného trojúhelníku, v němž budou uvedeny všechny tři dimenze literární postavy.

Událost – využití online nástrojů pro rozpoutání diskuse, sdílené prostředí v padletu.

Prostor vyprávěného světa – doplnění zadání, prodloužení textu, příprava správných řešení, které U/K pilotoval. Ukázky modelování pro dílnu čtení.

Vypravěč – zpřesnění otázek a důraz na literární teorii, žáci argumentovali svými staršími znalostmi, které jsou z pohledu dnešní literární teorie považovány spíše za překonané.

Čas příběhu a čas vyprávění – upřesnění evokačního cvičení, přidání pisatelské aktivity, kdy žáci dokazovali, jak tématu rozumějí.

Naratologický rozbor – zkrácení zadání, nečtení textu nahlas, ale výzva, aby si každý žák text přečetl sám, předem připravená napsaná zadání.

	Jméno, příjmení, titul	Datum a místo	Podpis
Zpracovala	Irena Poláková ve spolupráci se všemi tvůrkyněmi a ověřovatelkami III. úrovně vzdělávacího programu	30. 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

Pracovní sešit *Učíme se příběhem III*, 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/kdo-jsme/o-projektu>.

Zde část „Vybrané klíčové výstupy projektů“ a „Učíme se příběhem III – program pro 8. a 9. ročník“.

Rozšiřující materiál programu

Z formálního hlediska se jedná o obdobu základního programu. Každý z rozšiřujících tematických bloků je tvořen dvouhodinovou lekcí v knihovně a navazující jednohodinovou dílnou čtení ve škole. Rozšiřující materiály jsou ke stažení na <https://new.ctenarskekluby.cz/naratologie>. Ke každému tématu je zde podrobný popis lekce i s doporučeními pro žáky se SVP, přílohy pro realizátory a graficky upravené pracovní listy pro žáky.

Anotace tematických bloků:

Postava

Cílem čtenářské lekce je, aby žák našel v narativu různé způsoby charakterizace literární postavy, uvědomil si, že postava plní v narativu určitou roli a je nositelem určitého tématu. Úkolem žáků je uvědomit si, že postava se konstituuje během četby, že na začátku čtení o ní nic nevědí. Žáci pracují s textem knihy *Deník Anny Frankové* – zde se pokoušejí najít místa, která vytvářejí jejich představu o postavě. Lekce je vhodná jako jedna z úvodních lekcí k tématu charakteristika postavy.

Čas příběhu a čas vyprávění

Kuře na švestkách

V čtenářské lekci se žáci zabývají časem příběhu a času diskurzu. Implicitně pracují s pojmy narativní přítomnost, tj. okamžik fikčního světa, z kterého se vypráví, narativní minulost a narativní budoucnost. Hledají důvody, proč je narušena chronologická posloupnost vyprávění. Pracují s komiksem *Kuře na švestkách*, kde nejprve rekonstruují chronologické uspořádání událostí, následně zdůvodňují, proč je příběh vyprávěn achronologicky. Příklady achronologie pak žáci hledají i ve vlastní četbě.

Událost

Sněhulák

V čtenářské lekci se žáci zabývají klíčovými událostmi příběhu. Pokoušejí se v textu najít, případně obhájit, proč je dle jejich názoru ta která událost klíčová. Využívají čtení s předvídáním, přičemž důraz je kladen na zdůvodnění jejich názoru. V navazující dílně čtení vyhledávají klíčové události ve vlastní četbě. Lekce pracuje s dělením událostí na klíčové a satelitní, nicméně se funkce satelitních událostí dotýká jen okrajově.

Vypravěč

V čtenářské lekci se žáci seznámí s různými druhy vypravěčů, porozumí tomu, jaký je rozdíl mezi jednotlivými druhy vypravěčů a tomu, jak volba vypravěče ovlivňuje vyprávění příběhu.

Žáci se tématu vypravěč věnují z několika úhlů pohledu, z hlediska skrytosti x odkrytosti vypravěče, z hlediska toho, zda je vypravěč či není součástí příběhu, zda hodnotí či nehodnotí události příběhu. Lekci je vhodné použít jako jednu z úvodních lekcí k tématu. V lekci jsou použity čtyři texty z různých knih, přičemž jsou ukázky vybrány tak, aby v nich žáci jasně poznali jednotlivé typy vypravěče. K textům jsou také připojeny návodné otázky, které mají žáky dovést k poznání jednotlivých vypravěčů a k jejich pochopení.

Prostor fikčního světa

V čtenářské lekci žáci zkoumají možnosti toho, jaké části textu vytvářejí jejich představu o prostoru příběhu. Nijak je teoreticky nepojmenovávají, ani je nezobecňují, proto je vhodné lekci použít na úvod tématu.

V závěru lekce žáci vyvozují dvě základní strategie zobrazení prostoru: mapa a cesta. Pracují s texty z knihy *Prašina* a *Zápisky z bunkru*.

Naratologický rozbor textu

Lekci je vhodné zařadit poté, co se žáci seznámili s jednotlivými naratologickými kategoriemi. V rámci lekce žáci vyhledávají všechny naratologické kategorie a pokoušejí se o naratologický rozbor textu. Pracují s textem knihy Jeana Giona *Muž, který sázel stromy*.

Poznámka – podpora metodických videí a plakátů s teorií

K jednotlivým tématům lekcí (nejen těch rozšiřujících) je teorie vyložena v metodických videích, a to vždy na základě četby určitého literárního textu. Souhrn teorie z videa je k dispozici v podobě výukového plakátu. Vše je k dispozici na: <https://new.ctenarskekluby.cz/naratologie>.