



Pedagogická  
fakulta  
Faculty  
of Education

Jihočeská univerzita  
v Českých Budějovicích  
University of South Bohemia  
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích  
Pedagogická fakulta  
Katedra slovanských jazyků a literatur  
Oddělení českého jazyka a literatury

Diplomová práce

# Didaktická interpretace Čapkových děl v literární výchově pro druhý stupeň ZŠ

Vypracovala: Bc. Terezie Malotínová  
Vedoucí práce: Mgr. Iva Mrkvičková, Ph. D.

České Budějovice 2016

## **Poděkování**

Na tomto místě bych ráda poděkovala mé vedoucí práce Mgr. Ivě Mrkvičkové, Ph.D., za podnětné připomínky, cenné rady, za její ochotu, vstřícnost a milý lidský přístup.

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem svoji diplomovou práci vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

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

---

---

## Anotace

Cílem diplomové práce *Didaktická interpretace Čapkových děl v literární výchově pro 2. stupeň základních škol* je zmapovat, nakolik jsou díla Karla Čapka zastoupena v jednotlivých řadách čítanek pro 2. stupeň základní školy, dále zhodnotit jejich výběr a představit vlastní koncepci zahrnující Čapkovu tvorbu. Práce je rozdělena na několik částí. První z nich se zabývá současným postavením literární výchovy, otázkou čtenářské gramotnosti a dalšími činiteli ovlivňující literárně výchovný proces. Dále jsou zaznamenány metody, s nimiž se lze setkat v hodinách literární výchovy. Podrobněji jsou popsány ty metody, které se zaměřují především na rozvoj čtenářské gramotnosti. Na základě odborné literatury je popsána didaktická interpretace, její postavení, funkce, determinanty a zásady.

Práce stručně popisuje Čapkovo dílo. Stěžejní část pak tvoří analýza čítanek několika nakladatelství – Alter, Fraus, Nová škola, Prodos a SPN. Práce se zabývá nejen tím, kolik úryvků z díla Karla Čapka v daných čítankách nalezneme, ale všímá si i žánrového zastoupení a uvedených návrhů k textům. Po zhodnocení je představen vlastní koncept, který se snaží obsáhnout celé Čapkovo dílo.

Klíčová slova: literární výchova, metody literární výchovy, čtenářská gramotnost, didaktická interpretace, čítanky, Karel Čapek

## Annotation

The aim of this diploma thesis entitled "*Didactic interpretation of Čapek's works in literary education for the 2<sup>nd</sup> stage of primary education*" is to chart how the works of Karel Čapek are represented in each series of reading books for the 2<sup>nd</sup> stage of primary education. It will also further evaluate the choice of works represented and introduce the fundamental concepts in Čapek's work. The thesis is divided into many parts. The first of these is concerned with the current state of literary education, the question of literacy, and other individuals who have an effect on the process of literary education. Furthermore, recorded methods that are used in literacy lessons are outlined. The methods that focus principally on the development of literacy are described in more detail. On the basis of classic literature a didactic interpretation is described, its situation, function, determinants and policies.

The thesis concisely describes Čapek's works. A key part of the thesis is made up of the analysis of reading books from many different publishers – Alter, Fraus, Nová škola, Prodos and SPN. The thesis focuses not only on how many snippets of the work of Karel Čapek are found in any given reading book, but also takes into account the representation of the genre and the ideas presented alongside the texts. After evaluation, the actual concept that the entirety of Čapek's work attempts to cover is introduced.

Key words: literary education, methods of literary education, literacy, didactic interpretation, reading books, Karel Čapek

# Obsah

<b>ÚVOD .....</b>	<b>7</b>
<b>1. LITERÁRNĚ VÝCHOVNÝ PROCES .....</b>	<b>9</b>
1. 1 Literární výchova a její postavení v RVP .....	9
1. 2 Cíle literární výchovy .....	12
1. 3 Čtenářská gramotnost a současné pojetí čtenářství .....	14
1. 4 Učitel literární výchovy .....	17
<b>2. TEXT .....</b>	<b>18</b>
2. 1 Přístupy žáka k textu .....	20
2. 2 Fáze recepce textu .....	21
<b>3. METODY LITERÁRNÍ VÝCHOVY .....</b>	<b>23</b>
<b>3. 1 Základní klasifikace metod .....</b>	<b>24</b>
3. 1. 1 Klasické metody .....	24
3. 1. 2 Aktivizující metody .....	25
3. 1. 3 Komplexní metody .....	28
3. 1. 4 Metody rozvíjející čtenářskou gramotnost .....	28
<b>3. 2 Metodické přístupy literárního teoretika Svatopluka Cenka .....</b>	<b>38</b>
<b>3. 3 Metodické přístupy didaktika Viliama Oberta .....</b>	<b>40</b>
<b>3. 4 Interpretace jako specifická metoda literární výchovy .....</b>	<b>41</b>
3. 4. 1 Didaktická interpretace .....	42
3. 4. 1. 4 Místo didaktické interpretace mezi výukovými metodami .....	47
<b>5. LITERÁRNÍ DÍLO KARLA ČAPKA .....</b>	<b>47</b>
5. 2 Karel Čapek a jeho tvorba pro děti .....	48
<b>6. DIDAKTICKÉ INTERPRETACE ČAPKOVY TVORBY PRO DĚTI .....</b>	<b>52</b>

<b>7. ČÍTANKY.....</b>	<b>58</b>
<b>7. 1 Přehled Čapkova díla .....</b>	<b>61</b>
Přehled děl zmíněných v daných čítankách.....	63
<b>7. 2 Karel Čapek v čítankách pro 6. ročník.....</b>	<b>63</b>
<b>7. 3 Karel Čapek v čítankách pro 7. ročník.....</b>	<b>66</b>
<b>7. 4 Karel Čapek v čítankách pro 8. ročník.....</b>	<b>70</b>
<b>7. 5 Karel Čapek v čítankách pro 9. ročník.....</b>	<b>72</b>
<b>8. ZÁVĚRY A HODNOCENÍ.....</b>	<b>76</b>
8. 1 Zastoupení díla Karla Čapka v čítankách.....	78
8. 2 Četnost ukázek Karla Čapka v čítankách.....	79
8. 3 Žánrové zastoupení ukázek Karla Čapka v analyzovaných čítankách .....	80
8. 4 Jednotlivá nakladatelství .....	81
<b>9. VLASTNÍ KONCEPCE.....</b>	<b>85</b>
<b>9. 1 Karel Čapek v 6. ročníku.....</b>	<b>85</b>
<b>9. 2 Karel Čapek v 7. ročníku.....</b>	<b>87</b>
<b>9. 3 Karel Čapek v 8. ročníku.....</b>	<b>88</b>
<b>9. 4 Karel Čapek v 9. ročníku.....</b>	<b>89</b>
<b>ZÁVĚR.....</b>	<b>93</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY .....</b>	<b>96</b>

## Úvod

*Kniha je nejmocnější zbraní národa. Národ, který si váží knih, váží si zároveň své duchovní nezávislosti a neztratí ji, dokud bude mít svou literaturu. - Karel Čapek*

Kniha - v dnešní době upozaděna tablety, mobilními telefony, internetem, televizí – by měla být skvostem naší země, naší společnosti. V současnosti však zájem o četbu, zejména u mladší generace, upadá. Pedagogové a odborníci si lámou hlavu, jak co nejvíce přiblížit žákům literaturu a jak výuku literární výchovy oživit. Usiluje se o zvýšení četby u žáků, učíme je porozumět textům, schopnosti v nich odkrývat skryté významy, přemýšlet o nich, bavit se jimi.

Cílem diplomové práce je zmapovat zastoupení díla Karla Čapka v čítankách pro druhý stupeň základní školy, dále zhodnocení jejich výběru a představení vlastní koncepce zahrnující Čapkovu tvorbu. Práce se zaměří na čítanky pěti hlavních nakladatelství, které jsou nejvíce ve školách využívány a které mají doložku MŠMT. Nebudeme sledovat pouze to, z jakých konkrétních děl autoři čítanek u Karla Čapka čerpali. Posoudíme i žánrové zastoupení daných úryvků, ale hlavně i navržené otázky, úkoly, popř. aktivity k daným textům. Řada vyučujících literární výchovy bazíruje především na osvojení poznatků z literární historie. Dává tak i při interpretaci textu důraz spíše na kognitivní složku a celkové emocionální působení na žáka se tak vytrácí. I z tohoto hlediska bude diplomová práce posuzovat právě uvedené úkoly k textům a didaktické návrhy pro práci s nimi, jež jsou někdy součástí čítanek. V závěru bude navržena vlastní koncepce, která se bude snažit co nejlépe postihnout Čapkovu dílo.

První část této práce pojedná o literární výchově jako takové. Stručně bude zmíněna i změna v pojetí literární výchovy, jež souvisí s poklesem četby a interpretačních schopností mladé generace. Hlavním cílem literární výchovy je v současnosti vzbudit u žáka o četbu zájem. V dnešní době jsou velmi vyhledávány různé zážitky, a právě na to se soustředí i práce s texty – na vyvolání nějakého zážitku, který žáka osloví a nasměruje k pozitivnímu vztahu ke knihám. Nebudou opomenuty ani mnohé další cíle literárně výchovného procesu.

V souvislosti s literární výchovou nezůstane v pozadí ani téma čtenářské gramotnosti a současného pojetí čtenářství. Důležitou roli v rámci literárně výchovného procesu zastává sám učitel. Ještě větší roli však hraje samotný text, jenž je základním výchozím pramenem pro tvůrčí literární práci. Uvedeny budou i čtyři fáze recepce textu – percepce, apercepce, interpretace a konkretizace.

Třetí kapitola se zaměří na výukové metody. Zmíněno bude hned několik klasifikací. Nebude chybět jedno ze základních rozdělení metod na klasické, aktivizující a komplexní.



V popředí však zůstanou ty metody, se kterými se lze setkat v rámci literární výchovy. Podrobněji tak budou popsány i specifické metody sloužící k rozvoji čtenářské gramotnosti, jako je např. podvojný deník, čtení s předvídáním, metoda I. N. S. E. R. T. aj. Pokusíme se do metodického členění zařadit i didaktickou interpretaci, ač je její postavení v rámci klasifikace složité, protože se v ní zrcadlí jak metody klasické, aktivizující, tak komplexní.

Abychom mohli hodnotit vybraná Čapkova díla uvedená v čítankách, je třeba si stručně shrnout jeho samotnou tvorbu. Samostatná kapitola bude věnována Čapkovu dílu pro děti a několika vytvořeným didaktickým interpretacím, konkrétně od Evy Beránkové (1992), Jaroslava Hubáčka (1979), Ondřeje Hníka (2007) a Ladislavy Lederbuchové (1997).

Další část diplomové práce se bude věnovat analýze jednotlivých čítanek. Zaměříme se na nakladatelství Alter, Fraus, Nová škola, Prodos a SPN. Postupně představíme čítanky pro jednotlivé ročníky druhého stupně základních škol a zanalyzujeme zastoupení díla Karla Čapka. Zmíněny budou rovněž úkoly a návrhy, které jsou buď pod samotnými texty, v pracovních sešitech, či v metodických příručkách pro učitele.

Na základě dané analýzy bude zhodnoceno, která nakladatelství představují co nejvíce ukázek z díla Karla Čapka. Nebudeme však přihlížet pouze k počtu daných úryvků, ale také k tomu, které čítance se podařilo představit Čapka napříč všemi žánry a ročníky a které nabízejí vhodné návrhy pro didaktickou interpretaci daných textů.

Závěrečná část představí koncepci, jež bude představovat díla Karla Čapka, která by dle mého názoru měla být součástí výuky literární výchovy druhého stupně základní školy.

# 1. Literárně výchovný proces

## 1. 1 Literární výchova a její postavení v RVP

Literární výchova je nezanedbatelnou součástí vzdělávání žáků jak na základní, tak střední škole. Již v 60. a 70. letech se Svatopluk Cenek začal zabývat teorií literární výchovy a její metodologií. Ač se v jeho publikacích objevuje jisté ideologické zaměření, jsou jeho názory na celý literárně výchovný proces stále velmi aktuální a příznačné. Literární výchova v současnosti nahrazuje, jak uvádí Cenek, tehdejší *literární výuku* a je zaměřena, především díky přímému kontaktu s textem a díky dosavadním teoretickým, historickým znalostem, na vlastní literární kultivaci a zároveň na celkový rozvoj osobnosti, na utváření emocionálních, ideových a ostatních hodnot (Cenek, 1979).

Dle rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, jež prošel poslední úpravou v roce 2013, zaujímá vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace hlavní postavení v celém výchovně vzdělávacím procesu. Cíl jazykové výuky v současnosti přechází zejména k podpoře komunikačních kompetencí žáka. Důraz je tedy stále více kladen na vnímání různých jazykových sdělení, rozumění jim a v neposlední řadě na samotné vyjadřování žáka, které by se mělo promítat i do ostatních předmětů, nejen do mluvnice, literatury a slohu (RVP, 2013).

Vyučování českého jazyka a literatury je rozděleno do tří složek, a to na Komunikační a slohovou výchovu, Jazykovou výchovu a Literární výchovu, přičemž se všechny složky vzájemně prolínají a doplňují (RVP,2013). Literární výchova nemá vztah pouze k jazykové a slohové složce, ale též k jiným předmětům. Jedním z nich je samozřejmě dějepis, prostřednictvím něhož žáci získávají povědomí o vývoji literatury a společenském dění, které se často do literárních děl promítá. S literární výchovou lze spojit i výchovu občanská, protože v obou předmětech si žáci utváří své názory a postoje. Propojení vidíme i s výchovou hudební a výtvarnou, v nichž žáci rozvíjejí své estetické cítění, vnímání a prožívání (Machytka a kol., 1965).

Co se týče naší literární výchovy, žáci v ní díky četbě získávají povědomí o základních literárních druzích, vnímají specifické rysy daného textu, učí se odhalit umělecký záměr autora a v neposlední řadě sami utvářet názory o daném díle a celkový postoj k literatuře (RVP, 2013). Učí se tedy komunikaci s textem, prostřednictvím níž je formován jejich vztah k umělecké literatuře. Dle rámcového vzdělávacího programu směřuje literární výchova zejména k tvořivému pojetí literární výchovy, kdy žáci „*postupně získávají a rozvíjejí základní čtenářské návyky i schopnosti tvořivé recepcce, interpretace a produkce literárního textu. Žáci dospívají*

*k takovým poznatkům a prožitkům, které mohou pozitivně ovlivnit jejich postoje, životní hodnotové orientace a obohatit jejich duchovní život.“ (RVP, 2013, s. 17)*

Ondřej Hník hovoří v rámci literární výchovy o dvou různých základních tezích souvisejících s pojetím předmětu literární výchovy. První z nich stojí zejména na aktivitě učitele, kdy je kladen důraz na tradičně pojmový výklad. Druhou možností se pak stává tvůrčí cesta, tedy vlastní aktivita žáka. Na jedné straně lze tedy předmět považovat buď za **výuku** (v rámci první teze), nebo za **výchovu** (v rámci teze druhé). Už ze samotného názvu předmětu lze usoudit, že by měla být akcentována především složka výchovná. Tyto dvě teze se liší i v cílech. Logicky vyplývá, že kognitivně pojatá literární výchova upřednostňuje důraz na získávání znalostí, kdežto tvůrčí literární výchova se zaměřuje na dovednosti. Zastřešujícím cílem literární výchovy by pak mělo být zejména utváření vztahu k četbě jako takové (Hník, 2007). K druhé tezi se snaží přiblížit i rámcový vzdělávací program a podporují ji i odborníci z let minulých.

Cenek totiž již v 70. letech podotýká důležitý fakt, s nímž v současné době nelze nesouhlasit a to, že se pod pojmem literární výchova skrývá „*záměrné pěstování čtenářských (posluchačských, diváckých) znalostí, schopností a rozvíjení zájmu o literaturu, ale i rozvíjení harmonické osobnosti vcelku.*“ (Cenek, 1979, s. 8) Je třeba odpovědně přistupovat k výběru textů, motivovat žáky právě díky zajímavým úryvkům, které je nějakým způsobem osloví a budou v nich vyvolávat emocionální, kritické a další čtenářské zážitky. Právě na **zážitku** staví v současnosti Ladislava Lederbuchová celý smysl práce s textem, v němž žák kultivuje své schopnosti vnímání textu, komunikaci s textem, rozvíjí svou představivost a fantazii, vytváří si vztah k literatuře (Lederbuchová, 1997). Na nové pojetí literární výchovy reagoval i Ondřej Hník, který se snažil přispět k výuce efektivní literární výchovy zaměřené zejména na tvůrčí činnost žáků a kultivaci čtenářství jako takového. Tvořivou práci pak odvíjí též od zážitku a uplatňuje metodu tzv.  *kreativní interpretace*, do níž spadá např. domýšlení příběhu, hledání chybějícího verše, ... (Hník, 2007).

Nového posunu v literární výchově si v 80. letech všímá i Bastl, kdy hovoří o nové dominantní úloze literární **interpretace** uměleckých textů, která se již neorientuje zejména na literárněhistorickou složku, jež doposud převažovala, ale na složku **didaktickou**. Podotýká ale, že literárně vědná interpretace (tedy různé literárně vědné, historické poznatky) jsou nezbytné pro interpretaci didaktickou. „*Z jejich podnětů a metod (literárněvědné interpretace, pozn. autora) se může přiměřeně k věku a literárním zkušenostem studentů vycházet v školní interpretaci uměleckého textu, při níž se vzhledem k cíli literární výchovy stává dominující zřetel pedagogický a didaktický.*“ (Bastl, 1985: s. 1)

Rámcový vzdělávací program též podporuje tvořivou stránku literárně výchovného procesu. Vyplyvá to i ze stanovených očekávaných výstupů literární výchovy pro druhý stupeň ZŠ, podle kterých žák:

- *„uceleně reprodukuje přečtený text, jednoduše popisuje strukturu a jazyk literárního díla a vlastními slovy interpretuje smysl díla*
- *rozpoznává základní rysy výrazného individuálního stylu autora*
- *formuluje ústně i písemně dojmy ze své četby, návštěvy divadelního nebo filmového představení a názory na umělecké dílo*
- *tvoří vlastní literární text podle svých schopností a na základě osvojených znalostí základů literární teorie*
- *rozlišuje literaturu hodnotnou a konzumní, svůj názor doloží argumenty*
- *rozlišuje základní literární druhy a žánry, porovná je i jejich funkci, uvede jejich výrazné představitele*
- *uvádí základní literární směry a jejich významné představitele v české a světové literatuře*
- *porovnává různá ztvárnění téhož námětu v literárním, dramatickém i filmovém zpracování*
- *vyhledává informace v různých typech katalogů, v knihovně i v dalších informačních zdrojích“ (RVP, 2013, s. 23-24)*

Učivo literární výchovy je dle RVP zaměřeno zejména na tvořivé činnosti s literárním textem. Žáci budou schopni reprodukovat jak přečtený, tak slyšený text, dokážou definovat základní myšlenku, interpretovat dané dílo. V rámci literární výchovy se uplatňuje i dramatizace, či výtvarný projev žáka, jež doprovází dané dílo (daný text). Vedle těchto tvořivých činností se nezapomíná ani na základy literární teorie a historie. Žák se tedy v rámci práce s textem zamýšlí nad celkovou strukturou díla (téma, hlavní postavy, kompozice), nad jazykem literárního díla, rozpoznává obrazná pojmenování, rým, verš, apod. Z hlediska literární historie je žák obeznámen s hlavními vývojovými obdobími a představiteli jak národní, tak světové literatury a je schopen definovat základní literární druhy a žánry (poezii, prózu, drama) (RVP, 2013).

V současné době je v rámci literární výchovy kladen důraz na **celistvost** celého systému. Během literárně výchovného procesu, který je časově vymezen a má svůj vytyčený cíl, probíhá řada zákonitostí, kterými se zabývá teorie literární výchovy. Literárně výchovný proces je tedy třeba chápat komplexně. Podle Cenka se jedná o **systém** skládající se z **šesti základních prvků**. Prvním z nich je samozřejmě žák, předmět celého systému, a jeho činnost. Dalším

prvkem se stává učivo, které si žák díky literárně výchovnému procesu osvojuje. Učivo chápeme jako velmi široký pojem. Spadá do něj umělecká literatura, literárněvědné poznatky, dále pak samotné čtenářské schopnosti, postoje, návyky a zájmy. Literárně výchovný proces by nefungoval bez třetího důležitého prvku, činnosti učitele. Pedagog za pomoci různých přístupů a metod literárně kultivuje osobnost žáka. Je třeba brát v úvahu i to, že žáka neovlivňuje pouze škola, ale že na něj působí i řada mimoškolních činitelů, kteří se též mohou významně podílet na jeho vztahu k literatuře. Na závěr Cenek jmenuje celkovou koncepci literární výchovy a organizační podmínky výuky (časovou dotaci literární výchovy, pomůcky, apod.). Mezi těmito prvky systému panují určité vztahy, které zkoumá prostřednictvím různých metod právě teorie literární výchovy (Cenek, 1979).

I dnes je stále v popředí z hlediska výuky českého jazyka hlavně gramatika. Literární výchova je mnohými žáky (i rodiči) brána jako „oddechový“, ne příliš důležitý předmět. Stejně postavení má i výuka slohu, kterou žáci považují v častých případech za nudu (Hník, 2007).

Jaroslav Toman však vystihuje podstatou výuky českého jazyka a literatury. Dle něj se jedná zejména o **kultivaci správného vyjadřování žáka** souvisejícím s korektním osvojením jazyka. Není opomenut i výchovný význam českého jazyka, potažmo literární výchovy, která „*rozvíjí osobnost žáků po stránce emocionální, estetické, intelektové, volní, etické a vlastenecké.*“ (Toman, 1991, s. 5)

## 1. 2 Cíle literární výchovy

Bez určení cíle nelze vykonávat žádnou činnost. Abychom dospěli k určitému cíli, vybíráme si vhodné prostředky, metody, které nám dopomohou k jeho dosažení. Stejně tak je to i v literární výchově.

K dosažení cíle je užito různých literárně výchovných činností, které dle Cenka mají dvě spjaté stránky. Na jedné straně je to **obsah**, tedy co učit a co v žácích upevňovat, na straně druhé potom **organizace a realizace** celého procesu směřujícímu k cíli, tedy jaké metody a způsoby práce využít (Cenek, 1979). Všechny činnosti jsou vybírány s ohledem na splnění cíle. Je důležité, aby byly funkční a efektivně napomohly k cíli literární výchovy.

Již Styblík s Čechovou podotýkají, že hlavní cílem vyučování českého jazyka je „*rozvoj schopnosti komunikace spisovným jazykem.*“ (Čechová, Styblík, 1998, s. 10). Jak již bylo zmíněno výše i náš rámcově vzdělávací program klade stále větší důraz na rozvoj komunikačních schopností žáka i v hodinách literární výchovy, díky nimž si utváří vztah k literatuře.

V rámci cíle samotné literární výchovy se často setkáváme s pojmem **literární kultivace**. Lze ji definovat jako „*psychicky, zvenčí podněcovaný proces celkového stupňování kladného, aktivního vztahu k literatuře.*“ (Cenek, 1979, s. 10) Učitel má v rukou velkou zodpovědnost. Literární výchova by nemohla fungovat bez jeho podněcující a řídicí aktivní činnosti. Právě pedagog představuje interakci mezi literaturou a jejími recipienty, tedy žáky. Musí brát vždy v potaz čtenářskou úroveň žáků, jejich psychický stav, otázky společenské skutečnosti i uměleckou a estetickou specifičnost literatury (Cenek, 1979). Četba u žáků druhého stupně základní školy totiž většinou nepatří mezi hlavní náplň jejich volného času. Jak podotýkají Beránková a Kostečka ve své publikaci *Přečtěte si s námi*, je těžké vyřešit nechuť žáků k tzv. *povinné literatuře* (či *doporučené četbě*), zároveň je ale žádoucí, aby vyučující nějakou takovou četbu svým svěřencům zadal (Beránková, Kostečka, 1992). Pedagog by měl v žácích vzbudit zájem o literaturu, rozvíjet v nich dovednost dílo interpretovat, vidět v něm ideově estetické a další hodnoty, dokázat si nějakým způsobem dílo osvojit, prožít a vytvořit si vlastní názor. Učiteli literární výchovy je věnována samostatná kapitola této práce.

Cíl je tedy základním milníkem struktury celé literární výchovy a obsahuje v sobě její základní funkce. Nejen že žák získává různé literárněvědné poznatky o autorovi, díle atd., ale zároveň je utvářen a formován jeho postoj, vztah k literatuře a rozvíjí se v něm určité kompetence, odpovědnost týkající se hodnotových cílů, schopnost pronikat hlouběji do významu díla a aplikovat jej i do svého života.

Cíle literární výchovy nastiňují očekávané výstupy rámcového vzdělávacího programu, jež jsou uvedeny v předchozí kapitole. Je důležité si uvědomit, zda výuka bude směřovat buď k faktografickým poznatkům a výkladu učitele, nebo zda bude upřednostněn tvořivý přístup žáka a rozvoj jeho schopností a dovedností při práci s textem. Z tohoto hlediska lze hovořit na jedné straně o literárněvědných **poznacích**, jež žák získává díky četbě, či poslechu uměleckého textu, díky výkladu učitele nebo díky učebnici a o **schopnostech** a **dovednostech** na straně druhé, které žákovi pomohou si literaturu aktivně osvojit.

Schopnosti a dovednosti jsou bezpochyby předpoklady pro úspěšné dosažení cíle literární výchovy. **Schopnosti** definujeme jako „*obecné předpoklady relativně samostatných úspěšných činností. Jako psychické vlastnosti člověka usměřují jeho konání a jsou podmínkou činností důležitých pro život.*“ (Cenek, 1979, s. 51) Tato definice platí obecně, ale zároveň i pro literární výchovu. Jak pro celou pedagogiku, tak i pro literární výchovu jsou totiž psychologické poznatky přínosné. Psychologie (zejména vývojová) je bezezbytku nápomocná v literárně výchovném procesu. Estetické osvojování literatury se děje nejen díky pouhé činnosti smyslových orgánů (zraku při četbě, sluchu při poslechu), ale především díky schopnosti

**představivosti** a **obrazotvornosti**. Tyto schopnosti percipient získává během svého života a neustále je umocňuje stykem s literaturou. Představivost a obrazotvornost umožňuje vnímateli obrazně myslet, dávat významy jednotlivým slovům v textu apod. Vedle toho se objevují další schopnosti, schopnost **vnímavosti**, schopnost **prožitku**, jež souvisí s **citem** každého jedince. Je dobré připomenout i roli **intelektu**, protože estetický prožitek literárního díla není postaven pouze na emocionální rovině, ale též na té rozumové, která slouží k orientaci ve struktuře díla (ideové, umělecké), poznání jeho smyslu a na tomto základě pak k **hodnocení** díla jako takového (Cenek, 1979).

*„Tím se v podstatě uzavírá proces estetického osvojení díla: sjednocuje smyslově obraznou, emocionální a intelektuální složku.“* (Cenek, 1979, s. 56) Všechny jednotlivé druhy schopností dovršují schopnost **hodnotit**. V recipientovi se rozvíjejí různá měřítka, vkus a názory, jeho vztah ke světu (Cenek, 1979).

**Dovednosti** jsou pak vnímány jako speciálnější aplikace schopností. Za upevňováním dovedností stojí *„cvik a opakování činností a osvojování vědomostí potřebných pro dané činnosti; v literární výchově jde o vědomosti z literární teorie, kritiky, literární a obecné historie a o činnosti označované obvykle jako práce s textem a estetické činnosti.“* (Cenek, 1979, s. 52)

Učitel by si měl v praxi uvědomit, že je důležité u žáka podporovat výcvik schopností a dovedností. Chybou se často stává to, že žák jenom pasivně mechanicky přijímá teoretické poznatky, místo toho, aby se je pokusil vyvodit sám a hlouběji se zajímal o vzájemné vztahy jednotlivých složek, ne jen o izolované vědomosti a dovednosti (Cenek, 1979).

### 1. 3 Čtenářská gramotnost a současné pojetí čtenářství

Čtenářskou gramotnost lze podle dosud nejširšího světového výzkumu OECD *PISA* definovat jako *„schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosahování určitých cílů, k rozvoji vlastních schopností a vědomostí a k aktivnímu začlenění do života společnosti.“*<sup>1</sup>

Jak uvádí Ondřej Hník: *„Jádrem literárního vzdělávání je samotná četba.“* (Hník, 2007, s. 12) V současné době překypující internetem se čtenářská gramotnost dostává do popředí zájmu pedagogů. Dovednost číst s porozuměním se stalo základem pro to, aby se žáci mohli dále rozvíjet a učit. Z hlediska mnoha výzkumů je však patrné, že četba u dětí upadá a tím

---

<sup>1</sup> Co je čtenářská gramotnost, proč a jak ji rozvíjet?. *Metodický portál RVP* [online]. 2006 [cit. 2015-02-10]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/446/CO-JE-CTENARSKA-GRAMOTNOST-PROC-A-JAK-JI-ROZVIJET.html/>

zaznamenávají sestupnou tendenci také jejich komunikační dovednosti a schopnosti rozumět různým formám jazykového sdělení.

Je třeba si uvědomit, že četbě celých literárních děl v hodinách literární výchovy není dán dostatek prostoru a hlavně času. Zbývá pak volný čas žáků, ve kterém se však děti četbě velmi nevěnují. V roce 2013 provedl Knihovnický institut Národní knihovny ČR celostátní průzkum dětí od 9 až 14 let zaměřený právě na četbu a vztahu k ní. Podle agentury *Mediaresearch*, jež provedla praktickou část výzkumu, bylo zjištěno, že 47% dětí řadí četbu knih jako zábavnou formu trávení volného času, kdežto 18% respondentů považuje četbu knih za nudu. Jako hlavní důvod, proč děti knihy nečtou, byl nejvíce zmiňován, že respondenty četba zkrátka nebaví. Knížku si denně otevře asi třetina dětí, na druhé straně však další třetina nepřečte ani jednu knihu za měsíc. K přečtení alespoň jedné knihy měsíčně se hlásilo 48% dotazovaných. Do četby se promítají i rozdíly mezi chlapci a děvčaty. Jsou to právě děvčata, která čtou raději a častěji než chlapci. Na četbu dětí má samozřejmě vliv i rodinné prostředí. Z výzkumu logicky vyplývá, že čím více jsou rodiče vzdělaní, tím více se četbě věnují jejich ratolesti. Motivovat žáky k četbě má vedle rodičů samozřejmě i vyučující. Svědčí o tom i odpověď na výzkumnou otázku „*co nejčastěji čteš?*“ na níž 51% respondentů odpovědělo, že čtou knihy v rámci školní četby.<sup>2</sup> Z toho důvodu je třeba dbát na pečlivý výběr titulů, ať povinné či doporučené četby, které v našich žácích mohou podněcovat zájem o literaturu jako takovou.

Na podporu rozvoje čtenářství u žáků reagovala řada projektů, mezi něž patří například *Noc s Andersenem*, dětská anketa *SUK – čteme všichni*, *Mezinárodní den dětské knihy*, *programy Veletrhu dětské knihy*, ... (Hník, 2007). Vznikla i řada internetových portálů, které se modifikovaly na tzv. rádce při výběru knih. Mezi takovéto portály patří např. *Čte-Sy-Rád*. Staví na základní myšlenku: „*Proč nečteme si rádi? Protože nevíme co!*“<sup>3</sup> Na tomto webu se může čtenář inspirovat neustále aktualizovanou databází čtivých knih, které ho mohou dále ovlivnit a motivovat k další četbě. Zároveň on sám může své oblíbené tituly doporučovat ostatním. Na tomto portálu nalezne nejen nejvíce doporučované „top knihy“, ale i různé kvízy a bonusy.<sup>4</sup>

Vedle těchto programů, vznikla i řada příruček k podpoře rozvoje čtenářství. Jednou z nich je i příručka České školní inspekce *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*, která se zaměřuje na podmínky a metody rozvíjení čtenářských dovedností. V první řadě

---

<sup>2</sup> PRÁZOVÁ, I. *Dětské čtení: Aktuální výzkumy dětského čtenářství* [online]. 2014 [cit. 2015-02-09]. ISSN 1212-5075. Dostupné z: <http://www.ikaros.cz/detske-cteni-aktualni-vyzkumy-detskeho-ctenarstvi>

<sup>3</sup> ČTESYRÁD: *čtenářův sympatický rádce* [online]. 2009 - 2015 [cit. 2015-02-09]. Dostupné z: <http://www.ctesyrad.cz>

<sup>4</sup> ČTESYRÁD: *čtenářův sympatický rádce* [online]. 2009 - 2015 [cit. 2015-02-09]. Dostupné z: <http://www.ctesyrad.cz>



je třeba si uvědomit, že se čtenářská gramotnost rozvíjí ve všech předmětech a že je potřeba vytvářet podmínky a předpoklady pro úspěšný rozvoj čtenářské gramotnosti u každého žáka. Pokud žáci nejsou vedeni k četbě v rodině, pak má škola možnost změnit jeho přístup ke čtenářství (Košťálová, 2010).<sup>5</sup>

Problémem však často bývá, že škola nevyužívá prostoru k posílení čtenářské gramotnosti u dětí. Často učitelé očekávají, že jejich žáci budou číst doma a tam se četbě i s rodinou učit. Jednou z možností rozvíjení čtenářství přímo ve škole jsou pravidelné **čtenářské dílny**, v níž je dostatek času a prostoru pro četbu a další práci s textem. V rámci těchto dílen se navíc žáci učí, jak si vybrat vhodný text, tedy jak si doporučovat knihy. Získávají schopnost knihu ohodnotit a mají prostor ke konzultaci s vyučujícím o volbě knihy či textu. Ve školách pak často vznikají i nástěnky, kam žáci zaznamenávají seznamy svých oblíbených knih a tím motivují i ostatní spolužáky, kteří si knihu mohou v budoucnu přečíst. S tím souvisí rovněž osobnost samotného učitele, který by měl neustále sledovat aktuální tituly v dětské literatuře a jít příkladem svým žákům. Zároveň by měl být žákům schopen poradit, kde daný titul naleznou, zda se nachází např. v místní knihovně apod., protože je dokázáno, že čtenáři potřebují, aby knihu měli na dosah hned, kdy mají chuť číst (Košťálová, 2010).<sup>6</sup>

Existuje mnoho metod a technik, kterými lze čtenářskou gramotnost rozvíjet a které podněcují v žácích chuť číst. Mezi ně patří například výše zmiňované čtenářské dílny, v níž se žáci věnují individuální četbě zvolených knih. Dále lze jmenovat literární dopisy, kdy si žáci ve formě krátkých dopisů předávají své čtenářské dojmy a úvahy ohledně daného textu, postavy, motivu apod. Podobnou metodou je i podvojný deník, do něhož si žák zaznamenává též osobní záznamy z četby. Do jednoho sloupce si vypíše citaci, která jej zaujala a do druhého pak komentář, myšlenku k danému úryvku. Mezi další významné metody patří např. metoda I. N. S. E. R. T., dále tvorba čtenářského portfolia, skládkové čtení, čtení s otázkami aj. (Košťálová, 2010).<sup>7</sup> Některé z těchto metod budou znovu připomenuty a více přiblíženy v kapitole, zabývající se metodami literární výchovy.

V současné době se stále atraktivnější náplní volného času oproti četbě knížky stává internet. Prostředí v rodinách se rovněž proměnilo. Rodiče nemají tolik času, aby se mohli dětem naplno věnovat, natož, aby si s nimi společně četli (Hník, 2007). Proto by se měl učitel

---

<sup>5</sup> KOŠTÁLOVÁ, H. Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka. In: *Česká školní inspekce* [online]. 2010 [cit. 2015-02-10]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/getattachment/e43a087c-c044-4761-adcc-e4282774ae7a>.

<sup>6</sup> Tamtéž.

<sup>7</sup> Tamtéž.

snažit literární výchovu vést efektivně a formovat v žákovi tvůrčí a všestranně rozvinutou osobnost.

#### 1. 4 Učitel literární výchovy

Učitel literární výchovy je nejdůležitějším faktorem ovlivňujícím literární výchovu. Právě pedagog vybírá vhodné texty a užívá různých metod a postupů, které rozvíjí žákovy schopnosti a dovednosti komunikace s textem, podporuje jeho zájem o četbu a předává mu základní literárněvědné znalosti.

Na mnoha místech této práce již bylo zmíněno, co by neměl pedagog v literární výchově opomínat. Na něm závisí celý průběh literární výuky a díky jeho vedení se v žákovi rozvíjejí konkrétní schopnosti a dovednosti reflektovat text.

Osobní dispozice jsou jen jedním z předpokladů pro povolání pedagoga, podle Machytky je nezbytným kritériem dobrá odborná znalost daného předmětu. Učitel by tedy měl znát nejen poznatky z literární teorie a historie, ale též sledovat neustálý vývoj literární výchovy a nová díla pro literaturu a mládež (Machytka a kol., 1965).

Stačilo by říci, že k naplnění literárních cílů dojde, pokud se bude učitel řídit podle didaktických zásad (jež jsou zmíněny v kapitole věnující se didaktické interpretaci). Ano, klíč k úspěchu to rozhodně je. Nestačí však pouhé teoretické znalosti o efektivní výuce literární výchovy. Nebudeme zde již více rozebírat samozřejmosti, jež by učitel měl splňovat, jako je znalost svého oboru, hlasové vybavení apod.

Mnohem důležitější je si ale uvědomit, jak podotýká i Nezkusil: „že pro výkon tohoto povolání je naprosto nezbytný **talent**.“ (Nezkusil, 2004, s. 54) Podle Nezkusila existují dva druhy tohoto talentu. První vychází z jichž výše jmenovaných samozřejmostí, jež by učitel měl mít v sobě. V druhém případě jde o „*talent specifický daný uměním vnímat, odkrývat a reflektovat tvar slovesného uměleckého díla ...*“ (Nezkusil, 2004, s. 54)

Každý z nás je jedinečný, a proto je i každý učitel determinován svou vnitřní osobností. V literární výchově se pak můžeme tedy setkat s pedagogem, který tíhne spíše k citovému, vnitřnímu přístupu k literárnímu textu nebo naopak s vyučujícím uvažujícím především racionálně. Nezkusil první tendenci označuje jako „*učitel – umělec*“ (Nezkusil, 2004, s. 54), druhou jako „*učitel – vědec*“ (Nezkusil, 2004, s. 54) a k tomu směřuje i výběr textů. Ideální je bezpochyby skloubit oba tyto přístupy (Nezkusil, 2004).

Na bedrech učitele leží nelehký úkol, a to vzbudit v žácích zájem o literaturu. Zejména by neměl opomenout, že každý žák může v textu vidět něco jiného a otevřít tak prostor pro nové názory a pohledy. Jak zmiňuje Cenek, vyučující by měl žákům „*ukazovat, že literatura jim má opravdu co říci a že literární výchova má co osvětlit.*“ (Cenek, 1979, s. 72)

Aby výuka literární výchovy podněcovala v žácích samých tvořivý přístup k textu, musí samozřejmě i vyučující splňovat jistá kritéria. Hník hovoří o několika základních nárocích na takového pedagoga. Učitel by měl být sám o sobě tvořivou osobností, měl by být schopen i sám vytvořit vlastní text a úkoly podněcující ostatní žáky. Samozřejmě by měl pohotově reagovat na všechny možné situace a reakce žáků, vždy by měl myslet o krok napřed a podle toho mít i vše promyšleně zorganizováno (Hník, 2007).

Právě osobnost učitele je stěžejní figurou ovlivňující vzdělávací proces žáka. „*Učitel imponuje žákům nejen svým vzděláním, kulturním rozhledem a osobními vlastnostmi (čestnost, spravedlnost, ...), ale také svou osobností.*“ (Čechová, Styblík, 1998, s. 13) Učitel je jedno z povolání, které se podrobuje společenské kritice, a to nejen v profesním životě, ale hlavně v životě soukromém. Společnost se zabývá jeho rodinným životem, jeho volným časem a aktivitami mimo školní budovu. Proto by měl učitel dbát hlavně na to, aby nenastal rozpor mezi tím, co v hodinách sděluje svým žákům a tím, jak se sám chová. Nesmí zapomínat na to, že právě on jde svým svěřencům příkladem (Čechová, Styblík, 1998).

## 2. Text

Základním výchozím pramenem pro tvůrčí literární práci je bezpochyby samotný text, na něm stojí celý literárně výchovný proces. Veškerá činnost v literární výchově by se měla odvíjet právě od vhodného textu. Patří se znovu připomenout důležitou roli učitele a výběru textů k jejich analyzování a k další práci s nimi.

Na základě samotné analýzy textu se žák dobírá k informacím o osobnosti autora, o společenském kontextu díla, tedy k různým literárněvědným a teoretickým poznatkům. Jak sám Cenek zmiňuje ve své publikaci: „*Základní činností nemůže být nic jiného než přímá práce s texty umělecké literatury, tedy četba, poslech a k nim se připojující další aktivity.*“ (Cenek, 1979, s. 39)

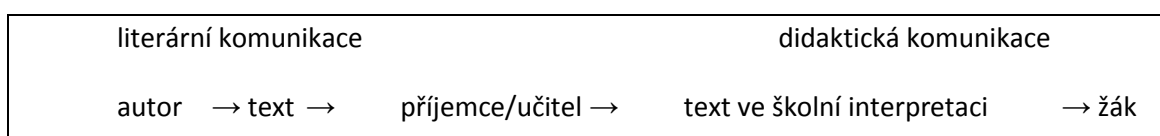
V dřívějších dobách se metoda literárně výchovné interpretace až tak nezabývala rozvoji čtenářských aktivit u žáka. Pozornost se kladla pouze na takové rysy textu, které byly žádoucí a vedly k jednomu pravdivému určenému smyslu. Není třeba připomínat období

komunismu, kdy se s literaturou, a tedy i se zpracováním textů, ideologicky manipulovalo a byla vybírána jen taková díla, která byla poplatná tehdejší době. Žákovi byl podsouván hned smysl textu, hned viděl zobecnění už tak vybraných rysů hodících se do celého systému. Vše bylo jednostranné a dané. Jak tedy žák mohl rozvíjet své komunikační schopnosti a vnímat text i v jeho hlubší rovině? (Lederbuchová, 1995).

Toto zmiňuje i Hník, zatímco v tradičním pojetí literární výchovy plní text zejména dokládací funkci, kdy doplňuje výklad učitele, v literární výchově pojaté tvůrčím způsobem pak představuje stále energický podnět pro vlastní individuální čtenářský zážitek (Hník, 2007).

Z pozorování výuky literatury na druhém stupni je patrné, že v popředí stojí především osvojení poznatků z literární historie. Jak podotýká Hník: „*Literární výchova se ztotožňuje s tvořením jakési databáze a kritériem hodnocení je pak míra osvojení této databáze.*“ (Hník, 2007, s. 38) Lze se tedy domnívat, že literární výchova na druhém stupni stále **bazíruje na složce kognitivní a zastiňuje tak složku emocionální, zážitkovou a celkové působení textu na samotného žáka. Samotná práce s textem je pak eliminována pouze na dějovou složku a další možné významy a prvky textu jdou zcela stranou.** Na základě analýzy textů čítanek a úkolů k nim přiřazených budeme schopni aspoň částečně tuto domněnku verifikovat.

V souvislosti s tím si řada odborníků všimla toho, že žáci nejsou schopni sami vytvořit obsah a smysl textu, že jen pasivně přijímají vštěpované názory. Začali vytvářet různé interpretační metody. Na Slovensku vytvořili teoretici pod vlivem komunikačních teorií sborník zabývající se interpretací textu, kde se pokusili nastínit základní vztahy v komunikačním procesu a aplikovali jej na vyučovací proces v literární výchově:



(Lederbuchová, 1995).

Autoři k tomu schématu dodávají: „... *zvláštnost procesu vyučování literatury spočívá v tom, že je to proces sekundární komunikace, metakomunikace, ...*“ (Lederbuchová, 1995, s. 16) Toto schéma opomíjí vztah mezi autorem, textem a žákem a klade do popředí **osobnost učitele**, který žákovi předává již nějakým způsobem jím manipulovaný metatext. Pro získání a usměrňování jistých literárněvědných poznatků je jistě tento model uplatitelný, nesmí se však zapomínat na to, aby byl žák sám schopen rozvíjet svou vlastní komunikační schopnost, nalézt sám smysl a význam daného textu, nechat žáka spontánně text vnímat a přemýšlet o něm (Lederbuchová, 1995).

*„... interpretace textu je ve škole nezbytná, nesmí však být založena na postupech, které žákovi brání v komplexní komunikaci s textem.“ (Lederbuchová, 1995, s. 17)*

## **2. 1 Přístupy žáka k textu**

Přímou práci s textem představuje v první řadě četba. Čtenář se stává velmi důležitým aspektem celé literární komunikace. Objevují se názory, že *„dílo jako estetický objekt, tzn. ve své znakové jednotě, existuje jenom ve vědomí čtenáře, jinak existuje prostě jako věc, jako artefakt, kolem kterého můžeme jen projít, aniž by nás nějak zaujal.“ (Haman, 1997, s. 117)* Dílo se tedy realizuje skrze naši četbu, naši interpretaci a naše prožívání.

Je třeba si uvědomit, že každý čtenář je jiný, přistupuje k textu, čte jinak. Ve školním procesu působí text na dva adresáty: učitele a žáky. Do procesu tedy vstupuje značný prvek subjektivity. Jedním z teoretiků zabývajících se typologií čtenáře je Viliam Obert, který rozlišuje tři typy čtenáře. Prvním z nich je čtenář, který nevidí v textu nějaké příliš hluboké významy, text vnímá jako dané sdělení o realitě, s nímž se zároveň ztotožňuje. Pozornost věnuje pouze tématu (sdělení textu), žádné významové přesahy a jiné nuance pro něj neexistují. Tento typ čtenáře Obert označil jako **naivní**. Vedle tohoto typu zavedl čtenáře **sentimentálního**, který se též upíná na téma a zejména na ty prvky, které v něm vyvolávají silné emoční zážitky (ovšem ne estetické, nýbrž související s dějem textu). Bylo by smutné, kdyby neexistoval třetí typ čtenáře, toho, který vnímá literaturu jako literaturu, ví, že má povahu znaku, chápe roli autora, který vede fiktivní dialog se svým čtenářem. Tento **diskursivní** čtenář oceňuje hloubku textu, nespokojí se s pouhou dějovou rovinou, vstupuje do hloubky textu, do dalších významových rovin a přesahů, v nichž hledá pravý smysl textu (Nezkusil, 2004).

Je logické, že konkrétní čtenářský typ si vybírá i texty jeho zaměření a úrovně a když se například naivní čtenář setká s textem úrovně čtenáře diskursivního, lze vykristalizovat problém. Může pak například dojít k tomu, že *„čtenář dovede o Máchově Máji povědět nanejvýš, že jakýsi loupežník ze žárlivosti zavraždil svého otce (aniž věděl, koho vraždí) a byl za to popraven.“ (Nezkusil, 2004, s. 47)*

Pro nás významnější však budou tři základní přístupy, které zpracoval Otakar Chaloupka. Chaloupka vytvořil průzkum dětských čtenářů mladšího věku a přiřadil k jednotlivým úrovním tři základní stádia, pro něž jsou charakteristické následující přístupy. K nejnižší úrovni přiřadil **přístup fragmentární**, kdy *„dítě nepostihuje literární výpověď jako umělecky sjednocenou strukturu, v její integritě, vytrhává z knihy pouze určité epizody, úryvky, scény, momenty, takové detaily, které na ně nejvíce zapůsobily.“ (Chaloupka, 1971, s. 80)*

Následuje **narativní přístup**, v němž „*dítě chápe výpověď díla v její úplnosti, ale pouze jako úplnost příběhu, děje, textové věcnosti. Neproniká příběhem k hlubším významům v něm uloženým, neuvědomuje si, že se v knize jedná o myšlenkové poselství, o autonomní umělecké sdělení, chápe text jako popis, líčení událostí...*“ (Chaloupka, 1971, s. 81) Třetím přístupem je **přístup integrační**, v němž (jak z názvu vyplývá) má četba integrovaný ráz. „*Dítě přijímá v hlavních rysech literární text jako uměleckou fikci, jako celistvý umělecký obraz, který má svébytný tvar a významové přesahy, směřující dále, než jak vyplývá z bezprostřední vnější podoby textu.*“ (Chaloupka, 1971, s. 81)

Podle Chaloupky převažuje u pubescentních čtenářů četba narativní, integrační přístup se objeví až po patnáctém roku dítěte, ale i tak spíše výjimečně (Chaloupka, 1971).

Učitel by se měl tedy žáky snažit ovlivnit tak, aby co největší počet z nich dosáhl integračního přístupu k textu a stali se diskursivními čtenáři. Tento úkol mají na svých bedrech spíše středoškolské učitelé, protože až žáci kolem patnácti let se ocitají na křižovatce mezi narativním a rýsujiícím se integračním přístupem (Nezkusil, 2004).

Je dokázáno, že „*pubescentní čtenářství akceleruje k vyšší kultivovanosti, je-li záměrně rozvíjeno komunikativně pojatou literární výchovou ... v rozvoji čtenářství má nezastupitelnou úlohu metoda didaktické interpretace textu.*“ (Lederbuchová, 1995, s. 44) Při výběru četby (textů) by tedy učitel měl dbát na úroveň čtenářské kompetence svých žáků a jejich možnosti a neustále je dále v této kompetenci rozvíjet.

## 2. 2 Fáze recepce textu

Problematika četby v sobě zahrnuje několik rovin. Ladislava Lederbuchová hovoří ve svých skriptech o čtyřech fázích procesu recepce uměleckého textu, které na sebe navazují. První fází se rozumí fáze **percepce**, tedy prvotního vnímání textu. Žák může přijímat text jednak vizuálně (čtenbou), jednak auditivně (poslechem). Opět je jen na učiteli, aby vybral texty vhodné pro kultivaci a rozvíjení schopnosti vnímat text v těchto dimenzích (grafických a zvukových). Pokud jde zejména o auditivní vnímání textu, je logické, že je vhodnější vybrat texty básnické. Jak podotýká Lederbuchová: „*žákovi je třeba estetickou funkci jazykové struktury cílevědomě adekvátně představovat, tzn. nabízet mu takové interpretační aktivity, které mu pomohou citlivěji vnímat zvukové uspořádání sdělení, zvl. u textů básnických, a uvědomovat si estetické významy zvukové výstavby textu. Aby ve svém estetickém zážitku mohl zúročit i komunikaci se zvukovou stránkou jazyka, musí získat specifickou citlivost auditivního vnímání.*“ (Lederbuchová, 1997, s. 44) Co se týče vizuálního vnímání uměleckého textu, rozhoduje jeho

grafická podoba. Jak podotýká Lederbuchová, žák dokáže rozlišit na základě vizuální podoby textu poezii od prózy, později i o jaký žánr se může jednat (lyrický x epický obsah). U prózy pak může rozlišit z hlediska délky textu, že se jedná např. o anekdotu nebo román apod. Stejně tak lze na první pohled určit, zda se v textu vyskytuje spíše dialog postav (přímé řeči) nebo řeč vypravěče (grafická plnost textu na řádcích). Samozřejmě je třeba zmínit i kaligramy a vizuální poezii. Přesně díky této fázi se v žákovi rozvíjí vedle smyslového vnímání fantazie a obrazotvornost (Lederbuchová, 1997).

Druhou fází recepce uměleckého textu se stává **apercepce**, jež je spojena s fází předchozí. V této fázi je již žák schopen interpretovat děj na základě poznatků z fáze percepční. Žák tedy porozumí denotační složce textu a na základě toho, si utvoří vlastní představu, obraz. Je třeba si uvědomit, že každý z nás má představy jiné. Toto by měl brát vyučující v potaz a dát tak prostor imaginaci svých žáků, ale zároveň ji korigovat, vést správným směrem a kultivovat ji. Nejčastější otázkou ze strany vyučujícího je, jak si žák něco představuje, ať prostředí, postavu, její vzhled, vlastnosti apod. (Lederbuchová, 1997).

Následná fáze **interpretace** je záštitou fází předchozích, kdy se pracuje s významy toho, k čemu bylo dojito již ve fázi percepce a apercepce. V této fázi by měl žák být schopen dokázat dané denotační významy zobecnit. Zároveň by měl vyučující v žácích probouzet motivaci pro hledání významů konotačních a vést je i k hodnocení daného textu (Lederbuchová, 1997).

Završující fází je pak **konkretizace**. Lederbuchová hovoří o rozvoji konkretizační fáze recepce žáka jako o rozvoji „*jeho schopnosti přisuzovat smysl významovosti textu pro svůj vlastní život, schopnost nalézat v literatuře partnera dialogu pro řešení vlastních životních problémů.*“ (Lederbuchová, 1997, s. 112) Žák si tedy díky komunikaci s textem dokáže uvědomit, že i ve smyšleném literárním díle lze nalézt prvky z každodenního života. Je schopen odhalit hlubší smysl díla, reflektovat různé motivy se skutečností a propojit je se svým vlastním životem.

Rozvoj výše uvedených schopností je dlouhodobou záležitostí. Ve fázi konkretizace se zrcadlí všechny fáze předchozí. Ve škole se tato fáze realizuje díky různým produkčním aktivitám, které se váží na didaktickou interpretaci textu. Z toho plyne, že je kladen důraz především na aktivitu žáků a jejich kreativitu. Lederbuchová řadí mezi účinné konkretizační aktivity například výrazné čtení, dramatizaci a úkoly, které v žácích nejvíc podnítky rozvoj představivosti a fantazie. Pro úspěšný rozvoj čtenářství u žáků je tedy rozhodující tvořivý přístup k textu (Lederbuchová, 1997).

### 3. Metody literární výchovy

Celkový kladný vztah žáka k textu a četbě jako takové můžeme v hodině literární výchovy posílit prostřednictvím různých metod. Existuje nepřehledné množství metodických přístupů a klasifikací. Tato práce nastíní jednu z nejzákladnějších klasifikací a zmíní i metodické rozlišení literárních teoretiků. V neposlední řadě budou podrobněji rozebrány ty metody, které lze nejvíce uplatnit v rámci literární výchovného procesu a které rozvíjí čtenářskou gramotnost.

Je třeba zmínit i to, že metody rozvíjející čtenářskou gramotnost není jednoduché zařadit do základní klasifikace metod. Musíme si uvědomit, že některé metody jsou jak aktivizující, tak zároveň komplexní a mnohdy se vzájemně prolínají a doplňují.

*„Podstatné pro volbu metod je pojmenování cílů, ke kterým chceme dospět, a nalezení vhodných textů, které budou děti zajímat a které vyvolávají otázky.“* (Tomková in Wildová, 2011, s. 68)

Cíl literární výchovy se uskutečňuje prostřednictvím metod a činností s ní spojených. Vyučující vybírá vhodné metody a adekvátní činnosti pro získání základních poznatků o literatuře, pro rozvoj schopnosti pracovat s textem, pro kultivaci komunikace s textem, pro rozvíjení čtenářské gramotnosti a vztahu k literatuře vůbec.

Činností se žák aktivně do výuky zapojuje, vedle toho se probouzí i aktivita jeho smyslu, představivosti a obrazotvornosti. Roli hraje jeho cit, intelekt i vůle, která signalizuje jeho zájem o literaturu, popřípadě přímo potřebu číst (Cenek, 1979).

Samozřejmě je příznačné, aby učitel vybíral takové činnosti přiměřené věku žáků a jejich úrovni, na základně toho volil i adekvátní texty, jak přímo pro četbu ve škole v hodinách literární výchovy, tak i pro četbu doporučenou. Literární proces totiž neprobíhá pouze v budově školy. Žák je velice ovlivněn tím, s čím se setká i mimo školu. Měla by být tedy formující i jeho četba soukromá.

Jako prostředek k dosažení cíle literární výchovy využívá vyučující různé metody. Existuje celá řada definic vysvětlující pojem výukové metody. Uvedeme si jednu z nejužitečnějších definic od Kalhouse: *„Výukovou metodu lze charakterizovat jako koordinovaný systém vyučovacích činností učitele a učebních aktivit žáka, který je zaměřen na dosažení učitelem stanovených a žáky akceptovaných výukových cílů“* (Kalhous, 2002, s. 307).

Je zcela v kompetenci učitele, kterou metodu zvolí jako prostředek k dosažení stanoveného cíle. Důležité je, aby byl naplněn jak cíl, tak obsah vyučování. Výběr metody



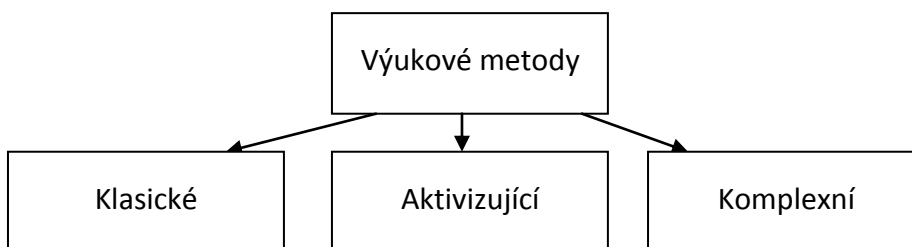
vyplývá samozřejmě ze samé osobnosti učitele a jeho stylu výuky, výběr by však měl samozřejmě reflektovat i osobní potřeby žáků.

### 3. 1 Základní klasifikace metod

Existuje mnoho klasifikací výukových metod. V této práci bude uvedena asi nejznámější koncepce od Maňáka, jež odpovídá moderním trendům pojetí výuky. Dále bude i stručně zmíněno pojetí podle Svatopluka Cenka (1979), jenž mezi metody zařazuje též interpretaci, stěžejní bod této práce. Pro porovnání bude uvedeno i pojetí Viliama Oberta (1992). Podrobněji budou rozebrány ty metody, jež se uplatňují především v hodinách literární výchovy a které se podílejí na rozvoji čtenářské gramotnosti.

Maňák rozděluje metody do tří základních skupin. Hovoří o klasických výukových metodách, o aktivizujících výukových metodách a o výukových metodách komplexních (Maňák, Švec, 2003).

**Diagram: Výukové metody (Maňák, Švec, 2003)**



#### 3. 1. 1 Klasické metody

**Klasické výukové metody (Maňák, Švec, 2003)**

Metody slovní	Metody názorně-demonstrační	Metody dovednostně-praktické
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vyprávění</li> <li>• Vysvětlování</li> <li>• Přednáška</li> <li>• Práce s textem</li> <li>• Rozhovor</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Předvádění a pozorování</li> <li>• Práce s obrazem</li> <li>• Instruktaž</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Napodobování</li> <li>• Manipulování, laborování a experimentování</li> <li>• Vytváření dovedností</li> <li>• Produkční metody</li> </ul>

Klasické výukové metody tvoří jakousi základnu pro následné metody aktivizující. Maňák sem řadí **metody slovní**, jež neodmyslitelně patří k celému výchovně vzdělávacímu

procesu nejen v hodině literární. V dnešní době, kdy je pozornost zaměřena především na komunikační schopnosti žáků a kultivaci jazyka, mají slovní metody ve výuce českého jazyka a literatury výchozí postavení. Do metod slovních řadíme **vyprávění**, jež v literární výchově získá jistě své uplatnění. Pomocí něho se žáci učí vyjadřovat své pocity a názory na text, zároveň se učí naslouchání druhým spolužákům. Další metodou je **vysvětlování**. Vysvětlování využívá vyučující především pro svůj výklad a objasnění určitých pojmů. S vysvětlováním souvisí i **přednáška**, jež představuje delší úsek mluveného projevu vyučujícího. Stěžejní metodou v rámci literární výchovy se pak stává **práce s textem**. „Práci s textem rozumíme výukovou metodu založenou na zpracovávání textových informací, jejichž využití směřuje k osvojení nových poznatků, k jejich rozšíření a prohloubení, popř. k jejich upevnění, fixaci.“ (Maňák, Švec, 2003, s. 64) V literární výchově jde především o to, aby žák danému textu porozuměl a na základě toho rozvíjel své dovednosti komunikace s textem. Tuto schopnost může vyučující rozvíjet pomocí další slovní metody, **rozhovoru**, při němž formou vhodně volených otázek nutí žáka k přemýšlení nad textem.

Další odnoží klasických výukových metod jsou **metody názorně-demonstrační**, jež se snaží rozvíjet žákovo smyslové poznání. Jednou z těchto metod je **práce s obrazem**. Žák v literární výchově nevnímá pouze text, ale i doprovodné ilustrace, jež ve spojení s textem slouží pro rozvoj čtenářské kompetence. Vizuální vnímání je pro žáka odrazovým podpůrným bodem k myšlení abstraktnímu (Maňák, 2003). Vhodná ilustrace může v hodině literární výchovy plnit i funkci motivační, může s ní být pracováno i ve smyslu samostatné práce žáků (vytvoření ilustrace k textu), ilustrace též u žáka vyvolá nějaké pocity a dojmy, na základě kterých lze rozvíjet dialog o celkovém zážitku z četby.

### 3. 1. 2 Aktivizující metody

#### **Aktivizující výukové metody (Maňák, Švec, 2003)**

Aktivizující výukové metody
<b>Metody diskusní</b> Metody heuristické, řešení problémů Metody situační <b>Metody inscenační</b> <b>Didaktické hry</b>

Aktivizující metody reagují na metody klasické, jimž bylo vytýkáno, že jsou příliš zaměřeny na direktivní způsob výuky ze strany učitele a potlačování samotné aktivity žáků. Aktivizující metody se snaží o nové tvořivé postupy, do kterých žák bude sám aktivně zapojen

(Maňák, Švec, 2003). Výuka se pak stává pro samého žáka atraktivnější a zajímavější. Existují názory, že aktivizující metody podporují i vytváření příznivého klimatu školy (Maňák, Švec, 2003).

Do této oblasti spadají **metody diskusní**. Diskuse navazuje na metodu rozhovoru. Od rozhovoru se však odlišuje tím, že je to „*taková forma komunikace učitele a žáků, při níž si účastníci navzájem vyměňují názory na dané téma, na základě svých znalostí pro svá tvrzení uvádějí argumenty, a tím společně nacházejí řešení daného problému.*“ (Maňák, Švec, 2003, s. 108) Pro fungující a účelnou diskuzi je bezpochyby třeba, aby učitel kladl vhodné podněcující otázky, aby diskuzi korigoval správným směrem a zároveň dal prostor pro zaznění všech názorů.

Existuje celá řada druhů diskuzí, jako je diskuze řetězová, řízená, diskuze v malých skupinách aj. (Maňák, Švec, 2003).

Maňák dále zmiňuje **metody inscenační**. Inscenační metody mají v literární výchově své výsadní zastoupení. Nejen, že literární výuku oživují, protože se z žáků samých stávají aktéři různých předváděných situací. I RVP pracuje ve své koncepci s pojmem **dramatická výchova**.

Díky dramatizaci se „*prohlubuje osvojené učivo, objasňují se otázky lidských osudů, osvětlují se motivy a city lidí, umožňuje se pochopit a prožít hloubku mezilidských vztahů, a to vlastním prožíváním a jednáním...*“ (Maňák, Švec, 2003, s. 123)

Dramatickou výchovu lze dle současných kurikulárních dokumentů pojmut samostatně, jako vyučovací předmět se svou vlastní dotací, či jako metodu, jež se stane součástí výukového procesu. Dramatická výchova se začala uplatňovat jako moderní metoda, jež se odklání od pouhého důrazu na osvojování vědomostí, ale soustředí se především na kultivaci postojů a schopností žáka, jeho charakterových vlastností, na kultivaci jeho vnitřních zážitků (Marušák, 2008).

V současnosti většina škol stále staví na tradičním pojetí vzdělávání. Na některých se nicméně do popředí dostává dramatická výchova, jejíž podstatou není pouhé předávání poznatků žákovi ze strany učitele, nýbrž „*hra, jednání, konání, akce.*“ (Bláhová, 1996, s. 21)

Hlavním protagonistou celého procesu je v rámci dramatické výchovy subjekt žáka samého. Celý postup tedy vychází z vlastní individuality žáka, z jeho potřeb, zájmů, tvořivého potenciálu, z jeho vlastních schopností a dovedností (Marušák, 2008).

Základním principem dramatické výchovy se stává činnost. Úkolem učitele je pak tento činností proces regulovat a chápat osobnost žáka za aktivního činného partnera celého procesu výuky. Žák totiž nejenže uplatňuje své zkušenosti, ale především získává díky zážitkům

a prožitkům zkušenosti nové, nalézá nové významy a přemýšlí o celém smyslu procesu (Marušák, 2008).

Dramatická výchova je specifická i tím, že v ní je dán prostor pro improvizaci a interpretaci textů, díky žákovi vlastnímu dramatickému ztvárnění. Dramatická výchova tak umožní dostat se žákům „*pod povrch textu, za pouhý děj, který se v knize odehrává.*“ (Tomková, in Wildová, 2011, s. 79). Při uplatnění této metody žáci o obsahu a situaci pouze nehovoří, nýbrž se stylizují do hrdinů a tím v jejich rolích jednájí a příběh prožívají (Tomková, 2011).

Často bývá dramatická výchova spojována s hrou. „*Základem hry v dramatické výchově je přijetí fikce, základním metodickým aparátem potom různé typy rolových her uplatněných v různě strukturovaných námětových hrách, které mohou být dramatické (s problémem, rozporem, konfliktem) i nedramatické.*“ (Marušák, 2008, s. 10) Díky rolové hře pak tedy žáci vstupují do fiktivního světa, který jim představuje zpřístupnění toho reálného. Dokážou pak reflektovat určité mezilidské vztahy, charaktery různých postav, jejich jednání a v neposlední řadě i vlastní pocity a zážitky. Je třeba si uvědomit, že význam a smysl uplatnění dramatické výchovy ve výuce „*není jen v aktu tvorby a její prezentace, ale i v tom, že děti objevují její přesahy k okolnímu světu, k sobě samému, času teď i mimo tuto přítomnost.*“ (Marušák, 2008, s. 12)

Mezi aktivizující výukové metody řadíme i **didaktické hry**. Již Jan Amos Komenský a další následující představitelé alternativních škol zdůrazňovali roli hry v procesu vyučování.

Výše zmíněná dramatická výchova může být zároveň součástí didaktických her. Jako hru lze totiž chápat veškeré tvořivé aktivity žáků, jež stojí v protikladu tradičním výukovým postupům. Při hře je však důležité, aby nezapomínala na přesně vymezený cíl, kterého se prostřednictvím ní má ve výuce dosáhnout (Maňák, Švec, 2003).

Didaktické hry představují širokou škálu různých aktivit. Existuje i několik klasifikací didaktických her. Meyer je například třídí z hlediska jejich obsahu a cíle na hry interakční, pod něž spadají jak samostatné hry s hračkami, hry sportovní a skupinové nebo různé hry společenské, strategické, další skupinou jsou hry simulační, kam lze zařadit např. hru s maňásky, rolové hry apod. Poslední skupinu pak tvoří hry scénické, které se přibližují již samotnému divadelnímu představení. (Meyer, 2000; cit. podle Maňák, Švec, 2003, s. 128)

Jankovcová pak třídí didaktické hry podle čtyř hledisek: podle doby trvání, místa konání, převládající činnosti a hodnocení. (Jankovcová, 1988; cit. podle Maňák, Švec, 2003, s. 128)

Didaktické hry využívají učitelé ve svém vyučování zejména k efektivnímu opakování a procvičování učiva. Tyto hry pomáhají zejména k ukotvení a reflexi poznatků a zároveň podněcují k tvořivým aktivitám, jež rozvíjí žákovo další myšlení, protože většina z didaktických her vychází z řešení problémových situací. Během her se zároveň žák učí dodržovat jistá pravidla, akceptovat své spolužáky a spolupracovat s nimi.<sup>8</sup>

### **3. 1. 3 Komplexní metody**

Kromě zprostředkovávání vědomostí a dovedností komplexní výukové metody dále „rozšiřují prostor výukových metod o prvky organizačních forem, didaktických prostředků a mnohem víc než předchozí skupiny metod reflektují též celkové cíle výchovy a vzdělávání.“ (Maňák, Švec, 2003: s. 131)

Od tradičních a aktivizujících metod se komplexní výukové metody liší především v tom, že jde o složité metodické útvary, které požadují sice různou, ale vždy ucelenou kombinaci a propojení několika základních prvků didaktického systému, jakou jsou metody, organizační formy výuky, didaktické prostředky nebo životní situace vycházející často ze samotné praxe (Maňák, Švec, 2003).

Výhodou komplexních metod je postižení většího úseku didaktické reality ve výuce. Propojují se v ní totiž jednotlivé složky, tedy didaktické prostředky, výukové metody a organizační formy, v komplexní celek a tím zefektivňují účinnost vyučovacího procesu.

Existuje velké množství komplexních metod. Maňák mezi ně řadí frontální výuku, skupinovou a kooperativní výuku, partnerskou výuku, individuální a individualizovanou výuku, samostatnou práci žáků, kritické myšlení, brainstorming, projektovou výuku, výuku dramatem, otevřené učení, učení v životních situacích, televizní výuku, výuku podporovanou počítačem, sugestopedii a hypnopedii (Maňák, Švec, 2003).

### **3. 1. 4 Metody rozvíjející čtenářskou gramotnost**

Jak již bylo několikrát v této práci uvedeno, čtenářská gramotnost se stává stále více ožehavým tématem nejen učitelů literární výchovy. Proto odborníci přicházejí s celou řadou metod, jejichž úkolem je podpora žákovy schopnosti porozumět textu a pracovat s ním. Podrobně rozebereme některé z nich.

---

<sup>8</sup> SOCHOROVÁ, L. Didaktická hra a její význam ve vyučování. *Metodický portál RVP* [online]. 2011 [cit. 2015-03-03]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/13271/DIDAKTICKA-HRA-A-JEJI-VYZNAM-VE-VYUCOVANI.html/>

### Čtení s otázkami

Při této metodě pracují žáci ve dvojicích. Nejprve si žáci text prohlédnou a rozhodnou se, po jakých úsecích se čtení budou věnovat. Každý si pak v tichosti danou část textu přečte. Jeden z nich následně pokládá druhému sadu otázek, jak těch, které jsou v textu přímo zodpovězeny, tak těch, jež z textu mohou vyplývat. Tázaný žák rovněž na závěr shrne, o čem daný úsek textu byl. Při čtení další části si pak žáci role vymění. Důležitá je samozřejmě i role učitele, který nejprve žákům ukáže, co nejvíce variant otázek, jež lze k nějakému textu položit. Zároveň se snaží čtenáře podporovat v tom, aby nekladly pouze otázky, na které lze z textu odpovědět přímo, ale aby svými otázkami přinutili svého spolužáka nad textem hlouběji přemýšlet (Košťálová, 2010).<sup>9</sup>

### Čtení s předvídáním

Při této činnosti čte každý žák samostatně text, jenž je rozdělený do několika částí. Před každou četbou oné části žák přemýšlí, o čem asi bude text pojednávat. Svou předpověď se snaží zdůvodnit a ukázat tak jednotlivá vodítka, která jej vedou k dané předpovědi. Tato vodítka mohou vycházet jak ze žákových poznatků o žánrech (např. jedná se o baladu, tudíž zřejmě dojde k tragickému konci), ze žákových životních zkušeností, ze zkušeností z četby jiného textu, z ilustrace k textu apod. Učitel má opět metodu čistě ve svých rukou. Je na něm, která vodítka žákům odhalí. Může například prozradit žákům název povídky, kdy a kde se příběh odehrává apod. Zároveň vyučující nikdy nesmí zapomenout na reflexi toho, co žáci předpověděli a do jaké míry se jejich názor ztotožňuje i s další částí textu (Košťálová, 2010).<sup>10</sup>

Určitou modifikací čtení s předvídáním je tzv. **čtení s tabulkou předpovědí**. Žáci zde však pracují ve dvojicích, čtou postupně text též rozdělený na části s tím rozdílem, že zachycují své předpovědi do tabulky, která je pro dvojici společná. Po přečtení celého textu a dokončení tabulky dojde k diskuzi a sdílení svých poznatků v rámci celé třídy.

---

<sup>9</sup> KOŠTÁLOVÁ, H. Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka. In: *Česká školní inspekce* [online]. 2010 [cit. 2015-02-10]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/getattachment/e43a087c-c044-4761-adcc-e4282774ae7a>.

<sup>10</sup> Tamtéž.

### Vzorová tabulka (cit. Košťálová, 2010)<sup>11</sup>

Tabulka předpovědí: Jméno..... čtený text ..... datum.....			
Část textu	Jak se podle vás bude příběh vyvíjet? (Pište v celých větách, ne jen v bodech.)	Proč si to myslíte?	Co se opravdu stalo? (Shrňte celými větami, ne jen body.)
Předvídání před textem			
1. část textu			
2. část textu			
3. část textu			

#### Debata s autorem

Tato metoda opět rozvíjí žákovu schopnost porozumět textu. Děje se tak prostřednictvím fiktivního dialogu s autorem daného textu. Žáci při četbě prostřednictvím diskuze a vhodných dotazů reagují na dané úseky textu. Právě na dotazech orientovaných na autora textu stojí celý úspěch metody. Patří k nim tedy dotazy typu: Co mi autor sděluje?; Proč mi to sděluje?; Jak to naznačuje?; Řekl to autor jasně?, apod. Čtenáři se tak na základě přečtení textu učí rozlišovat jak své bezprostřední pocity, tak i myšlenku a námět autora (Košťálová, 2010).<sup>12</sup>

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

Tato metoda učí žáky vyhodnocovat informace, jež pro ně z textu vyplývají. Při čtení textu si k jednotlivým částem dosazují znaménka, která vypovídají o tom, jak se na danou informaci dívají.

#### Vzorová tabulka (cit. Košťálová, 2010)

✓	Udělejte fajfku na okraji textu, jestliže určitá informace v textu potvrzuje, co jste věděli nebo si mysleli, že víte.
-	Udělejte minus, jestliže je informace, kterou čtete, v rozporu s tím, co víte nebo co jste slyšeli. Tímto znaménkem můžete označit také nějaký rozpor uvnitř textu.
+	Udělejte plus, jestliže informace, kterou se dozvíte, je pro vás nová a zároveň důvěryhodná.
?	Udělejte otazník, jestliže se objeví informace, které nerozumíte, která vás mate nebo o které byste se chtěli dozvědět více.

<sup>11</sup> KOŠTÁLOVÁ, H. Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka. In: Česká školní inspekce [online]. 2010 [cit. 2015-02-10]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/getattachment/e43a087c-c044-4761-adcc-e4282774ae7a..>

<sup>12</sup> Tamtéž.

Po označení textu žáci mohou ve dvojicích své výsledky projít a porovnat. Lze postupovat jak z hlediska posloupnosti textu, tak podle znamének, jimiž si části textu označili. Vyučující pak může diskuzi přesunout do celé třídy, kdy jednotliví žáci uvedou informaci k určité značce. Ostatní sdělují, zda si danou informaci označili stejnou značkou nebo mají značku jinou apod. Tato metoda vede žáka zejména k rozváznému přemýšlení nad textem a k uvědomění si, že jeho spolužáci mohou dané informace vnímat úplně jinak než on sám (Košťálová, 2010).<sup>13</sup>

### V – CH – D (Vím – chci vědět – dozvěděl jsem se)

Tato metoda funguje na podobném principu jako metoda předcházející, I. N. S. E. R. T. Každý žák si po seznámení s tématem dané hodiny samostatně zapíše do prvního sloupce „vím“ vše, co o daném tématu již ví (nebo si myslí, že ví). Svůj sloupec si se sousedem porovná a případně si dopíše nové poznatky. Ve dvojicích pak dumají nad otázkami, které jim nejsou jasné. Ty si zapíše do sloupce „chci vědět“. Následně všichni žáci nad svými poznámkami diskutují. Nové informace si zapíše do společné tabulky.

Posléze přichází na řadu samotný text, po jehož přečtení si každý žák poznamená do sloupce „dozvěděl jsem se“ nejdůležitější poznatky, příp. odpovědi na otázky ze sloupce „chci vědět“. V závěru žák formuluje nové otázky, které jej v závislosti na přečtení textu napadají (Šlapal, Košťálová, Hausenblas a kol., 2012).<sup>14</sup>

### **Vzorová tabulka (cit. dle Šlapal, Košťálová, Hausenblas a kol., 2012, s. 20)<sup>15</sup>**

vím	chci vědět	dozvěděl jsem se

### Řízené čtení

Jednu z častých metod představuje řízené čtení. Žáci čtou samostatně v tichosti text. Po přečtení dané části učitel klade otázky, které donutí žáka zamyslet se nad danou pasáží textu, odhalit širší souvislosti, zamyslet se nad významem a stavbou textu. Učitel nijak nezasahuje do žakových odpovědí a snaží se nechat reagovat pouze žáky. Pro tuto metodu

<sup>13</sup> KOŠTÁLOVÁ, H. Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka. In: *Česká školní inspekce* [online]. 2010 [cit. 2015-02-10]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/getattachment/e43a087c-c044-4761-adcc-e4282774ae7a>.

<sup>14</sup> ŠLAPAL, M., KOŠTÁLOVÁ, H., HAUSENBLAS, O. A KOL. Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti. In: *Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum, Nový Jičín, příspěvková organizace* [online]. 2012 [cit. 2016-02-02]. Dostupné z [https://www.kvic.cz/aktualita/2370/Metodika\\_rozvoje\\_ctenarstvi\\_a\\_ctenarske\\_gramotnosti](https://www.kvic.cz/aktualita/2370/Metodika_rozvoje_ctenarstvi_a_ctenarske_gramotnosti).

<sup>15</sup> Tamtéž.



je vhodné, aby na sebe žáci viděli. Doporučuje se například sezení v kruhu, při němž je možno efektivně rozvinout diskuzi (Šlapal, Košťálová, Hausenblas a kol., 2012).<sup>16</sup>

Vyučující často spojí řízené čtení s čtením s předvídáním. Uplatnit lze např. metodu volného psaní, v němž žáci uvažují nad danou pasáží písemnou formou (Šlapal, Košťálová, Hausenblas a kol., 2012).<sup>17</sup>

### **Volné čtení**

Tato metoda je určena spíše pro stupeň první, nicméně není pochyb o jejím přínosu i v ročnících druhého stupně. Při této strategii si žáci čtou po určitou dobu text, který si sami vyberou. Mohou si tedy donést knížku z domu, či z knihovny. Učitel nechává žákům naprostou volnost. Číst si tedy mohou na jakémkoli místě nejen ve třídě, ale např. i na chodbě, ve školní knihovně apod. Žáci si samostatně dělají zápis o tom, co přečetli. Svůj zápis mohou doplnit i kresbou. Učitel zde není pouhým pasivním pozorovatelem, ale taktéž si čte a vykonává stejnou činnost jako žáci. Po uplynulé době žáci sdělují ostatním spolužákům své zážitky z četby (Doležalová in Wildová, 2011).

Tato strategie je označována za velmi vhodnou pro motivaci žáků ke čtení. Je to zejména díky tomu, „že umožňuje volbu a dává prostor sdílenému zájmu učitele i spolužáků o to, co kdo čte, o čem přemýšlí, mluví, píše (kreslí).“ (Doležalová, in Wildová, 2011, s. 60)

### **Volné psaní**

Tuto metodu je vhodné využít v evokační fázi, i před samotným čtením textu. Každý žák píše své myšlenky na dané téma, přičemž se vždy určí konkrétní časová doba psaní (např. 3 minuty). Hlavním aspektem této metody je, že žák musí nepřetržitě psát, co mu právě běží hlavou. Nesoustředí se na pravopis, nevrací se, neopravuje chyby. I když žáka v danou chvíli k tématu nic nenapadá, neustále píše (např.: „Zrovna vůbec nevím, co dál psát...“). Volné psaní se svým způsobem blíží brainstormingu. Učitel píše společně se žáky. Po uplynutí časového limitu si mohou žáci své výtvary přečíst ve dvojicích, někteří mohou svůj text prezentovat i před celou třídou. Na závěr si žáci po přečtení daného uměleckého textu zapíší své

---

<sup>16</sup> ŠLAPAL, M., KOŠTÁLOVÁ, H., HAUSENBLAS, O. A KOL. Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti. In: *Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum, Nový Jičín, příspěvková organizace* [online]. 2012 [cit. 2016-02-02]. Dostupné z [https://www.kvic.cz/aktualita/2370/Methodika\\_rozvoje\\_ctenarstvi\\_a\\_ctenarske\\_gramotnosti](https://www.kvic.cz/aktualita/2370/Methodika_rozvoje_ctenarstvi_a_ctenarske_gramotnosti).

<sup>17</sup> Tamtéž.

bezprostřední pocity, hodnocení, co prožívali při čtení, co je bavilo a proč (Šlapal, Košťálová, Hausenblas a kol., 2012).<sup>18</sup>

Volné psaní mohou studenti zakládat do svých portfolií, mohou se k volnému psaní vracet a inovovat jej, mohou z nich vytvořit společnou koláž, apod. (Šlapal, Košťálová, Hausenblas a kol., 2012).<sup>19</sup>

### Podvojný deník

Tato metoda staví na vlastních osobních záznamech z četby. Čtenář si do jednoho sloupce doslovně vypisuje místa z textu, která jej zaujala, či mu připadají důležitá. Druhý sloupec pak tvoří vlastní komentáře k dané citaci. Tato metoda učí žáka „reflektovat své čtení, pozastavit a zamyslet se ve čtení, rozpoznat, jak je dojem nebo myšlenka nad textem vyvolávána docela určitými výrazy v textu.“ (Šlapal, Košťálová, Hausenblas a kol, 2010, s. 19)<sup>20</sup>

Díky této metodě se žák učí rozlišovat mezi citací a komentářem:

**Vzorová tabulka (cit. dle Šlapal, Košťálová, Hausenblas a kol., 2010, s. 32)<sup>21</sup>**

Vypiš doslova pasáž (část textu), která na tebe zapůsobila (připomněla ti vlastní zážitek, představuje pro tebe záhadu, nemůžeš s ní souhlasit...)	Napiš souvislým textem komentář ke zvolené pasáži. (Proč sis zaznamenal právě ji, co ti připomněla, jaké otázky v tobě vyvolala, s čím nesouhlasíš...)
20. února 2007  Flegelová, Sissi: <i>Láska a zklamání</i>  „Byla jsem úplně bez sebe. Já ale nechci nikam odjet. Nechci nic vidět, slyšet, chci mít svůj klid.“ (str. 7)	<i>Úplně tu holku chápu. Protože když jsem naštvaná nebo nemám náladu, tak mi mamka říká, že musím jet s celou rodinou na nějaký výlet, přitom chci mít svůj klid.</i>
13. března 2007  Stine, Robert L.: <i>Tichá hrůza</i>  „Já už se o tebe postarám, ty psisko,“ opakoval zlověstně Kathryn. Pes slabě zakňučel.“ (str. 76)	<i>Zelená krev – já nemám ráda, když někdo psům takhle říká, protože pokud někoho nekousli nebo nesežrali, tak jsou to nevinná zvířátka. Možná jsou trochu nevěrná, ale to jenom v tom případě, když se jedná o piškot...</i>

<sup>18</sup> ŠLAPAL, M., KOŠTÁLOVÁ, H., HAUSENBLAS, O. A KOL. Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti. In: *Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum, Nový Jičín, příspěvková organizace* [online]. 2012 [cit. 2016-02-02]. Dostupné z

[https://www.kvic.cz/aktualita/2370/Metodika\\_rozvoje\\_ctenarstvi\\_a\\_ctenarske\\_gramotnosti](https://www.kvic.cz/aktualita/2370/Metodika_rozvoje_ctenarstvi_a_ctenarske_gramotnosti).

<sup>19</sup> Tamtéž.

<sup>20</sup> Tamtéž.

<sup>21</sup> Tamtéž.

Po vytvoření podvojného deníku je možné zahájit diskuzi, jak ve dvojicích, tak v rámci celé třídy. Lze vytvořit i tzv. **trojitý deník**, kdy přibude třetí sloupec, v němž písmeně reaguje na žákovi komentáře spolužák, či učitel (Šlapal, Košťálová, Hausenblas a kol., 2012).<sup>22</sup>

### Tabulka tvrzení (ano/ne)

Ještě než si žáci text přečtou, vyplní si podle svého vlastního úsudku první sloupec následující tabulky „před čtením“.

**Vzorová tabulka (cit. dle Šlapal, Košťálová, Hausenblas a kol., 2012, s. 17)**<sup>23</sup>

Odpovídá tento výrok skutečnosti?	před čtením	po čtení	poznámka
1. výrok			
2. výrok			

Následně čte každý žák individuálně text a snaží se pozorně si všimnout jednotlivých výroků a hodnotí je. Dané části textu, které se vztahují k daným výrokům, podtrhávají a do sloupce „po čtení“ označují pravdivost dané výpovědi. Poslední sloupec „poznámka“ pak slouží k argumentaci, proč je daný výrok pravdivý či nepravdivý. Žák se tak učí efektivně pracovat s textem a vyhodnocovat informace, které z textu získá. Po této aktivitě učitel může zahájit diskuzi na dané otázky, v níž žáci budou své argumenty a názory zveřejňovat (Šlapal, Košťálová, Hausenblas a kol., 2012).<sup>24</sup>

### Poslední slovo patří mně

Tato metoda je svým způsobem podobná podvojnému deníku. Každý žák čte samostatně společný text. V průběhu četby si vytváří kartičky. Na jednu stranu doslovně vypíše místo z textu, které jej oslovilo, na druhou stranu pak svůj vlastní komentář, proč si právě tuto část textu vybrali. Po přečtení textu si čtenáři sednou do kruhu. Jednotlivci pak čtou svým spolužákům výpisek, který si z textu vybrali, ostatní žáci se dohadují, proč si asi daný úryvek textu konkrétní žák vybral. Po všech možných variantách komentářů ze strany spolužáků daný

<sup>22</sup> ŠLAPAL, M., KOŠTÁLOVÁ, H., HAUSENBLAS, O. A KOL. Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti. In: *Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum, Nový Jičín, příspěvková organizace* [online]. 2012 [cit. 2016-02-02]. Dostupné z [https://www.kvic.cz/aktualita/2370/Methodika\\_rozvoje\\_ctenarstvi\\_a\\_ctenarske\\_gramotnosti](https://www.kvic.cz/aktualita/2370/Methodika_rozvoje_ctenarstvi_a_ctenarske_gramotnosti).

<sup>23</sup> Tamtéž.

<sup>24</sup> Tamtéž.

žák přečte svůj vlastní komentář z druhé strany kartičky (Šlapal, Košťálová, Hausenblas a kol., 2012).<sup>25</sup>

Kartičky se dají i nadále využít, může být např. vytvořena z kartiček nástěnka, žáci si z nich mohou vytvořit společnou knížku, či si je založit do portfolií. Vyučující má možnost zadat žákům i písemnou práci na komentář, který je v rámci diskuze zaujal, apod. (Šlapal, Košťálová, Hausenblas a kol., 2012).<sup>26</sup>

### **Učíme se navzájem**

Jedná se o skupinovou aktivitu, v níž se jednotlivci učí zároveň samostatnosti. Každá ze skupin obdrží text (většinou naučný) a po jednotlivých částech daný text předčítá. Po přečtení části textu se žák ze skupiny stává jakýmsi učitelem a představí svým spolužákům pět hlavních úkolů. Nejprve shrne, co je v daném úryvku podstatného. Na základě toho položí svým spolužákům základní otázky týkající se textu a společně si vysvětlí místa, která se mohla čtenářům zdát nejasná. Po přečtení dané části textu určený žák vysloví domněnku, jak by asi text mohl pokračovat. Vše by měl být schopný podložit argumenty. V neposlední řadě určí pasáž, kterou bude skupina číst následně (Šlapal, Košťálová, Hausenblas a kol., 2012).<sup>27</sup>

Žáci si tak nejen vyzkouší roli „učitele“, ale naučí se i vzájemnému naslouchání, osvojují si schopnost vybrat z textu opravdu to důležité, učí se předvídat a diskutovat.

### **Pětílístek a diamant**

Jedná se o grafické organizéry sloužící především k shrnování informací, které si žák z textu (hodiny literární výchovy) odnáší. Obě metody se od sebe skoro neliší. Pětílístek však oproti diamantu představuje jednodušší strukturu:

---

<sup>25</sup> ŠLAPAL, M., KOŠTÁLOVÁ, H., HAUSENBLAS, O. A KOL. Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti. In: *Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum, Nový Jičín, příspěvková organizace* [online]. 2012 [cit. 2016-02-02]. Dostupné z [https://www.kvic.cz/aktualita/2370/Methodika\\_rozvoje\\_ctenarstvi\\_a\\_ctenarske\\_gramotnosti](https://www.kvic.cz/aktualita/2370/Methodika_rozvoje_ctenarstvi_a_ctenarske_gramotnosti).

<sup>26</sup> Tamtéž.

<sup>27</sup> Tamtéž.

*Jednoslovné téma (námět)*  
*Dvouslovný popis námětu – jaký námět je*  
*Tři slova vyjadřující dějovou složku námětu – co námět dělá*  
*Věta o čtyřech slovech vztahující se k námětu*  
*Jednoslovné synonym rekapitulující podstatu námětu*

(cit. dle Šlapal, Košťálová, Hausenblas a kol., 2012, s. 24)<sup>28</sup>.

Jak již bylo zmíněno výše, diamant lze považovat za rozšíření pětilístku. Žáci se zde soustředí i na protikladné rysy daných odpovědí:

*Jednoslovné téma (námět)*  
*Dvouslovný popis námětu – jaký námět je*  
*Tři slova vyjadřující dějovou složku námětu – co námět dělá*  
*Věta o čtyřech slovech vyjadřujících, co námět je*  
*Věta o čtyřech slovech vyjadřujících, co námět není*  
*Tři slova vyjadřující dějovou složku námětu – co námět nedělá*  
*Dvouslovný popis námětu – jaký námět není*  
*Jednoslovné synonym rekapitulující podstatu námětu*

(cit. dle Šlapal, Košťálová, Hausenblas a kol., 2012, s. 25).<sup>29</sup>

Výše bylo uvedeno několik metod, které lze uplatnit v hodině literární výchovy a které podporují zájem o text a schopnost jej reflektovat. Existuje samozřejmě ještě další řada metodických přístupů. Můžeme jmenovat např.:

- skládankové učení
- literární kroužky
- brainstorming
- zpřeházené věty
- myšlenkovou mapu aj. (Šlapal, Košťálová, Hausenblas a kol., 2012).<sup>30</sup>

<sup>28</sup> ŠLAPAL, M., KOŠTÁLOVÁ, H., HAUSENBLAS, O. A KOL. Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti. In: *Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum, Nový Jičín, příspěvková organizace* [online]. 2012 [cit. 2016-02-02]. Dostupné z [https://www.kvic.cz/aktualita/2370/Metodika\\_rozvoje\\_ctenarstvi\\_a\\_ctenarske\\_gramotnosti](https://www.kvic.cz/aktualita/2370/Metodika_rozvoje_ctenarstvi_a_ctenarske_gramotnosti).

<sup>29</sup> Tamtéž.

<sup>30</sup> Tamtéž.

„Současné pojetí výuky čtení a psaní je založeno na využití aktivity žáka a rozvoji jeho tvořivosti.“ (Wildová, 2011, s. 11) Jak na prvním stupni, stejně tak na druhém, je prosazován zejména činnostní přístup v rámci rozvoje čtení (i psaní). Do popředí se dostává žákův prožitek, který by měl sloužit jako motivace pro četbu a zájem o ni. Mimo výše jmenované metody, které lze uplatnit v rámci literárně výchovného procesu existují i další aktivity, jež napomáhají prohloubit žákův vztah k četbě a literatuře. Mezi ně patří např. „návštěvy knihoven, besedy s autory knih a jejich nakladateli, návštěvy divadelních představení, čtenářské/písařské soutěže, netradiční čtenářské a písařské úkoly, prezentace dětských knih apod.“ (Wildová, 2011, s. 12-13)

### **Čtenářské dílny**

Čtenářská dílna je jednou z nejefektivnějších metod rozvíjející vědomé čtení a celkový vztah k literatuře (knize). Tato metoda má v týdenním rozvrhu žáků své pevné postavení. Koná se v pravidelných intervalech (alespoň jednou týdně v hodině českého jazyka).

Každý žák si sám zvolí knihu, kterou má rád, která jej zajímá. Vyučující koriguje výběr knihy, pokud žák neví, může mu poradit. Dílny se skládají z několika částí. V první fázi – tzv. minilekci učitel zahájí hodinu a motivuje žáky k četbě. Rovněž stanoví časový rozsah četby, případně žáky seznámí s úkoly, které jej budou po skončení četby čekat. Následuje samostatná četba vybraných knih. Samotné čtení trvá zhruba 20 až 30 minut. Závěrečná fáze pak slouží k reflexi textu, k vypracování zadaných úkolů a diskuzi (Tomková, 2011).

Nezbytnou součástí čtenářských dílen, které jim dodávají na efektivnosti, jsou jasně daná pravidla:

- musíme číst celou dobu
- nikoho nevyrušujeme
- žádné přestávky na toaletu a pití
- vybereme si knihu/text na čtení před začátkem čtenářské dílny
- během minilekcí nasloucháme
- můžeme sedět kdekoli

(Altmanová a kol., 2011).

Po přečtení textů s nimi žáci mohou jakýmkoli způsobem pracovat. Nabízí se např. hovořit o dané pasáži, přičemž učitel klade otázky s ohledem na to, že každý z žáků četl jinou knihu. Žák si na základě přečtené pasáže může vytvořit podvojný deník apod.

Výhodou čtenářských dílen je to, že si každý žák čte samostatně svým tempem text, který jej zajímá. Učí se sám v klidu vytvořit názor na daný text, posoudit jej. Získává vztah k četbě jako takové.

Výše byly uvedeny některé metody, v nichž bylo uplatňováno čtení a psaní. Je třeba si uvědomit, že již samotné čtení a psaní je nezbytnou součástí celého výchovně vzdělávacího procesu. Vysokoškolská pedagožka (děkanka PedF UK) Radka Wildová jmenuje hned několik variant čtení a psaní, se kterými lze v rámci výuky pracovat:

- *individuální čtení* – žák čte hlasitě daný text, učitel sleduje slova, ve kterých žák chyboval a po přečtení věty jej opraví
- *párové čtení* – žáci čtou naráz stejný text, potom si své zážitky z četby sdělují
- *skupinové čtení* – podobné jak párové čtení, ale žáci čtou text a diskutují ve skupinách
- *společné čtení s učitelem* – zde čte text nahlas učitel a žáci sledují text očima, po určité části učitel zastaví čtení a diskutuje o něm se žáky, po dokončení četby učitel promítně daný text znovu s vynechanými slovy, žáci čtou text a doplňují vynechaná slova
- *kooperativní čtení* – žáci pracují ve skupině na daném čtenářském úkolu, rozdělí si jednotlivé úkoly a učí se pracovat s informacemi
- *individuální psaní* – žáci píšou samostatně několik vět na předem dané téma, učitel hodnotí zejména úroveň jazykového vyjadřování
- *psaní ve dvojici* – žáci si ve dvojicích zvolí téma, prodiskutují jej a vytvoří společný text, mohou text např. doplnit i o ilustraci
- *psaní s učitelem* – žák píše stejný text s učitelem
- *kooperativní psaní* – žáci opět pracují ve skupině a řeší daný písářský úkol (Wildová, 2011).

### **3. 2 Metodické přístupy literárního teoretika Svatopluka Cenka**

Cenek popisuje svou typologii metod podle toho, jaká tendence směřující k cíli v nich nejvíce převažuje. Rozděluje je do čtyř hlavních oddílů. Začíná metodami, „*kteřé aktivizují obrazně (představově) emocionální oblast vnímatelova vědomí a přitom rozvíjejí jeho schopnost postihnout v jazyku obrazně citové významy textu.*“ (Cenek, 1979, s. 67). Do skupiny těchto metod tedy spadá:

- *hlasitá četba* (pochopení smyslu textu a dovednost vyjádřit jej hlasem, identifikace s obsahem textu)

- poslech (chápání a vnímání zvukových kvalit textu);
- memorování, recitace, reprodukce (dokázat uvědoměle vybrat a ohodnotit prvky textu, nejen mechanická rekonstrukce obsahu)
- transformace (umění s textem pracovat a schopnost tvořit, například dramatizace ukázky, ilustrace k textu apod.) (Cenek, 1979).

Další kategorii metod Cenek definuje v souvislosti se *zájmem* o literaturu. Spadají sem tedy „postupy, které vytvářejí a prohlubují kladný vztah k ní, tj. zájem. Zájem je čínorodou syntézou citového, rozumového a také volního vztahu.“ (Cenek, 1979, s. 70) Jak již bylo několikrát zmíněno, důležitý úkol drží v rukou právě učitel. Uvědomělý výběr textů a práce s nimi, či nástin doporučené četby může efektivně působit na vztah žáků k literatuře. Nesmíme však opomenout vliv mimoškolních činitelů, kteří hrají v životě dítěte a vztahu k četbě významnou roli.

Jestliže se zabýváme školním vyučovacím procesem, spadá stěžejní úkol na bedra učitele. Vyučující je pro žáky hlavním iniciátorem, žáci si všímají jeho osobnosti, měl by ukázat jak svou lidskou stránku, projevit přirozenou autoritu, ale předložit žákům i svůj osobní vztah k literatuře a bezpochyby odborné znalosti a poznatky (Cenek, 1979). Do této kategorie metod lze tedy zařadit *individuální metodiku vyučujícího*, kterou si koncipuje podle svých pedagogických znalostí a zkušeností v hodinách literární výchovy. Je důležité, aby vyučující nepoužíval stereotypní postupy, aby nevedl žáky pouze k jednomu „pravdivému“ postoji, ale právě naopak, aby dal žákům co největší prostor pro jejich názory, poznatky a prožitky a správným směrem je korigoval (Cenek, 1979).

Třetí oddíl metod Cenek staví na podílu *intelektu*, který je součástí procesu osvojování si literatury. Sem spadají metody, o kterých by se dalo říci, že jsou přípravou na vyšší formu práce s texty. Takovou metodou je komentování četby, z ní pak vychází analýza textu a **interpretace** (Cenek, 1979).

Na závěr hovoří Cenek o *výkladových metodách*. Výklad chápeme jako „sdělení, projev, přednášku učitele, příp. i připravený žákovský referát.“ (Cenek, 1979, s. 74) Výklad je bezpochyby nedílnou součástí literární výchovy. Je třeba ale hodiny zpestřit i jinými činnostmi a snažit se začlenit i samotné žáky do vyučovacího procesu, protože je známo, že nevýhodou výkladu je právě pasivní recepce žáků. Doporučuje se tedy kombinovat výklad s jinými metodami (Cenek, 1979).



### 3. 3 Metodické přístupy didaktika Viliama Oberta

Obert vyčleňuje **dogmaticko-reprodukční** metodický systém, jež je zaměřen především na osvojení literárněvědných faktů. Žáci se seznamují s životy autorů a na tomto základě rozebírají dané ukázky děl. Tyto poznatky získává žák deduktivně. Hlavním cílem je, aby si zapamatoval co nejvíce literárních faktů. Práce se samotným textem (tedy didaktická interpretace) je upozaděna (Obert, 1992). Kdybychom měli jmenovat metody, jež jsou typické pro tento styl vyučování, zařadili bychom sem zejména přednášku či výklad. Je zřejmé, že při užití těchto metod je upozaděn rozvoj žákových schopností komunikace s textem a celkový estetický zážitek z četby.

Druhý typ metodického systému Obert nazývá **reprodukčně-explikační**, který již dává prostor pro vyjádření žákových názorů. Žák pracuje s literárním obsahem a vlastním způsobem (vlastními slovy) jej reprodukuje. On sám se snaží dílo odkrýt, pochopit jeho význam. Role učitele zde spočívá v usměrňování žákových myšlenek k správnému pochopení literárního díla (Obert, 1992). Tento přístup se už přibližuje současnému pojetí literární výchovy a didaktické interpretaci. Z hlediska metod, jež jsme zmínili v předchozích kapitolách, sem spadá zejména práce s textem, vysvětlování, vyprávění i metody diskusí. Vyučující zde může uplatnit i metody rozvíjející čtenářskou gramotnost, jako je např. čtení s otázkami, podvojný deník apod.

Konečně se dostáváme k stěžejnímu metodickému systému, o kterém Obert hovoří jako o **interpretačně-analytickém** a vidí v něm střed celého literárně výchovného procesu. Co se týče metod, je tento systém velmi specifický. Interpretace se totiž opírá jak o žákovy zážitky, jeho estetické prožívání, tak i o poznatky teoretické. Žák zde aktivně odkrývá smysl daného díla, vyjadřuje své názory na dílo a umí se do něj vcítit, dokáže jej esteticky prožívat. Obert této metodě přikládá značný význam, neboť se v žákovi rozvíjí jeho literární senzibilita, aktivní vztah k literárnímu dílu, kritický postoj i zájem o četbu (Obert, 1992). Opět bychom se mohli zamyslet, které z metod budou pro tento systém typické. Je logické, že výklad a přednáška zde na prvním místě nebudou, ale naopak se do popředí dostanou metody, jež podporují formování žákova postoje k textu.

V současné době se stala velmi moderní metoda problémového vyučování. Obert o ní hovoří v rámci **problémovo-tvořivého** metodického systému (Obert, 1992). Do problémového vyučování lze zařadit výše uvedené heuristické metody, v nichž se žáci pokouší analyzovat a vyřešit problém, který je jim představen. Žáci se tedy učí samostatnosti, učí se odhalovat různé příčinné vztahy, rozvíjí se jejich kritický postoj.

Poslední zmiňovaný metodický systém Obert nazývá **korelačně-integrační**, jež souvisí s celkem novým vyučovacím trendem - s mezipředmětovými vztahy. V literatuře tak svoje pole působnosti získává výtvarné výchova, dramatická výchova, hudební umění, film apod. (Obert, 1992). V tomto směru lze uplatnit výše uvedené inscenační metody.

### 3. 4 Interpretace jako specifická metoda literární výchovy

Vzhledem k pojetí literární výchovy, které je zaměřeno zejména na rozvíjení žákovy schopnosti komunikovat s textem, se interpretace stává stěžejní a diskutovanou výukovou metodou. Žáci se v literární výchově snaží uchopit **smysl literárního díla**. Josef Peterka přiřazuje k pojmu smysl celou škálu synonymních či souběžných výrazů: „*idea, étos, morální naučení, myšlenkový obsah či potenciál, světonázorový aspekt, poselství, duchovní dimenze, celkový význam, autorský záměr, intence díla, extenze textu.*“ (Peterka, 2007, s. 307) Zatímco téma dokážeme prostě popsat a analyzovat, smysl díla jsme schopni poznat, až když jej prožijeme. Smysl literárního díla může být totiž jak explicitní, jasně se nám dávající, tak implicitní, skrytý. Jak podotýká Peterka, k tomuto nalezení smyslu slouží právě **interpretace** (Peterka, 2007).

Termín interpretace pochází z latinského výrazu *interpretatio*, což lze přeložit jako výklad, vysvětlení (Vlašín a kol., 1984).

V současné době se zvyšuje úsilí o potlačení pouhého výkladu učitele a podpory interpretace, „*která přesune pozornost od toho, „co“ literární dílo říká, k tomu, „jak“ literatura své obsahy sděluje.*“ (Lederbuchová, 1995, s. 5)

Dle slovníku literární teorie lze interpretaci definovat v širším slova smyslu jako „*každý přístup ke skutečnosti, který usiluje o výklad jevu, jeho podstaty, příčin, podmínek a způsobu jeho existence.*“ (Vlašín a kol., 1984, s. 156) V užším smyslu je interpretace „*literárněvědní disciplínou, jejímž východiskem je literární text a cílem co nejadekvátnější pochopení a výklad smyslu slovesného uměleckého díla.*“ (Vlašín a kol., 1984, s. 156)

V Čechové a Styblíkovi je interpretace literárního díla definována „*jako jednota výkladu kontextu tematických složek a způsobu výstavby děje, postav a prostředí. Nezapomíná na uplatnění funkčních stylů, na kompoziční členění textu ani na autorskou práci s prostředky všech vrstev národního jazyka.*“ (Čechová, Styblík, 1998, s. 190)

Interpretace je jednou ze složek procesu vnímání literárního díla jako takového. Ladislava Lederbuchová hovoří o několika fázích, které hrají roli při setkání recipienta s textem a jsou rozebrány v samostatné kapitole.

Je třeba si uvědomit rozdíl mezi literárněvědnou interpretací a didaktickou interpretací. **Interpretace uměleckého textu** znamená, jak bylo naznačeno výše, nalézt významy a vztahy ve znakových strukturách textu, nalézt obsah textu, přisoudit mu nějaký smysl (Lederbuchová, 1995).

**Literárněvědná interpretace** je podle Lederbuchové „zaměřena k textu jako k neznámé veličině a slouží k poznávání textu v jeho významovosti a smyslu, zvláště z hledisek sociálních, v nichž aktualizuje hodnotící kritéria estetických, uměleckých, mravních i jiných sociálních norem, historických i současných.“ (Lederbuchová, 1995, s. 10) Zajímá nás tedy osobnost autora, doba, ve které dílo psal, dobové myšlení, konvence aj.

**Didaktická interpretace** pak „využívá literárněhistorického, literárněteoretického i literárněkritického poznání textu jako relativně platného a relativně uzavřeného (akcent je na slovo relativně). Je zaměřena na osobnost čtenáře, na rozvoj a kultivaci jeho komunikace s textem (...), snaží se ovlivňovat čtenářovy percepční i responzní aktivity ve smyslu tvořivé recepce, vstřícné k respektování poetických instrukcí znakové struktury textu.“ (Lederbuchová, 1995, s. 10)

V literárně výchovném procesu má tedy didaktická interpretace výsadní postavení. Spočívá ve formování jedince, text je vnímán jako brána k životnímu poznání. Didaktické interpretaci nejde totiž o to, odkrýt „o“ čem dílo je, ale daleko více jí záleží na vztahu mezi textem a žákem. Snaží se rozvíjet a kultivovat žákovy schopnosti a dovednosti v komunikaci s textem a vytvářet u něj kladný postoj k literatuře a um uvědomění si jejich hodnot (Lederbuchová, 1995).

### **3. 4. 1 Didaktická interpretace**

Didaktická interpretace rozvíjí a kultivuje schopnosti a dovednosti komunikace s textem, a to ve všech fázích této komunikace: percepce, apercepce, interpretace i konkretizace. Je důležité si uvědomit, že tyto procesy jsou v úzkém vztahu, neustále se doplňují a prostupují. Při didaktické interpretaci si nevšímáme pouze jednoho rysu, ale přistupujeme k textu jako ke komplexu různých významů (Lederbuchová, 1997).

Oproti literárněvědné interpretaci není didaktická interpretace zaměřená pouze na osvojení a zapamatování si různých vědomostí, ale je to metoda, která jedince formuje, neustále se rozvíjí, dává prostor pro osobnost čtenáře samého, který se díky styku s literaturou sám nalézá a identifikuje (Lederbuchová, 1997).

### 3. 4. 1. 1 Funkce didaktické interpretace

Ladislava Lederbuchová hovoří o čtyřech základních funkcích didaktické interpretace:

**a) motivační funkce**, která souvisí se vzbuzením zájmu žáku o uměleckou literaturu, jež spočívá zejména v uvědomělém výběru textů odpovídající žakově úrovni čtenářské kompetence

**b) zvyšování čtenářské kompetence žáka**, kdy žák dokáže díky vhodným interpretačním postupům odhalovat v textu nejen denotační významy lexika textu, ale vidí hlouběji i do jeho konotací. Didaktická interpretace tedy neustále rozvíjí a kultivuje dovednost žáka komunikovat s textem na vyšší úrovni.

**c) podpora rozvoje čtenářské kreativity**, protože jak bylo též zmíněno, interpretace rozvíjí schopnost představivosti a fantazie. Žák se učí tvořivě s textem pracovat, transformovat jej, zdramatizovat jej apod.

**d) vzdělávací funkce** je logickým vyústěním literárněvýchovného procesu, protože didaktická interpretace mimo jiné zprostředkovává žákovi poznatky o literatuře, jelikož pracuje s literárněvědnými a teoretickými informacemi. Žák díky ní kultivuje i své komunikační dovednosti, dokáže si vytvořit nějaký úsudek, estetické hodnoty a v neposlední řadě vztah k četbě umělecky hodnotné literatury (Lederbuchová, 1997).

Dřívější pojetí didaktické interpretace je možné shledat u Cenka, kdy říká, že *“interpretace literatury se provádějí vcelku na rozmanité úrovni, kterou určuje jejich speciální funkce.”* (Cenek, 1979, s. 99) Pojednává o důrazu na vědecký rozbor a literárněvědný výklad díla opírající se o teoretické a odborné poznatky (lze přirovnat k dnešní literárněvědné interpretaci), dále zmiňuje druh interpretace, která má napomáhat jak tvůrčí či čtenářské praxi, kterou mají v rukou kritikové, recenzenti aj. a pro nás nejdůležitější třetí aspekt, kdy Cenek do popředí staví speciální funkci školní interpretace (literárně výchovné), jež pracuje jak s vědeckými poznatky, tak s praktickými a snaží se systematicky recipienta literárně kultivovat (lze v ní spatřovat dnešní didaktickou interpretaci) (Cenek, 1979).

Cenek hovoří o třech základních a vzájemně na sebe působících funkcích, na které by se měl brát zřetel při uskutečňování cíle literárně výchovného procesu. Jedná se o funkci **informativní**, kdy interpretace a činnosti s ní spojené přispívají k pochopení textu (jeho složek), pochopení společenského kontextu, poznání osobnosti autora atd. Druhou funkcí je funkce **formativní**, při níž se zdokonalují schopnosti percepce textu a recipient dokáže vnímat a utvářet si estetické a ideové hodnoty díla. Třetí funkci Cenek nazývá **instrumentální (rozvíjející)**, kdy je recipient schopen na základě interpretací získaných poznatků a zkušeností

hodnotit dané umělecké dílo, zobecnit jeho myšlenky a osvojit si je, též se v něm probouzí zájem o další poznání a vnoření se do literárních děl (Cenek, 1979).

### 3. 4. 1. 2 Determinanty didaktické interpretace

Metody didaktické interpretace, jež vedou k zefektivnění procesu celé výuky literární výchovy, jsou při vyučování ovlivňovány řadou činitelů. Lederbuchová mezi ně zasazuje v první řadě **obsah a význam textů**, se kterými se ve výuce bude pracovat. Právě text, specifičtěji jeho kompozice, rozhoduje o tom, zda se žák při interpretaci bude soustředit pouze na prvotní význam, nebo zda bude hledat významy skryté, konotační a bude rozvíjet svou schopnost komunikace s textem a všemi jeho rovinami. Je třeba si uvědomit, že každý text je jedinečný, specifický a z hlediska toho též každý vyžaduje specifický interpretační přístup (Lederbuchová, 1997).

Dalším činitelem, který je v úzké souvislosti s prací s texty, je úroveň a kvalita **čtenářské kompetence** samotného žáka a vůbec jeho čtenářské zájmy a potřeby. Zde stojí v hlavní roli učitel, který by se měl orientovat v pubescentním čtenářství a v činitelích jeho rozvoje a kultivace a tomu samozřejmě přizpůsobit výběr textů, s nimiž žáci přijdou v hodinách literární výchovy do styku tak, aby neustále rozvíjely a podněcovaly žákovu schopnost komunikace s textem a celkově mu pomáhaly rozvíjet čtenářství. S úrovní čtenářské kompetence souvisí nejen věk, ale z velké části i individuální četba jedinice, jejíž struktura (výběr, obsah) je ovlivněna samotnou osobností čtenáře, jeho temperamentem, životními zkušenostmi. Učitel by měl mít na vědomí i možné individuální odchylky od společně interpretace textů v hodinách literární výchovy (Lederbuchová, 1997).

Třetí činitel, který ovlivňuje didaktickou interpretaci, je spatřován v celkové **koncepti literární výchovy** a uspořádáním jejího učiva (Lederbuchová, 1997). *„Didaktická interpretace pomáhá žákovi nejen představit literární text jako učivo, ale sama učivo představuje – sama je učivem. Jde o dovednost komunikace s uměleckým textem, o dovednost text interpretovat, uvažovat nad jeho významy ve významových kontextech, .... Jde o utváření důležité čtenářské potřeby a návyku čtenářského chování.“* (Lederbuchová, 1997, s. 20)

V neposlední řadě je důležitým determinantem osobnost **učitele**, jeho sečtělost, vzdělanost a dovednost komunikace se žákem a samozřejmě i soubor didaktických principů a pravidel (zásad), kterými se bude zabývat následující kapitola (Lederbuchová, 1997).

Také Nezkusil podotýká, že školní literární výchova utváří *„složitý komplex mnoha složek a činitelů, které jsou různě propleteny a pospojovány, vzájemně na sebe působí, takže*

*není vždy jednoduché se v tomto složitém konglomerátu orientovat.*“ (Nezkusil, 2004, s. 10) Nezkusil vidí stěžejní roli ve vztahu mezi učitelem a žákem. Vyučující pak komunikuje se žáky prostřednictvím média = učiva. Podle Nezkusila je tedy vedle osobnosti učitele a žáka důležité **učivo** - jeho výběr, uspořádání, časová dotace hodin literární výchovy apod. Již na několika místech bylo řečeno, že literární výchova je systémem. V tomto systému působí všichni tito činitelé a na pedagogovi závisí, jak tento celý proces povede a jak jednotlivé složky systému literární výchovy propojí, aby vedl žáka a celou výuku správným směrem, tedy k dosažení cíle. (Nezkusil, 2004).

### **3. 4. 1. 3 Zásady didaktické interpretace**

Jak již bylo naznačeno výše, didaktická interpretace je determinována kromě jiného i didaktickými principy. Tyto principy (zásady) musí být vhodně využívány tak, aby směřovaly k realizaci literárně výchovného cíle.

Omílanou didaktickou zásadou je především zásada **názornosti**, která přispívá ke snazšímu osvojování si skutečnosti. Podněcuje zapojení všech smyslových orgánů a díky ní dochází k vytváření různých představ (Cenek, 1979). Nesmíme zapomínat, že vše v literárně výchovném procesu musí být úměrné žakovým schopnostem, dovednostem, jeho psychice, jeho úrovni myšlení apod. (Lederbuchová, 1997). Didaktická interpretace je ale specifickou disciplínou, a proto mimo jiné zahrnuje i specifické zásady.

Svatopluk Cenek hovoří o tzv. šestnácti zřetelích interpretace. Podle něj jsou zřetel ve vzájemné souvislosti a pomáhají určovat interpretační práci (Cenek, 1979). U Cenka je patrný, vzhledem k době, kdy jeho publikace vznikla, jistý ideologický akcent. Proto budou stručně zmíněny zásady podle Lederbuchové, které vyplývají jak z cílů literární výchovy, tak z jejich ovlivňujících činitelů a funkcí.

Didaktické zásady dle Lederbuchové se zejména opírají o **čtenářský zážitek**, který je brán jako základní kámen celé interpretace. S ním souvisí motivace žáka ze strany učitele, žákův psychický stav a úroveň dovednosti komunikovat s textem. K tomu je třeba i další zásady - výběru správného textu a určení toho, čemu v textu bude věnována pozornost (jakým významům). Zda necháme žáky pracovat na úrovni denotačních významů, nebo půjdeme hlouběji do rozmanitých významů konotačních. Je samozřejmě nezbytné si uvědomit strukturní význam textu a tak k němu i přistupovat. Při interpretaci by se měl dát prostor i asociačním představám žáků a obsahům, které se jim při četbě vybaví. Zároveň je provokovat k dalšímu

hlubšímu přemýšlení, jež směřuje k cíli našeho literárně výchovného procesu (Lederbuchová, 1997).

Nesmíme zapomínat, že didaktická interpretace je komplexem významů, činností, představ, přístupů. Vyučující by tedy měl rozvíjet komunikaci žáka s textem po celý vyučovací proces, tedy ve všech fázích recepce textu. Provokovat v něm různé představy, fantazie, pomoci žákovi najít a poznat smysl literatury i pro jeho život (ve fázi konkretizace). Vedle snahy v žákovi podněcovat různé představy o literárním textu a vedle rozvíjení jeho schopnosti s textem komunikovat, je nezbytné vést žáka i k postojům hodnotícím. Nechceme, aby žák pouze sdělil, zda se mu text líbil nebo nelíbil, ale snažíme se o to, aby ukázal důvod svého názoru, zamyslel se nad ním hlouběji a aby měl nějaké povědomí o vztahu textu k estetické normě (Lederbuchová, 1997).

Text, se kterým žáci pracují, musí být autentický a samozřejmě věkově přiměřený. Vyučující by měl žákům dát prostor pro jejich vlastní myšlenky a s nimi dál pracovat a rozvíjet je, nikoliv jim vnucovat vlastní názor. Vše by však měl šikovně vést k dosažení literárně výchovného cíle. Pedagog by měl dosáhnout toho, že si žák uvědomuje, jak na něj text působí z hlediska pohledu citového, a je schopen na základě dojmů z textu o něm hovořit. K tomu je samozřejmě nezbytná motivace ze strany vyučujícího, který v žákovi podněcuje různé pocity z textu, například otázkou: *Co tě nejvíc v textu zaujalo? Jaké slovo?* apod. (Lederbuchová, 1997).

Cílem celé didaktické interpretace není pouze žákovi pasivně předat informace o autorovi a fabuli textu. Sám žák by měl být aktivní při poznávání smyslu a významových obsahů textu a měl by být schopen si nějaké poznatky osvojit a reflektovat je s vlastním životem. Vyučující též nesmí opomenout otevřenost interpretace a nestanovit definitivní úsudek nad určitým textem či myšlenkou (Lederbuchová, 1997). Sami si vzpomeňme, když se vrátíme k četbě nějaké knížky podruhé, potřetí, vždy v ní nalezneme něco nového, co nás osloví, vidíme v ní jiné významy apod. Tímto jsme se pokusili ve stručnosti nastínit čtrnáct didaktických zásad, o kterých hovoří Ladislava Lederbuchová.

Můžeme vše shrnout tak, že *„úspěch didaktické interpretace závisí na přiměřenosti zvoleného textu, hlavně však na schopnosti učitele být čtenářsky a lidsky zkušenějším průvodcem četbou, formulovat jednoduché, smysluplné a zajímavé otázky (v čítankách tzv. náměty) a vést zvědavý i naslouchající dialog.“* (Peterka, 2007, s. 314)

### **3. 4. 1. 4 Místo didaktické interpretace mezi výukovými metodami**

V předchozích kapitolách jsme nastínili několik možných variant dělení výukových metod. Seznámili jsme se s nejobecnějším dělením výukových metod Maňáka a Švece. Byly nastíněny i specifičtější přístupy literárně zaměřených odborníků, Svatopluka Cenka, u něhož se didaktická interpretace prolíná rovnou do čtyř oddílů metod a Viliama Oberta, který dělí metody do pěti celků. V každém z nich lze nalézt několik aspektů vhodných pro didaktickou výchovu. Nejvíce se však didaktické interpretaci přibližuje jeho třetí metodický systém – interpretačně-analytický, jež se opírá i o žákovi **zážitky**.

Postavení didaktické interpretace mezi výukovými metodami je velice těžko definovatelné a specifické. Nelze ji přesně zařadit, protože se zrcadlí v mnoha metodách, jak klasických, aktivizujících, tak komplexních. Kdybychom se pokusili ji přece jen zařadit, blížilo se nejvíce metodám komplexním. Tyto metody se totiž odvíjí nejen od zvolené konkrétní metody, ale také od výběru organizační formy výuky. Dochází v nich též k propojení mnoha dílčích metod, stejně jako u didaktické interpretace.

Pokud bychom vycházeli ze základního dělení metod Maňáka a Švece, lze v rámci didaktické interpretace uplatnit jak metody klasické – vyprávění, práce s textem, rozhovor, ..., metody aktivizující – diskusní metody, inscenační metody, didaktické hry i metody komplexní – brainstorming, kritické myšlení, aj.

Pro didaktickou interpretaci lze využít i metod rozvíjejících čtenářskou gramotnost, jež byly zmíněny v předchozí kapitole.

Vidíme tedy, že didaktická interpretace je metodou velmi specifickou. Prostupuje jí řada rozličných metod a přístupů, proto je velmi těžké ji i definitivně zařadit.

## **5. Literární dílo Karla Čapka**

Není pochyb o tom, že byl Karel Čapek výjimečnou osobností, jehož dílo k nám promlouvá dodnes. Během Čapkova života proběhlo mnoho zásadních historických událostí. Čapek ve svém díle odráží své názory a myšlenky, které s těmito událostmi souvisejí. Snad v každém Čapkově díle najdeme filozofické myšlenky, kterými chce vyjádřit stanovisko, politické, společenské či mravní, a vzbudit v lidech touhu hledat řešení různých situací (Malotínová, 2013).

Literární dílo Karla Čapka je velmi žánrově pestré a myšlenkově hluboké. František Buriánek v Karlu Čapkovi a jeho díle spatřuje jak básníka moderního, obdivujícího techniku, tak



básníka přírody, oslavujícího venkov. Spisovatele, který dává přednost rozumovému poznání, ale na druhé straně spisovatele hluboce cítícího a empatického. Filozofa zaměřeného na ověřitelná fakta a praktické věci a zároveň filozofa ukazujícího na nemožnost poznání, relativitu a skepsi. Vedle tohoto skeptického pohledu však Čapek nepřestává věřit v lidské hodnoty a možnosti změnit v lidech jejich přístup k životu, obrátit je k dobru pro celou společnost (Buriánek, 1978).

Jedním z ústředních motivů celého díla Karla Čapka je znalost člověka. Geniální tvůrčí schopnost Karla Čapka se odráží v „*umění vytvořit živé a zcela názorné, zcela konkrétní postavy lidí s individuálními rysy, a přece v nich naznačit jejich obecně lidské znaky, jejich společenský typ a v jejich vnějším či vnitřním příběhu symbolizovat obecně lidské problémy a osudy.*“ (Buriánek, 1978, s. 106) Karel Čapek dokázal ukázat ve svém díle nejen myšlenky filozofické, ale i etické a morální. „*Karel Čapek apeluje na aktivní poznávání lidí, jeho myšlenky jsou proto velmi nadčasové. Jeho kritika lidské netolerance, lhostejnosti a izolovanosti je příznačná i pro dnešní společnost.*“ (Malotínová, 2013, s. 53) V díle Karla Čapka hraje hlavní roli dialektická jednota „*individuálního a společenského, jedinečně konkrétního a obecně lidského*“ (Buriánek, 1978, s. 106).

V mé bakalářské práci je stručně nastíněn vývoj Čapkovy prózy před vznikem noetické trilogie. Víme však, že vedle prozaických děl, je Čapek tvůrcem významných dramát, cestopisů, fejetonů, sloupků, filozofických i politických děl. Je třeba si uvědomit, že Karel Čapek vynikl nejen jako spisovatel, ale i jako novinář. Jak Karel Čapek poznamenal v rozhovoru s Vilémem Závadou: „*Domnívám se, že jsem novinář. Nedělám to vedlejší rukou, beru to stejně vážně jako literaturu...*“ (Čapek, 1931, s. 41).

## **5. 2 Karel Čapek a jeho tvorba pro děti**

Karel Čapek vytvořil velmi rozsáhlé dílo. Přímo dětskému čtenáři jsou však adresované pouze dvě knížky, *Devatero pohádek* (1932) a *Dášenska* (1933). Ač se jedná pouze o dva tituly, mají významné místo v rámci literatury pro děti a mládež. Pohádky Karla Čapka náleží k brilantním úkazům moderní autorské pohádky, jež ovlivnila pohádkovou tvorbu dalších let.

Dětský čtenář nebyl pro Čapka pouhou vedlejší kolejí. Zabýval se literaturou pro děti a mládež, psal recenze dětských knížek, různé stati o pohádkách a říkadlech, potřebách dětského čtenáře (Vlašínová, 1988). Důkazem toho je i podíl na vydání a uspořádání tří svazků pohádek s názvem *Nůše pohádek*. První díl *Nůše pohádek* vyšel těsně před Vánocemi roku 1918 a stal se oblíbeným dárkem pod stromeček a zároveň jedním z prvních děl pro děti

a mládež vydaném v osvobozeném státě. Karel Čapek svým podílem na vydání těchto knih podporoval i děti z nemajetných rodin, chtěl pohádky zpřístupnit co nejširšímu čtenářskému okruhu. Zároveň představil kvalitní pohádky, jež nepodlehly komerci. První svazek byl významný též tím, že v něm Karel Čapek otiskl svou vlastní *Velkou kočičí pohádku*, která se později stala jednou z jeho *Devatera pohádek*. V dalších svazcích Karel Čapek své pohádky již neotiskl. Započal však tradici vánočních dárků pro děti a otiskl celkem šest pohádek na stránkách *Národních listů*. Ilustraci k nim doplnil jeho bratr Josef. Tyto pohádky pak vyšly v roce 1932 s názvem *Devatero pohádek a ještě jedna jako přívažek od Josefa Čapka* (Vlašínová, 1988).

O *Devateru pohádek* byla napsána celá řada studií, ač v knižních monografiích Karla Čapka stojí tvorba pro děti a mládež ve stínu literatury pro dospělé. Čapkova pohádka však oslovila některé teoretiky a byla podrobněji zkoumána (Vlašínová, 1988).

Sám Karel Čapek se zamýšlel nad tvorbou pohádky, studoval její teorii, psal kritiky pohádek, jež v jeho době vycházely. Základní myšlenku týkající se pohádky vystihuje Čapkův výrok: „*Skutečná pohádka není nápad, nýbrž děj, a dokonce nesmírně napínavý děj.*“ (Čapek, 1918-1919 cit. dle Vlašínové, 1988, s. 137) Pro Karla Čapka je tedy významná v rámci pohádkové tvorby především **epičnost**, důraz na vypravování a zároveň i naslouchání.

Karel Čapek přistupoval ke všemu velmi svědomitě. Každé své dílo do detailu promýšlel a uvažoval o něm. O tom svědčí i jeho kniha *Marsyas*, v níž nalezneme Čapkovy úvahy o pojetí literatury, jejím smyslu i čtenářích.

Velká část jeho úvah, fejetonů a esejů je zaměřena na téma lidové a folklórní slovesnosti. Karel Čapek ve svých pohádkách vycházel z lidové pohádky. „*Čapkovy zevrubné znalosti lidové pohádky a pohádkoslovné literatury se promítly nejen v jeho autorských pohádkách pro děti. Pronikly někdy také zastřeně do jiných literárních prací.*“ (Sirovátka, 1988, s. 156) Pohádka není opomenuta ani v knize *Marsyas*, v níž jsou jí věnovány tři eseje. Čapek shledává hlavní bod nejen v ději, ale též v samotném vyprávění, ve vztahu vypravěče a posluchače, potažmo čtenáře. Jak podotýká Oldřich Sirovátka: „*Toto Čapek ve svých autorských pohádkách dovedl mistrovsky využít. Nejrůznějšími prostředky uměl vytvořit iluzi živého vyprávění, kolokviálním stylem se snažil imitovat živé vyprávění.*“ (Sirovátka, 1988, s. 152)

Jeho tvorba pro děti a mládež si kladla za cíl neustále dětského čtenáře obohacovat. Svědčí o tom i jeho komentář k *Devateru pohádkám*: „*Když vidím malé děti od čtyř do pěti let nahoru, tak mě u nich překvapuje ta frenetická potřeba jazyka, jak milují slova, jak jsou šťastné, když najdou nové slovo. Myslím tedy, že dětská literatura má mít ten nejbohatší a nejkyprější*

*jazyk. Odnese-li si dítě málo slov z dětství, bude jich znát málo po celý život. To je pro mě problém dětské literatury. Dát dětem co nejvíce slov, představ a schopnosti vyjadřovat se, - pamatujte si, že slova jsou myšlenky, celý duševní fond.“* (Čapek, 1960, s. 98) Karel Čapek chtěl zejména ve čtenářích zdokonalovat správné vyjadřování, kladl důraz na správné užívání českého jazyka a porozumění mu. Řada čítankových textů nabízí právě ty úryvky, v nichž lze reflektovat Čapkovu hru s jazykem, všimnout si jeho tvořivé práce se slovy a jeho významy. Čapkovy myšlenky jsou velmi nadčasové, můžeme v nich vidět mnoho z cílů jazykového vyučování, respektive literární, komunikační a slohové výchovy.

I z toho důvodu jsou jeho pohádky plné slovních hříček, synonym, neobvyklých pojmenování. Jsou typické svým humorem. Karel Čapek *„využívá bohatosti lidového jazyka, a to nejen ve sféře výrazové, ale i ve stavbě vět. Větu stylizuje jednoduše a vtipně tak, jako by vyrostla v ústech lidového vypravěče. Často ji prokládá obrazy, jimiž přímo čtenáře,..., různými způsoby oslovuje, aktivizuje jeho pozornost.“* (Vlašínová, 1988, s. 138) Karel Čapek umí bravurně své čtenáře vtáhnout do děje. Jedním z prostředků, které užívá je například oslovení čtenáře. V *Devatero pohádkách* nalezneme na několika místech oslovení „dětí“ nebo např. různé formulace typu: „jestlipak, děti, víte; jestli si, děti, myslíte“ apod. Jeden z těchto případů nalezneme např. v *Pohádce pošťácké*: *„A pak, děti, kdopak kdy viděl, co se děje na poště v noci, když je zavřená?“* (Čapek, 1972, s. 203) Toto je jen jeden z mnoha příkladů, Karel Čapek oslovuje čtenáře i v mnoha dalších pohádkách, např. v *Pohádce vodnické*, *Pohádce ptačí*, či ve *Velké policejní pohádce*.

Pohádková tvorba Karla Čapka v sobě nese Karlovy vzpomínky na dětství strávené v Úpici. Další aspekt příznačný pro pohádky Karly Čapka je humor. *„Nejčastěji přitom koření ve slovním vtipu, mnohdy těží ze situační komiky, často se humor ocitá v těsném sepětí s fantastikou v drobných epizodách i charakteristikách postav. Humorná hravost pohádek má však mnohdy filozofující podtext, vyprávění nabývá symbolické platnosti, ale v dostupné rovině, aby mohlo porozumět i dítě.“* (Vlašínová, 1988, s. 140)

Podobné rysy nese i druhé Čapkovy dílo pro děti *Dášeňka čili Život štěněte* z roku 1933. Zatímco v *Devatero pohádkách* čerpal Čapek především ze svého dětství, *Dášeňka* vycházela z Čapkových vlastních zkušeností s psím štěnětem. Kniha se skládá ze tří celků. V prvním z nich Čapek popisuje růst a vývoj štěněte od narození až po moment opuštění domova. Druhá část se skládá z několika příběhů na téma *Jak se fotografuje štěně*, v třetí části se Čapek vrací k pohádce, která je Dášeňce vyprávěna z úst vypravěče. Pro Čapkovu tvorbu je typické, že jsou zvířata antropomorfizována, jednají jako lidé. I Dášeňka mluví a přemýšlí jako lidská bytost.

I zde Karel Čapek uplatňuje oslovení pro poutavost příběhu jako v *Devateru pohádkách*, v tomto případě oslovuje samotnou Dášeňku (Vlašínová, 1988).

Jak již bylo uvedeno výše, existují pouze dvě Čapkova intencionální díla pro děti. V čítankách však objevujeme ukázky převážně z další tvorby Karla Čapka. Vzniklo i několik výborů, které chtěly přiblížit Čapkovy myšlenky dětskému čtenáři. Jedním z nich je například výbor *Vesele o lidech* z roku 1955 určený čtenářům od jedenácti let. Dále sem můžeme zařadit různé fejetony a sloupky vycházející v Lidových novinách a později zařazených i do mnoha Čapkových knížek. Můžeme jmenovat například *Zahradníkův rok*, *Měl jsem psa a kočku*, či knížku sestavenou Miroslavem Halíkem *Jak se co dělá*. Miroslav Halík je bezpochyby jedním z nejvýznamnějších editorů, jež se snažil přiblížit Čapkovu tvorbu dětskému čtenáři. Nejčastěji čerpal z Čapkovy *Knihy apokryfů*, *Bajek a podpovídek*, *Povídek z jedné a druhé kapsy*. Přiblížil dětskému recipientovi i Čapkovy cestopisy, sloupky a fejetony (Vlašínová, 1988). Právě s výše jmenovanými žánry se v čítankách pro druhý stupeň v souvislosti s Čapkovou tvorbou nejvíce setkáváme.

Novinářství považoval Čapek za rovnocenné k spisovatelské činnosti. Karel Čapek chtěl literaturu poskytnout co nejširšímu okruhu čtenářů. O tom svědčí i vydání *Nůše pohádek*, jež měly být přístupné i těm chudším. Novinařina Čapkovi imponovala v tom, že noviny byly velmi rozšířenou četbou: „*kupují je a čtou všichni, muž z ulice, sedlák i úředník, čtou je všude, doma, v tramvaji, ve vlaku, v čekárně.*“ (Sirovátka, 1988, s. 158)

Noviny Čapkovi imponovaly i proto, že jsou zaměřeny na dnešek. Všimněme si, že i Čapkova tvorba je zakotvena v přítomnosti. Náměty Čapkových románů, povídek i dramát vycházejí ze současnosti, vyprávějí o přítomnosti. V utopických dílech pak Čapek opět vychází ze současnosti, ukazuje aktuální společenský problém a jeho možné důsledky (Sirovátka, 1988).

Populárnost literatury Čapek spatřoval v několika aspektech. Jedním z nich je samozřejmě již několikrát omílaná epičnost, dále pestrý děj a dramatické zápletky. Napínavost a zábavnost příběhu vytváří děj a postavy. Nesmíme opomenout ani užití humorných prvků. Jak shrnuje Oldřich Sirovátka: „*důraz na epičnost, napínavost, zábavnost a humor, aktuálnost a zakotvení tematiky v současnosti – jsou rozpuštěny v celém rozsáhlém Čapkově díle. Pronikají celou stavbou povídek, pohádek, románů, ale i jejich nejmenšími motivy a rysy, vytvářejí smysl a atmosféru díla. Směřují k nejvyššímu principu Čapkovy tvorby – k demokratičnosti a lidovosti.*“ (Sirovátka, 1988, s. 162)

Vedle těchto aspektů Čapkovy tvorby krystalizuje trvalý a nesporný Čapkův přínos jazykové kultuře. „*Způsob, jakým Čapek ve své tvorbě provedl syntézu literárního jazyka doby bezprostředně předcházející s jazykem denního styku a jak tuto syntézu zároveň obohatil vlastní*

*jazykovou invencí, stal se trvalým majetkem české literatury, a to nejen v oblasti prózy a dramatu, ale i jazyka básnického v užším smyslu slova.“ (Kudělka, 1987).*

## **6. Didaktické interpretace Čapkovy tvorby pro děti**

Karel Čapek je osobností, kterou nelze zhodnotit jedním pohledem. „*Je zároveň jednotný i plný protikladů.*“ (Buriánek, 1978, s. 8) Jak již bylo nastíněno v mé bakalářské práci, v každém jeho díle (noetická trilogie jest toho důkazem) se nesetkáme s jedním možným výkladem, stanoviskem. Pro Čapkovo dílo je typická mnohovýznamovost, jež vychází i ze samotných čapkovských interpretací vlastního díla.

V odborné literatuře nalezneme různé interpretace Čapkova díla. Řada teoretiků se v nich snaží postihnout smysl celého Čapka. Naši práci však zajímá především interpretace didaktická. Tedy konkrétní návrhy, jak s Čapkovým dílem pracovat v hodinách literární výchovy. Eva Beránková se v publikaci *Přečtěte si s námi* zaměřuje na Čapkovo *Devatero pohádek*. *Devatero pohádek* je zmíněno v některých čítankách pro 6. a 7. ročník. Cílem didaktické interpretace zde není pouhá představa o obsahu díla, ale pochopení díla v hlubším smyslu. Lze si všimnout zvláštnosti kompozice, jazykové inovace, jež autor uplatňuje. Jedná se o celkový rozvoj komunikace s textem a schopnosti jej esteticky prožít.

Eva Beránková postavila svůj koncept na porovnávání Čapkovy pohádky s pohádkami klasickými. Jak jsme uvedli v předchozí kapitole, Čapkova pohádka vychází právě z pohádky klasické, a proto žáci mohou objevovat rozdíly a shody, které se v Čapkově a lidové pohádce objevují. U Čapka nalezneme nadpřirozené bytosti, stejně jako v pohádkách kouzelných s tím rozdílem, že v Čapkově tvorbě se většina těchto bytostí chová podobně jako lidé. Stejně je to i u zvířecích pohádek. Užívá (stejně jako v klasické pohádce) magická čísla. Na druhé straně objevíme i náměty netradiční, podobné detektivním příběhům. Důkazem je například *Velká policejní pohádka* (Beránková, 1992).

Žáci též charakterizují postavy, s kterými Čapek pracuje. Charakteristika rysů postavy může vyplývat jak ze samotné autorské řeči, z výroků, či přímé řeči postav i z jejich samotného jednání a chování. Dalším rysem Čapkovy tvorby je bezpochyby humor. I ten lze podrobněji s žáky analyzovat. Pomocí řízeného rozhovoru může učitel vést žáky k tomu, aby byli schopni vysvětlit, v čem jim daný prvek připadá komický. Čapkův humor souvisí zejména s jazykovou imaginací. Žáci se například zaměří na různé jazykové hříčky, a právě v nich mohou odhalit

zdroj Čapkovy humoru. Beránková například uvádí několik úkolů, jež vedou ke kultivaci jazykových schopností. Například k *Pohádce poštácké* navrhuje tyto úkoly:

*„- vypiš slovesa, kterými spisovatel vystihuje listonošovo chození s dopisy, listonošovo mlčení*

*- jakými slovy nazývá poštovní skřítky; které vlastnosti skřítků tím naznačuje*

*- jak se jmenovali šoféři – seřaď jejich jména abecedně; pověz, která z nich znáš ze svého okolí a která už dnes nejsou běžná“* (Beránková, 1992, s. 82)

Čapek je známý svou hrou s významy slov, které v sobě skrývají hlubší smysl. Beránková uvádí i několik úkolů (konkrétně k *Pohádce vodnické*), v níž se žák mimo jiné učí empatii, vcítění do myšlení druhých:

*„-jak vypadá vodnická krasavice – žluté žabí břicho, papulu od ucha k uchu, celá mokrá a studená*

*- jak vodníci žili – měli podvodní města, vystavěná z vodních cihel, nábytek vyřezaný z tvrdé vody, peřiny z měkké dešťové vody ...*

*- jak si vodník může vzít život – skočil z vody do vzduchu, aby se v něm utopil*

*- jaká bývala voda, na jaké vlastnosti ukazují jednotlivá přirovnání – byla jako ocel a jako len a jako sklo a jako papěrka a hustá jako smetana a pevná jako dub a hřála jako kožich ...*

*- co napovídají jména vodníků:*

*Jireček, Faltys, Kulda – jako obyčejní lidé*

*Zelinka – ještě mladý a nezkušený, zelenáč*

*Kvakvakvokoas, Kuakuakunka, Hejkavec – jména zvukomalebná*

*Arion – starobyle a vznešeně působící jméno pro básníka a pěvce, který naučil vodu zpívat“* (Beránková, 1992, s2 83)

Těmito uvedenými způsoby lze pracovat s Čapkovými pohádkami, odhalovat hlubší smysl jeho díla, charakterizovat jednotlivé postavy a analyzovat Čapkovu originální hru nejen s jazykem, ale i s představami a fantazií.

Beránková též neopomíná jednu z aktivit v rámci didaktické interpretace - dramatizaci, při níž je důležité do díla proniknout hlouběji a uvědomit si blíže jeho stavbu, charakteristiku jednotlivých postav apod. (Beránková, 1992).

I Beránková podotýká jednu z nejdůležitějších zásad didaktické interpretace: výběr textů. Není nutné analyzovat všechny Čapkovy pohádky, ale vybírat citlivě ty, v nichž může žák jednoduše odhalit aspekt Čapkovy tvorby, s nímž jej chceme seznámit. „*Je třeba z toho, co pohádky nabízejí, vybírat citlivě a jen tolik, aby práce nepřestala děti zajímat a bavit, někdy méně může být více. Pokud dokážeme žáky alespoň na několika příkladech přesvědčit o tom, že bohatší a krásnější zážitky má ten, kdo při četbě přemýšlí, budou už dál hledat sami a je pravděpodobné, že se jim při individuální četbě bude dařit, nahlédnout za slova*“ (Beránková, 1992, s. 87).

Beránková též ukazuje i na všechny možné aspekty, které se zrcadlí v tvorbě Karla Čapka a souvisí s jeho samotnou osobou. V Čapkově díle se můžeme blíže seznámit s jeho vztahem k rodnému kraji, ke zvířatům, k členům rodiny, k lidským vlastnostem a hodnotám, k přátelství, apod. (Beránková, 1992).

V poslední řadě není opomenuta ani role ilustrace. Beránková navrhuje například pomocí besedy se žáky pohovořit o ilustracích bratra Josefa Čapka. Diskutovat o tom, zda byl Josef ovlivněn slovní charakteristikou svého bratra, nebo jsou jeho ilustrace spíše výplodem jeho vlastní fantazie. Závěrečná fáze interpretace Čapkovy *Devatera pohádek* by mohla být ukončena například soutěží, při níž by žáci mohli sami vymyslet hádanky týkající se daných pohádek:

„*Jak vypadá vodnická krasavice? Kdo naučil vodu zpívat? Kde si rusalka zlomila nožičku? Proč se čáp brodí ve vodě? ...*“ (Beránková, 1992, s. 87)

Učitel by pak neměl zůstat u pouhého odpovídání na dané otázky vycházející ze znalostí pohádek, ale snažit se v žácích rozvíjet představivost a fantazii.

Ať už zvolíme jakékoli interpretační metody Čapkových pohádek, mělo by vždy být upozorněno na „*laskavý a láskyplný vztah autorův k lidem a ke zvířatům, k členům vlastní rodiny i k celému lidstvu, k rodnému kraji i k celé zemi, především tedy na hodnoty etické.*“ (Beránková, 1992, s. 90)

Čapkovy pohádky neunikly ani interpretaci Jaroslava Hubáčka, který se zabýval pohádkou s názvem *Případ s havlovickým vodníkem* z oblíbené sbírky *Devatera pohádek*. Tato četba je vhodná pro žáky 5. a 6. ročníku, protože právě v tomto období se žáci seznamují s pohádkou coby literárním žánrem. Jak již bylo zmíněno na mnoha místech této práce, Karel Čapek vkládá do klasické pohádky moderní prvky, čímž se jeho pohádky stávají specifické, inovativní, originální, čtivé, poutavé a nadčasové. Z didaktického hlediska Hubáček nejprve

navrhuje hledat v Čapkově pohádce prvky typické pro klasickou pohádku a teprve až potom zkoumat ony prvky moderní, autorské.

Bezpochyby již samotná kouzelná postava – hastrman patří mezi jeden ze základních atributů klasické pohádky. V této pohádce se stejně jak v tradičních pohádkách objevuje motiv tří. Žáky na to můžeme upozornit jednoduchou otázkou: *Kolikerou pomoc doktor vodníkovi poskytuje?* I samotné mazání lze pak chápat jako předmět kouzelný, též typický pohádkový prvek. Tradičním je samozřejmě i vítězství dobra nad zlem (Hubáček, 1979).

Hubáček též podotýká, že je v rukou učitele, aby žákům přiblížil rysy klasické pohádky a představil kompletní celek čapkovských *Devatera pohádek*, v našem případě *Velké pohádky doktorské*, jejíž součástí je zmiňovaná pohádka s vodníkem. Tuto návaznost pohádek může samozřejmě učitel žákům ukázat na úvodních větách pohádek a zaměřením se na slůvko *také*, jež nám pohádky vzájemně propojuje: „*To už je tuze dávno, co vedl na hoře Hejšovině...*“ (Čapek, 1972, s. 231). „*To já jsem měl taky zajímavý lékařský případ, ozval se úpický doktor.*“ (Čapek, 1972, s. 250)

Po seznámení žáků s tradičními prvky pohádky, můžeme dle Hubáčka přejít k prvkům netradičním. Jedním z nich je sloučení vyprávěče s jednou ze dvou postav samotné pohádky. Jiným, typickým rysem Čapkových pohádek jsou konkrétní názvy míst, k nimž se děj vztahuje. „*U nás v Úpě...*“ (Čapek, 1972, s. 250) Čapkovy pohádky tak nesou závan současnosti. To evokuje již samotné dějiště pohádky – ordinace. Náš vodník se vyznačuje tím, že trpí revmatismem, nedíváme se na něj jako na kouzelnou bytost schraňující pod hladinou hrníčky s dušemi. Čapek pracuje s konkrétními místy, jmény a skutečnými označeními (Hubáček, 1979).

Není třeba připomínat, že je pro Čapka typický zejména humor. Učitel by měl žáky též upozornit na prvky obecné češtiny, které se objevují v jazyce Karla Čapka. Josef Hubáček se v publikaci *Literárně-výchovné interpretace* věnuje také výraznému přednesu jmenované pohádky, který může učitel v literární výchově uplatnit.

Ondřej Hník navrhuje též velmi přínosnou hodinu literární výchovy opřenu o ukázkou z knihy Karla Čapka, *Dášeňka*. „*Hryzat, to je také to hlavní, co má Dášeňka na práci. Rozkouše jednoduše všechno, nač přijde, zejména proutěný nábytek, smetáky, koberce, anténu, střevíce, štětku na holení, fotografické potřeby, škatulky sirek, provázky, květiny, mýdlo, šaty a zejména knoflíky, nemá-li nic z toho po ruce, kouše svou vlastní nohu nebo ocásek tak důkladně, že propukne v nárek. Má nesmírnou vytrvalost v hryzání; sežrala roh koberce a lem běhounu; račte uznat, že to je na takové zvířátko slušný výkon. Za krátkou dobu svého působení se zdarem rozžvýkala: ...*“ (Čapek, 1980, s. 56) K této ukázce navrhuje Hník pro mladé čtenáře následující úkoly: „*Napište, co má na práci vámi vybrané zvířátko nebo vaše domácí zvířátko.*



*Nezapomeňte zapojit svou fantazii a své znalosti, jako to udělal Karel Čapek. Určitě by se nespokojil jenom s tím, že pes štěká a kočka mňouká. Všimněte si, že Karel Čapek nenapsal „pes“, ale vymyslel pro něj slušivé jméno.“ (Hník, 2007, s. 155)*

V tomto případě Hník uplatňuje metodu parafráze, či napodobení textu. Nechává žákovi volnou ruku a volný průchod jeho fantazii. Ondřej Hník se zabývá didaktickou interpretací pro první stupeň, nicméně výše zmíněný úkol k ukázce z *Dášeňky* by se dle mého názoru mohl jistě uplatnit i v 6. ročníku.

Ani Ladislava Lederbuchová neopomněla ve své práci návrh didaktické interpretace týkající se Čapkova díla. Zvolila si ukázkou *Smrt Archimédova z Knihy apokryfů*, na níž představila svou koncepci zaměřenou především na rozvoj fantazie a představivosti u žáků a jejich schopnost interpretace. Ukázka daného textu z díla Karla Čapka je zkrácena a pojednává o setkání fyzika Archiméda s římským vojákem Luciem a Archimédově „náhodné“ smrti. Ladislava Lederbuchová se věnuje pouze interpretační metodě jako takové, jež je jednou ze čtyř fází didaktické interpretace. Otázky, které učitel v rámci této metody klade, vypadají např. takto: *„Jakou látku si K. Čapek pro svou povídku vybral? Vztahuje se zobrazená situace ke konkrétní historické události?“* (Lederbuchová, 1997, s. 91) Na základě této otázky žáci s pomocí učitele v ukázce odhalí historickou látku – dobytí Syrakus. Vidíme zde tedy jistou provázanost s dějepisem, tudíž mezipředmětové vztahy. Další otázky se vztahují k hlavním postavám: *„Nač se soustřeďuje Čapkův vypravěč? O čem vypráví?“* (Lederbuchová, 1997, s. 91) Žák tak dojde k poznatku, že v našem apokryfu převládá dialog hlavních postav (Archiméda a Lucia). Následuje sada otázek typu: *„Kdo byl Archimédes?; Kdo byl Lucius?; Představuje vypravěč čtenáři postavy nějak podrobněji, dozvíme se z textu, v jakém prostředí se rozhovor odehrával a jak postavy vypadaly?“* (Lederbuchová, 1997, s. 92) Karel Čapek v dané ukázce neprozrazuje nic o zevnějšku postav, proto učitel může rozvinout žákovu představivost: *„Kdybyste byli scénickými výtvarníky, jakou představu o scéně byste měli? Máte představu o starořeckém domě? O jeho interiéru? Jak bude Archimédes oblečen? Jak byste jako kostýmní výtvarníci oblékli Lucia? Jde o vojáka, jak si ho představujete?....“* (Lederbuchová, 1997, s. 92-93)

Po otázkách týkajících se zevnějšku postav se autorka zaměřuje na jejich chování: *„Představte si, že do vašeho domu vnikne nepřátelský voják. Měli byste z nezanedbaného hosta strach? Zamyslete se nad chováním Archiméda. Měl strach?; Podívejte se, jak vypravěč charakterizuje Archimédovu náladu a postoj v dialogu uvozovací řečí jeho replik, přečtete uvozovací pasáže.; Zkuste si přečíst nějakou z jeho replik.“* (Lederbuchová, 1997, s. 95) Lederbuchová pak překračuje rámec základních otázek, jejichž odpovědi žák snadno vyčte

z textu. Činí tak otázkou: „Dozvěděli jsme se v povídce něco o soukromí postav, o jejich zálibách nebo o jejich každodenních starostech? Víz např., zda Lucius byl ženatý a měl děti? Kdyby K. Čapek vytvořil i soukromé zázemí svých postav, vynikly by na tak malé ploše jejich rozdílné názory a postoje?“ (Lederbuchová, 1997, s. 96) Společně se žáky tak učitel dojde k závěru, že Karel Čapek ukazuje postavy jako nositele určitých myšlenek. Archimédes, vědec, který nesouhlasí s Luciem = Římem a jeho militární politikou. Žáci si pak mohou představit podobnou situaci v jiném historickém období, na jiném místě, s jinými postavami (Lederbuchová, 1997).

Lederbuchová posouvá práci s textem hlouběji, do denotační sféry. Žáci mohou na základě předchozích poznatků zasadit situaci do současnosti. Archimédes jako hodnota kultury (vědy) proti mocenskému násilí (Lederbuchová, 1997). Především otázkami, v nichž žáci dospěli k tomu, že autor textu nepředkládá příliš mnoho detailů a popisů, se učitel společně s žáky může více zabývat obecnější rovinou. „Znova se začtěte do textu a přemýšlejte, čím autor čtenáři usnadnil, aby rozhovoru postav přikládal obecnější významy.; Přispělo k tomu i to, že vypravěč i postavy nic nesdělují o dobové atmosféře, o životním stylu Archiméda....? Představy o těchto „věcech denní potřeby“ jsme si museli dotvořit svou fantazií.“ (Lederbuchová, 1997, s. 101) Žák se nyní zaměří na styl autorova psaní. Zjistí, že není tolik popisný a lze jeho poselství vtáhnout i na současnou společnost. Přispěje k tomu i otázka: „Najděte v textu nějakou skrytou informaci, která pomohla čtenáři Čapkovy doby vidět v obsahu textu na základě jeho obecného myšlenkového poslání jinou zcela konkrétní společenskou situaci?“ (Lederbuchová, 1997, s. 102) Najednou žáci textu začnou rozumět i v hlubším slova smyslu. S pomocí učitele si připomenou dobu, v níž Karel Čapek tvořil a tím odhalí i Čapkovu kritiku fašistické německé politiky. V rámci tohoto si mohou připomenout i další Čapkovy díla, jež obsahují narážky na nacistické Německo, jako je román *Válka s mloky*, či dramata *Bílá nemoc* a *Matka*.

V neposlední řadě může učitel žákům odhalit ještě specifitější Čapkovu alegorii, a sice samotné jméno jedné z postav. „...jméno postavy může vzbuzovat určité představy a významy pro obsah textu důležité. Co vám připomíná svým zvukem jméno Lucius?“ (Lederbuchová, 1997, s. 103). Žáci tak mohou dojít k tomu, že se jméno podobá jménu Lucifer. Postava je tedy obohacena o další skryté významy označující něco zlého. Toto zlo pak jsou žáci schopni interpretovat v rámci povídky jako fašistické zlo, vůči němuž je člověk bezmocný a které ničí duchovní hodnoty člověka (Lederbuchová, 1997).

## 7. Čítanky

Pedagogický slovník definuje pojem čítanka následovně: „*učebnice obsahující vybrané ukázky z uměleckých nebo odborných textů. Na elementárním stupni školy slouží k nácviku → čtení, na vyšších stupních se používá pro účely literární výchovy.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 1995, s. 40) Pro tuto práci jsou stěžejní čítanky druhého stupně, v nichž nejde jen o nácvik samotného čtení, jako na stupni prvním, nýbrž ve zvýšené míře o celkovou práci s textem, jeho interpretaci, o vytváření postojů a hodnotových soudů k textům krásné literatury.

Josef Peterka charakterizuje čítanku jako „*komponovaný soubor krátkých textů, zpravidla od různých autorů a z různých dob, poskytuje čtenářský zážitek i přiměřené poučení o světě a literatuře.*“ (Peterka, 2007, s. 280) V čítankách tak nalezneme nejen autory české literatury, ale i autory světové. Čítanky se od sebe zároveň odlišují. Je možné v nich shledat nejen ukázky z krásné literatury, ale i texty odborné. V některých čítankách je dán prostor i pro teoretické informace. U daných ukázek tak můžeme nalézt poznatky o životě daného autora, definici daného žánru apod. V řadě čítanek též nechybí vysvětlivky, či přímo pracovní listy pro žáky. Některá nakladatelství, poskytuje vedle čítanky i příručku pro učitele, v níž lze nalézt praktické využití a možnosti didaktické interpretace daných ukázek v čítance. Jiné jsou doprovázeny i pracovním sešitem.

V současné době se můžeme setkat s velkým množstvím čítanek od různých nakladatelů. Je pak na každé škole, kterou z čítanek si vybere pro vzdělávání svých žáků. Tato práce se zabývá současnými nejužívanějšími čítankami se schvalovací doložkou MŠMT. Jedná se o nakladatelství Alter, Fraus, Nová škola, SPN a Prodos.

### **Nakladatelství Alter**

Čítanky od nakladatelství Alter nabízí přehledku ukázek jak českých, tak světových autorů. Srovnáme-li je s čítankami od jiných nakladatelů, nesetkáme se zde s žádnými informacemi o literární teorii, popřípadě o autorech daných ukázek. Pod texty rovněž autoři nenabízí úkoly k textům, jež by mohly učitele i žáky inspirovat. Ke každé čítance však náleží sešit *Literární výchova*, v němž se kromě poznatků z literární teorie nachází i konkrétní úkoly k čítankovým textům a další náměty pro samostatnou, či skupinovou práci v hodinách literární výchovy. Závěr sešitu tvoří přehledy hlavních literárních žánrů, slovníček literárních pojmů, slovníček spisovatelů a výtvarníků.

Podíváme-li se na pořadí textů v čítance, nenalezneme zde ani tematické nebo chronologické řazení textů. Čítanku osvěžují doprovodné ilustrace od významných českých ilustrátorů, jako je např. Jiří Trnka, Josef Čapek, Cyril Bouda, Jan Zrzavý a další.

## **Nakladatelství Fraus**

Moderní učebnice nakladatelství Fraus jsou dílem dvou významných autorek, z nichž tato práce teoreticky čerpá, PaedDr. Ladislavy Lederbuchové, CSc. a Mgr. Evy Beránkové. Čítanka, stejně jako všechny učebnice tohoto nakladatelství, klade důraz na mezipředmětové vztahy. V čítance jsou tak žáci naváděni k hledání různých souvislostí, nechybí zde odkazy na knihy, které si mohou přečíst pro rozšíření svých obzorů, díky audio CD mohou některé ukázky vnímat i auditivně.

Co se týče vizuální stránky, je čítanka plná ilustrací a fotografií. Mimoto v každé čítance nalezneme na okraji lištu, která obsahuje buď doplňující informace, zajímavé ukázky k hlavnímu textu, či odkaz na internetový portál, jež nabízí různé doplňkové texty a cvičení. Mnohým učitelům je čítanka sympatická i z toho důvodu, že k ní tvůrci vytvořili i *Příručku učitele*, v níž jsou k mnohým ukázkám uvedeny tipy, jak s nimi v hodině didakticky pracovat.

Pokud se podíváme na seřazení textů v čítance, nejdou po sobě v 6. a 7. ročníku chronologicky. Jednotlivé ukázky jsou představovány v rámci větších tematických celků, např. *Můj domov, Za dobrodružstvím, ...* Nalezneme vedle sebe tak texty jak ze současnosti, tak z doby dávnější. Ve vyšších ročnících jsou ukázky řazeny rovněž pod různé tematické oddíly, shledáme však již tendence uvádět spolu autory ze stejného období. Čítanka 8. ročníku se zaměřuje na vývoj literatury od počátku po 19. století, v 9. ročníku převažují autoři století 20.

V závěru každé čítanky je uveden Slovníček literárních pojmů, díky němuž si žáci mohou ozřejmit teoretické poznatky literární teorie.

## **Nakladatelství Nová škola**

Čítanky od Nové školy patří k zdařilým čítankám našeho školství již od roku 1997. Představují totiž množství ukázek od současných autorů pro děti a mládež, jak českých, tak světových a neustále své učebnice aktualizují. Chtějí tak v dnešní době podpořit čtenářský zájem u nynější mládeže. Čítanka, stejně jako většina ostatních, podporuje mezipředmětové vztahy a podle toho vybírá i dané texty. V žlutých rámečcích pod texty nalezneme konkrétní odkazy na učebnice z jiných předmětů, s nimiž ukázka nějakým způsobem souvisí. V nižších ročnících (tedy 6. a 7.) se nenachází chronologické řazení, nýbrž tematické (*Zase ve škole, Máme rádi zvířata, Pohádky má každý rád, ...*). U 8. a 9. ročníku je to podobné jako u nakladatelství Fraus, a tak pod tematickými oddíly nalezneme chronologické řazení textů od samého počátku písemnictví až po současnost.

Nakladatelství nevydalo příručku pro učitele, nicméně jsou pod každou ukázkou vypracovány v modrých rámečcích úkoly, otázky a další činnosti pro žáky. Pedagogové jistě ocení i teoretický materiál v učebnici. V oranžových rámečcích se žák setkává s poznatkami z literární teorie, v zelených se pak dozvídá základní informace o významných spisovatelích. Závěr učebnice tvoří též šikovný slovníček literárních pojmů. Nechybí samozřejmě doplnění o různé ilustrace a fotografie.

### **Nakladatelství Prodos**

Olomoucké pedagogické nakladatelství Prodos náleží k dalším vydavatelům čítanek. Oproti předchozím čítankám se v nich setkáváme s řazením dle různých žánrů. Tematické celky tak nesou názvy jako například: *Pohádky, Bajky, Poezie, Próza s dětským hrdinou, ...* Čítanku doplňují ilustrace Jany Kudličkové. Nenalezneme však jako například u Nové školy, či Frause autentické fotografie. Čítanka neobsahuje žádnou informační lištu, odkazy na mezipředmětové vztahy, možné úkoly či otázky k textům, teoretické informace o literární teorii. Jedná se opravdu jen o přehlídku ukázek od různých autorů.

Četba textů a jejich interpretace by dle autorů čítanky měla:

*„a) poskytnout žákům potřebné konkrétní čtenářské zkušenosti, jež jsou nezbytné k osvojování příslušných poznatků o literatuře;*

*b) zprostředkovat jim estetické zážitky, jež by podporovaly další rozvoj jejich individuálního čtenářství;*

*c) prohloubit jejich orientaci v literární tvorbě odpovídající v obecném měřítku možnostem a potřebám čtenářů příslušné věkové kategorie.“* (Dorovská, Řeřichová, 1998. s. 5)

Oproti jiným však nakladatelství Prodos vytvořilo k čítance **pracovní sešit**, který je vesměs koncipován jako záznamník poznatků o literatuře a přečtených ukázkách korespondujících s čítankou. V závěru pracovního sešitu nalezneme seznam děl doporučených k mimoškolní četbě žáků. Autoři neopomněli ani učitele a vytvořili pro ně **metodickou příručku**, v níž naleznou nejen různé podněty pro práci s texty v čítance, ale i informace o výběru a uspořádání textů, slovníček literárních pojmů a autorů, dokonce i návrhy pro časové rozvržení učiva.

### **Nakladatelství SPN**

Poslední skupinou analyzovaných čítanek jsou čítanky od SPN. Stejně jako všechny předchozí naplňují požadavky RVP. Opět se setkáváme s tematickým řazením, nikoli chronologickým či žánrovým (*Z dávných věků, Po stezkách odvahy a dobrodružství, Svět lidí*

a svět zvířat ...). Poznáváme jak významné autory z naší historie, Jiráska, Erbena, Seiferta, tak autory modernější, současné. Oproti čítankám 6. a 7. ročníku čítanka pro 8. a 9. ročník naznačuje vývoj literatury. Čítanka 8. ročníku je tak zaměřena převážně na autory století 19. a čítanka pro ročník 9. na autory století 20. Zajímavé je, že oproti jiným nakladatelstvím převažují ukázky od spisovatelů českých, nikoli světových.

Podíváme-li se na grafickou stránku, jsou čítanky podobné čítankám Nové školy. Pod ukázkami se setkáváme s barevnými rámečky, v nichž jsou uvedeny úkoly k danému textu. V rámečcích jiné barvy je zase možné dočíst se základní informace o vybraných spisovatelích. Pod některými ukázkami jsou též uvedena díla, jež si žáci mohou přečíst pro srovnání (jsou označeny zeleným čtverečkem).

Čítance chybí slovníček literárních pojmů a jakékoli bližší informace o literární teorii.

Na základě analýzy čítanek zjistíme, která díla jsou žákům druhého stupně představována. Zaměříme se na to, které žánry z tvorby Karla Čapka autoři nejvíce zařazují do svých čítanek. Ve středu zájmu nebudou jen pouhé ukázky, ale také úkoly k daným textům a návrhy další práce s nimi. Vyhodnotíme, jaké čítanky nabízejí poznat tvorbu Karla Čapka co nejlépe a nejadekvátněji a jaké nejvíce podporují současné pojetí literární výchovy.

## 7. 1 Přehled Čapkova díla

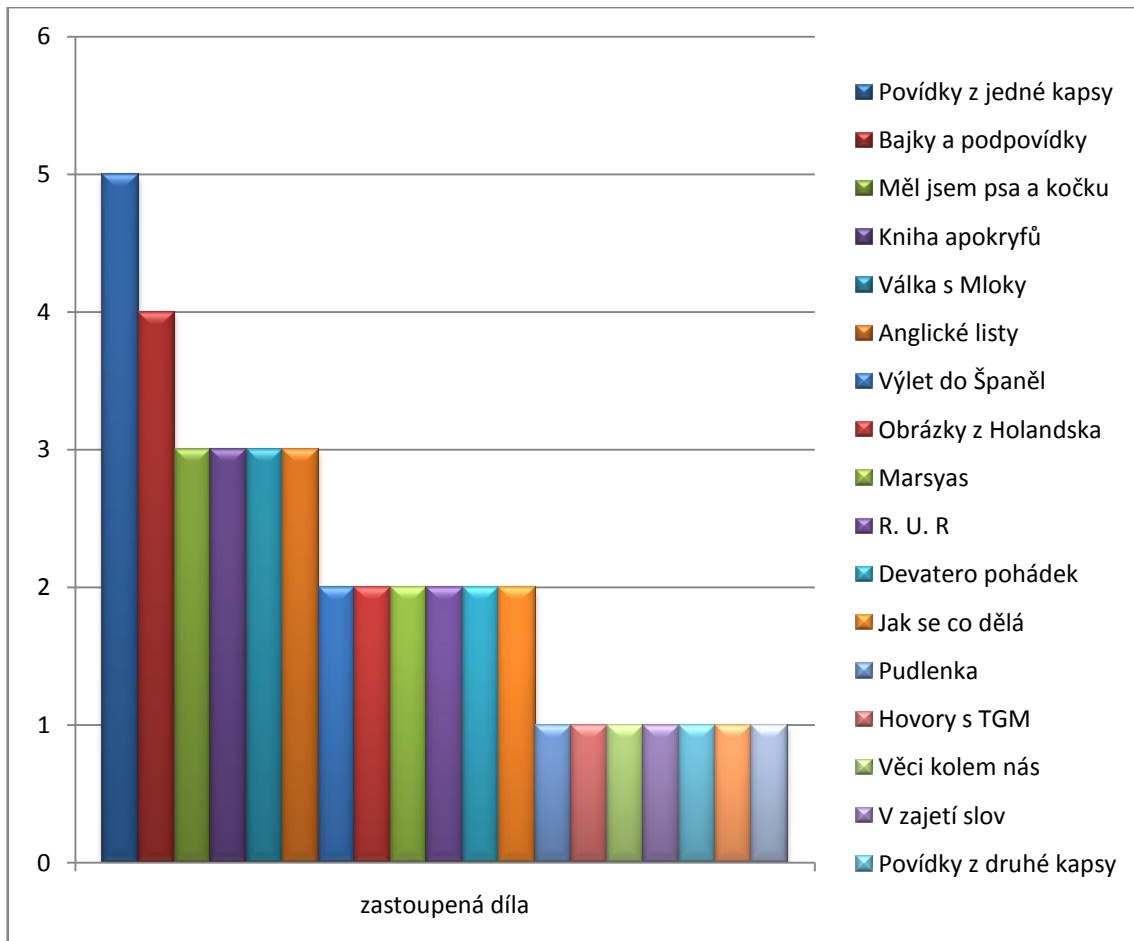
Před samotnou analýzou čítankových ukázek z pera Karla Čapka si uvedme chronologický přehled jeho díla. Pomůže nám se dále lépe orientovat v čítankovém výběru textů. V uvedeném seznamu jsou vyznačeny tučně ty tituly, z nichž autoři čítanek vybírali své ukázky. Díky tomu jasně uvidíme, které tituly v daných čítankách nejsou zastoupeny vůbec.

1916	<i>Zářivé hlubiny</i>	(povídky bratří Čapků)
1917	<i>Boží muka</i>	(povídky)
1918	<i>Pragmatismus čili Filozofie praktického života</i>	(seminární práce)
1918	<i>Krakonošova zahrada</i>	(povídky, úvahy, s bratrem Josefem)
1920	<b>Francouzská poezie nové doby</b>	(překlad francouzské poezie)
1920	<i>Loupežník</i>	(drama)
1920	<b>R. U. R</b>	(drama)
1920	<i>Kritika slov</i>	(eseje, fejetony)
1921	<i>Trapné povídky</i>	(povídky)
1921	<b>Ze života hmyzu</b>	(drama, s bratrem Josefem)
1922	<i>Lásky hra osudná</i>	(drama, s bratrem Josefem)
1922	<i>Továrna na absolutno</i>	(román)
1922	<i>Věc Makropulos</i>	(drama)
1923	<i>Italské listy</i>	(cestopisné fejetony)
1924	<i>Krakatit</i>	(román)
1924	<b>Anglické listy</b>	(cestopisy)
1925	<i>O nejbližších věcech</i>	(úvahy, sloupky)
1925	<i>Jak vzniká divadelní hra a průvodce po zákulisí</i>	(naučná literatura, s bratrem Josefem)

1927	<i>Adam Stvořitel</i>	(drama, s bratrem Josefem)
1927	<i>Skandální aféra Josefa Holouška</i>	(povídky)
1928-35	<b>Hovory s T. G. Masarykem</b>	(politické dílo)
1929	<b>Povídky z jedné kapsy</b>	(povídky)
1929	<b>Povídky z druhé kapsy</b>	(povídky)
1929	<b>Zahradníkův rok</b>	(fejetony)
1930	<b>Výlet do Španěl</b>	(cestopisné fejetony)
1931	<b>Marsyas čili Na okraj literatury</b>	(eseje)
1932	<b>Apokryfy</b>	
1932	<i>O věcech obecných čili Zóon politikon</i>	(fejetony)
1932	<b>Obrázky z Holandska</b>	(cestopisné fejetony)
1932	<b>Devatero pohádek</b>	(pro děti)
1933	<i>Dášenska čili Život štěněte</i>	(pro děti)
1933	<i>Hordubal</i>	(novela)
1934	<i>Povětroň</i>	(novela)
1934	<i>Obyčejný život</i>	(novela)
1935	<i>Legenda o člověku zahradníkovi</i>	(fejeton)
1935	<i>Mlčení s T. G. M.</i>	(politické dílo, eseje)
1936	<b>Válka s mloky</b>	(román)
1936	<i>Cesta na sever</i>	(cestopisy)
1937	<b>Bílá nemoc</b>	(drama)
1937	<i>První parta</i>	(román)
1937	<i>Cesta devíti hodin</i>	(o pohřbu T. G. M.)
1937	<i>Jak se dělají noviny</i>	(fejetony)
1938	<b>Jak se co dělá</b>	(fejetony)
1938	<i>Matka</i>	(drama)
<b>posmrtně vydáno:</b>		
1939	<i>Život a dílo skladatele Foltýna</i>	(nedokončený román)
1939	<b>Měl jsem psa a kočku</b>	(historiky pro děti, fejetony)
1940	<i>Kalendář</i>	(sloupky)
1940	<i>O lidech</i>	(sloupky)
1946	<i>Vzrušené tance</i>	(básně)
1946	<b>Bajky a podpovídky</b>	(bajky, aforismy)
1946	<i>Sedm rozhlásků K. Č.</i>	
1947	<i>Ratolest a vavříin</i>	(sloupky)
1953	<i>Obrázky z domova</i>	(fejetony, sloupky)
1954	<b>Věci kolem nás</b>	(fejetony, sloupky)
1954	<i>Pohádky Karla Čapka</i>	
1957	<i>Sloupkový ambient</i>	
1959	<i>Poznámky o tvorbě</i>	
1966	<i>Na břehu dnů</i>	(výbor z novinářských prací)
1968	<i>Divadelníkem proti své vůli</i>	(recenze, stati)
1970	<i>Místo pro Jonathana!</i>	(výbor ze statí o literatuře a kultuře)
1970	<b>Pudlenka</b>	(fejetony)
1975	<i>Droby pod stolem doby</i>	(veršované komentáře)
1977	<i>Skandální aféra Josefa Holouška</i>	
	<i>Podivné sny rektora Koubka</i>	(satirické povídky)

## Přehled děl zmíněných v daných čítankách

Před samotným návrhem vlastní koncepce vybraných textů, je uveden přehled děl, z nichž autoři nejčastěji vybírají úryvky pro své čítanky. Jedná se o počet ukázek napříč jednotlivými ročníky a nakladatelstvími.



### 7. 2 Karel Čapek v čítankách pro 6. ročník

V čítance nakladatelství **Alter** nalezneme v 6. ročníku oproti jiným čítankám snad nejvíce ukázek od Karla Čapka. Autoři sem zařadili upravenou ukázkou z knihy *Hovory s T. G. Masarykem* s názvem *Domov*, v níž Čapek zprostředkovává čtenáři vzpomínky T. G. Masaryka na jeho dětství na Hodonínsku. V sešitě *Literární výchovy* nalezneme vysvětlivky k danému úryvku a úkoly k ukázce. Žáci hovoří o tom, v jaké části České republiky prožil T. G. Masaryk své dětství. Autoři navrhnou dané místo nalézt na mapě, čímž žáci opráší i zeměpisné znalosti. Diskutují na základě ukázky o tom, jaký rozdíl byl mezi rodiči T. G. Masaryka a který z nich na něj měl asi větší vliv. Žáci by pak měli dojít i k závěru, že daný text sloužil především k poučení o životě T. G. Masaryka (Horáčková, Staudková a kol., 1998).



V téže čítance se též setkáváme s dvěma ukázkami z cestopisného díla *Obrázky z Holandska*. Jedná se konkrétně o úryvky *Od města k městu* a *Člověk a voda*. Textíky oživuje doplnění kreseb od samotného Karla Čapka. Autoři *Literární výchovy* pracují s oběma ukázkami zároveň a navrhují k nim třináct otázek. První jsou zaměřeny na literární žánr cestopis a jeho definici. Následují pak otázky k textu, např. „*Co zaujalo Karla Čapka v holandské krajině nejmíc?; Co jste se dozvěděli z ukázek nového?; Navštívil někdo z vás Holandsko? ...*“ (Horáčková, Staudková a kol., 1998, s. 40) Otázky k textu tak nerozvíjí příliš žákův vztah k textu. Jsou zaměřeny spíše na jeho obsahovou stránku. Jediný tvůrčí úkol, který autoři na závěr nabízejí, je vytvoření vlastního krátkého cestopisu.

Čítanka od nakladatelství **Fraus** nabízí žákům 6. ročníku seznámení s Karlem Čapkem prostřednictvím jediné ukázky *Starý mistr* z díla *Český skicář*. Autoři tuto ukázkou zařadili pod velký tematický celek *Můj domov* s podtitulem *Národ sobě*. Vedle úryvků od Jaromíra Johna, Jaroslava Seiferta, Miroslava Floriana, či M. V. Kratochvíla může učitel sáhnout i po kratičkém textu od Karla Čapka.

Autorky však tento krátký úryvek do čítanky zařadily zcela cíleně. Tematický celek *Národ sobě* se totiž na mnoha místech zabývá osobností Mikoláše Alše. Vedle samotných obrazů Mikoláše Alše se seznamujeme s různými texty souvisejícími s jeho dílem. Můžeme si přečíst báseň od Miroslava Floriana *Alšovská zima*, či vzpomínky dcery Maryny Svobodové-Alšové s názvem *U nás doma*. A v neposlední řadě též úryvek *Starý mistr*, v němž Čapek charakterizuje Alšovy obrazy.

*Příručka pro učitele* (2003) nabízí právě srovnávací metodu na základě přečtení tří výše uvedených ukázek. Žák může tedy porovnávat názory tří autorů na styl Alšových kreseb. U našeho čapkovského úryvku by pak měl učitel poukázat na hovorový jazyk, který je pro Čapka typický. V ukázce je též odhalitelné Čapkovské mistrovské umění improvizované promluvy se čtenářem: „*Dívat se na obrázky Alšovy, to se dělá jinak než u všech jiných obrazů; dívat se na Mikoláše Alše, to znamená strčit nos až k obrázku a celý si jej pročíst ... to se musím podívat ... a hele, tady v trávě sedí kobylka ... co toho je, co toho chce dobrák Aleš vyličit na tom drobném obrázku ...*“ (Čapek in Lederbuchová, Beránková, 2003, s. 39)

I autorky čítanky **Nové školy** nabízí ve své čítance jediný úryvek od Karla Čapka. Nalezneme jej v tematickém celku *Máme rádi zvířata*. Ze samotného názvu vyplývá, že daný úryvek pochází z díla *Pudlenka* a nese název *Dášeňka a Pudlenka*. Text pojednává o prvním setkání kočky Pudlenky se psem. Karel Čapek s humorem líčí, jak pán marně domlouvá psovi, že „čiča“ tu byla dřív a tím pádem má právo na svou pohovku. Pod textem autoři uvádí pro žáky dva úkoly:

„1. Jaké slovo podobného významu užil spisovatel místo slova kočka? Jak takové slovo nazýváme v odborné jazykové terminologii?

2. Vysvětlete, jak se k sobě pes a kočka chovali v autorově přítomnosti. Ve třídě hlasujte, zda se podle vašeho názoru chovali stejně, když spisovatel odešel.“ (Fejfušová, Janáčková, 2007, s. 99)

Autorky se tedy opět zaměřily na Čapkův jazyk a poukázaly (stejně jako autoři čítanky nakladatelství Fraus) na užívání prvků obecné češtiny.

Oproti jiným čítankám se zde žáci již v 6. ročníku blíže seznamují s osobností Karla Čapka. Základní údaje o jeho životě a přehled knih pro děti je uveden v zeleném rámečku hned pod textem. Nechybí ani zmínka o jeho bratru Josefovi, který napsal s Karlem společně několik knih a řadu z nich též ilustroval.

V čítance pro 6. ročník nakladatelství **Prodos** nenalezneme ani jednu zmínku o Karlu Čapkovi.

**SPN** představuje šestákům úryvek z díla *Bajky a podpovídky* s názvem *Vynálezce*. Je zařazena pod tematický celek *Úsměvy a šibalství*. Jedná se o bravurní Čapkovu úvahu o vynálezcích a pojmenováních různých vynálezů, které by mohly vzniknout. V této ukázce se ukazuje neskutečný talent Karla Čapka pro hru se slovy: „Čekárny máme, ale moderní člověk nemá pokdy čekat; jeho heslo je rychlost, spěch, tempo. Jářku, proč mu tedy nezřídit spěchárný? Taková dobře vybavená spěchárna by ovšem musela být opatřena celou řadou spěchadel a rychlítek, strkačů, samostrojů, rámusidel a lomozítek; mám už zadané patenty na různé skřípačky, vrzátka, vyrušovala a klopýtdla; samé nové přístroje a náradí, pane, na které dosud nikdo nemyslel. To je celé: musejí se vynalézat nová slova, aby se přišlo na nové věci a nová řešení.“ (Čapek in Soukal, 2013, s. 199) Lze si všimnout i kontaktu se čtenářem, který umí Čapek lehce navést. Je až zklamáním, že k takové ukázce autoři navrhuji pouze dvě otázky v daném znění:

„Autor píše o vynálezci, který obrátil vztah mezi vynálezem a pojmenováním. Co v povídce obrátil sám autor?

*Pokuste se v Čapkově textu pokračovat.*“ (Soukal, 2013, s. 200)

Dle mého názoru by se dalo s ukázkou ještě lépe a podrobněji pracovat. Neomezit ji pouze na dva výše uvedené úkoly. V teoretické části jsme se setkali s celou řadou metod, které lze užít pro práci s texty. Zajímavý by byl jistě i tvůrčí úkol, v němž by žáci mohli vymýšlet vlastní neotřelou terminologii k danému tématu, nebo by například mohli graficky ztvárnit, jak by asi taková Čapkova „spěchárna“ vypadala.

### 7. 3 Karel Čapek v čítankách pro 7. ročník

Oproti čítance **Alter** z 6. ročníku, v níž nalezneme hned tři ukázky z díla Karla Čapka, se v čítance pro 7. ročník setkáváme pouze s jedním úryvkem. Autoři zvolili zkrácený text s názvem *Šrámek, láska našeho mládí*. Nejedná se o žádný z úryvků konkrétního Čapkova díla, nýbrž o přednášku, jež byla vysílána Československým rozhlasem k Šrámkovým šedesátinám. Autoři toto Čapkovo vyprávění o Šrámkovi zařadili mezi úryvek z díla Fráňa Šrámka *Splav* a báseň s názvem *Pohádka* ze slavné básnické sbírky *Života bído, přec tě mám rád*. Žáci se tak prostřednictvím Čapkovy přednášky dozvídají nejen o charakteru Šrámkova díla, ale především o jeho osobnosti. Jak sám Karel Čapek v ukázce podotýká: „Ale já nejsem povolán mluvit o jeho básnickém díle, nýbrž o Fráňovi Šrámkovi, jaký je.“ (Lískovcová, Bradáčová a kol., 2014, s. 55) Tomu nasvědčují i úkoly v sešitě *Literární výchovy* k této čítance: „Povězte, o kterých povahových vlastnostech Fráni Šrámka se autor zmiňuje.; Poznáte z přečteného textu, jaký byl Čapkův vztah ke Šrámkovi? Všimněte si v posledním odstavci, jak Šrámka oslovuje.“ (Lískovcová, Staudková a kol., 1999, s. 21)

Čítanka od nakladatelství **Fraus** přináší snad nejvíce ukázek z díla Karla Čapka oproti jiným čítankám pro 7. ročník. V tematickém celku *Můj domov* se tak setkáváme s ukázkou ze souborů esejů *Marsyas Chvála řeči české*, jež je i pro čítankové účely zkrácena. Autoři navrhuji v příručce pro učitele i didaktickou interpretaci tohoto textu. Žák má za úkol vyhledat v úryvku pasáž, která jej nejvíce oslovila a samozřejmě to i zdůvodnit. Dále se má čtenář zamyslet nad jazykovou povahou textu. Zda mu připomíná odborný výklad, nebo spíše poetickou úvahu. Vždy je třeba podložit své názory důkazy z textu. Nalezneme zde i mezipředmětové vztahy, kdy má žák vyjádřit svůj souhlas či nesouhlas nad výrokem z textu, že čeština je jazyk z nejbohatších všemi významy a odstíny. Žáci tak mohou český jazyk porovnávat s cizími jazyky, jež se na své škole učí. A mnoho dalších úkolů nabízí autoři metodické příručky pro učitele nakladatelství Fraus. Jmenovat stojí aktivitu pro žáky v souvislosti s ukázkou, kterou je možno uskutečnit i ve formě skupinové práce: „Pokuste se jako rutinní novinář vytvořit příklad mluvy těžké, zmatené, beztvaré, obnošené a falešné, např. na téma *Radostný začátek školního roku. Můžete použít fráze: škola základ života, tep mládí ve školních škamnách (lavicích), píle a vytrvalost přinese plody poznání, pilný žák.*“ (Lederbuchová, 2004, s. 42)

Do tematického celku *Bylo nebylo* vložili autoři text *Prométheův trest* z *Knihy apokryfů* a dále *Pohádku o sani z Vojtěšské ulice* ze známého *Devatera pohádek*.

Po přečtení *Prométheova trestu* navrhuji autoři metodické příručky mnoho úkolů pro žáky. Tato práce nebude představovat všechny, uvede jen některé z nich. Po samotném

přečtení mají z nabídky vybrat slova, jež vystihují jejich hodnocení obsahu. Vybírají ze slov jako: směšné, podivné, smutné, logické, pokrytecké, pravdivé, spravedlivé, apod. Společnou diskuzí by pak měli dojít k tomu, že proces s Prométheem a jeho odsouzení je v Čapkově podání absurdní (Lederbuchová, 2004). Vhodnou aktivitou je, aby žáci ve skupinách promysleli a připravili Prométheovu obhajobu. Na základě textu se mají pokusit vyvrátit zmíněné obžaloby. Žáci si tak mohou připravit i dramatizaci onoho soudního jednání. Žáky je možno rozdělit na obhájce, žalobce a porotu.

V *Pohádce o sani z Vojtěšské ulice* se žáci setkávají s moderní autorskou pohádkou. Učitel by měl vést žáky k tomu, aby si všimli Čapkovy hry s jazykem. Mohou hledat synonymické řady, nezvyklé prvky, jimiž Čapek ozvláštňuje svá díla. Mohou porovnávat prvky klasické lidové pohádky s úryvkem. Za zmínku stojí například tvůrčí aktivita, v níž mají žáci za úkol zformulovat inzerát, podobně jako strážník Pour, aby našli pro dračí mládě nového majitele (Lederbuchová, 2004)

Ve stejném tematickém celku autoři žáky seznamují s bajkou. Vedle bajek Josefa Bruknera, Jiřího Žáčka a dalších se setkáváme i s kraťoučkými bajkami z Čapkových *Bajek a podpovídek*. Žáci se mohou seznámit i s Čapkovými cestopisy *Anglickými listy* a *Výletem do Španěl*, konkrétně s ukázkami *Anglický park*, *Hyde Park*, *Triana* a *Corrida*.

Tematický celek *Co nás zajímá* vybízí k interpretaci ukázky ze sbírky fejetonů *Měl jsem psa a kočku* s názvem *MINDA čili o chovu psů* doplněná o ilustrace Josefa Čapka. V metodické příručce autoři navrhnou ukázkou interpretovat po jednotlivých částech, v nichž odhalují typické rysy fejetonu. Jako závěrečná aktivita je pak logiky navržena tvorba vlastního vtipného fejetonu na libovolné téma (Lederbuchová, 2004).

Do stejné části zařadili autoři i úryvek z *Velké kočičí pohádky Buffino a Jůra*. Autoři v tomto případě představují žákům i ukázkou z Čapkovy dramatu *R. U. R.* Je nabídnut úryvek z přede hry, druhého a třetího dějství, tedy závěru dramatu. Ke každému úryvku pak navrhnou možné otázky a úkoly k textu. Díky úryvku učitel může jistě uplatnit i dramatickou výchovu. K prvnímu úryvku z přede hry lze se žáky otevřít diskuzi na základě různých otázek. Např.: Čím se liší umělý člověk od robota? Co tvoří hodnotu dělníka – robota? Co naopak tvoří hodnotu člověka? Co si představujete pod pojmem lidskost? Žáci se svá tvrzení snaží opřít o text (Lederbuchová, 2004). V druhém dějství lze se žáky rozvinout diskuzi na téma mravního problému umělé výroby člověka – robota. Autoři příručky pro učitele zde kladou otázku: „*Chtěli byste mít uměle vyrobeného dvojníka, resp. jedníka, protože by byl fyzicky i psychicky úplně totožný s vámi?*“ (Lederbuchová, 2004, s. 88)

Jak již bylo zmíněno výše, lze zde uplatnit metodu dramatické výchovy. Učitel může zvolit metodu výrazného čtení. Nabízí se možnost skupinové práce, při níž se žáci rozdělí na herce, scénické výtvarníky, návrháře kostýmů a zvolí jednoho režiséra. Dramaticky pak ztvární libovolný úryvek dramatu (Lederbuchová, 2004).

**Nová škola** poskytuje hned dvě ukázky z díla Karla Čapka. V oddílu *Nebojte se bát* vedle spisovatelů jako Bram Stoker, či Agatha Christie nalezneme i Karla Čapka a úryvek *Experiment profesora Rousse z Povídek z jedné kapsy*, v níž je představen profesor Rouss a jeho asociativní metoda, díky níž usvědčí zločince z činu. K dané ukázce nám autoři pak nabízí tyto otázky:

„1. Charakterizujte řeč profesora Rousse. Kdo se takto většinou vyjadřuje?

2. Vysvětlíte, v čem spočívala metoda výslechu podezřelého Suchánka.

3. Co připomínal Suchánkovi výslech? Jaké měl při tom pocity?

4. Je metoda profesora Rousse podobná dnešním detektorům lži?“ (Vieweghová, 2008, s. 105) Pod tímto textem je žák obohacen o poznatky z literární teorie. V oranžovém rámečku je mu vysvětlen jak dialog, tak monolog.

Jiný tematický celek *V zemi rostlin* představuje ukázku z knihy *Zahradníkův rok*, konkrétně úryvek *Zahradníkův duben*, v němž Čapek oslavuje duben jako měsíc rašení a vysazování. Opět jsou žákům pod textem poskytnuty úkoly, dokonce nabízí těžší úkol, tzv. *Úkol s kotvou*, v němž se uplatní i mezipředmětové vztahy, konkrétně propojení s přírodopisem: „Zjistěte, jak se jinak nazývá smolnička a flox. Která z rostlin vyjmenovaných v posledních dvou odstavcích textu je prudce jedovatá, a která má naopak léčivé účinky?“ (Vieweghová, 2008, s. 117)

Nakladatelství **Prodos** představuje žákům v 7. ročníku rovnou tři ukázky z Čapkova díla. První z nich nalezneme v oddílu *Když chcete psát povídky*, v níž se vedle autorů jako je Ota Pavel, Božena Němcová, Jaromír Tomeček setkáme i s Karlem Čapkem. Autoři zvolili povídku *Vynálezce* z díla *Bajky a podpovídky*. Všimněme si, že tato ukázka se objevuje v čítance 6. ročníku nakladatelství SPN. Ukázku autorky zvolily především proto, aby na ní žák pochopil podstatu Čapkova slovního humoru. Odhalit Čapkovo umělecké mistrovství, jež je založeno na „funkčním využití hovorového stylu, schopnosti odhalovat a trefně pojmenovat absurditu pomocí originálních neologismů ... a užití hry se slovy.“ (Dorovská, Řeřichová, 1999, s. 16) Učitel by měl na základě této ukázky vést žáky „k pochopení toho, že Čapkova próza není jen nezávaznou hrou se slovy, ale že má hlubší význam. Je kritikou prázdných slov a frází, upozorňuje na falešnost reklamních sloganů i možné nebezpečí zneužití slov.“ (Dorovská, Řeřichová, 1999, s. 16)

Oproti jiným nakladatelstvím poskytuje Prodos i pracovní sešit. Co se týče naší ukázky, jsou v pracovním sešitě pro žáky uvedeny následující úkoly:

*„Vyjádři vlastními slovy téma povídky Karla Čapka Vynálezce.*

*Svou odpověď srovněj s odpověďmi spolužáků a společně si zapište tu nejužitečnější.*

*Všimni si, kolik nových slov spisovatel pro pojmenování neexistujících věcí vytvořil. Řekli jste si, že takovým slovům se říká **neologismy**. Vypiš několik příkladů neologismů z povídky.*

*Stejným způsobem utvoř svá vlastní nová slova. Vysvětli jejich význam.“* (Dorovská, Řeřichová, 1999, s. 10 – 11)

V oddílu *Zas mě to táhne o kus dál...* autorky seznamují žáky s Čapkem coby autorem cestopisů a to pomocí stejné ukázky jako autoři čítanky *Fraus, Anglický park* z cestopisných fejetonů nazvané *Anglické listy*. V úryvku si žák může všimnout Čapkova osobitého stylu, jeho smyslu pro humor, jeho schopnosti vytrhnout obyčejné věci z všednosti a dát je do centra čtenářského zájmu (Dorovská, Řeřichová, 1999). V pracovním sešitě autorky nabízejí žákům tyto úkoly:

*„1. Karel Čapek se ve svém cestopisném vyprávění soustřeďuje na detaily a jejich prostřednictvím čtenáři sděluje své zážitky a názory. Vyhledej v ukázce příklady.*

*2. Jakým způsobem se K. Čapek vyjadřuje o anglickém džentlmenovi? Svou odpověď podtrhni.*

• s humorem • ironicky • je to satira • je to parodie

*3. Vypravuj o zajímavé příhodě ze svého prázdninového cestování. Předem si sestav dějovou osnovu.“* (Dorovská, Řeřichová, 1999, s. 27)

Žáci díky těmto úkolům odhalí Čapkův um vystihnout a vtipně komentovat podstatu pozorovaných jevů, jeho vlastních cestovatelských zážitků. Třetí úkol dává žákovi možnost propojit ukázku se svým vlastním životem, při němž se on sám stylizuje do role cestovatele. Uplatňujeme zde tedy metodu konkretizace, jež je završující fází celé didaktické interpretace.

Poslední text Karla Čapka nalezneme v oddílu *Nad stránkami románů*. Jedná se o sloupek s názvem *Rýma* z díla *Jak se co dělá*. Tento text autorky nevybraly náhodou. Předchází mu totiž úryvek *Setkání s tetou* z knihy *David Capperfield* od známého tvůrce románů Charlese Dickense. Náš uvedený sloupek se svým obsahem vztahuje k předchozímu textu. Hlavní postava tohoto sloupku má potíže nejen s rýmou, ale daleko více s výběrem té pravé knihy ve vlastní bohaté knihovně. Náš nemocný nakonec volí knihu od Charlese

Dickense. V pracovním sešitě autorky neuvádí žádné úkoly k tomuto textu, ač by se jistě dalo opět zaměřit na Čapkovu bohatou slovní zásobu, na jeho slovní humor a ozvláštnění všedních věcí. Autorky tuto ukázkou zařazují zřejmě okrajově do tohoto oddílu a chtějí zaměřit pozornost žáka spíše k románovým velikánům jako je Charles Dickens, Alexandre Dumas, Alois Jirásek a další.

Čítanka pro 7. ročník od **SPN** nenabízí ani jeden úryvek z díla Karla Čapka. V 7. ročníku se v této čítance setkávají žáci s bajkou. Je jí dán prostor v oddílu *Staré příběhy – věčné inspirace*. Jsou zde úryvky Ezopových bajek převyprávěné Pavlem Šrutem. Minimálně zde byla možnost žákům představit i bajku Čapkovu. Autoři mohli zařadit některý úryvek z Čapkových *Bajek a podpovědek*, ukázat na nich například rozdílnost bajek (v našem případě spíše aforismů), porovnat autory jednotlivých bajek apod.

#### **7. 4 Karel Čapek v čítankách pro 8. ročník**

Čítanka nakladatelství **Alter** pro 8. ročník již žáky seznamuje s literární historií. Ukázky v ní jsou řazeny chronologicky od samého počátku českého a světového písemnictví až po konec 19. století. Setkáváme se tak s Homérem, Ovidiem Nasem, Janem Husem, J. A. Komenským, s Goethem, Byronem, Hugem, s Máchou, Erbenem, Němcovou, či Nerudou. Karla Čapka tak logicky v této čítance nenalezneme.

V čítance od nakladatelství **Fraus** jsou ukázky řazeny tradičně dle tematických oddílů, nikoli chronologicky. Setkáváme se zde napříč s úryvky z 8. stol. př. n. l. až s úryvky 21. století. Není pochyb o tom, že zde nalezneme i texty Karla Čapka. Hned první text objevíme v oddíle *Mozart a Praha*. Autorky sem zařadily text *Zpověď Dona Juana z Knihy apokryfů*, v níž leží náš hrdina, „proutník“ Don Juan, na smrtelné posteli a zpovídá se ze svých hříchů. Jediný, který však nepřiznává je smilstvo. Až druhý kněz odhalí nitro Dona Juana a to, že ve skutečnosti moc toužil po lásce, kterou nikdy nepoznal a že ve skutečnosti své mužství pouze předstíral. Na základě této ukázky autorky opět nabízí možnosti k didaktické interpretaci. Karel Čapek v úryvku vyvrací známý mýtus. Autorky tak nabízí zajímavou aktivitu: „*Napište demytizační komický apokryf (s využitím jazykové komiky a tematické nadsázky) o někom z vašeho okolí (např. o spolužákovi), tak aby jeho obraz ve vašem vyprávění byl v humorném rozporu s tím, co se o něm všeobecně soudí.*“ (Lederbuchová, Stehlíková, 2006, s. 45) Před touto aktivitou by samozřejmě učitel s žáky nejprve na základě otázek a odpovědí ukázkou projít a v neposlední řadě si s žáky shrnout i informace, které znají o apokryfu.

Pod tématem *Vyšla hvězda nad Betlémem* se nachází text Karla Čapka *Pilátovo krédo* opět z *Knihy apokryfů*. V ukázce lze shledat mnoho otázek týkajících se pravdy. Jakoby už zde Karel Čapek předznamenal podstatu své noetické trilogie a celé své filozofie, kterou se zabývala má bakalářská práce. Kromě diskuze na tematiku pravdy, co je vůbec pravda apod. se mohou žáci podle autorek příručky pro učitele zamyslet nad výrokem Piláta v textu a srovnat jej s dnešní společností: „*Viděl jsem, že za nějaký čásek budou jeho žáci křižovat jiné, zabíjet jiné pravdy ...*“ (Lederbuchová, Stehlíková, 2006, s. 66) Toto téma zde propojit i např. s dějepisem, či občanskou výchovou. Žáci se mohou zamyslet nad dnešním problémem, kdy se svět obává terorismu, naopak se nabízí připomenout i minulost (holocaust, politické procesy apod.).

Čítanka od **Nové školy** představuje jeden z fejetonů Karla Čapka z díla *Věci kolem nás* s názvem *Mapa*. I tato čítanka je řazena do tematických oddílů. Tento text se nachází v oddílu *Literární toulky Evropou* a fejeton Karla Čapka představuje hned první text v tomto celku. Autor zde uvažuje nad různými sběrateli, ať poštovních známek, pohlednic, jízdních řádů apod. Potom se dostává k mapám a čapkovským vytříbeným, bohatým jazykem postihuje, co všechno se dá z mapy vysledovat, jak na nás vlastně mapa působí. Na základě textu autoři logicky nabízí následující otázky:

„ 1. Pokuste se spojením přívlastku (i básnického) a podstatného jména charakterizovat vztah autora k přírodě.

2. Vyhledejte v textu metafory, přirovnání a oslovení.

3. Domníváte se, že si lidé posílají pohlednice z cizích zemí? Také je posíláte, nebo jsou pro vás cennější vlastní snímky a videa? Stručně popište, jak se změnily prostředky komunikace mezi lidmi.“ (Vieweghová, 2009, s. 95)

Otázky se tak vztahují nejen k samému porozumění textu, ale pracují i s literární teorií. V neposlední řadě vybízí i ke konkretizaci, kdy žáci porovnávají dobu, v níž nyní žijí s minulostí.

Čítanka nakladatelství **Prodos** je již též uspořádána do tematických celků jdoucích chronologicky. První část tvoří česká literatura od samých počátků, přes středověk, doby husitské, období humanismu a renesance, baroka, národního obrození, až po konec 19. století. Druhá, podstatně menší část, je pak věnována významným světovým spisovatelům zmiňovaných období. Logicky nám z toho vyplývá, že se postava Karla Čapka v čítance, ani v pracovním sešitě pro tento ročník nevyskytuje.

Čítanka pro 8. ročník **SPN** tentokrát již Karla Čapka neopomíná. V oddílu s názvem *Humor* tak najdeme úryvky z úsměvných historek *Měl jsem psa a kočku*. Jedná se o dva



konkrétní úryvky, *Minda čili o chovů psů*, s níž se setkáváme již v čítance pro 7. ročník od Frause, a *Z názorů kočky*, v němž kočka vypráví o svém pánovi – „Člověkoví“. Ukázky doplňují ilustrace Josefa Čapka. Autor neopomenul ani některé úkoly k textu:

*„Všimněte si, jakým způsobem vyjadřuje autor své myšlenky vypravěče a kočky. Využívá při tom přímou řeč?“*

*Souhlasíte se všem Čapkovými myšlenkami? O které postřehy byste jeho texty doplnili?“*  
(Soukal, 2008, s. 158)

Jak již bývá tradicí v čítankách SPN, ani zde nechybí základní údaje o autorovi, jež jsou umístěny v zeleném rámečku pod úryvkem.

## 7. 5 Karel Čapek v čítankách pro 9. ročník

Čítanka od **Alteru** pro 9. ročník představuje vesměs autory 20. století. Nalezneme zde tak hned několik ukázek od Karla Čapka. Jak již bylo několikrát zmiňováno, čítanka není řazena ani chronologicky, ani tematicky. Střídá se zde jak próza, poezie, tak drama. A právě jedno z dramát, konkrétně ukázka z *R. U. R* je zařazena i do této čítanky. *Literární výchova* opět nabízí řadu otázek vycházejících z obsahu úryvku. Žáci tedy hledají odpovědi na otázky typu: co způsobilo krizi, za niž postavy hledají viníka, z čeho se vědci obviňovali, jak byste charakterizovali Helenu, ... (Lískovcová, Staudková a kol., 2001). V závěru se však objevují otázky, které více odhalují žákův postoj k přečtenému textu: *„Domníváte se, že by lidstvo mohlo někdy v budoucnu stát před otázkou, zda polidštit roboty? Viděli jste sci-fi filmy nebo televizní seriály, kde se tak stalo? Povídejte o nich.“* (Lískovcová, Staudková a kol., 2001, s. 20) Závěrečný úkol vede k tvořivé činnosti žáků, kdy si mají rozdělit role a přečíst text jako dramaticizaci se všemi náležitostmi (Lískovcová, Staudková a kol., 2001).

O pár stran dále se nachází úryvek *My versus já* z knihy *V zajetí slov*. Jedná se o krátkou filozofickou úvahu, díky níž se v hodině literární výchovy dá jistě v 9. ročníku uskutečnit kvalitní diskuze. Námětem mohou být nabízené úkoly v sešitě *Literární výchovy*: *„Povězte, jaký defekt má podle K. Čapka slovo „my“.; Znáte z praxe rozpor mezi tím, co někdo prohlašuje, a tím, jak se chová?; Jaké je podle autora slovo „já“?; Jaké je moje „já“, co se mi povedlo? ...“* (Lískovcová, Staudková a kol., 2001, s. 22)

Nakladatelství **Fraus** opět nabízí široké spektrum ukázek. Náš Karel Čapek se zde vyskytuje hned v několika tematických celcích, v nichž nalezneme i jistou chronologii. První ukázku autoři představují v oddílu *Krásy je v pravdě*. Již samotný název toho tematického oddílu si žádá vzpomenout na Karla Čapka. Autoři zvolili ukázku z knihy *Marsyas* s názvem

*Poslední epos čili Román pro služky*, v níž Karel Čapek uvažuje nad romány pro nižší vrstvu, jež mají původ v romantismu a jsou velmi obsáhlé a pro muže ne příliš pochopitelné. Z hlediska didaktické interpretace autoři navrhnou srovnání s předcházejícím úryvkem od Gustava Flauberta *Paní Bovaryová*. Oba autoři zde hovoří o sentimentálním kýči. Žáci by měli dojít k poznatku, že Flaubert tento kýč komicky znevažuje, kdežto Čapek humorně doceňuje jeho obsahovou jednoduchost. Následuje porovnávání Čapkových čtenářek kýče a paní Bovaryové. Žáci uvažují nad tím, zda je paní Bovaryová, jež zcela podlehla své touze po romantické lásce a dobrodružství s ní spojené, zralejší osobností než čtenářky, o nichž píše Karel Čapek (Lederbuchová, Stehlíková, 2007).

Jedině tato čítanka představuje žákům Karla Čapka coby autora (překladaatele) básní. V tematickém celku *Moderna* nacházíme tři překlady básně *Femme et chatte (Žena a kočka)* od francouzského prokletého básníka Paula Verlaina. Autorky nabízí pro porovnání překlad Františka Hrubína, Jaroslava Seiferta a Karla Čapka. Žáci mohou dané překlady porovnávat a diskutovat o nich. V metodické příručce je uvedena i zajímavá aktivita, v níž se žáci rozdělí do skupin chlapců a dívek a snaží se vymyslet co nejvíce zvířat, k nimž by přirovnali osoby druhého pohlaví. Své přirovnání musí též odůvodnit (Lederbuchová, Stehlíková, 2007).

V 9. ročníku se žáci seznamují s avantgardou. V tomto tematickém celku je představena povídka *Básník z Povídek z jedné kapsy*, v níž se detektiv snaží rozluštit, kdo přešel opilou stařenu. Svědkem se stává básník, který se zrovna tou dobou potácel domů. V povídce je dáno do kontrastu realistické vidění světa s obrazným, poetickým. Jednou z možností práce s textem je diskuze nad tím, které vidění světa (básníkovy x policejního komisaře) je žákům bližší a proč (Lederbuchová, Stehlíková, 2007). Tato povídka rovněž dává prostor nahlédnout do Čapkovy filozofie. Zabývá se zde skutečností a poznáním, tudíž se opět dotýká noetické otázky, jež vyvrcholila jeho noetickou trilogií.

Nejvíce ukázek je zasazeno do tematického oddílu nesoucí název *Neklidné dvacáté století*. Žáci prostřednictvím úryvků poznávají utopický román *Válku s Mloky*, drama *Bílou nemoc*, a dvě povídky *Zločin v chalupě* a *Šlépěj* ze známého sboru *Povídky z jedné kapsy*. Zajímavou didaktickou interpretaci nabízí autoři u ukázky *Zločin v chalupě*, v níž Čapek zobrazuje zločin v dialogu soudce a obžalovaného, kdy mají oba jiný pohled na tutéž věc. Učitel pokládá žákům již před čtením otázku: „*Jaký obsah povídky očekáváte, má-li titul Zločin v chalupě?*“ (Lederbuchová, Stehlíková, 2007, s. 93) Po přečtení mohou žáci diskutovat nad tím, jak na ně působí obraz celého soudního jednání, jak na ně působí Vondráčkova výpověď, co se jim naopak v povídce jeví jako komické, proč se Vondráček cítil nevinný a proč s ním vesničané sympatizovali, ... (Lederbuchová, Stehlíková, 2007). Spolu s učitelem žáci pak dojdou

k závěru, že Čapkovo zobrazení zločinu – vraždy působí spíše tragikomicky. Vrah Vondráček zde není vykreslen jako zlý člověk, ale jako venkovan, který hájí zájmy rodiny.

**Nová škola** nabízí pouze jediný úryvek z díla Karla Čapka *Válka s mlouky*. Nalezneme ho v tematickém celku *Jedna dvě, krize jde (30. léta)* a nese název *Pan Povondra čte opět noviny*. V úryvku ved pan Povondra vede rozhovor s manželkou a vyslovuje obavy nad válečným konfliktem. K analýze obsahové stránky textu jsou v čítance nabízeny tyto otázky:

„1. Vyhledejte v úryvku podobenství, která jsou alegorií na politickou situaci konce 30. let.

2. Jak byste popsali atmosféru, která panuje v domácnosti Povondrových? O co se při čtení novin zajímá pan Povondra?

3. Vyhledejte v textu vtipné přirovnání. Jak si pan Povondra představuje neutralitu státu ve válce?“ (Vieweghová, 2013, s. 27)

Vidíme, že otázky jsou zaměřeny pouze na hledání informací z textu. Je pak již v rukou učitele, jak by mohl práci s ukázkou a celou hodinu literární výchovy oživit. Pod otázkami zajisté nechybí základní informace o Karlu Čapkovi a jeho tvorbě.

I čítanka nakladatelství **Prodos** pro 9. ročník je z velké části zaměřena na české spisovatele 20. století, v závěru pak na autory světové. Karla Čapka nalezneme hned za úvodním slovem autork. Zařadili sem totiž Čapkovu úvahu z dílka *Jak se co dělá* s názvem *Kdy se co čte*, díky níž může učitel se žáky vést spontánní rozhovor o jejich individuální četbě. Pod velkým oddílem *Čteme z české literatury* nalezneme hned několik ukázek z díla Karla Čapka. I tyto autorky představují Čapkův *Zločin v chalupě* a úryvek z dramatu *Bílá nemoc*, konkrétně pátý obraz, v němž doktor Galén hovoří o podmínce, za jejíž splnění vydá lék. Zajímavé je, že se za těmito dvěma úryvky nachází příspěvek od Karla Scheinpfluga *Pátečníci* ze známé knihy *Můj švagr Karel Čapek*. Autorky též na závěr doplňují o základní informace Čapkova života a jeho tvorby. V příručce pro učitele se u ukázek dozvídáme jen pár teoretických informací o daných dílech. Je tedy spíše na učiteli samém, jak uchopí didaktickou interpretaci dané ukázky, jak se mu podaří vést diskuzi se žáky na témata, jež krystalizují z Čapkových textů. Autorky příručky nabízí i několik námětů pro rozšíření individuální četby žáků a poznatků o Karlu Čapkovi. Mimo knížky Karla Scheinpfluga, žáci mohou prolistovat např. *Český román* od Olgy Scheinpflugové, či memoáry Olgy Čapkové *Moji milí bratři* (Dorovská, Řeřichová, 2001).

Ani úkoly v pracovním sešitě nenabízí nějaký hlubší filozofický vhled do díla Karla Čapka. Autorkám šlo nejspíš hlavně o to, shrnout dosavadní Čapkovu tvorbu z hlediska žánrového a tematického rozpětí. Nasvědčují tomu následující úkoly v pracovním sešitě:

*„Četba z tvorby Karla Čapka (1890 – 1938) tě provází již několik let. Doplň následující názvy jeho děl pro mládež a jejich stručnou charakteristiku:*

*Dášeňka čili .....*

*Devatero pohádek .....*

*Žánrové i tematické rozpětí literárního díla Karla Čapka je velmi široké. Vyhledej v čítance potřebné informace a poznamenej si příklady: .....“ (Dorovská, Řeřichová, 2001, s. 12-13)*

I čítanka nakladatelství **SPN** pro 9. ročník se zaměřuje na spisovatele 20. století. Karel Čapek je nabízen žákům hned třikrát. Do oddílu *Chvála vypravěčství* autor zařadil ukázkou z *Povídek z druhé kapsy: Čintamani a ptáci*, povídku s detektivním nádechem a opět s Čapkovou bravurní jazykovou komikou. Autor, kromě základních informací o Karlu Čapkovi za ukázkou, též pokládá následující otázky:

*„Co víte o detektivní literatuře? Proč není tato Čapkova povídka klasickou detektivkou? Dokázali byste toto tvrzení na základě svých znalostí a četby odůvodnit?“*

*Kterými jazykovými prvky v povídce autor navozuje dojem bezprostředního vyprávění určeného konkrétním posluchačům?*

*Všimněte si, kolik zajímavostí o sbírání a sběratelích koberců je v povídce uvedeno. Našli byste v Čapkově tvorbě jiný doklad autorova zájmu o lidské záliby, oblíbené koníčky?“ (Soukal, 2008, s. 30)*

V dalším oddílu *Legendy českého divadla 20. století* se logicky setkáváme s dramatem. Autor ne zvolil jak autoři mnoha jiných čítanek přímo dílo Karla Čapka *Bílou nemoc*, či *R. U. R.*, nýbrž úryvek ze společného alegorického díla obou bratrů *Ze života hmyzu*. Jedná se o známý úryvek z druhého jednání s názvem *Kořistníci*, v němž se setkáváme s partnery chrobáky, kteří si válí svou kuličku, svůj majetek, a chtějí víc a víc. Pro interpretaci a diskuzi může učitel využít následující otázky:

*„Kterou lidskou vlastnost nebo vlastnosti zosobňují chrobáci? Co si o jejich počínání myslíte?*

*Je satirické zobrazení hmyzího počínání aktuální i dnes?“ (Soukal, 2008, s. 99)*

Poslední úryvek se ukrývá pod tematickým celkem *Vize a fantazie*. Ani tato čítanka neopomněla Čapkovu *Válku s mloky* a nabízí několik úryvků tohoto románu. Opět jsou na závěr nabízeny otázky:

„Které události přiměly Karla Čapka, aby napsal *Válku s Mloky*?

Která historická osobnost se vám vybavila v souvislosti s agresivním a cynickým projevem vůdce Mloků?“ (Soukal, 2008, s. 165)

## 8. Závěry a hodnocení

V 6. ročníku literární výchovy se žáci obvykle setkávají se základním dělení literatury a dále se žánry jako je pohádka, pověst, bajka, báje, mýtus, legenda, či povídkou ze života dětí.<sup>31</sup>

Autoři analyzovaných čítanek však pro dané žánry zvolili ukázky jiných spisovatelů. A z díla Karla Čapka představili jeho cestopisné fejetony, či povídky, v nichž je poukázáno zejména na Čapkův jazykový humor. Dle mého názoru by bylo dobré i čítanky 6. ročníku rozšířit o Čapkovu pohádku, neboť je velmi specifická. Autoři čítanek pro 2. stupeň možná Čapkovu pohádku nezařazují z toho důvodu, že se s ní žáci setkávají zejména v čítankách pro 1. stupeň. Nicméně pro poznání tvorby Karla Čapka napříč všemi žánry je vhodné si i na druhém stupni Čapkovu pohádku připomenout. Zařazení vhodného úryvku z *Devatera pohádek* by mohlo sloužit pro srovnávání moderní autorské pohádky s pohádkou klasickou.

V 7. ročníku žáci rozšiřují své poznatky o literární teorii a postupně jsou jim předávány informace o literární historii. Rozšiřují své obzory, co se týče literárních žánrů. V literární historii se seznamují s literaturou starověku a středověku, někteří i s literaturou husitskou.<sup>32</sup> Možná i z toho důvodu v čítankách pro 7. ročník nalezneme širokou nabídku ukázek rozličných žánrů. Až v čítankách 7. ročníku autoři jediného nakladatelství Fraus nabízí poznat Čapkovu pohádku. Opět mají četné zastoupení Čapkovy cestopisné fejetony. Setkáváme se také s Čapkovou povídkou a humornými fejetony. Zajímavostí je, že opět jedině nakladatelství Fraus představuje žákům již v 7. ročníku úryvek s dramatu *R. U. R.* Jiná nakladatelství zmiňují Čapkovu drama až v ročníku 9, v němž je literární výchova postavena na tvorbě 20. století.

---

<sup>31</sup> Český jazyk – 6. ročník. *Základní škola – učební osnovy*. [online]. 2011 [cit. 2016-03-01]. Dostupné z: <http://zs-ucebni-osnovy.blogspot.cz/2011/03/11-cesky-jazyk-6-rocnik.html>.

<sup>32</sup> Český jazyk – 7. ročník. *Základní škola – učební osnovy*. [online]. 2011 [cit. 2016-03-01]. Dostupné z: <http://zs-ucebni-osnovy.blogspot.cz/2011/03/11-cesky-jazyk-7-rocnik.html>

Je škoda, že autoři čítanek nakladatelství Alter a SPN žákům nenabídlí úryvek z nějakého díla Karla Čapka.

Čítanky pro 8. ročník jsou charakteristické tím, že se v nich Karel Čapek vyskytuje velmi málo, nebo dokonce vůbec. Je to vesměs logické, protože se žáci v 8. ročníku seznamují zejména s barokní literaturou, s literaturou klasicismu a osvícenství, národního obrození, s literaturou 19. století a jejími velikány.<sup>33</sup> Snad v žádné čítance tak nechybí spisovatelé jako Božena Němcová, či Karel Havlíček Borovský a jiní významní jak čeští, tak světoví autoři. Moderní pojetí literární výchovy však vedle literární historie propaguje spíše aktivní přístup k textu. Jak bylo nastíněno v teoretické části, je kladen důraz na žákovu schopnost s textem pracovat, rozumět mu, aktivně k němu přistupovat. Proto se autoři čítanek snaží nabídnout široké spektrum textů, s nimiž lze kreativně pracovat a zároveň se učit novým teoretickým poznatkům. V čítankách nakladatelství Fraus, Nová škola a SPN tak nalezneme úryvky z Čapkových fejetonů, pravděpodobně i pro možnost navázat na slohovou a komunikační výchovu, v nichž žáci mohou rozvíjet právě svou schopnost komunikovat s textem a zároveň odhalit znaky Čapkovy tvorby jmenovaného žánru.

Jedině v čítankách 9. ročníku nalezneme v každé z nich alespoň jeden úryvek z díla Karla Čapka. Je to logické, protože žáci v tomto ročníku završují své poznatky z literární historie. Věnují se tedy 20. století a současné literatuře. Žáci by již měli mít rozvinuté schopnosti v oblasti percepce uměleckého textu, měli by umět odhalit smysl literárního díla. I z toho důvodu se autoři čítanek pro 9. ročník nebojí představit i ukázky z náročnějších děl Karla Čapka, jako je román *Válka s mlouky*, či dramata *R.U.R.*, nebo *Bílá nemoc*. Zároveň představují i Čapkovy eseje, filozofické úvahy a povídky, v nichž se zrcadlí Čapkovo zaujetí noetickou otázkou, již se zabývala má bakalářská práce. Autoři však žákům ještě zatajují noetickou trilogii. Představují pouze povídku *Šlépěj*, jež značí jakousi předzvěst naší trilogie. Dle mého názoru by ale již žákům 9. ročníku mohla být představena ukázka z noetické trilogie a dalo by se s ní kreativně pracovat. V čítance nakladatelství Fraus autoři představují i Čapkovu lyriku, konkrétně Čapka jako překladatele moderní francouzské poezie díky básni *Žena a kočka* od Paula Verlaina.

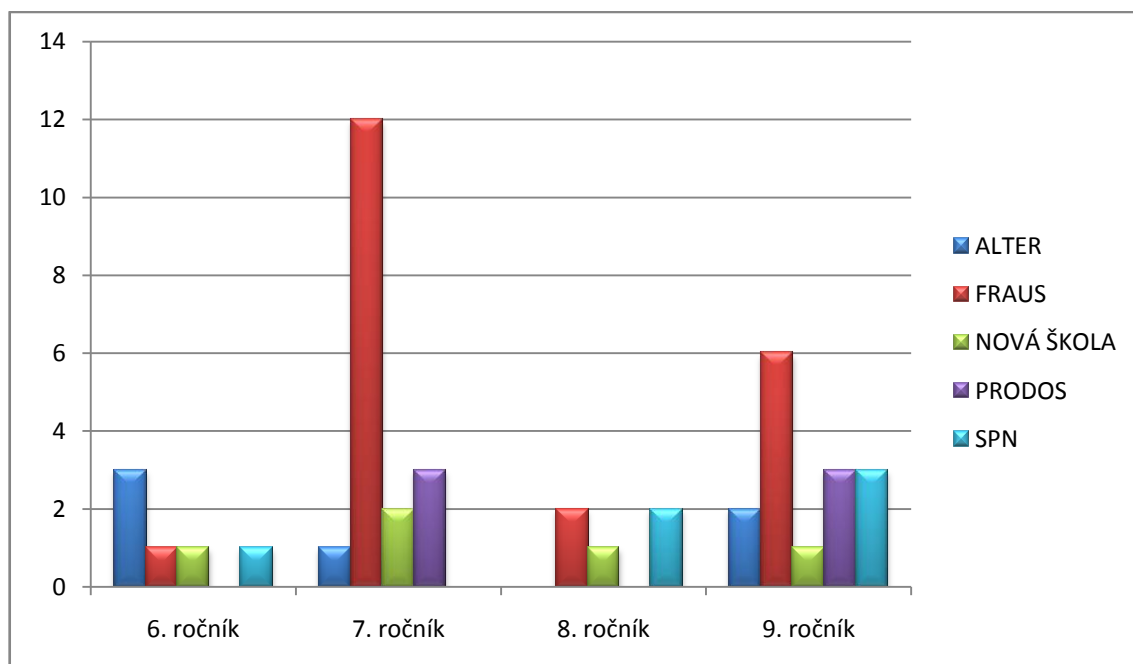
Pokud se podíváme na návrhy úkolů autorů k daným textům, v drtivé většině čítanek nalezneme otázky vztahující se k faktům, jež vyplývají z textu. V hodinách tak na základě toho převažuje metoda, v níž učitel žákům klade dané otázky. V některých případech jsou nabízeny i hlubší otázky, které rozvíjí nějakou myšlenku textu, a tak učitel může ve své hodině vést

---

<sup>33</sup> Český jazyk – 8. ročník. *Základní škola – učební osnovy*. [online]. 2011 [cit. 2016-03-01]. Dostupné z: <http://zs-ucebni-osnovy.blogspot.cz/2011/03/11-cesky-jazyk-8-rocnik.html>

se žáky diskuzi na dané téma. Někteří autoři se snaží i kreativně zapojit žáka, například, aby sám vytvořil cestopis, či aby úryvek zdramatizoval. Dle mého názoru je stejně nejvíce v rukou učitele, jak bude s daným textem pracovat. V teoretické části bylo zmíněno velké množství metod práce s textem, jež rozvíjejí čtenářskou gramotnost. U ukázek Karla Čapka se však v čítankách a metodických příručkách téměř nevyskytují.

### 8. 1 Zastoupení díla Karla Čapka v čítankách



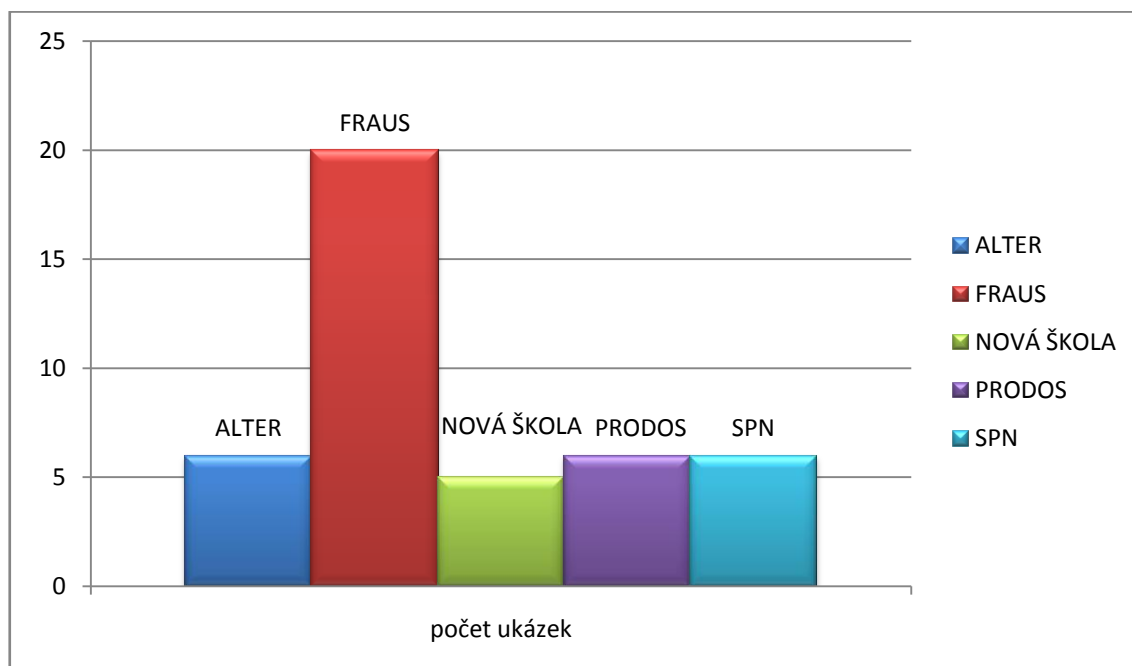
Podíváme-li se na počet úryvků z díla Karla Čapka v čítankách výše jmenovaných nakladatelství, docházíme k závěru, že stoprocentní místo má Karel Čapek v čítankách pro 9. ročník. Pouze v čítankách tohoto ročníku nalezneme minimálně jednu ukázkou z Čapkova díla. Je to logické, protože látka 9. ročníku je zaměřena na spisovatele a tvorbu 20. století.

Naopak 8. ročník je na texty od Karla Čapka nejchudší. Pramení to zejména ze zaměření literární historie v tomto ročníku, kdy se žáci seznamují s literaturou od samých počátků do literatury 19. století. Navzdory tomuto autoři čítanek Fraus, SPN a Nové školy vhodně zařadili ukázky z apokryfů a fejetonů Karla Čapka i do čítanek ročníku osmého.

Čítanky 7. ročníku se zdají být plné tvorby Karla Čapka. Svůj podíl na tom mají však autorky čítanky nakladatelství Fraus, které v čítance pro 7. ročník představují rovnou 12 úryvků z Čapkova díla, což je z analyzovaných čítanek úplně nejvíce. Oproti tomu SPN nezařadilo ani jeden z textů od našeho významného českého spisovatele.

Čítanky 6. ročníku jsou coby do počtu ukázek od Karla Čapka srovnatelné s ročníkem osmým. Ovšem kromě jediného nakladatelství Prodos nalezneme v ostatních alespoň jeden Čapkův text.

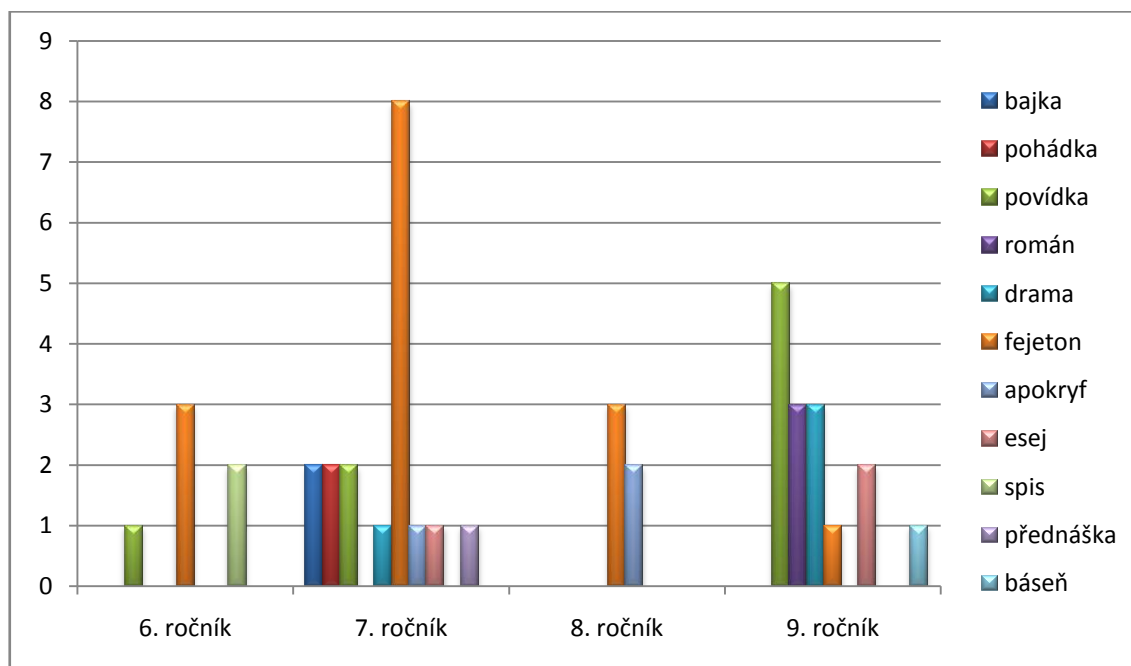
## 8.2 Četnost ukázek Karla Čapka v čítankách



Z předchozího grafu logicky vyplývá, že se s Karlem Čapkem nejčastěji setkáme v čítankách nakladatelství Fraus. Ostatní nakladatelství jsou pak na vyrovnaných pozicích. Nejméně ukázek nabízí nakladatelství Nová škola, není to však žádný nedostatek, protože na rozdíl od nakladatelství Prodos, Alter a SPN zařazuje ukázkou z tvorby Karla Čapka do čítanek všech ročníků druhého stupně.

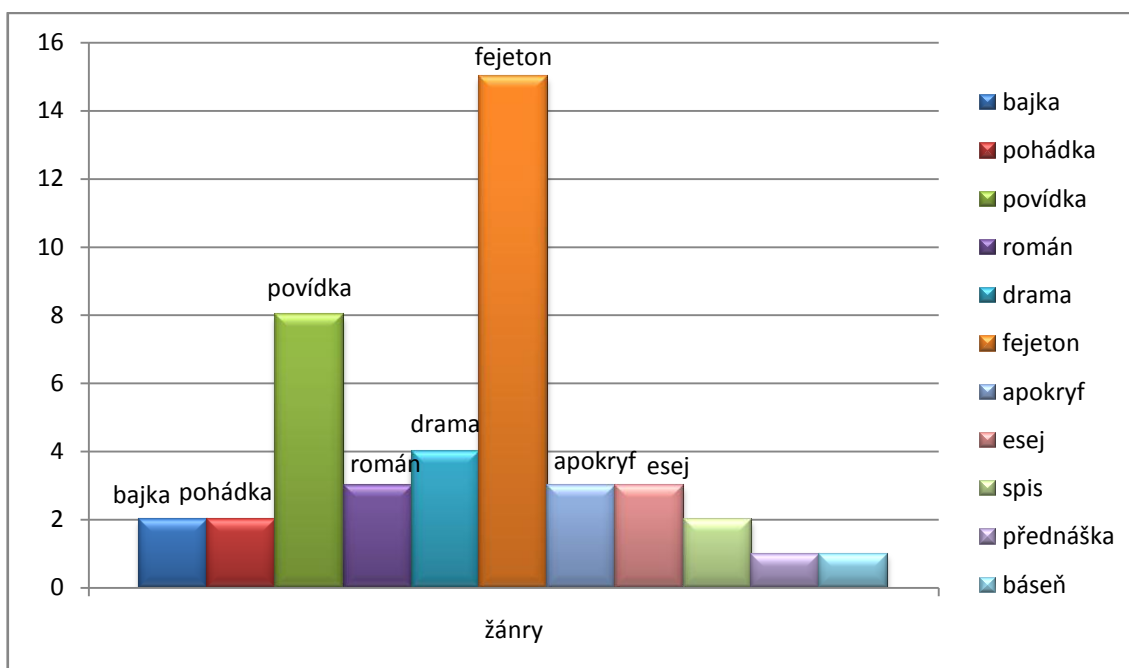


### 8. 3 Žánrové zastoupení ukázek Karla Čapka v analyzovaných čítankách



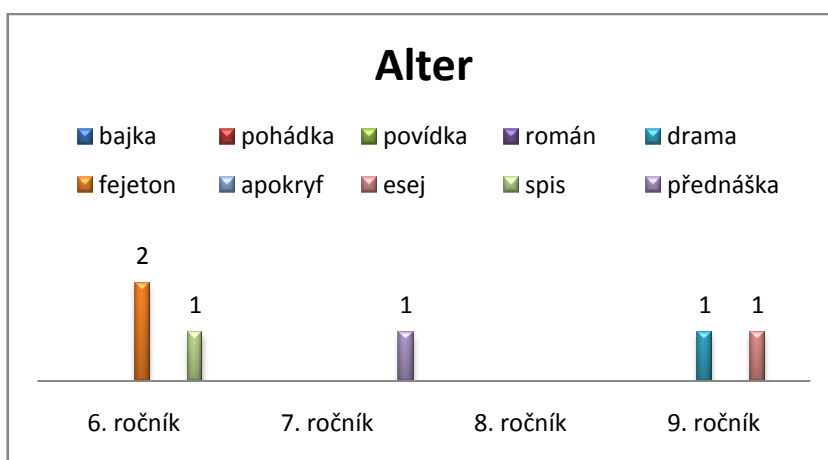
Žánrové zastoupení ukázek v jednotlivých čítankách je velmi pestré. Díky tomu se můžeme setkat s Karlem Čapkem coby tvůrcem románů, dramát, fejetonů, povídek, pohádek, bajek, apokryfů, esejů, dokonce i překladu básní. Nejbohatší co do žánrů i počtu ukázek jsou čítanky 7. a 9. ročníku. V 7. ročníku jsou představeny, vzhledem k věku čtenářů, zejména pohádky, bajky, vtipné, či cestopisné fejetony. V 9. ročníku se již objevují ukázky z náročnějších Čapkových děl. Žáci tak mohou číst nejčastěji ukázky z Čapkovy povídky, románu, dramatu a eseje.

### Celkové žánrové zastoupení ukávek Karla Čapka v analyzovaných čítankách



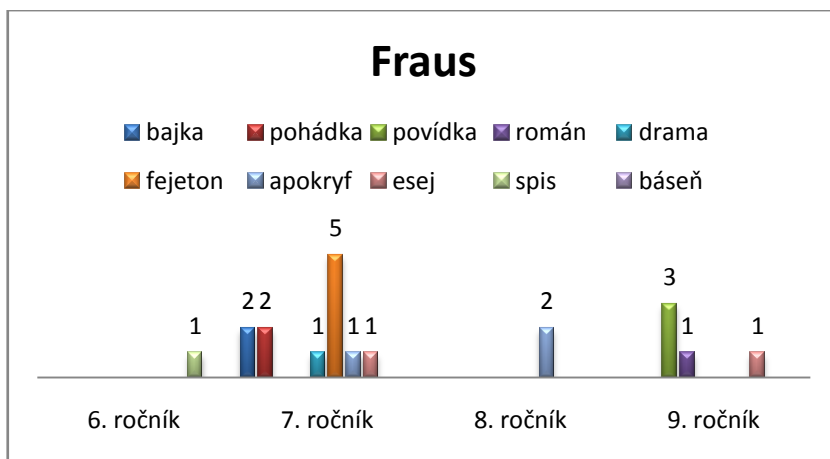
Jak vyplývá z předcházejícího grafu, autoři čítanek nejraději pracují s Čapkovým fejetonem. Velké zastoupení má Čapkův cestopisný fejeton, zejména úryvky z *Anglických listů*. Druhé místo zaujímá Čapkova povídka. Velmi oblíbenou se stala povídka *Vynálezce z Bajek a podpovědek*, kterou si vybrali jak autoři čítanky SPN, tak Prodos. Na pomyslném třetím místě stojí drama, po něm následuje román, apokryf a esej.

#### 8. 4 Jednotlivá nakladatelství



V čítankách pro druhý stupeň od tohoto nakladatelství nalezneme 6 ukávek z díla Karla Čapka. Podíváme-li se na žánrové spektrum vybraných úryvků, převažuje Čapkův fejeton. Autoři rovněž neopomněli ukázkou z Čapkova románu *R. U. R* a představili žákům Čapka coby

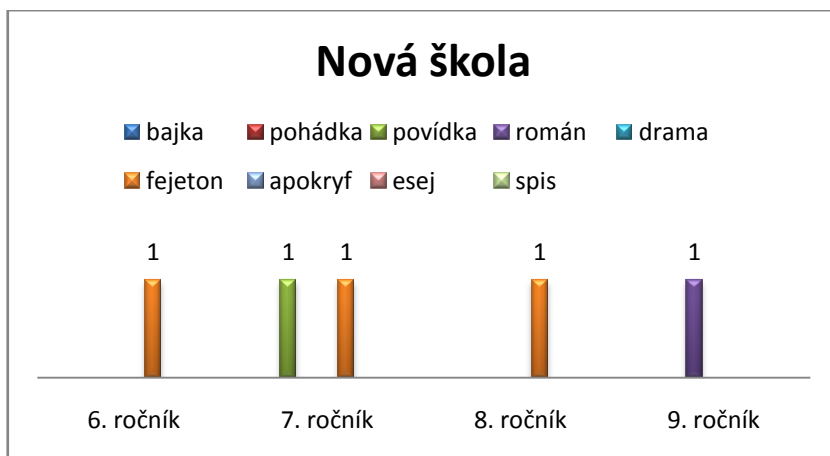
filozofa díky esejí *My versus já*. Co však autoři zdaleka opomenuli, je Čapkova povídka, bajka, pohádka a román. Dle mého názoru by měly být žákům představeny i tyto žánry, neboť i v nich lze vidět rysy Čapkovy specifičnosti.



Čítanky nakladatelství Fraus zvítězily na plné čáře co do počtu ukázek Karla Čapka. Tyto čítanky obecně obsahují velké množství textů od různých autorů. Je logické, že při jedné hodině literatury týdně se žáci se všemi neseznámí. Velkou roli zde pak hraje učitel, který vybírá vhodné ukázky pro své hodiny. Nicméně Karla Čapka nalezneme v každé čítance druhého stupně.

S četností ukázek logicky souvisí i rozmanitost žánrová. Dovolím si tvrdit, že tyto čítanky představily všechny literární druhy, ve kterých Karel Čapek psal. Z epiky je představena Čapkova povídka, fejeton (zejména cestopisný), dále Čapkův apokryf, pohádka, bajka, esej. Nechybí ukázka z antiutopického románu *Válka s Mloky*. Jako jediná ukazuje Čapka i jako tvůrce, resp. překladatele, básní. Drama pak zastupuje ukázka vědeckofantastického *R. U. R.*

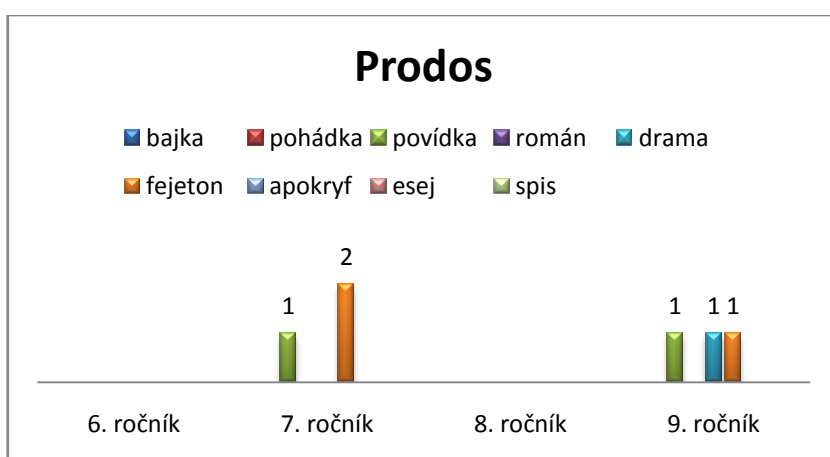
Jak již bylo uvedeno výše, čítanky jsou doplněny příručkou učitele, v nichž nalezneme různé návrhy pro didaktickou interpretaci. Předností určitě je, že jsou úkoly k textům více reflexivní povahy než u většiny čítanek ostatních, v nichž najdeme pouhé úkoly stavěné na informacích z textu. Příručka učitele často nabízí velmi tvořivé kreativní úkoly, které jsou ve shodě s novým pojetím literární výchovy a dokážou rozvíjet žákův vztah k četbě, zaměřují se na zážitek z četby.



Ač čítanky Nové školy nabízí co do počtu nejméně ukázky z díla Karla Čapka, neopomenou jej v žádném ročníku. Není opomenut Čapkův fejeton, ani povídka. Autoři představují tradičně i román *Válku s mloky*. Který žánr však vůbec v čítance není zastoupen, je divadelní hra. Dle mého názoru by žáci měli poznat Karla Čapka i jako tvůrce dramatu a ukázka z jakéhokoli dramatu by neměla chybět v žádné čítance druhého stupně.

Čítanka je rozvržena tak, že pod každým textem následuje minimálně jedna otázka nebo úkol. Tyto úkoly jsou vesměs směřovány na fázi po přečtení textu. Nalezneme však i otázky, které jsou subjektivnějšího charakteru a které otevírají prostor pro žákovy pocity a názory.

Kladně lze hodnotit i to, že v čítance nalezneme velmi mnoho odkazů na mezipředmětové vztahy.

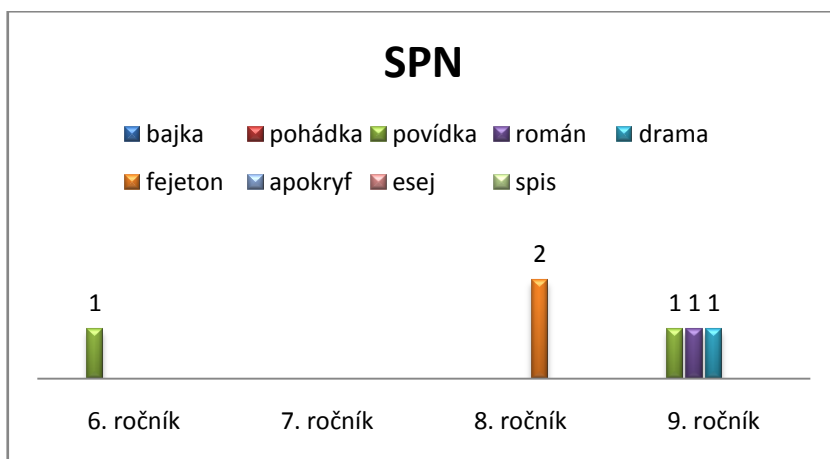


Již z daného grafu je patrné, že čítanky nakladatelství Prodos nepředstavují Čapka ve všech ročnících. Čapek se tak objevuje pouze v 7. a 9. ročníku. To, že jej nenalezneme v čítance pro 8. ročník je, vzhledem k zaměření literární výchovy tohoto ročníku na 19. století, logické.

Nicméně autoři mohli Čapka představit již žákům 6. ročníku např. pomocí *Devatera pohádek*, Čapkových humorných fejetonů či bajek.

Autoři rovněž nejčastěji sáhli po fejetonu a povídce. Představují rovněž drama. Jako jediní však nevolí ukázkou z dramatu *R. U. R.*, nýbrž vtipný úryvek společné hry bratří Čapků *Ze života hmyzu*. Stejně jako u nakladatelství Alter nenalezneme úryvek z Čapkova románu, bajky a pohádky.

Oproti jiným nakladatelstvím však toto jedině nabízí pracovní sešit přímo k čítance. Úkoly v něm jsou zaměřeny hlavně na pochopení jednotlivých ukázek. Zároveň se však objevují úkoly, jež shrnují dosavadní poznatky o autorově tvorbě, o přečtených ukázkách apod. Pracovní sešit se pak stává jakýmsi literárním přehledem. V těchto sešitech nalezneme i velký prostor pro samostatnou činnost a kreativitu žáka.



Čítanky nakladatelství SPN pracují s Karlem Čapkem hlavně v závěrečných dvou ročnících devítileté školní docházky. V 6. ročníku představují žákům zdařilou povídku *Vynálezce*. Otázkou zůstává, proč autoři nezvolili rovněž ukázkou z Čapkovy pohádky či bajky.

V posledních ročnících jsou však žákům již představeny Čapkovy fejetony plné laskavého humoru, povídky s čapkovským specifickým detektivním nádechem, divadelní hra *Bílá nemoc* a tradičně rovněž antiutopický román *Válka s Mloky*.

Podobně jako v čítankách nakladatelství Nové školy nalezneme i zde několik úkolů přímo pod textem. Otázky jsou ale spíše objektivního charakteru a staví nejčastěji na obsahovém pochopení textu. Je tedy spíše v rukou učitele, aby dokázal díky vhodným aktivitám a metodám prohloubit žákův čtenářský prožitek i vztah k četbě jako takové.

## 9. Vlastní koncepce

V předchozích kapitolách byly uvedeny názvy ukázek, popřípadě děl z tvorby Karla Čapka, z nichž čerpali autoři současných čítanek pro druhý stupeň ZŠ. V této části bude navržena koncepce, která by měla sloužit k poznání díla Karla Čapka napříč všemi ročníky druhého stupně. Koncepce se opírá nejen o výše jmenované čítankové texty, nýbrž i o vlastní výběr z díla Karla Čapka.

Již víme, že na druhém stupni je hlavním cílem výuky českého jazyka a literatury rozvoj jasného a srozumitelného vyjadřování, logického myšlení, prohlubování vztahu k mateřskému jazyku a zájmu o literaturu. Snažíme se rozvíjet kultivovaný jak ústní, tak písemný projev žáků a snažíme se je vést nejen k povrchnímu čtení textů, nýbrž k jejich hlubšímu poznávání a prožívání.

Z řady školních vzdělávacích plánů můžeme říci, že v 6. a 7. ročníku je literární výchova zaměřena především na čtení ukázek z čítanek dle jejich tematických okruhů. Se základními informacemi o představitelích české a světové literatury se žáci setkávají až v dalších ročnících, proto učitelé mohou využít prostor pro vhodné metody práce s textem, které v žácích probudí jejich vztah k čtenému textu a podpoří reflexivní myšlení. Jak již bylo v práci několikrát zmíněno, až od 8. ročníku se zpravidla žáci setkávají s historií literatury. Poznávají literární projevy od nejstarších památek po 2. polovinu 19. století. Ročník devátý pak navazuje dále a právě v něm se nejvíce setkáváme s osobností Karla Čapka, coby představitelem meziválečné prózy.

### 9. 1 Karel Čapek v 6. ročníku

Jak uvádí tato práce, v 6. ročníku se žáci postupně setkávají s literárními žánry jako je bajka, pohádka, pověst, apod. Pokud bychom chtěli Karla Čapka představit žákům už v tomto ročníku, bylo by dobré zařadit rozhodně jeho bajku a pohádku. Vhodnou didaktickou interpretaci pohádky Karla Čapka nabízí Eva Beránková (1992) a seznamujeme se s ní v první části této práce., konkrétně s *Pohádkou pošťáckou*.

Autoři zmiňovaných čítanek nabízí některé Čapkovy fejetony. Je třeba však dobře uvážit jejich výběr z hlediska věkové úrovně našich žáků. Čítanka Alter poskytuje hned dvě ukázky z fejetonu cestopisného. Pro žáky 6. ročníku bych však volila spíše fejeton jiného ražení. Jako vhodný se mi zdá výběr textu nakladatelství Nová škola *Dášeňka a Pudlenka*. Ondřej Hník (2007) nabízí příhodnou didaktickou interpretaci, též zmíněnou v této práci, nad úryvkem z knihy *Dášeňka*.

Pro představení žánru bajky jsou jistě nejvhodnější bajky Jean de La Fontaina, či Ivana Andrejeviče Krylova. Rozhodně by však mohla být žákům představena i bajka Čapkova, jež se často blíží k aforismu. Vyučující tak může žáky přimět k porovnání Čapkovy bajky a bajky klasické. Největší zastoupení čapkových originálních bajek a aforismů nalezneme v díle *Bajky a podpovídky*. Učitel může vybrat jednu z ukázek z oddílu *Ezop zahradníkem*, v němž se setkáváme se jménem samotného zakladatele řecké bajky. V tomto oddíle nalezneme mnoho vhodných ukázek, se kterými lze dále kreativně pracovat. Mezi ně patří např. bajka *Škvor*. Dalšími vhodnými bajkami pro 6. ročník jsou: *Mšice*, *Papuče*, *Semínko pampelišky aj.*

#### *Škvor*

*Ty bídný, ničemný, ošklivý ohavo, který okusuješ mé mladé sazeničky, ožíráš klíčky sotva vzešlé, prolézáš každý kout domu ve svém bezcílném a protivném spěchu, schováváš se pod mým polštářem a plaveš v mé sklenici s vodou, ty svíjející se vztekličku, cvakající po mně svými nůžkami, prosím tě, k čemu jsi na světě dobrý? Jakému účelu sloužíš? Jaký užitek přinášíš? Je-li pak pod sluncem tvor zbytečnější, než jsi ty?*

*„Nejsem zbytečný, člověče; udělal jsem ve svém životě něco nesmírně užitečného.“*

*Co jsi udělal, Škvore užitečného?*

*„Zplodil jsem nové škvory.“*

(Čapek, 1961, s. 15)

#### *Mšice*

*Paní sousedko, je na světě nějaká spravedlnost? Překážím já někomu? Stojím někomu v cestě? Sedím si zticha na spodu listu, vidět mě není, slyšet mě není, krčím se ve svém koutečku jako dušička, mám pokoj, hledím si svého, jen svá vajíčka snesu a z lístku na lístek se tichounce přestěhuju – říkám vám, paní, já nic s nikým nemám, nederu se do popředí, do ničeho se nepletu, a přece mne Člověk, ten surovec, ten Herodes, nenávidí a potírá!*

(Čapek, 1961, s. 18)

#### *Papuče*

*Já nešťastná! Být pořád pohromadě s tou druhou, s tou rajdou, s tou hloupou bačkorou! Nebýt jí, mohla bych dostat do páru něco lepšího...*

(Čapek, 1961, s. 19)

*Semínko pampelišky*

*Letím! Vznáším se! Stoupám k oblakům! Teď konečně vím, proč jsem na světě!*

(Čapek, 1961, s. 21)

S danými ukázkami si lze v hodině literární výchovy vyhrát. Vyučující může díky ukázkám žáky seznámit s pojmem personifikace. Žáci mohou po práci s textem vytvářet vlastní příspěvky. Učitel může zadat jednoduchý úkol a to, aby žáci zkusili napsat, jak by se cítila a chovala např. zlomená křída, stará ponožka, svačina, ..., kdyby měla lidské vlastnosti.

<b>dílo</b>	<b>ukázka</b>	<b>žánr</b>
<i>Devatero pohádek</i>	<i>Pohádka pošťácká</i>	autorská pohádka
<i>Dášeňka/Pudlenka</i>		pohádka/bajka/fejton
<i>Bajky a podpovídky</i>	<i>Škvor, Mšice, Papuče, Semínko pampelišky, ...</i>	Bajka/aforismus

## 9. 2 Karel Čapek v 7. ročníku

Z předchozích kapitol vyplývá, že v 7. ročníku je Karel Čapek u některých čítanek velmi hojně zastoupen, v jiných se naopak vůbec nevyskytuje. Nejvíce Karla Čapka zmiňuje čítanka nakladatelství Fraus.

V 7. ročníku by mohl být žákům představen Čapkův cestopisný fejton. Nabízely by se pak úryvky z knih *Anglické listy*, *Výlet do Španěl* či *Obrázků z Holandska*. Nejpříhodnější pro žáky 7. ročníku se na základě prostudovaných čítanek jeví ukázka *Anglický park*, která byla uvedena hned ve dvou z nich (Fraus, Prodos). Kromě cestopisných fejetonů můžeme žákům představit i zábavné fejetony a drobné prózy z knihy *Měl jsem psa a kočku*.

V čítance by rovněž neměl chybět úryvek ze zvláštní skupiny fejetonů, tzv. „podpovídek“, které jsou na pomezí anekdoty a povídky. Vhodným textem je pro tyto účely *Vynálezce* z knihy *Bajky a podpovídky*, s nimiž pracuje několik čítanek. Na tomto úryvku lze výborně ukázat Čapkovu hru se slovy a jeho bohatou slovní zásobu.

V sedmém ročníku již nic nebrání tomu, aby žák poznal Čapkovu povídku. Příhodným textem může být např. povídka *Experiment profesora Rouse* z *Povídek z jedné kapsy*. Touto ukázkou se inspirovala rovněž čítanka *Nové školy* a povídka je dle mého názoru adekvátní pro žáka sedmého ročníku.



Domnívám se, že čítanka sedmého ročníku by již rovněž mohla žákům nabídnout Čapkovu drama. Volila bych však drama méně náročné, spíše pro pobavení, ale i poučení. Nabízí se tak ukázka z dramatu *Ze života hmyzu* nesoucí název *Kořistníci*, v níž je ukázána hamiznost páru hovníváů.

dílo	ukázka	žánr
<i>Anglické listy</i>	<i>Anglický park</i>	cestopisný fejeton
<i>Měl jsem psa a kočku</i>	<i>Minda čili o chovu psů</i>	fejeton/drobná próza
<i>Bajky a podpovídky</i>	<i>Vynálezce</i>	bajky/drobná próza
<i>Povídky z jedné kapsy</i>	<i>Experiment profesora Rouse</i>	povídka
<i>Ze života hmyzu</i>	<i>Kořistníci</i>	drama

### 9. 3 Karel Čapek v 8. ročníku

Nemusíme již opakovat, že osmý ročník je zaměřen především na tvorbu 19. století. Nicméně není na škodu vhodně zařadit i nějakou ukázkou z dílka Karla Čapka.

8. ročník se zabývá literaturou od samého počátku. Mohli bychom tak tematicky zařadit Čapkovy apokryfy *Prométheův trest*, *Zpověď Dona Juana*, či *Pilátovo krédo z knihy apokryfů*.

Jak s literární historií, tak s dějepisem lze šikovně propojit historickou látku s Čapkovým dramatem. Zatímco se žáci seznamují s vládou a životem Rudolfa II. Habsburského, za něhož se na královském dvoře vystřídalo množství alchymistů a umělců, naskytuje se ukázkou z Čapkovy hry *Věc Makropulos*. Na základě vhodné ukázky může vyučující s žáky vést diskuzi na téma nesmrtnosti, žáci mohou svůj názor vyjádřit i formou volného psaní, či přímo slohové práce.

*„EMILIA: „Nemá, nemá, nemá se tak dlouho žít!*

*VÍTEK: „Proč?“*

*EMILIA: „Člověk to nesnese. Do sta, do sta třiceti let to vydrží, ale pak ... pak to pozná ... pozná, že ... A pak v něm umře duše.“*

*VÍTEK: „Co pozná?“*

*EMILIA: „Bože na to nejsou slova ...*

*... Člověk nemůže milovat tři sta let. Ani doufat, ani tvořit, ani se dívat tři sta let. Nevdrží to. Všecko omrzí. Omrzí být dobrý a omrzí být špatný. Nebe i země tě omrzí. A pak vidíš, že to vlastně není. Není nic. Ani hřích, ani bolest, ani země, vůbec nic. Jen to je, co má nějakou cenu.“ (Čapek, 1956, s. 257-259, zkráceno)*

Zatímco se žáci obeznamují s národním obrozením a snahami o pozvednutí českého jazyka, může čítanka šikovně nabídnout Čapkovu esej z knihy *Marsyas Chvála řeči české*, v níž vyzdvihuje krásu naší mateřštiny. V souvislosti s obdobím v průběhu a hlavně po národním obrození lze s žáky pohovořit o sporu týkajícího se pravosti *Rukopisu královédvorského* a *Rukopisu zelenohorského*. Žáci poznávají jak proud a jednotlivce zastávající se platnosti Rukopisů, tak jejich odpůrce. Tímto způsobem může vyučující dojít k postavě Tomáše Garrigua Masaryka, který rovněž vyslovil pochybnosti nad pravostí Rukopisů. V souvislosti s Masarykem lze představit žákům Karla Čapka, který vytvořil mimořádně ceněné dílo odhalující nejen politické, filozofické a náboženské myšlenky T. G. Masaryka, ale i jeho osobní život. Čítanka tak může obsahovat ukázkou z knihy *Hovory s TGM*, v níž se žáci seznámí s prvním československým prezidentem i z jiného pohledu.

Pro odlehčení z informací o literární historii lze čítanku obohatit i Čapkovými fejetony a sloupky. Pro 8. ročník je vhodné zařadit např. fejeton *Mapa* ze známé sbírky *Věci kolem nás*, či vtipný fejeton *Rýma* z knihy *Jak se co dělá*.

dílo	ukázka	žánr
<i>Kniha apokryfů</i>	<i>Prométheův trest, Zpověď Dona Juana, Pilátovo krédo</i>	apokryf
<i>Věc Makropulos</i>		drama
<i>Marsyas</i>	<i>Chvála řeči české</i>	esej
<i>Hovory s TGM</i>		spis/politické dílo
<i>Věci kolem nás/Jak se co dělá</i>	<i>Mapa/Rýma</i>	fejeton/sloupek

#### 9. 4 Karel Čapek v 9. ročníku

Čítanka 9. ročníku by měla neodmyslitelně poskytnout ze všech čítanek nejvíce ukázek z díla Karla Čapka. Žáci se totiž v tomto období setkávají se spisovatelem především z 20. století. Dopravují své znalosti z literární historie, teorie a schopnosti reflektovat text.

Na začátku školního roku se žáci setkávají s literární modernou a prokletými básníky. Víme, že se i sám Karel Čapek zabýval překladem moderní francouzské poezie. Čítanka Fraus hned jednu z těchto básní nabízí. Jedná se o překlad básně Paula Verlaina *Žena a kočka*.

#### ***Žena a kočka***

*Se svou si kočkou pohrává;  
a je to divukrásné, zřítí,  
jak potmě tlapka bělavá  
se s bílou rukou v pŕtce chytí.*

*Své ostré nehty – ohava! –  
ty hladké acháty, jež svítí  
břitkostí nožů, schovává  
pod rukavičkou z černých nití.*

*I druhá úlisně se dívá  
a broušené své drápy skrývá,  
než ďábel nespí v žádné z nich...*

*A v budoáru stinné šero,  
kde zvoní její vzdušný smích,  
žhne fosforových bodů čtvero.*

(Čapek in Lederbuchová, Stehlíková, 2006, s. 64)

Na základě této básně lze s žáky vytvářet zajímavé aktivity. Důkazem toho byla i hodina literární výchovy, kterou jsem vykonávala v rámci souvislé pedagogické praxe na Základní škole v Jemnici. Po přečtení a analýze básně se žáci rozdělili na malé skupinky tvořené buď chlapci nebo dívkami. Jejich úkolem bylo vymýšlet, k jakému zvířeti by přirovnali druhé pohlaví a proč (jak z hlediska vzhledového, tak i z hlediska vlastností, chování). Skupina chlapců nečekaně vytvořila dokonce i báseň, v níž svérázně ztvárnili svůj názor na ženské protějšky. Tato báseň se setkala s tak velkým ohlasem, že ji paní učitelka, jež vedla mou praxi, nechala otisknout do místního zpravodaje:

### ***Pavouk***

*Tak jak pavouk svoje síť napíná  
a čeká na oběť svou,  
tak i žena čeká na muže, který jí spadne do klína,  
a zahalí černou tmou.*

*Tak jak pavouk oběti obchází  
a mučí ho pohledem zlým,  
tak i žena si muže předchází  
a očaruje ho šarmem svým.*

*Jak pavouk oběti polibek smrti dá,  
tak žena mužovi prstýnek navleče,*

*mužův život konec tak má  
a žena ho do hrobu dovleče.*

*Autory básně jsou F. Tobolka, J. Šesták a K. Havlíček*

(Jemnické listy, 2015, s. 18-19)

Po seznámení s Čapkem jako překladatelem francouzské poezie si žáci připomenou a shrnou širokou žánrovou škálu Čapkovy tvorby. Bylo by tak dobré zařadit do čítanky 9. ročníku jak Čapkovu povídku, román, drama, tak i tvorbu esejistickou.

Z románové tvorby hned tři čítanky 9. ročníku nabízejí ukázkou z románu *Válka s mlouky*. Bezpochyby by tato ukáзка měla být zařazena do každé čítanky, už z toho důvodu, že Čapkovu alegorické poselství je velmi nadčasové. Žáci v něm tak mohou hledat nejen spojitosti s dobou, v níž Karel Čapek žil, ale i s dobou současnou obávající se terorismu, uprchlické krize, apod.

Co se týče dramatu, nabídla bych ukázkou hned dvou z nich. Chlapce by mohl více zaujmout úryvek z vědeckofantastického dramatu *R. U. R.*, dívky by pak mohl spíše oslovit úryvek *Bílé nemoci*. V obou dramatech Karel Čapek vyslovuje obavu nad budoucností naší společnosti. Ať je to v *R. U. R.* obava z přetechnizovaného světa, či v *Bílé nemoci* varování před fašismem a válkou.

V deváté třídě by již žák mohl být vyzrálý k hlubšímu pochopení Čapkových povídek. Můžeme představit např. povídku *Básník*, *Zločin v chalupě* nebo povídku *Šlépěj* ze sbírky *Povídky z jedné kapsy*. Jak bylo zmíněno v mé bakalářské práci, povídka *Šlépěj* je jedním z předznamenání Čapkovy noetické trilogie. I v povídce *Básník* se zrcadlí otázka vidění pravé skutečnosti. Vidíme zde kontrast mezi reálným viděním světa a viděním obrazným, poetickým. „*To je jen syrová skutečnost, pane, děl básník, mna si nos. Ale báseň je vnitřní skutečnost. Báseň, to jsou volné, surrealistické představy, které skutečnost vyvolá v podvědomí básníka, víte? Takové ty zrakové a sluchové asociace. A těm se má čtenář poddat, prohlásil básník káravě. Pak tomu rozumí.*“ (Čapek in Lederbuchová, Stehlíková, 2006, s. 101)

Na tyto povídky může již navázat noetická trilogie. Domnívám se, že větší prostor pro noetickou trilogii (a adekvátní diskuzi k ní) je příhodný spíše pro studenty škol středních. Nicméně by se jistě dala představit ukáзка z knihy *Obyčejný život*, v němž hlavní hrdina reflektuje svůj vlastní život a přichází do rozporu se svým vlastním já.

V souvislosti s noetickým smýšlením Karla Čapka může být do čítanky zařazena i esej *My versus já* z knihy *V zajetí slov*, v níž lze vidět rozpor mezi slovy lidí a jejich skutečným chováním.

<b>dílo</b>	<b>ukázka</b>	<b>žánr</b>
překlad francouzské poezie	<i>Žena a kočka</i>	báseň
<i>Válka s mloky</i>		román
<i>R. U. R./Bílá nemoc</i>		drama
<i>Povídky z jedné kapsy</i>	<i>Básník/Zločín v chalupě/Šlépěj</i>	povídka
<i>Obyčejný život</i>		novela
<i>V zajetí slov</i>	<i>My versus já</i>	esej

## Závěr

Cílem této práce bylo prozkoumat, nakolik jsou díla Karla Čapka zastoupena v jednotlivých řadách čítanek pro druhý stupeň základní školy, tento výběr zhodnotit a navrhnout vlastní koncept shrnující Čapkovo dílo.

První část práce se věnovala literárně výchovnému procesu. Na základě odborné literatury byla představena literární výchova, její posun a současné postavení ve výuce. Byly uvedeny cíle literární výchovy, mezi něž patří zejména podněcování ke kladnému a aktivnímu vztahu k literatuře. Literární výchova by měla na jedné straně sloužit k získávání literárně vědních poznatků, tak na straně druhé zejména ke kultivaci schopností a dovedností komunikace s textem, k rozvoji představivosti a obrazotvornosti, vnímavosti, prožívání a hodnocení.

Nechyběla ani kapitola věnující se čtenářské gramotnosti. Dovednost číst s porozuměním se stala stěžejním aspektem pro další učení. V současné době četba u žáků upadá a tím se ztrácejí i jejich komunikační dovednosti. Z toho důvodu byla v práci zmíněna i řada projektů, internetových portálů a programů podporující rozvoj čtenářství. Samostatná kapitola byla věnována rovněž učitelům literární výchovy, který by si měl uvědomit svou důležitou roli v rámci literárně výchovného procesu. V jeho rukou leží právě to, jaký text si zvolí pro svou výuku, jaké otázky bude žákům klást, jaké aktivity a metody zvolí pro práci s textem, aby žáky zaujal a vedl k hlubšímu porozumění.

Ano, právě text je hlavním pilířem celé literární výchovy. Na textu stojí celý literárně výchovný proces. Je důležité nejen vybrat vhodný text, ale i s ním efektivně pracovat. Jak bohužel ukázala řada čítanek, je stále zejména zdůrazňována dějová složka textu. Důraz by se však měl klást především na složku emocionální. V souvislosti s textem byly představeny i přístupy žáka k textu, se kterými se můžeme ve své vyučovací praxi setkat. Rovněž jsme se seznámili i se základními fázemi recepce textu.

Rozsáhlejší kapitola byla věnována metodám literární výchovy. Představili jsme metody klasické, aktivizující a slovní, ale snažili jsme se i o podrobnější popis těch metod, s nimiž se v rámci literární výchovy setkáváme. Z metod klasických to bylo např. vyprávění, práce s obrazem, z metod aktivizujících např. diskuze, dramatická výchova, z metod komplexních lze pak jmenovat např. brainstorming, kritické myšlení apod. Vysvětlili jsme rovněž specifické postavení didaktické interpretace, jelikož v sobě zahrnuje množství metod a přístupů, které se prolínají v rámci základní klasifikace metod všemi třemi skupinami. Pro zajímavost byly uvedeny i metodické přístupy literárních teoretiků Svatopluka Cenka (1979) a Viliama Oberta (1992). Velký prostor byl dán zejména metodám, které se zaměřují na podporu čtenářské

gramotnosti. Zmíněny tak byly čtenářské dílny, čtení s otázkami, čtení s předvídáním, debata s autorem, podvojný deník, metoda I. S. E. R. T., pětilístek a další.

Podrobněji je dále rozebrána didaktická interpretace. Je zmíněn rozdíl mezi literárněvědnou interpretací a interpretací didaktickou. Jsou vyjmenovány základní funkce didaktické interpretace, její determinanty a v neposlední řadě zásady, které se opírají (jak bylo několikrát zmíněno) hlavně o čtenářský zážitek.

Stručně byl představen charakter díla Karla Čapka a jeho žánrové rozpětí. Více byla rozebrána jeho intencionální tvorba pro děti. Zmíněny byly navržené didaktické interpretace několika odborníků zaměřujících se na interpretaci úryvků z Čapkových *Devatera pohádek*, *Dášeňky*, či *Knihu apokryfů*.

Druhou hlavní částí této práce byla analýza řad čítanek pěti nakladatelů. Nejvíce ukázky obsahovaly čítanky 9. ročníku. Dalo se to očekávat, protože literatura v tomto ročníku je zaměřena na 20. století. Naopak nejméně jsme Čapka zaznamenali v čítankách pro 8. ročník. Kdybychom měli hodnotit žánrovou skladbu úryvků, převažoval by nejvíce Čapkův fejeton. Autoři čítanek však rádi sahají i po povídkách a dramatech.

Dovolím si i ohodnotit některé z analyzovaných čítanek. Pokud bychom hledali čítanku, v níž je Čapek nejhojněji zastoupen, rozhodně bychom volili čítanky od nakladatelství Fraus. Pouze čítanky od Nové školy a Frause obsahují v každém ročníku alespoň jednu ukázkou z pera Karla Čapka. Pokud se podíváme na žánrové zastoupení, je to opět čítanka nakladatelství Fraus, která představuje Čapka v co nejširším záběru. Jako jediná nás seznamuje s Čapkem, coby překladatelem francouzské poezie. Naopak nejchudší jak na ukázky, tak na žánry je řada čítanek nakladatelství Alter. V ní se setkáme zejména s cestopisnými fejetony, až v 9. ročníku pak s dramatem a esejí. Veliký nedostatek u toho nakladatelství spatřuji v tom, že opomnělo Čapkovu povídku. Co se týče úkolů k textům, ve většině případů byly zaměřeny na dějovou složku a informace, které vyplývají z textu. Našly se ale i případy, kdy na základě vhodně vedené diskuze (zejména vhodných otázek) lze žáky v hodině literární výchovy oslovit a text jim přiblížit. V metodických příručkách či úkolech pod texty jsme mohli nalézt i ty, které vedly k tvořivosti – např. napsat vlastní cestopis, zdramatizovat soudní proces apod. Nicméně konkrétní metody, podporující čtenářskou gramotnost, které byly uvedeny v této práci, bychom v úkolech k čítankovým textům hledali těžko. To potvrzuje, že ke kvalitě a atraktivitě hodiny literární výchovy, a nejen jí, přispívá zejména sám pedagog svou tvůrčí činností.

Závěr práce tvoří návrh, v němž jsou zmíněna ta díla, popř. konkrétní ukázky, které by mohly být předlohou k práci s textem v hodinách literární výchovy. Snažili jsme se představit Čapka v každém ročníku druhého stupně, protože patří k jednomu z nejvýznamnějších

a nadčasových českých spisovatelů. Koncepce se snažila Karla Čapka zachytit ve všech jeho podobách, jako autora pohádek, bajek, apokryfů, fejetonů, sloupků, povídek, dramát, románů, novel, esejů, překladů, ale hlavně jako spisovatele, na kterého by se nemělo v žádném ročníku zapomínat.



## Seznam použité literatury

### Monografie:

ALTMANOVÁ, J. *Čtenářská gramotnost ve výuce: metodický příručka*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské a poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV), 2011, 65 s. ISBN 978-80-86856-98-8.

BASTL, M. *Literární interpretace z české literatury XX. století*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Hradec Králové, 1985, 168 s.

BERÁNKOVÁ, E; KOSTEČKA, J. *Přečtěte si s námi: literární interpretace pro vyučovací praxi*. Praha: SPN, 1992, 119 s. ISBN 80-04-24573-0.

BLÁHOVÁ, K. *Uvedení do systému školní dramatiky*. Praha: IPOS, 1996, 83 s. ISBN 80-7068-070-9.

BURIÁNEK, F. *Karel Čapek*. Praha: Melantrich, 1978, 299 s.

CENEK, S. *Úvod do teorie literární výchovy*. Praha: SPN, 1979, 231 s.

ČAPEK, K. *Bajky a podpovídky*. Praha: Československý spisovatel, 1961, 189 s. ISBN 885-32.

ČAPEK, K. *Dášeňka čili život štěněte*. Praha: Československý spisovatel, 1980, 112 s.

ČAPEK, K. *Devatero pohádek a ještě jedna jako přivažek od Josefa Čapka*. Praha: Albatros, 1972, 260 s.

ČAPEK, K. *Hovory s Karlem Čapkem*. Rozpravy Aventina 7, 1931-32, č. 6, s. 41-42.

ČAPEK, K. *Hry. Loupežník, R. U. R., Věc Makropulos, Bílá nemoc, Matka*. Praha: Československý spisovatel, 1956, 446 s.

ČAPEK, K. *Poznámky o tvorbě*. Praha: Československý spisovatel, 1960, 140 s. ISBN 885-4-95.

ČECHOVÁ, M.; Styblík, V. *Čeština a její vyučování. Didaktika českého jazyka pro učitele základních a středních škol a studenty učitelství*. Praha: SPN, 1998, 246 s. ISBN 80-85937-47-6.

DOLEŽALOVÁ, J. *Čtu, píšu, přemýšlím a mluvím o tom, co mě zajímá*. In WILDOVÁ, R. *Aktuální problémy didaktiky prvopočátečního čtení a psaní*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2011, 51 – 64 s. ISBN 80-7290-103-6.

HAMAN, A. *Úvod do studia literatury a interpretace díla*. České Budějovice: Pedagogická fakulta, 1997, 136 s. ISBN 80-7040-230-X.

HNÍK, O. *Hravá interpretace v hodinách čtení a literární výchovy*. H & H, 2007, 157 s. ISBN 978-80-7319-067-5.

- HUBÁČEK, J. *Karel Čapek, Případ s havlovickým vodníkem*. In Machytka, J., Hubáček, J. *Literárně-výchovné interpretace*. Praha: SPN, 1979, 262 s.
- CHALOUPKA, O. *Horizonty čtenářství. Aktivita, proměnlivost a výchova čtenářství pubescentního dítěte*. Praha: Albatros, 1971, 126 s. ISBN 13-718-71.
- Jemnické listy – duben 2015*. Jemnice: město Jemnice, 2015, č. 4.
- KALHOUS, Z. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002, 447 s. ISBN 80-7178-253-X.
- KUDĚLKA, V. *Boje o Karla Čapka*. Praha: Academia, 1987, 175 s.
- LEDERBUCHOVÁ, L. *Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole 1*. Plzeň: Vydavatelství Západočeské univerzity, 1995, 57 s. ISBN 80-7043-170-9.
- LEDERBUCHOVÁ, L. *Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole 2*. Plzeň: Vydavatelství Západočeské univerzity, 1997, 120 s. ISBN 80-7082-364-X.
- MACHYTKA, J. a kol. *Metodika literární výchovy v 6. – 9. ročníku ZDŠ*. Praha: SPN, 1965, 165 s.
- MALOTÍNOVÁ, T. *Způsoby a možnosti lidského poznávání v noetické trilogii Karla Čapka*. České Budějovice, 2013. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, Katedra českého jazyka a literatury.
- MAŇÁK, J.; ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, 219 s. ISBN 80-7315-039-5.
- MARUŠÁK, R. a kol. *Dramatická výchova v kurikulu současné školy. Využití metod a technik*. Praha: Portál, 2008, 126 s. ISBN 978-80-7367-472-4.
- NEZKUSIL, V. *Nástin didaktiky literární výchovy: z praxe pro praxi*. Praha: Univerzita Karlova, 2004, 165 s. ISBN 80-7290-160-5.
- OBERT, V. *Kapitoly z didaktiky literatury*. Nitra: Pedagogická fakulta Nitra, 1992, 201 s. ISBN 80-85183-70-6.
- PETERKA, J. *Teorie literatury pro učitele*. Jíloviště: MME Mercury Music & Entertainment, 2007, 346 s. ISBN 978-80-239-9284-7.
- POLÁČEK, J. *Domnívám se, že jsem novinář ...*. In Vlašín, Š. a kol. *Kniha o Čapkovi*. Praha: Československý spisovatel, 1988, s. 32-47.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995, 292 s. ISBN 80-7178-029-4.

SIROVÁTKA, O. *Literatura na okraji?* In Vlašín, Š. a kol. *Knihy o Čapkovi*. Praha: Československý spisovatel, 1988, s. 148-164.

TOMAN, J. *Vybrané kapitoly z didaktiky čtení a literární výchovy I*. České Budějovice, 1991, 70 s. ISBN 80-7040-019-6.

TOMKOVÁ, A. *Využití programu „čtením a psaním ke kritickému myšlení“ pro rozvoj čtenářství v primární škole*. In WILDOVÁ, R. *Aktuální problémy didaktiky prvopočátečního čtení a psaní*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2011, s. 65-83. ISBN 80-7290-103-6.

VLAŠÍN, Š. a kol. *Slovník literární teorie*. Praha: Československý spisovatel, 1984, 465 s.

VLAŠÍNOVÁ, D. *Cesta k dětskému čtenáři*. In Vlašín, Š. a kol. *Knihy o Čapkovi*. Praha: Československý spisovatel, 1988, s. 130-147.

WILDOVÁ, R. *Aktuální problémy didaktiky prvopočátečního čtení a psaní*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2011, 108 s. ISBN 80-7290-103-6.

#### **Čítanky:**

BRADÁČOVÁ, L. a kol. *Čítanka pro 6. ročník*. Všeň: Alter, 1998, 183 s. ISBN 80-85775-74-3.

DOROVSKÁ, D., ŘEŘICHOVÁ, V. *Čítanka 6*. Olomouc: Prodos, 1998, 207 s. ISBN 80-7230-018-0.

DOROVSKÁ, D., ŘEŘICHOVÁ, V. *Čítanka 7*. Olomouc: Prodos, 1998, 190 s. ISBN 80-7230-037-7.

DOROVSKÁ, D., ŘEŘICHOVÁ, V. *Čítanka 7 - pracovní sešit*. Olomouc: Prodos, 1999, 47 s. ISBN 80-7230-038-5.

DOROVSKÁ, D., ŘEŘICHOVÁ, V. *Čítanka 7 - příručka pro učitele*. Olomouc: Prodos, 1999, 61 s. ISBN 80-7230-039-3.

DOROVSKÁ, D., ŘEŘICHOVÁ, V. *Čítanka 8*. Olomouc: Prodos, 2010, 191 s. ISBN 978-80-7230-172-0.

DOROVSKÁ, D., ŘEŘICHOVÁ, V. *Čítanka 9*. Olomouc: Prodos, 2014, 191 s. ISBN 80-7230-102-0.

DOROVSKÁ, D., ŘEŘICHOVÁ, V. *Čítanka 9 – pracovní sešit*. Olomouc: Prodos, 2001, 39 s. ISBN 80-7230-103-9.

DOROVSKÁ, D., ŘEŘICHOVÁ, V. *Čítanka 9 – příručka učitele*. Olomouc: Prodos, 2001, 45 s. ISBN 80-7230-104-7.

FEJFUŠOVÁ, M., JANÁČKOVÁ, Z. *Čítanka pro 6. ročník základní školy*. Brno: Nová škola, 2007, 195 s. ISBN 978-80-7289-079-8.

HORÁČKOVÁ, M., REZUTKOVÁ, H. A KOL. *Čítanka pro 8. ročník ZŠ*. Všeň: Alter, 2000, 213 s. ISBN 80-7245-008-5.

HORÁČKOVÁ, M., STAUDKOVÁ, H. A KOL. *Literární výchova 6. Doplněk k čítance 6, Bradáčová a kol.* Všeň: Alter, 1998, 80 s. ISBN 80-85775-87-5.

LEDERBUCHOVÁ, L., BERÁNKOVÁ, E. *Čítanka 6, učebnice pro šestý ročník ZŠ a primu víceletých gymnázií*. Plzeň: Nakladatelství Fraus, 2003, 224 s. ISBN 80-7238-248-9.

LEDERBUCHOVÁ, L., BERÁNKOVÁ, E. *Čítanka 6. Příručka učitele*. Plzeň: Nakladatelství Fraus, 2003, 80 s. ISBN 80-7238-249-7.

LEDERBUCHOVÁ, L., BERÁNKOVÁ, E. *Čítanka pro 7. ročník základní školy a sekundu víceletého gymnázia*. Plzeň: Nakladatelství Fraus, 2004, 215 s. ISBN 80-7238-323-X.

LEDERBUCHOVÁ, L. *Čítanka 7 pro základní školy a víceletá gymnázia. Příručka učitele*. Plzeň: Nakladatelství Fraus, 2004, 89 s. ISBN 80-7238-324-8.

LEDERBUCHOVÁ, L., STEHLÍKOVÁ, M. *Čítanka 8 – učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň: Nakladatelství Fraus, 2005. ISBN 80-7238-422-8.

LEDERBUCHOVÁ, L., STEHLÍKOVÁ, M. *Čítanka 8 – příručka učitele pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň: Nakladatelství Fraus, 2006. ISBN 7238-423-6.

LEDERBUCHOVÁ, L., STEHLÍKOVÁ, M. *Čítanka 9. Učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň: Nakladatelství Fraus, 2006. ISBN 80-7238-539-9.

LEDERBUCHOVÁ, L., STEHLÍKOVÁ, M. *Čítanka 9. Příručka učitele pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň: Nakladatelství Fraus, 2007. ISBN 978-80-7238-540-9.

LÍSKOVCOVÁ, M., BRADÁČOVÁ, L. a kol. *Čítanka pro 7. ročník ZŠ a příslušné ročníky víceletých gymnázií*. Všeň: Alter, 2014, 189 s. ISBN 978-80-7245-291-0.

LÍSKOVCOVÁ, M., STAUDKOVÁ, H. A KOL. *Literární výchova 7. Doplněk k čítance 7 Alter*. Všeň: Alter, 1999, 80 s. ISBN 80-7245-000-X.

LÍSKOVCOVÁ, M., REZUTKOVÁ, H. A KOL. *Čítanka pro 9. ročník ZŠ a příslušné ročníky víceletých gymnázií*. Všeň: Alter, 2001, 205 s. ISBN 80-7245-017-4.

LÍSKOVCOVÁ, M., STAUDKOVÁ, H. A KOL. *Literární výchova 9. Doplněk k čítance 9 Alter*. Všeň: Alter, 2001, 80 s. ISBN 80-72545-022-0.

SOUKAL, J. *Čítanka 6. Literární výchova pro 6. ročník základní školy a pro odpovídající ročník víceletých gymnázií*. Praha: SPN, 2013, 208 s. ISBN 978-80-7235-531-0.

SOUKAL, J. *Čítanka 7. Literární výchova pro 7. ročník základní školy a pro odpovídající ročník víceletých gymnázií*. Praha: SPN, 2007, 207 s. ISBN 978-80-7235-351-4.

SOUKAL, J. *Čítanka 8. Literární výchova pro 8. ročník základní školy a pro odpovídající ročník víceletých gymnázií*. Praha: SPN, 2008, 223 s. ISBN 978-80-7235-396-5.

SOUKAL, J. *Čítanka 9. Literární výchova pro 9. ročník základní školy a pro odpovídající ročník víceletých gymnázií*. Praha: SPN, 2008, 219 s. ISBN 978-80-7235-397-2.

VIEWEGHOVÁ, T. *Čítanka pro 7. ročník základní školy*. Brno: Nová škola, 2008, 191 s. ISBN 978-80-7289-092-7.

VIEWEGHOVÁ, T. *Čítanka pro 8. ročník základní školy*. Brno: Nová škola, 2009, 131 s. ISBN 978-80-7289-110-8.

VIEWEGHOVÁ, T. *Čítanka pro 9. ročník základní školy nebo kvarty víceletého gymnázia*. Brno: Nová škola, 2013, 135 s. ISBN 978-80-7289-459-8.

#### **Internetové zdroje:**

ČESKÝ JAZYK – 6. ROČNÍK. *Základní škola – učební osnovy*. [online]. 2011 [cit. 2016-03-01]. Dostupné z: <http://zs-ucebni-osnovy.blogspot.cz/2011/03/11-cesky-jazyk-6-rocnik.html>.

ČESKÝ JAZYK – 7. ROČNÍK. *Základní škola – učební osnovy*. [online]. 2011 [cit. 2016-03-01]. Dostupné z: <http://zs-ucebni-osnovy.blogspot.cz/2011/03/11-cesky-jazyk-7-rocnik.html>.

ČESKÝ JAZYK – 8. ROČNÍK. *Základní škola – učební osnovy*. [online]. 2011 [cit. 2016-03-01]. Dostupné z: <http://zs-ucebni-osnovy.blogspot.cz/2011/03/11-cesky-jazyk-8-rocnik.html>.

ČTESYRÁD: čtenářův sympatický rádce [online]. 2009 - 2015 [cit. 2015-02-09]. Dostupné z: <http://www.ctesyrad.cz>.

KOŠŤÁLOVÁ, H. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka* [online]. Praha: Česká školní inspekce, 2010 [cit. 2015-02-10]. Dostupné z <http://www.csicr.cz/getattachment/e43a087c-c044-4761-adcc-e4282774ae7a>.

PROCHÁZKOVÁ, I. *Co je čtenářská gramotnost, proč a jak ji rozvíjet* [online]. 2006 [cit. 2015-09-14]. Dostupné z <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/446/CO-JE-CTENARSKA-GRAMOTNOST-PROC-A-JAK-JI-ROZVIJET.html/>.

PRÁZOVÁ, I. *Dětské čtení: Aktuální výzkumy dětského čtenářství*. Ikaros [online]. 2014, ročník 18, číslo 3 [cit. 2015-02-09]. ISSN 1212-5075. Dostupné z: <http://ikaros.cz/node/14207>.

RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ: (verze platná od 1. 9. 2013) [online]. Praha: MŠMT, 2013 [cit. 2015-11-11]. Dostupné z [www: http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaciprogram-pro-zakladni-vzdelavani](http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaciprogram-pro-zakladni-vzdelavani)

SOCHOROVÁ, L. Didaktická hra a její význam ve vyučování. *Metodický portál RVP* [online]. 2011 [cit. 2015-03-03]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/13271/DIDAKTICKA-HRA-A-JEJI-VYZNAM-VE-VYUCOVANI.html/>.

ŠLAPAL, M., KOŠŤÁLOVÁ, H., HAUSENBLAS, O. A KOL. *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti* [online]. Nový Jičín: Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum, 2012 [cit. 2015-12-05]. Dostupné z <https://www.kvic.cz/aktualita/2370/Metodika-rozvoje-ctenarstvi-a-ctenarske-gramotnosti>.