

Kritická gramotnost o praxi, textech a kontextech

ČÍSLO 6 — ROČNÍK 5/2019

6



Pomáháme
školám
k úspěchu

Pomáháme školám k úspěchu je nezávislý projekt Nadace THE KELLNER FAMILY FOUNDATION, který je zaměřen na zvyšování kvality výuky ve veřejných základních školách s důrazem na individuální přístup učitelů k žákům. Projekt probíhá pod záštitou MŠMT a jeho vzdělávací programy jsou ministerstvem akreditovány.

Grafika

Návrh layoutu: Studio Najbrt
Sazba: aper-grafika.cz
Autoři fotografií: Hana Košťálová,
Ondřej Polák, Jiří Coubal a archivy autorů

Vydává

Pomáháme školám k úspěchu o. p. s.
Hvězdova 1716/2b, 140 00 Praha 4
e-mail: info@pomahameskolam.cz
tel.: (+420) 224 174 269
www.pomahameskolam.cz

ISSN 2464-6318

2019 © Pomáháme školám k úspěchu o. p. s.

Obsah časopisu smí být užíván odbornými pedagogickými pracovníky pro plánování výuky a při výuce ve školských zařízeních. Jiné užití tohoto dokumentu nebo jeho částí (včetně publikování, kopírování a šíření) bez předchozího písemného souhlasu společnosti Pomáháme školám k úspěchu o. p. s. je zakázáno.

KRITICKÁ GRAMOTNOST

**ODBORNÁ REDAKCE, KOREKTURA
A REVIZE SAZBY PŘÍLOH**
Hana Košťálová

VÝKONNÁ REDAKTORKA

Markéta Vojtíšková

RECENZENT

Ondřej Hausenblas

JAZYKOVÁ KOREKTURA

Jana Křížová

K pravidelnému odběru elektronických vydání časopisu Kritická gramotnost se můžete přihlásit prostřednictvím registračního formuláře v sekci „Chci se zapojit“ na webu www.pomahameskolam.cz.

Obsah

5

Editorial

– Ondřej Hausenblas

1

Aktuálně

7

Česká současná poezie – o tom, jaká je a především kde ji najít

Také jste již přemýšleli o tom, jaký mají moderní doba a zejména rozmach internetu vliv na poezii? Zda se z našeho života kvalitní poezie vytrácí, nebo jí naopak přibývá? V příspěvku najdete hned několik tipů, kde zajímavé výtvořky amatérských i profesionálních básníků hledat.

– Matěj Špalek

2

Téma: Jak číst a vyučovat básně

10

Jak vybrat text básně pro malé čtenáře a co si s ním počít?

Výběr vhodného textu, jehož prostřednictvím se děti seznámí se světem poezie, je určujícím pro to, jaký vztah si k tomuto literárnímu útvaru vytvoří. Jak máme mezi mnoha říkánkami a bajkami najít a zvolit vhodnou básně, která má víc rozumného než jen legračního obsahu?

– Ondřej Hausenblas

14

Didaktický potenciál básně

Chcete-li pomoci otevřít básně dětem, zamyslete se, zda se již mohou opřít o svou životní zkušenost, když dumají o významu jednotlivých slov a veršů. Hledání jim může usnadnit i zpestřit výlet do jiné umělecké disciplíny.

– Lenka Karpflová

17

Poezií se dá vyslovit něco, co nejde vyslovit jinak

Autorka vyzpovídala básníka, překladatele a vysokoškolského pedagoga Radka

Malého. Zeptala se ho i na to, jak se mu daří vést studenty k četbě poezie nebo na jakou otázku ve své tvorbě momentálně hledá odpověď. Jeho reakce vás nejspíš (ne)překvapí.

– Štěpánka Klumparová

19

Báseň o kaštanu

Lektorka programu **Čtením a psaním ke kritickému myšlení (RWCT)** Vendula Noháčková rozebírala se svými žáky **Báseň o kaštanu**. Nyní zevrubně vzpomíná, jak poodhalovali jednotlivé slupky básně a co děti zaznamenaly do svých pracovních listů.

– Štěpánka Klumparová

32

Poezie na letní škole aneb Letní škola jedna báseň

Není to tak dávno, co byla poezie také tématem letní školy. Jak probíhala a co nového a překvapivého účastníkům přinesla, vzpomínají spoluvůdkyně jejího programu.

– Štěpánka Klumparová
a Mirka Škardová

3

Představujeme: Štěpánka Klumparová

37

Poezie je umění, umění je poezie... a zvlášť v Litomyšli, chtělo by se dodat

Dozvuky poetické letní školy ovlivnily litomyšlské setkání pedagogů na konferenci **Nakopněte svoji školu**. Inspirativní útroby zámeckého sklepení tvůrčí atmosféru skvěle podpořily.

– Mirka Škardová

40

Zeměpisné otazníky

Zeměpisná tázání v kvartě víceletého gymnázia měla žáky navést na geografické myšlení a zároveň jim umožnit konfrontovat svá racionální zdůvodnění s fantazií. Podařilo se to?

– Martin Rosocha

45

Chorálové čtení (nejen) poezie a metoda Poslední slovo patří mně

Chorálové čtení je způsob, jak naladit 34 žáků ve třídě na čtení poezie a zároveň jim nezničit prožitek ze čtení.

– Hana Košuličová

47

Poslední slovo patří mně – záznam přemýšlení nad textem

Záznam přemýšlení nad textem, se kterým předtím žáci pracovali formou chorálového čtení.

– Hana Košuličová

50

Přečíst si báseň je skoro jako přečíst si román

Štěpánka Klumparová spolupracuje se skupinou čtenářské gramotnosti projektu **Pomáháme školám k úspěchu** už od roku 2010. Autorka si s ní povídala o čtení poezie se studenty i souvisejících věcech.

– Hana Košťálová

Editorial

TEXT Ondřej Hausenblas

...že trocha poezie nikoho nezabije!

Tuto domněnku zpíval v šedesátých letech Jiří Suchý v **Písni o rose**. Ovšemže nezabije, naopak oživí! Ale to pan Suchý věděl nejlépe sám. On jenom pro ty, kdo se poezie bojí, humorně umenšil její nebezpečí. Nás však docela mrzí i to, že mnoho lidí (tehdy i dnes) poezii jen snáší jako něco neškodného. V životě jim tak unikají prožitky, které si sami, bez knížky básní, dopřát nedokážou. Anglický básník Percy Bysshe Shelley kdysi prohlásil, že poezie dokáže vrhnout boční světlo na náš svět, takže „pravda se vetře až do nás“. Čtení básní je příležitostí, jak poznávat sebe sama.

Pro kolik dětí i jejich učitelů je setkání se skutečnou poezií (ne s pouhými říkánkami z čítanky) znepokojující, protože básni „není rozumět“? Protože básník „mluví divně“? A tak se bohužel drží jen říkaček, a u starších dětí se poezií vyhnou. Ale škoda by byla namlouvat dětem třeba i to, co vypadá „správně“, jako že smyslem básní je, aby si básník „vyléval“ své city. Pro básníka snad bylo důležité vypovědět své pocity, jinak by své verše nenapsal tak působivě. Ale posláním poezie je, abychom své city a svůj postoj k sobě i světu nalézali my čtenáři básní a abychom se v citění i vztazích zlepšovali.

Snažíme se ve škole o to, abychom spolu s dětmi získali nad básněmi cenné prožitky, a abychom dokonce pronikli do skrytých významů za verši. Ale ke čtení náležejí také reflektování a sdílení. Během nich si žák utváří vědomí toho, že on osobně také patří ke společenství čtenářů a ke společenství lidí se srdcem na pravém místě. Lidí, kteří mají nejen vědomí sebe samých, ale jsou schopni empatie a soucitu vůči druhým.

Když včas a pravidelně dopravujeme dětem zážitek z četby básní, pomáháme jim navíc budovat si celoživotní vztah k četbě a k literatuře. A možná se sami naučíme, jak je vést k jejich vlastnímu básnění. Číst s dětmi skutečné básně a pomáhat jim vyjadřovat v psaní své vlastní city, touhy, myšlenky, to ovšem znamená něco jiného než číst jednotlivé říkánky nebo psát rýmovánky nebo než cvičit rým obkročný. Učitel nemusí být zrovna spisovatelem a básníkem, ale potřebuje být vnímavým a přemýšlivým čtenářem a mít v práci s poezií na paměti, že jde o dětskou duši. Nejenže ji školní výuka nesmí zabít ani trochou poezie, ani šedou nudou učiva. Musí hledět, aby se – jako rosa v té písni – po ránu na louce den co den objevovala.

Inspirativní čtení a pěkné léto přeje



Oddíl

1

Aktuálně

7 Česká současná poezie – o tom, jaká je a především kde ji najít

Česká současná poezie – o tom, jaká je a především kde ji najít

TEXT Matěj Špalek

Před nějakým časem jsem seděl se svou kamarádkou, kterou jsem dlouho neviděl, v malé vinárně a povídali jsme si o všem možném. Naše řeč zabrousila i ke vzpomínkám na střední školu a na naši nejoblíbenější paní učitelku češtiny, která o literatuře mluvila tak hezky, že dokázala ke studiu motivovat i nejzarytější odpůrce. A v tom se kamarádčiny myšlenky stočily k poezii a zeptala se: „Hele, píše dneska ještě někdo básničky? Vždyť už je snad ani nikdo nečte.“

Otázka to nebyla neočekávaná, protože mi ji v poslední době pokládalo více lidí. „Já mám pocit, že se dnes píše tolik básní jako nikdy dřív,“ odpověděl jsem. „Je to dáno mimo jiné i téměř neomezeným prostorem, který autoři k publikování textů mají. Básně nevycházejí pouze v tištěné podobě ve sbírkách, ale hledají svůj životní prostor také na internetu. Právě internet má tu výhodu, že si nevybírám, jaké texty by tam měly být, takže můžu narazit na básničky pánů básníků, kteří publikují v literárních časopisech, ale také na básničky básníka-amatéra. Zkus se třeba podívat na stránky, jako je www.pismak.cz¹, a uvidíš, kolik lidí se pokouší o poezii. Velmi zajímavým projektem je také stránka www.knihovnicka.cz², která nabízí možnost vydat si knihu v minimálním nákladu – jestli jsi někdy napsala nějaké verše a chtěla bys je vydat, tady máš možnost.“

Kamarádka se na mne podívala s jistou dávkou nedůvěry, ale nenechala se vyvést z rovnováhy.

„No dobře, to, že si lidé napíší čtyři verše s rýmy láska–páska a říkají tomu poezie, je jedna věc, ale co ti druzí? Mluvil jsi o básnících a literárních časopisech. Z hodin literatury na střední škole si ještě na nějaké časopisy, které se zabývaly literaturou, pamatuju, jenže to bylo období třeba šedesátých let. Dnes ale nemám pocit, že bych na nějaké v trafice narazila.“

„Je pravda,“ přisvědčil jsem, „že život literárních časopisů už není tak bujný jako před několika desetiletími. Nicméně existují dodnes a tvoří pro poezii velmi důležitý prostor, jelikož nabízí místo nejen k výměně názorů a odborných informací o poezii, ale také samotných textů. Ty nejdůležitější využívají potenciál internetu a vedle své tištěné podoby nabízejí elektronickou formu. Podívej se třeba na stránky **Hosta**³, **Tvaru**⁴ nebo **Psího vína**⁵. Většina časopisů je obecně literárních, ale například doménou **Psího vína** je pouze poezie.“

„Hm, zajímavé, ale stejně...“

„Co, něco se ti nezdá?“ opáčil jsem, když jsem viděl v jejích očích další otázku.

„Prostě mi to připomíná to známé rčení, *Tonoucí se stěbla chytá, chápeš? Je sice krásné, že stále existují nějaké časopisy a podobně, ale i přesto mám pocit, že poezie dnešní době nestačí.*“

„To možná ne. I když je otázka, zda vůbec poezie chce stačit nějaké době, zda vůbec musí. Jednou jsem v nějakém článku četl, že to není tak, že by poezie nevyhovovala dnešní době, to dnešní doba nevyhovuje poezii. Na druhou stranu jsou tendence, které se vydaly cestou experimentu, odlišují se od tradičního pojetí poezie a využívají způsobů komunikace



Foto: archiv M. Špalka

Matěj Špalek je absolvent Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy. V současné době vyučuje češtinu a francouzštinu na Masarykově klasickém gymnáziu v Říčanech. Věnuje se amatérskému divadlu a je členem uhřetěveského ochotnického spolku UCHO. Své divadelní zkušenosti využívá během hodin dramatické výchovy.

- ¹ **Pismák. Amatérská literární tvorba** [1997–2019]. Dostupné [on-line] na: <http://www.pismak.cz/> [cit. 4. 7. 2019].
- ² **Knihovnicka.cz**. Dostupné [on-line] na: www.knihovnicka.cz [cit. 4. 7. 2019].
- ³ **Časopis Host: literární měsíčník** [2016–2019]. Dostupné [on-line] na: <https://casopishost.cz/> [cit. 4. 7. 2019].
- ⁴ **Tvar – občasník živé literatury** [2016–2019]. Dostupné [on-line] na: <http://itvar.cz> [cit. 4. 7. 2019].
- ⁵ Časopis ukončil vydávání tištěného čtvrtletníku číslem 81 na podzim roku 2018. – **Psí víno: časopis pro současnou poezii / digitální kurátorská platforma pro současnou poezii** [2013–2019]. Dostupné [on-line] na: <http://www.psvino.cz> [cit. 20. 6. 2019].

moderní doby. Tyto experimenty se hodně točí kolem autorů **Psího vína**, jako je básník Ondřej Buddeus. Za příklad může sloužit trojjazyčný sborník básní autorů Německa, Česka a Slovenska, který najdeš pouze na internetu na stránce www.displej.eu⁶. S trochou nadsázky jdou ad absurdum projekty, jako je **Google poezie**⁷, která tvoří texty z hesel zadávaných do vyhledávače Google, anebo **Recykliteratura**⁸ produkující texty slepováním literárních hesel, fotografií a jiných dokumentů. Na základě kolektivní práce autorů **Recykliteratury** vznikla nejen kniha, ale dokonce divadelní představení. Otázkou, zda jde v takových případech o poezii v pravém slova smyslu, se zabývá mnoho literárních odborníků, ale přinejmenším je to důkaz, že poezie stále žije a že se snaží proniknout do současného života.“

„Dobře, začínám to pomalu brát. Vlastně se dostávám trochu na opačný pól. Mám chuť si nějaké básničky přečíst, ale kam sáhnout? Říkáš, že existují časopisy, mnoho projektů, ale jak se v tom mám orientovat? Kdybych si chtěla koupit básnickou sbírku v knihkupectví, po jaké bych měla sáhnout?“

„No, to je v dnešní době trochu problém. Mám pocit, že to funguje oboustranně. O poezii je malý zájem, skoro vůbec se nečte, ale i přes to se jí produkuje hodně. Pokud se někdo rozhodne, že si přece jen nějakou sbírku přečte, najednou neví, kam sáhnout, a tak se od básniček nakonec stejně odtáhne. A tak pořád dokola. Jistě utřídění do tohoto problému vneslo před osmi lety nakladatelství **Host** každoročně vydávanou antologii **Nejlepší české básně**⁹. Tato knížka každý podzim nabídne několik desítek básní uplynulého roku, které vyšly knižně, časopisecky i elektronicky a o jejichž kvalitě nemusí být pochyb, jelikož je vybírají vždy dva literární odborníci. Přestože je to dílo velmi diskutované (řeší se způsob výběru básní, neustále se omílá problematika slova „nejlepší“ apod.), jde podle mne o úžasnou knížku, jež pomůže nezavěšenému čtenáři se alespoň částečně orientovat v každoroční básnické produkci a v nejlepším případě mu najít básníka či básničku, jejichž verše ho osloví natolik, že si bude jejich sbírku pořizovat, aniž by na ně četl recenze. Říkám to proto, že i mně se něco takového povedlo. Jakkmile vyjde Radkovi Malému či Jonáši Zbořilovi básnická sbírka, neváhám a jdu do knihkupectví s připravenými penězi.

Mne jako učitele hodně oslovila antologie **Nejlepších českých básní** z roku 2015¹⁰, která obsahuje nejen básně, ale také komentáře a interpretace jejich autorů. Už jsem vyzkoušel texty využít v hodině, když jsem se s dětmi bavil, jak básník pracuje se svou inspirací.“

„To nevypadá úplně špatně. Když už jsi nakouzl tu experimentální poezii, co třeba slam poetry?“ Nedávno jsem viděla něco na facebooku.“

„No jasně. Slam poetry je další důkaz, že poezie je poměrně hodně živá. Kromě těchto improvizčních večerů stojí za to i autorská čtení. Poměrně solidní základnu poetických večerů vytvářeli lidé kolem nakladatelství **Fra**¹². Jejich autorská čtení se konají ve stejnojmenné kavárně v Šafaříkově ulici v Praze 2. Anebo můžeš mnoho z nich zhlédnout na jejich internetových stránkách v archivu. I když už to není takové, jako si dát pivo a sedět tvář v tvář spisovateli, který ti čte ze svého díla.

Jo, a ještě bych se vrátil k facebooku. Úžasnou stránkou je komunita **Nejlepší české básně**¹³, jejíž autoři na zeď vkládají minimálně jeden příspěvek, který se týká současné poezie – nových básní, různých soutěží či zajímavých článků a odkazů. Musím přiznat, že lepší informační kanál jsem nenašel.“

Téma našeho hovoru se po poslední poznámce stočilo zpátky k hospodám a společným vzpomínkám, nicméně mi neunikl tajuplně hravý úsměv na rtech, který má kamarádka po zbytek večera měla. Hned druhý den jsem si všiml, že si na facebooku vyhledala stránku **Nejlepších českých básní**. Možná je pro někoho poezie formou literatury, která se nehodí do dnešní doby, možná je poezie literaturou, již dnešní doba není hodna. Naštěstí jsou možnosti a lidé, kteří se tuto propast snaží překlenout. A to je dobře.

6 **Displej.eu** [2013–2015]. Dostupné [on-line] na: www.displej.eu [cit. 20. 6. 2019].

7 **Google poezie**. Stránky vznikly 17. března 2013. Dostupné [on-line] na: <https://www.facebook.com/MilujemeGooglePoezii> [cit. 20. 6. 2019].

8 **Recykliteratura**. Stránky vznikly 29. srpna 2013. Dostupné [on-line] na: https://www.facebook.com/pg/recykliteratura/about/?ref=page_internal [cit. 20. 6. 2019].

9 **Nejlepší české básně...** [1. vyd.] Brno: Host, [2009]–. Jednotlivé svazky mají ISBN.

10 BORKOVEC, Petr – GABRIEL, Tomáš. **Nejlepší české básně 2015**. 1. vyd. Brno: Host, 2015. 112 s. Slam poetry je v dnešní době velmi populární druh umění, který spojuje poezii, divadlo a improvizaci. Více dostupné [on-line] na: www.slampoetry.cz [cit. 20. 6. 2019].

12 **Café Fra – Éditions Fra**. Dostupné [on-line] na: <https://www.fra.cz/cafe-fra/> [cit. 20. 6. 2019].

13 **Nejlepší české básně**. Stránky vznikly 10. listopadu 2013. Dostupné [on-line] na: <https://cs-cz.facebook.com/pages/category/Community/Nejlepší-české-básně-200530060130338/> [cit. 20. 6. 2019].

Zdroje:

Café Fra – Éditions Fra. Dostupné [on-line] na: <https://www.fra.cz/cafe-fra/> [cit. 20. 6. 2019].

Časopis Host: literární měsíčník. Dostupné [on-line] na: <https://casopishost.cz/> [cit. 4. 7. 2019].

Displej.eu. Dostupné [on-line] na: www.displej.eu [cit. 20. 6. 2019].

Google poezie. Dostupné [on-line] na: <https://www.facebook.com/MilujemeGooglePoezii> [cit. 20. 6. 2019].

Knihovnicka.cz. Dostupné [on-line] na: www.knihovnicka.cz [cit. 4. 7. 2019].

Nejlepší české básně. Dostupné [on-line] na: <https://m.facebook.com/Nejlepší-české-básně-200530060130338/> [cit. 20. 6. 2019].

Nejlepší české básně... 1. vyd. Brno: Host, [2009]–. ISBN 978-80-7294-335-7 (1, 2009); ISBN 978-80-7294-409-5 (2, 2010); ISBN 978-80-7294-557-3 (2011); ISBN 978-80-7294-701-0 (2012); ISBN 978-80-7294-973-1 (2013); ISBN 978-80-7491-413-3 (2014); ISBN 978-80-7491-555-0 (2015); ISBN 978-80-7491-795-0 (2016); ISBN 978-80-7577-189-6 (2017); ISBN 978-80-7577-621-1 (2018; vše brožováno).

Písmák. Amatérská literární tvorba.

Dostupné [on-line] na: <http://www.pismak.cz/> [cit. 4. 7. 2019].

Psí víno: časopis pro současnou poezii / digitální kurátorská platforma pro současnou poezii. Dostupné [on-line] na: <http://www.psvino.cz> [cit. 20. 6. 2019].

Recykliteratura. Dostupné [on-line] na: https://www.facebook.com/pg/recykliteratura/about/?ref=page_internal [cit. 20. 6. 2019].

Slam poetry CZ. Dostupné [on-line] na: www.slampoetry.cz [cit. 20. 6. 2019].

Tvar – obydleník živé literatury. Dostupné [on-line] na: <http://itvar.cz> [cit. 4. 7. 2019].

Oddíl

2

Téma: Jak číst a vyučovat básně

- 10 Jak vybrat text básně pro malé čtenáře a co si s ním počít?**
 - 14 Didaktický potenciál básně**
 - 17 Poezií se dá vyslovit něco, co nejde vyslovit jinak**
 - 19 Báseň o kaštanu**
 - 32 Poezie na letní škole aneb Letní škola jedna báseň**
- 37 Poezie je umění, umění je poezie... a zvláště v Litomyšli, chtělo by se dodat**
 - 40 Zeměpisné otázky**
- 45 Chorálové čtení (nejen) poezie a metoda Poslední slovo patří mně**
 - 47 Poslední slovo patří mně - záznam přemýšlení nad textem**

Jak vybrat text básně pro malé čtenáře a co si s ním počít?

TEXT Ondřej Hausenblas

Výběr vhodného textu, jehož prostřednictvím se děti seznámí se světem poezie, je určujícím pro to, jaký vztah si děti k tomuto literárnímu útvaru vytvoří. Jestliže si nyní zamilují veselé poučné rýmy z dětských říkanek, budou ochotny v budoucnu v básních odhalovat i vážnější procesy a emoce. A najdou si k nim vlastní celoživotní cestu.

Hledáme a přemýšlíme

Jak máme mezi mnoha říkánkami a bajkami najít a zvolit takovou lepší báseň, která má víc rozumného než jen legračního obsahu? Hledáme báseň, která má sdělení zřetelné, i když neobsahuje přímé poučení (jaké bývá v notoricky známých bajkách) – žáci do třetího ročníku toho ještě na rozdíl od mnohých čtvrtáků či pátáků moc nevyluštlí, nepřekonají složitý jazyk, ironii chápou doslovně.

Neberme si ale nějakou plytkou říkačku, ve které sice ruce mohou hezky vytleskat rytmus, ale duše z ní nevymačká nic lahodného. Neberme si ani moc průsvitnou Ezo-povu bajku o **Lvu a myšce** – text musí obsahovat nějakou výzvu k vyluštění, abychom dosáhli porozumění, a výzvu k propojení s vlastní zkušeností dítěte, abychom se povznegli. Vezměte báseň, do které básník vložil moudřejší význam než jen hru se slovy nebo než veselé překvápko z jediného obrazného vyjádření. Podívejte se třeba na básničku Jiřího Faltuse:



Zdroj:

ŠRÁMEK, Petr (ed.). **Nebe – peklo – ráj: tyglík české poezie pro děti 20. století**. 1. vyd. Praha: Albatros, 2009. 289 s. ISBN 978-80-00-02439-4, s. 53.

Lakomá vařečka

*Vařečka míchá
povidla*

*Co kdyby také
nabídla?*

*Sama si lžiče
lakomec!*

*My máme čekat
na konec?*

Je tu veselá personifikace vařečky, to ale není to hlavní. Báseň má hlubší smysl než jen hlásat, že „*vařečka je tím prvním, co se noří do povidel*“ a že děti musejí počkat, až bude hotovo.

Jak asi čtenář přemýšlí nad textem o tom, co všechno je tu schováno a naznačeno, a co i děti už asi znají?

- Povidla jsou něco jako marmeláda.
- Olizujeme rádi sladkou lžičku.
- Když se povidla vaří ze švestek, voní to a chceme ochutnávat – maminka smí a musí ochutnávat, zda jsou už dost hustá, sladká, nespálená.
- Nechce se nám čekat, dokud není hotovo, olizovat nesmíme a ono to trvá hodiny!
- Vařečka, co vypadá jako jazyk, ale smí jakoby „lízat“, už když se povidly prohání.
- Povidla jsou dobrá a chutná, až když jsou hotová – nakonec je to ochutnávání nejlepší.
- Když nám se ale nechce čekat, chceme sladké hned!

V takové situaci čtenář reflektuje:

- Závidím, vařečka mi připadá jako někdo sobecký a lakomý.
- Sice tím, kdo mi nedává líznout, je maminka, a ne vařečka, ale na maminku se zlobit nemohu, tak tu výčitku řeknu, jako bych mluvil k vařečce!
- Je to dobře, chtít sladkost hned? Je spravedlivé ochutnávat sama a nedat dětem olíznout?
- Bylo by lepší dávat všem olizovat už během vaření?

Prvně musí porozumět básni učitel(ka)

To, že učitel sám dobře pochopil text, sobě dokáže tím, že si zformuluje a zapíše nosnou myšlenku, nebo u lyriky nazve velký pocit, prožitek, který báseň vzbuzuje. Je nápomocné, když si zkusíme takovou myšlenku zformulovat jednak hodně těsně k významu básničky (třeba „*s laskominami je někdy potřeba počkat, až bude hotovo*“), jednak hodně všeobecně, na celé lidstvo nebo na všechny situace (např. „*nemáme být sobci*“), a jednak tak, že je zřetelné, že myšlenka vyplývá z této básně, ale může platit i na obdobné případy (kupř. „*rádi si představujeme a těšíme se na nějakou radost, a vlastně není špatné, když to chvíli potrvá*“).

Když nám formulace nosné myšlenky nejde, musíme číst text znova, nemudrovat kdesi daleko (jako ty děti)! Pokud máme formulaci hotovou natošup, pak pozor, možná jsme sklouzli k nějaké povrchnosti: testujme se tím, že si v básni ukážeme, jak k té myšlence/dojmu patří které místo, který motiv, který prostředek. Když je jich jen málo, asi jsme to tak nahonem netrefili. Zkusíme to znovu.

K svému návrhu nosné myšlenky „*rádi si představujeme a těšíme se na nějakou radost, i když to někdy trvá*“ vidím v textu tyto nápovědy (výrazy nebo motivy a postupy):

Lakomá (z toho jistě poplyne nějaký spor o něco, o čem se můžeme podělit – *míchá povidla* (to je laskomina) – *kdyby nabídla + sama si líže* (už je tu ten spor o laskominu) – *my čekáme* (to my jsme ti důležité: jsme maminky děti a konzumenti jejich pochoutek) – *na konec* (máme být až poslední v řadě?). Střídá se vždy sloka o vařečce a povídlech se slokou vtahující „*nás*“. Samo mlsání se však nakonec usadilo u nás, ne u vařečky, jak vidíme z nejdůležitějšího verše – posledního. To je dost náznaků, za všemi je ta naše chuť na povidla a představa toho, jak se to vaří a že máme nárok a dostaneme taky.

Jak s básní zacházet v hodině?

Práce s básní v hodině musí mít zřetelný cíl pro žáka. Až si sami ujasníme nosnou myšlenku nebo velký prožitek textu, položíme si za žáka otázku: „*A co já s tím mám společného, paní učitelko?*“ Co si s touto moudrostí či prožitkem má osobně počít můj žák? Jak se k tomu má se svou zkušeností a city postavit? Jaké mu z toho vyplyne poznání nebo rozhodnutí nebo přehodnocení toho, na co dosud věřil či čeho si vážil, anebo co zanedbával? Na to mu odpovím – a to bude ten cíl pro žáka (zkušenost praví: запиšte si ten cíl! Abyste se k němu dokázali vracet v dalším plánování...).

S povídkou je to prosté – žák si vybaví, že on zná taky situace, kdy čekal na nějakou laskominu a koukal, jak jiní smejí ochutnat či docela baští. Co si s tou vzpomínkou ale má počít? Přemýšlím nejprve za něj:

Může se nad vzpomínkou či představou zamyslet a možná si bude říkat některou z následujících otázek: Bylo to vlastně příjemné, těšit se? Vyvolávala vařečka bruslicí v povídkách ještě větší chuť na závěrečné vylizování hrnce? Nebo jsem se zlobil na maminku, že mi opravdu nedává během vaření ochutnat? Mám na to nárok, nebo je spravedlivé, že mám čekat? Nebo se budu zase těšit na příští takovou situaci, třeba při vánočním pečení nebo o masopustu? Má se podle mě zrušit takové dětské čekání a mají děti dostávat hned? Nebo bych tím přišel o to těšení? Co mi dělá radost při těšení, co při olizování? Dávám něčemu větší cenu?

Tyto otázky učitel ovšem dětem vůbec nepoloží. Snaží se však zařadit, aby se u dětí vyvinuly samy, díky pozorné četbě a hovoru o básničce a díky aktivitám v hodině.

Když jsme pochopili smysl básně (máme pro sebe ve formě věty! napsanu nosnou myšlenku) a když jsme si jako cíl pro žáka vymezili to, co on si s nalezenou myšlenkou počne ve svém životě, pak můžeme plánovat aktivity do hodiny.

Básničky vybírejme takové, aby...

- v nich dítě – třeba druhák! – hodně našlo sebe, svoje dosavadní zkušenosti, a mohlo tak s četbou propojovat, co už zažilo, co zná nebo po čem touží
- dítě mohlo dobře rozumět většině slov a aby pro ně nebylo obtížné vysvětlení situací – ani moc historické, ani moc z cizích prostředí, ale taky ne banální věci, které děti notoricky znají ze školky; taková škola by byla nepodnětná, děti by ji dřív nebo později zlobením z nudy rozdupaly
- obsahovaly a nabízely něco nového, co děti ještě neznají, nebo málo znají nebo jak se na věc ještě nepodívaly, co ještě nezažily nebo jaký zážitek nedocenily
- byly krásné: mluvily o věcech pěkných, říkaly to výstižnými a barvitými slovy, a aby zněly mile, když je nebudeme odříkávat jako kolo-vrátek podle slabik a rýmů, nýbrž dáme slovům a větám výraz, jakým bychom hovořili podle smyslu

Nejprve vymyslíme závěrečnou aktivitu: zadání jako důkaz o učení – tedy zadání k práci pro každého z žáků, kterou žák splní a dá v ní souvisle najevo, že si pro sebe takovou odpověď učinil: *Já si o tom myslím... já to spojuju s tím, co já sám... já takové pocity znám a považuju je za... tohle bych chtěl taky zažít, ale...* Zadání formulujeme tak, aby v tom, co žák vytvoří, byly zřetelně vidět kvality, kterých má žák dosáhnout. Pak budeme my i žák umět spravedlivě hodnotit, že je v cíli hodiny, nebo že se k němu blíží. U Faltusovy lyrické básně bychom mohli žáka třeba ve třetí třídě požádat, aby se sám za sebe vyjádřil, zda má radši dlouhé těšení, nebo rychlé uspokojení, když jde o něco dobrého na zub. Čtvrtáci (mluvím o průměru) už by dokázali zpracovat některé své těšení na cokoli i z dalších zálib a někteří by možná uměli i vysvětlit, čím se to jejich speciální těšení liší od pouhého čekání na povidla. Bylo by krásné, kdyby pátáci dokázali popovídat, napsat o tom, co je zajímavého na procesu těšení a co úchvatného je na okamžiku dosažení cíle. Během vymýšlení a formulování zadání jako důkazu o učení nám obvykle dojde i to, jak vylepšit, upřesnit a zrealitnit cíl hodiny.

Před čtením

Až po zadání-důkazu volíme ostatní klíčové aktivity do hodiny. Začneme možná některou „před čtením“, aby si děti vzpomněly na něco, o čem učitel může předpokládat, že to zažily, znají, a že to je potřebné pro porozumění smyslu básně. Není to žádné „vyvodíme téma hodiny“. Smysl Faltusovy básně vyžaduje, aby si čtenář situaci s mlsáním spojil s některou svou touhou: Necháme tedy žáky popřemýšlet, co to je například po něčem moc toužit a nemoci to získat. Anebo si žák má říct: *Co já nesmím, a druhý smí?* Básníkovu touhu mají potom děti samy při čtení v básničce odhalit za příběhem nebo za obrazem vařečky či povidla a konfrontovat ji se svými touhami.

Během čtení

V aktivitách při čtení pak má žák procházet textem a ujasňovat si, jak co chápe, co vidí a cítí za kterým veršem, klást si otázky o tom, „*co tohle místo nebo slovo znamená*“ (ne jen to, že učitelka klade svoje kontrolní otázky a děti vědí, že je zkouší). Při čtení má žák hledat místa, která klíčově napovídají, jak tomu celému rozumět, například „*Co kdyby také nabídla?*“ – to asi má znamenat, že vařečka nikdy nezamíří do naší pusy! Při čtení bývá potřeba vysvětlit si slovíčka, ale důležitější než jejich slovníkový význam je to, co znamenají v této básni, v daném verši.

Po čtení

Po čtení si hlavně zkusíme v promyšlených aktivitách sestavit a formulovat celkový smysl „*o co tu vážně jde*“ nebo „*jaký cit to ve mně vzbuzuje*“. A o něm si popovídat s druhými, aby se žákovo porozumění vytříbilo střetem i shodou s ostatními a oni ho upozornili, co mu uniklo, nebo aby je upozornil on. Pouhým úkolem „*převyprávěj děj*“ totiž nedáme žákovi pochopení celku. Pomáhá jen k doslovnému porozumění (lyrika ani děj nemá, jde obvykle spíše o situaci, a měli bychom ten rozdíl, že děj není pouhá situace, dodržovat).

Potenciál rozvoje nabídnou složitější texty

Kdo vyučuje starší děti, samozřejmě vybírá také text vždy o kousek náročnější než jen to, na co ony stačí, než co dokonale znají a už je pro ně otřepané. To budou jednak komplikovanější životní situace (např. nejednoznačné vztahy a události mezi kamarády nebo v rodině, a situace, pro které bývá více řešení), ale také složitější emoce, které malé děčko ještě nezná. A ovšem příležitosti k reflexi nad světem kolem sebe a k sebe-reflexi, tj. k zamyšlení se nad sebou.

V textu též hledáme potenciál pro rozvoj i složitějších dovedností. Jak se k tomu, o čem povídá, básník staví? Ukazuje, že tím a tím jednáním opovrhne? Nebo že té a té postavě fandí? Nebo že to taky sám zažil a ukazuje svou zkušenost? Nebo jaké kouzlo při čtení dělají různá přirovnání či metafory (ne ty z přísloví a banálních říkadel, ale ty básnické – v této básni nové).

V příkladu Faltusovy básničky o vařečce je „nové“ a zajímavé, že se o olizování přeme my s vařečkou, která ve skutečnosti není živá a nic neolizuje. To, že vařečka míchá povidla, zní docela normálně, jenže ve skutečnosti povidla míchá maminka – a z té dvojznačnosti vzniká náhle ožítí vařečky jako živé osoby (*personifikace*). A když je vařečka osobou, má se chovat jako člověk a respektovat, že my děti jsme dychtivé olizovat povidla a že máme přijít na řadu my, maminčiny děti, jenže ta vařečka nás předběhla! Role vařečky jako kuchyňského náčiní zmizela, obraz konkurujícího olizovače



Foto: O. Polák

Ondřej Hausenblas je vysokoškolským učitelem, lektorem **Kritického myšlení** a členem čtenářského týmu projektu **Pomáháme školám k úspěchu**.

zvítězil díky kouzlům s obrazností, díky básnickým kouzlům se záměnami slov a věcí, které označují. Další kouzlo básnického vyjádření pramení z toho, že básník tu mluví za nás, kteří rádi olizujeme, jako by byl také dítě!

Potenciál v básni mají také uzlové body, v nichž se nám něco nově ukázalo, nebo kde nám něco došlo, třeba jaký je vztah mezi názvem a posledním veršem, jaká vybral básník jména pro osoby a místa v textu atp. Takovými uzlovými body nejsou pouhá „klíčová slova“, bývají to jednotlivá slova či spojení slov, ale taky kontrast nebo soulad mezi místy od sebe vzdálenými. V **Lakomé vařečce** kontrastuje to, že název a tři prvé sloky mluví výslovně jen o vařečce, ale až čtvrtá, poslední sloka vyslovila něco o nás: že my musíme čekat a čekat, a to nás štve. Přitom, jak jsme viděli, naše přítomnost kolem hrnce s povídky se dovodí v básni už v druhé sloce.

Úkolem pro žáky může být právě toto: Hledat, čím je vytvářeno estetické působení básně (kde se vzala ona kouzelnost nebo poetičnost nebo prostě „dojem“ z tohoto textu). Hledáním u čtenáře poezie není to, aby našel schéma střídání rýmů či pravidelné a úderné „enjambement“ věty, v nichž dochází k přesahu významového celku z jednoho verše do druhého. Hledat má čtenář nejprve to, jaký efekt způsobují jistá místa u čtenáře, jak čtenáři je, když čte to nebo ono místo. A teprve pak si můžeme poodhalit, že dojem byl způsoben třeba překvapivou věcnou souvislostí mezi rýmovanými slovy: povídla – nabídla, lakomec – na konec. Jakkak se asi ta první a pak ta druhá souvislost popíší? Možná děti samy přijdou na to, že povídla by se měla nabídnout a neodstrkovat nás od hrnce? Že lakomec se cpe dopředu a nás pak odsune na konec řady? A kdyby se rýmovaly i liché řádky, ta síla souvislosti mezi rýmovanými slovy na sudých řádcích by se zředila a zanikla: *Vařečka míchá/ povídla/ Dceruška vzdychá/ kéž by nabídla...*

Takovou přípravou práce s básní se koneckonců sami stáváme lepšími čtenáři poezie. I když tohle není zdaleka všecko – v poezii je nakonec nejvýznamnější právě ten konečný, komplexní, neanalyzovaný dojem z krásy, pohnutí mysli i srdce (rozumu i emocí). K získání takového výsledného zážitku ale potřebuje malý čtenář poezii přivykat a také se musejí jeho mysl i srdce odmala cvičit, oči bystřit a myšlení ujasňovat. Pro školu je důležité, aby hodiny literární výchovy nebyly jen samý nácvik postupů a pojmů, ale ani jen nepodložené a nereflektované dojmy. Děti potřebují zažít z četby básní spontánní čtenářskou slast (to je radost i žal, přitakání i odpor), ale také potřebují být promyšleně uváděny hlouběji do říše poezie.

Ilustrační foto ze Základní školy Zdice



Foto: J. Coubal

Didaktický potenciál básně

TEXT Lenka Karpfová

Jestliže pro hodinu poezie sáhneme po textu, který dějově sice odráží zkušenosti a schopnosti žáků, obsahuje ale pojmy či odstíny emocí, které pravděpodobně ještě znát nebudou, mohou pomoci přesahy do jiných oborů. V případě Blues o balónku se takto nabízejí hned dvě další umělecké disciplíny – hudba a výtvarné umění.



Blues o balónku Michal Bystrov

*jeden kluk se
tak moc lek
až mu ulít
balónek*

*bůh ví, proč se
lek ten kluk
možná... nebo...
to je fuk*

*lek se a pak
zakňoural:
mami, on se
nabourá!*

*oč by boural?
o mraky?
o havraní
zobáky!*

*jen to dořek
prd ho! prásk!
balón vybuch
a pak splask*

*spadnul dolů
šmítec, šlus
a kluk poznal
co je blues*

Zdroj:

BYSTROV, Michal. **Nech ten mech.**
1. vyd. Praha: Meander, 2014. [33] s.
ISBN 978-80-87596-41-8, s. [29].

K básničce jsem vybrala obraz Diane Ziemskiové s názvem **Bluesman**. Do souvislosti s básní jsem jej chtěla dát otázkou, zda mají tato dvě umělecká díla něco společného. A až později, po nápadech dětí, prozradit název obrazu a vysvětlit obecně, že existuje hudební žánr *blues*, který původně představoval písně o těžkostech života. Dalším možným krokem je poslech některé z tradičních bluesových skladeb, například Howlin' Wolf – **Spoonful**. Nebo varianta hravější, více dětská – navázat na práci s písní **Šnečí blues** od Jaromíra Nohavici. Ta má s básní mnoho společného, od jistého vtipu až k popisu „smutné“ události, způsobené stejně jako v básni tím, že se hlavní hrdina „lek“.

K potenciálu básně

Smysl textu a autorský záměr

Básnička dětem zprostředkovává drobnou smutnou událost v dětském životě – ztrátu něčeho milého – a pojmenovává pocit smutku. Pomáhá tak malému čtenáři orientovat se ve světě pocitů. K tomu přidává další jevy, které známe, pokud prožíváme něco smutného, a těmi jsou hledání příčin smutné události (*bůh ví, proč se/ lek ten kluk/ možná... nebo.../ to je fuk*), hledání opory v rozhovoru se starší, zkušenější osobou (*lek se a pak/ zakňoural/ mamí, on se/ naboural*) a snad i předjímání takové události v naší představě (*oč by boural?/ o mraky?/ o havraní/ zobáky*). V tom je i dospělá nechápání žalosti – kluk želí ztráty, ale vyjadřuje ji jako starost o balonek. A dospělý dává námitky ne k podstatě – k žalu, ale k zakrývací starosti.

V neposlední řadě (pro mě je to důležité pro práci s obrazem i pro možné spojení s poslechem hudby) autor seznamuje děti s pojmem *blues*, ať už v samotném názvu básně, kdy ještě pro řadu čtenářů vůbec není jasné, o co se jedná, až do posledního slova básně (*a tak poznal/ co je blues*), kdy už může někdo ze čtenářů tušit nebo hádat, co by pojem *blues* mohl znamenat.

Čtenář a text

Text je určen dětem mladšího školního věku, výše zmíněný obsah je přiměřený sebepoznávání dětí, uvádí je do konkrétní, jejich životu podobné situace a nadto zavádí nový pojem *blues*, tedy pojmenování nálady, které naznačuje, že obdobné pocity neprožívám sám, ale že je znají i ostatní lidé. Forma básně – krátké věty bez úplné interpunkce, hovorová slova, to vše je velmi blízko dětskému vyjadřování, jak ho děti denně zažívají v přirozených situacích. Hovorové výrazy, které básník použil, mohou být opodstatněny mimo jiné i potřebou rýmu a znělosti, které děti dokážou nalézt v textu.

Žánr textu a způsob autorova podání

Přestože má báseň krátký, jasný příběh, jeho děj není podstatný. Nenapíná, netáhne kupředu, na jeho pozadí si ale čtenář uvědomuje nebo připomíná pocity leknutí, smutku a ztráty nebo marné útechy, které už zažil. Není zde lyricky vykreslován obraz smutného *blues*, ale naopak velmi věcně a realisticky vyličená situace, která se mohla odehrát téměř každému dítěti před očima. Cítím určitý kontrast v dětském, rychlém a možná i trochu humorném popisu situace, která ale znázorňuje, jak rychle a snadno můžeme posmutnět. Pro práci s básní bude nezbytné přiblížit dětem pojem *blues*, ať už ve vztahu s hudebními žánry, možná okrajově i v souvislosti s původem slova v angličtině (*blue mood* – smutná nálada), a potom i přeneseně do literatury jako báseň vyjadřující smutek z těžkostí života, v tomto případě jako *blues* určené dětem.

Předpokládám, že pro děti v mé třídě (druhý ročník) bude nová forma – báseň psaná s minimem interpunkce i časté používání hovorových slov. Autor situaci věcně popisuje, krátce a věrně vykresluje rozhovor s maminkou, odpovídá si na položené otázky po příčinách a nakonec shrnuje poznatek, co je *blues*.

Forma a jazykové prostředky textu ve vztahu k porozumění

Pro dětského čtenáře bude rozhodující, zda se zorientuje v textu s minimem interpunkce nebo zda se s básní seznámí poslechem zkušenějšího čtenáře. V závěru básně jsou použita slova „šmytec“ a „šlus“, která mohou být pro některé děti svým významem neznámá. Zajímavé je upozornění na básnický přesah (*o havraní/ zobáky*), který svou formou naznačuje dvě odlišné výpovědi, ale obsahově je třeba je přechíst spojeně... pro



Foto: O. Polák

Lenka Karpfová působí šestým rokem jako učitelka na prvním stupni málotřídní školy v Bukovici na Broumovsku. Baví ji objevovat formy vyučování, které přinášejí radost jejím žákům i jí samotné.

„Děti smutek znají, umějí si o něm povídat, ale možná málokdy se nějak soustředěně ‚probírá‘ tak, aby se děti vyrovnaly s tím, že v životě přicházejí i smutky a že i smutek je zážitek. Důležité je se mu nepoddát napořád, ale prožít jej a pak reflektovat.“

Ondřej Hausenblas

začínající čtenáře může být takováto drobná nepravidelnost ve formě matoucí a čtení či přednes této básně může být pro děti výzvou.

Celé vyznění básně **Blues o balónku**, nadto zakončené slovy a „*tak poznal, co je blues*“, předpokládá, že čtenář zná pojem *blues*. Já se ale domnívám, že děti v druhém či třetím ročníku ještě nemají toto slovo ve své jazykové zásobě, ani pasivní. Zdá se mi to ale jako vhodná příležitost k pochopení významu toho slova a ideální pro navázání s další, mezioborovou výukou, ať už s přesahem do výtvarné či hudební výchovy (jak naznačuji u komentáře k přidánému souvisejícímu obrazu), nebo navazujících aktivit dále zkoumajících pocity dětí.

Další hezké písničky o balonku a jeho ztrátě:

Balonku

(indonéština)

*Balonku ada lima, rupa-rupa warnanya.
Hijau, kuning, kelabu... merah muda dan biru.
Meletus balon hijau – dor!
Hatiku sangat kacau.
Balonku tinggal empat, kupengang erat-erat.*

My Balloons

(angličtina)

*My balloons are 5, all sorts of colors.
Green, yellow, gray... pink and blue.
The green balloon explodes – POP!
My heart (liver) is extremely confused (messy).
I still have 4 balloons, my grip
on them is tight.*

Zdroj:

**Mama Lisa's World –
International Music & Culture.**

Dostupné [on-line] na:
http://www.mamalisa.com/?lang=Bahasa_Indonesia&t=es&p=582
[cit. 20. 6. 2019].

Poezií se dá vyslovit něco, co nejde vyslovit jinak

TEXT Štěpánka Klumparová

Krásy poezie odhaluje básník a překladatel Radek Malý dětem i dospělým. Malí čtenáři se s jeho poetickým vnímáním světa setkávají v jeho dětských knížkách a v učebnicích českého jazyka a literatury, jichž je spoluautorem. Na dospělé působí i jako vysokoškolský učitel. Jak držitel Ceny Jiřího Ortena a dvou ocenění Magnesia Litera vede své studenty k četbě poezie a kdo mu klade nejinspirativnější dotazy?

Proč je i v současné době dobré číst a psát poezii?

Poezií se dá říct něco, co nejde vyslovit jinak. Poezie není užitečná a často není ani krásná, dokonce jí není často rozumět. Přesto se vyplatí dát si s ní práci, protože moment protnutí se s básní je jedinečný. Potřebuje ovšem svůj čas. To však samozřejmě neodpovídá dnešní rychlé době, proto se tak často mluví o „křizi“ poezie a o tom, že se vzdálila čtenářům. Ale nemyslím, že je tím vinna sama poezie.

Jakou poezii čtete nebo posloucháte rád a kteří autoři patří mezi vaše oblíbené?

Po pravdě řečeno, ve své profesi přicházím každý den do kontaktu s tolika texty, že ve volném čase už raději nečtu. Snažím se sledovat současnou básnickou produkci, například i z pozice porotce Ceny Jiřího Ortena, mám své oblíbence, ale ostatní autory a autorky neztracuji. Obecně vzato jsem se ale jako čtenář i překladatel našel v moderně, zejména v období německého a rakouského expresionismu. Je pro mě stále inspirativní.

Máte místo, kde rád čtete básně? Nebo místo, které vás inspiruje k jejich napsání?

Hodně čtu v posteli a v hromadných dopravních prostředcích. Inspirací pro vlastní psaní nebývají ani tak místa, jako zážitky s nimi spojené, situace, které se odehrály, které tomu danému místu vtisknou punc jedinečnosti. Tím, že většinou píšu v rýmech a snažím se vyhýbat první osobě jednotného čísla, se ten privátní zážitek posouvá do obecnějších rovin. Tam pro mě začíná být báseň zajímavá, zejména v této konfrontaci.

Když tvoříte, přepracováváte své texty, nebo první verze bývá i tou poslední?

Samotného mě vždy překvapí, jak báseň ze mě v podstatě „vypadne“ jako hotový textový útvar. Samozřejmě jde vypilovat sem tam nějaké slůvko, ale celek se nemění. U prózy je to jinak, tam hledám definitivní tvar déle a opakovaně. Dá se říci, že psaní poezie mě neustále překvapuje, báseň mě musí zaskočit. Oproti tomu próza vyjadřuje, alespoň v mém případě, soustředění, hledání a opracování materiálu.

Liší se váš způsob tvorby, když píšete básně pro děti a když pro dospělé?

Ten rozdíl je dán už v označení, že je něco „pro děti“. Pro dětského čtenáře se musí psát s jistými ohledy na jeho možnosti a znalosti, ale zároveň není dobré jej podceňovat. Ani básničky pro děti například nemusejí být jenom veselé. Pro dospělé se píše úplně jinak, tam píšu jakoby sám pro sebe, tak, jak bych ten text chtěl číst nebo slyšet.

Objevujete díky čtenářům a jejich reakcím (interpretacím) nové rozměry svých básní?

To se děje jen u básní pro děti, protože dětské publikum je naprosto spontánní a nevypočitatelné. Například na besedách dávám dětem veršované hádanky a je

„Na překladu poezie je fascinující možnost obléci si cizí kůži, zkusit najít výraz cizího autora v mateřštině.“

k neuvěření, jak jejich fantazie funguje. Hodně to ale závisí také na nastavení ve skupině, jestli jde o děti, které vědí, co mohou od literatury očekávat, a nechtějí se jen bavit.

Čím vaši básnickou tvorbu obohatila zkušenost překladatele?

Protože překládám převážně poezii ve vázaném verši, cvičím se při překládání mimo jiné v básnickém řemesle. Ale to není nejpodstatnější. Na překladu poezie je fascinující možnost obléci si cizí kůži, zkusit najít výraz cizího autora v mateřštině. Vždy je to cesta k porozumění textu a jeho interpretaci.

Jak můžete to, že jste básník, zúročit v práci vysokoškolského učitele?

Své tvůrčí zkušenosti můžu využít například v předmětech souvisejících s redakční a editorskou praxí, dále samozřejmě při výkladu dějin německé literatury. Vedu také semináře zaměřené na současnou českou literaturu pro děti a mládež a semináře tvůrčího psaní i překladatelské workshopy. Tam všude se vlastní zážitky z literární tvorbou hodí.

Jak své studenty vedete k četbě poezie?

Snažím se vybírat básně provokativní, básně s názorem. Ukázat, že poezie není mrtvá. Že básníci mohou být společností dnes vnímáni jako podivíni, ale že jejich hlas je důležitý. Velký problém ale je prolomit stále narůstající bariéru mladých k poezii jako žánru, skepsi k její srozumitelnosti. Proto někdy volím cestu vlastního tvůrčího psaní, aby student na vlastní kůži poznal, co poezie obnáší a co umí.

Na jakou otázku momentálně hledáte ve své tvorbě a ve svém životě odpověď?

Obecně vzato, co se týče propojení tvorby a života, kladu si už dlouho zásadní otázku, jestli je vůči rodinnému rozpočtu vlastně legitimní věnovat tolik energie tak neekonomické činnosti.

Na jakou otázku byste rád odpovídal, například ohledně své tvorby, a nikdo vám ji zatím nepoložil?

Žádnou takovou otázku si nevybavuji. Myslím, že je dobré, aby i autorská dílna zůstala alespoň trochu zahalena tajemstvím. Hodně zajímavé otázky mi kladou na besedách právě děti – ty jdou často skutečně na tělo.

Které inspirativní současné básníky tvořící pro děti či pro dospělé byste doporučil našim čtenářům?

Těch jmen by mohlo být mnoho a většina by asi čtenářům nic neřekla, proto to zkusím jinak. Inspirativní je číst poezii jako děti, které postava jejich autora či jeho názor vlastně nezajímá. Poezie se jim buď líbí, nebo nelíbí, buď je osloví, nebo neosloví. Nejde o jména. Jde o vůli poznávat přes jisté krásné překážky, které nám poezie klade.

Radek Malý (*1977)

Básník, autor knížek pro děti a překladatel. Vystudoval Univerzitu Palackého v Olomouci, obor germanistika a bohemistika. Působí jako vysokoškolský učitel a překládá z němčiny. Od roku 2001 publikoval šest básnických sbírek. Přeložil například poezii Georga Trakla, Ericha



Foto: archiv R. Malého

Kästnera, Rainera Marii Rilka, Paula Celana, Huga Sonnenscheina a dalších. Připravil také antologii německé expresionistické poezie **Držice v drzých drzkách cigarety**. Z poezie autorů německého nonsensu sestavil antologii s názvem **Malé lalulá** (2014). Přeložil též pohádky bratří Grimmů či libreto Mozartovy opery **Kouzelná flétna**. Píše rovněž pro děti, spolu s Hanou Mikulenkovou je autorem učebnic českého jazyka a literatury pro první stupeň základní školy v čele se **Slabikářem** s ilustracemi Matěje Formana (2004). Svými básněmi přispěl do knihy **Šmalcova abeceda** (2005). Dětem je určen i příběh **František z kaštanu**, **Anežka ze slunečnic** (2006), knížka básniček **Kam až smí smích** (2009), učebnice tvůrčího psaní **Poetický slovníček dětem v příkladech** (2012) a moderní bajky **Příhody matky Přírody** (2014). S ilustrátorem Pavlem Čechem vytvořil poetické knihy **Listonoš vítr** (2011) a **Moře slané vody** (2014), k obrázkům Františka Petráka napsal básně do knihy **Kamarádi z abecedy** (2012) a v rámci projektu kniha pro prvňáčky napsal **Všelijaké řečičky pro kluky a holčičky** (2013). Radek Malý je držitelem Ceny Jiřího Ortena, dvou ocenění Magnesia Litera a jeho kniha **Listonoš vítr** byla zapsána na Čestnou listinu IBBY.

Báseň o kaštanu

TEXT Štěpánka Klumparová

Lektorka RWCT¹ Vendula Noháčová se o aktivní a prožitkové učení zajímá už od dob studií. Své zkušenosti z výuky předává mimo jiné prostřednictvím kurzů zaměřených na to, jak se lze u žáků prvního až třetího ročníku čtením a psaním dobrat ke kritickému myšlení, nebo na to, proč není nutné se ani v tomto útlém věku obávat poezie. Dokládá to i následující povídání o básni Kaštan², kterou před časem rozebírala se svými žáky.

Proč jsi zvolila tento text a v čem ti přišel pro děti zajímavý?

Téma kaštanu je pro děti hodně ze života. Ta básnička je jednoduchá, pro děti čitelná a je taky pravda, že jsme téma *Co vědí o kaštanu* spolu se žáky zpracovávali asi rok předtím, než jsem uskutečnila tuto lekci. Tehdy to děti moc bavilo, takže jsem měla pocit, že by jim text mohl být blízko i z tohoto důvodu.

Bylo v textu nějaké úskalí nebo výzva?

Připadalo mi, že tam jsou obrazná pojmenování formulovaná tak, že si to děti dovedou představit. Když jsem četla text té básničky, tak mi v hlavě naskakovalo, co bych během lekce dělala. Měla jsem představu, že budu mít malou kožešinku a před dětmi nejdříve zabalím kaštan do toho kožíšku a budu čekat, jak na to zareagují, co si o tom pomyslí. To jsem pak ale neuskutečnila.

Děti tedy navazovaly na zkušenost, kterou mají z dřívějšíka, a máš tak ověřené, že je to téma, které je jim blízké.

Ta báseň totiž není jen o kaštanu, o obrazných pojmenováních, ale je o životě toho kaštanu, o tom koloběhu. Nebyl to cíl, ale doufala jsem, že to některé děti pochopí. A nastalo to, protože v jednom obrázku na konci to jeden chlapec nakreslil, jak to jde za sebou. Bez mého ovlivnění to sám pochopil.

Již dříve jsi mi říkala, že když s dětmi pracuješ s poezií, tak ti jde hlavně o to, aby si to užily. Když jsi chystala přípravu, tak kdy sis říkala, že to je přesně to místo, kdy se dostaví zážitek?

Myslím, že úplně na začátku. Protože často učím první, druhou, třetí třídu, mám pocit, že je většinou zajímavá nějaké překvapení a tajemství na počátku. Jsou na to hodně zvyklé a prahnou po tom, že já hned zkraje vždycky něco naťuknu, a ony to potom odhalí. Právě proto jsem jim na začátku dala ty čtyři zvláštní obrázky. A je pravda, že to v dětech vyvolalo jakési napětí, začalo je to vtahovat, těšily se. Ty obrázky byly prostě zvláštní. A prolínalo se to tam celou dobu. Byla tam situace, kdy hledaly, kdo ke komu patří podle slov v evokaci. Jedna holčička tam měla slovo „obal“ a nevěděla, ke komu se zařadit. V tu chvíli, kdy děti hledají, je to pro ně hra. Užívají si to a ani netuší, že to směřuje pořád k té básničce. Když se v evokaci děti správně navnadí, tak k básni přistupují úplně jiným způsobem. Troufám si říct, že si užívají i to čtení ve dvojicích, protože tak vlastně hledají



Foto: archiv V. Noháčové

Vendula Noháčová vystudovala obor učitelství 1. stupně na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích a obor speciální pedagogika na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy. Je rovněž diplomovanou učitelkou Montessori pedagogiky. Po ukončení studia pracovala deset let na základní škole ve Vlašimi jako učitelka na prvním stupni a pak i na druhém jako učitelka angličtiny. Od roku 2010 pracuje v malé alternativní škole v Chotýšanech.

¹ **RWCT** (Reading and Writing for Critical Thinking – Čtením a psaním ke kritickému myšlení) je vzdělávací program, který vyvinulo Consortium for Democratic Pedagogy, jehož členy jsou University of Northern Iowa, Hobart and William Smith Colleges, Orava Association – Projekt Orava, International Reading Association – IRA. V České republice program působí od roku 1997 a prošly jím tisíce učitelů.

² Narazila jsem na ni náhodou u kamarádky na volném listě, a dokonce bez udání autora. Autor je mi dosud neznámý – báseň jsem sice dohledala v diplomové práci Mgr. Olgy Smejkalové *Vstup do dramatické výchovy prostřednictvím literární výchovy* (Pedagogická fakulta UK, 2013) se jménem autora – Jiří Václav Sedlák, toho jsem ale nenašla v databázi Národní knihovny; navíc je báseň mírně pozměněna.

to, co si už osahaly. Už tam hledají ta slova. Není to jenom „nějaká básnička“. Myslím si, že když se dá dětem báseň jen bez nějaké přípravy a přesahu, že s tím něco dělají, že si při tom hrají, nebo něco vytváří, nebo se jim k tomu udělá nějaké tajemství, tak je ty básničky samy o sobě nechytanou.

Ty jim vlastně nabízíš klíč, rozumím tomu správně? Pomáháš jim ty básně otevírat.

Ano, říkám jim: „*Pojďte se podívat, tam toho je mnohem víc, než jenom ten text.*“ Je potřeba si to prožít, protože napsané řádky nestačí projít očima a přečíst, je tam schovaná spousta věcí. Tak vždy přemýšlím, jak to udělat, aby je tam dokázaly najít. Někdo to třeba dokáže, někomu se to třeba úplně nepovede, ale rozhodně se jim do toho chce. A dneska, když řeknu, že budeme dělat básničku nebo pracovat s poezií, tak mají radost. A to je pro mě zpětná vazba, že si to fakt užívají. A myslím, že si to užívaly i ve chvíli, kdy kreslily na konci ilustraci té básničky. Protože ony si strašně rády na konci něco odnesou. Možná mám třídu, která ráda vyplňuje nějaký pracovní list a ráda kreslí. Nemusí to tak mít všechny děti, ale tyhle to prostě baví, něco k tomu namalovat a pak si o tom povídat.

To jsem vlastně z té přípravy nevyčetla... Takže ony pak měly příležitost si o těch svých obrázcích vyprávět?

Ano, to jsem tam vlastně vůbec nenapsala...

Tak to tam musíme připsat, to je totiž hrozně důležité...

Jasně, a víš, proč jsem to tam nenapsala? Protože já to dělám vždycky, když děti něco vytvoří.

Takže je to pro tebe naprostá samozřejmost.

Ano, a i děti to čekají. Nedokážou mi to jenom odevzdat, mnohem důležitější je to povídání nad tím.

Co ty bereš jako samozřejmost, ale úplná samozřejmost není. Vypadalo to tak, že si to děti říkaly ve dvojicích, nebo v nějaké skupině, nebo celá třída, anebo jste si to někde vystavili...

Já to vždycky dělám tak, že říkám: „*Děti, kdo je hotový, najděte si někoho, kdo je taky hotový, můžete si o tom povídat. A třeba hádat, proč to namaloval... to už je na vás.*“ A potom uděláme galerii a já většinou řeknu: „*Na tomto obrázku mě zaujalo to a to...*“, nebo se na něco zeptám a rozprouduji otázky. Snažím se děti vést k tomu, aby se spíš vyptávaly a oceňovaly, než aby řekly: „*Tohle se mi líbí*“, a tím to končí. Jsou zvyklé o tom docela mluvit. Ptají se: „*Proč jsi tady namaloval tohle?*“ – Nebo: „*Tohle mě napadlo taky, taky bych to namaloval!*“ Anebo je vidět, že dvě holčičky, to už bývá taková klasika, trochu potlačily svou kreativitu a namalovaly vlastně jeden z těch obrázků. A dvě nebo tři, a i někteří kluci říkali: „*To je škoda, že jste nevymyslely něco jiného, to jsme měli na začátku v těch obrázcích.*“ Ale ony zase řekly, že je to zaujalo, že to pro ně bylo důležité, že tam byl ten klíč... byl to ten kaštan a do něj byl ten klíček, a ony namalovaly klíč na odemykání.

Ony si to chtěly zapamatovat, a proto si to nakreslily, jestli to chápu správně...

No, je to možné. Taky se stává, že když dětem na začátku něco ukážu, tak část z nich trochu „zkopíruje“ to, co jim ukážu. I když jsem jim samozřejmě neřekla, tohle malujte, takový ten obrázek byl, a k té básni patří... Někdo potřebuje oporu. Jsou děti, které vymyslí něco, protože mají tu možnost a chtějí to udělat jinak. Pak je taky část dětí, které nedokážou o tom takhle přemýšlet a vymyslet svůj vlastní obrázek. Ony tam tu pomoc měly a není těžké namalovat kaštan s klíčem. Tak splnily ten úkol a byly spokojené.

Jasně, takže vlastně mohly taky zažít úspěch... Vendulko, z čeho pak na konci hodiny pramenil ten zážitek?

Děti měly radost, že to, co je napadá, se tam odráží. Nevím, jestli to umím vyjádřit... Že to, co ony na základě evokace očekávají, tak se částečně odrazí v tom textu. Tak z toho mají radost, protože zažily něco jako: „*Jooó, to jsem si myslel!*“ A pak v té reflexi, když je ta galerie, tak si myslím, že je pro ně důležité, když mají radost ze sdílení. Z možnosti, že si mohou povídat nad něčím. A já jim to jako učitel dovolím, naopak je k tomu vybízím, tak to jim samo o sobě způsobuje požitek.

Na tvé lekci mi přišlo zajímavé, že propojuješ český jazyk s literaturou. Vlastně znalost o významech slov s básnickou obrazností, s básnickým jazykem. V čem si myslíš,



Tyto obrázky dostaly děti v rámci evokace.

že to, že jsi to propojila, může dětem pomoci při četbě básničky nebo při jejím porozumění?

Rozhodně to, že si děti uvědomují různé významy slov a že básníci často pracují s různým významem slova a hrají si se slovy a jejich významy. Děti strašně rády zažívají, že když se bavíme o mnohovýznamových slovech, jakoby teoretických záležitostech v češtině, tak teď si vyzkoušet, že je to pravda. Že nepovídám jenom něco, „co je“, ale ony si to vyzkoušejí v praxi. Že to je v té básni, básník to používá, a já té básni můžu rozumět.

Tvoje třída zkrátka chce vědět, jak se to, co se učíte, dá využít při něčem dalším, co se učíte.

Ano, je to pro děti hodně důležité. Sama jsem kolikrát zaskočená. Říkám: „Uvidíme, řeknete mi samy, proč se to učíte.“ Tady se ale podařilo, že věděly proč. Protože pak jsem s nimi dělala básničku, která se jmenovala **Cestovní pas**³. A tam zase jeden klouček řekl na konci: „Vojto, to víš, vtip je právě v tom, že je to homonymum.“ A to mi připadalo úplně úžasné, protože tam šlo o vosí pas vosy, která chtěla cestovat, a cestovní pas. A vtip byl opravdu právě v tom, že je to homonymum. Jsou to samozřejmě třeba dva žáci, kteří to tak pojmenují. Nebo dva... je jich víc, ale jeden z nich to řekne nahlas. Napadne ho to a propojí si to. Ale to nevadí, zkrátka to zaznělo a spoustě z nich to „docvaklo“. Krásně se jim spojilo, že to je to, co jsme se učili, a proto tomu rozumíme a pochopíme ten vtip.

Vendulko, a to byla lekce, která přišla až po té s kaštanem?

Ano, kaštan jsem dělala dřív.

Takže ty si ověřuješ, že cíl, co sis dala, trvá delší dobu. Byť se to třeba podařilo naplnit už v té lekci, tak ještě lepší asi je, jak to funguje dál.

Ano, přesně tak.

Tím se dostáváme k tomu, jak jsi vybírala cíle. A zda by ti nějak mohlo v tom případně pomoci čtenářské kontinuum. Přemýšlela jsi o tom?

Vždy se zaraduju, když ho otevřu a zjistím: Jeeé, to je dobrý nápad se na to zaměřit! Ale co se týče poezie, tvořím ty lekce s básněmi intuitivně. Osloví mě nějaká básnička, u které mám pocit, že děti bude bavit, a pak teprve hledám, jak by se dala vytěžit z hlediska cíle. Na tuto básničku mě přivedla kamarádka, se kterou jsme se nad ní bavily, a ona ty cíle směřovala přímo na obrazná pojmenování. V tu chvíli jsem si řekla, že bych to chtěla zkusit taky tak zaměřit. Že by to nebylo jen o tom prožitku, ale i o tom, že chci dojít k nějakým splněným cílům ohledně obrazných pojmenování. Našly jsme spolu, že přesně tenhle cíl je i v kontinuu.

Je tu napsaný. V linii 7 je hledání obrazného nebo symbolického významu v textu a já si myslím, že vy jste už byli na úrovni „postupující“, linie 7.2: „S dopomocí odhaluje, jak se na smyslu textu podílejí obrazné a symbolické významy slov a motivů.“ – Nebyly tam ty symbolické, ale ty obrazné tam určitě byly.

To určitě ano. – Já už tady koukám na další otázku: Jak jsem to formulovala slovy žáků a ve které chvíli jsem ten cíl žákům prozradila?

No, to by mě zajímalo...

Přemýšlím, jak to vždycky dělám, protože ta příprava je opravdu pro mě, a potom, jak to přesně formuluju dětem, to tam nemám napsané. Ale vím, že jsem na začátku nechala to tajemství, nekomentovala. Jenom jsem jim řekla, aby přemýšlely o tom, co mají asi ty obrázky znamenat. Jo, a úplně na začátku jsem jim řekla: „Děti, básníci pracují se slovy tak, že je to taková jejich zvláštní řeč, neobvyklá, a my se pokusíme jí porozumět, protože oni některé věci popisují, jak by vás v běžném životě nenapadlo.“ A že zkusíme najít taková místa v textu. Co třeba řeknou jinak a myslí tím trošku něco jiného, než je tam napsáno. To byl ten úkol – a řekla jsem to na začátku, aby ten cíl znaly. A až potom jsem jim ukázala obrázky a lekce začala.

Takže cíl byl zřejmý, i když nebyl úplně konkrétní. Protože kdyby byl konkrétní, asi bys musela prozradit to tajemství.

Říkala jsem to pro ně trochu obecně, ale ten cíl to byl. Šlo o to, najít ta místa, a úplně jsem nemluvila o tom: „To jsou obrazná pojmenování...“ To jsem neříkala. Já jsem řekla:

„Když se dá dětem báseň bez nějaké přípravy a přesahu, že s tím něco dělají, že si při tom hrají, nebo něco vytváří, tak je ty básničky samy o sobě nechytanou.“

„Jsou to místa, kde se básník vyjadřuje tou svou krásnou řečí.“ Takže ony vlastně nepoznaly ten pojem „obrazná pojmenování“ a já to možná v tom cíli mám napsané, že? Že se seznámí s pojmem.

Budu ráda, když cile ještě upraviš tak, jak si myslíš, že odpovídají realitě.

Tak tam pak bude: „Žáci odhalí s dopomocí obrazná pojmenování v textu.“

Určitě, třeba tak... protože mi přijde taky důležité, že jak zdůrazňuješ ten zážitek, tak tohle je jenom nástroj. Jestli jsem to dobře pochopila, není pro tebe důležité, abys je zatěžovala terminologií.

Asi bych je trochu i zaskočila, nebo by tím byl ten prožitek hodně potlačený, kdybych to řekla na začátku. Protože někteří by o tom začali přemýšlet a myslím, že ve třetím ročníku je to zbytečné. Myslím si, že jde o prožitek.

Jednotlivé fáze lekce – evokace, uvědomění a reflexe

Tedy už se budeme bavit o jednotlivých fázích té lekce. Je v ní hodně velký prostor věnován evokaci a mě by zajímalo, proč si jí věnovala takovou pozornost a na co jsi těmi svými aktivitami mířila?

Je to proto, aby se děti navnadily. Aby tam bylo tajemství a očekávání toho, co se bude dít. A potom jsem považovala za důležité, že tím, že budou hledat slova, která k sobě patří z nějakého důvodu, ať už to byla slova mnohoznačná, nebo synonyma, tak při té aktivitě, kdy chodí a vzájemně si je čtou a hledají, tak projdou každý skoro všechna ta slova, takže už budou vnímat jejich významy. Uvědomí si: My máme třeba nějaký společný význam a nás zase spojuje to a to. A znova na to narazí pak v té básni. Takže ony se na to připravily a já jsem jim trochu poradila, co mají hledat. Například je v té básniče klíček, kterým klíčí ten kaštan, a význam v té básni je klíček, který odemyká jaro, ale vlastně je to klíček toho semínka. Takže jsem schválně do té evokace dala obrázek nebo slovo s významem klíček na odemykání zámeků a klíček u semínka k naklíčení. Význam skrytý v té básni si ony v té evokaci prožily, nebo si to uvědomily společně. Takže jsem ty čtyři základní verše, ke kterým se děti vracely, dala do té evokace. Byl tam obrázek, jak se kaštanek válí trávou a tráva se k němu choulí a tulí. Tak jsem do evokace dala slova „choulili, tulili, objímali“, a ony si to potom uvědomily v té fázi práce s básničkou. Že vlastně, „aha“, tady jsou nakreslené ruce té trávy, ona ho objímá, ale znamená to, že se ten kaštanek kutálí v té trávě, tak to ten básník myslel. Na začátku jsem jim evokaci hodně pomohla, aby z toho pak měly hezký pocit.

Mně se zdá, že v té evokaci ale byla ještě nějaká další aktivita, nebo si špatně vzpomínám?

Ano, děti si povídaly o tom, proč jsou v té skupince. A do každé skupinky dostaly jeden kaštan ve skořápce, jeden kaštan holý v sáčku a hádaly, co to je. Na začátku měly obrázky a je pravda, že z některých nebylo úplně patrné, že půjde o kaštan. Potom se hledaly podle slov a ta slova směřovala k jednomu z obrázků. Byly čtyři obrázky a vznikly čtyři skupiny. Každá skupinka, kterou spojoval význam slova, dostala kaštan ve skořápce a kaštan bez skořápky. A všichni si ho osahávali přes ten sáček a skupiny měly hádat, co tam vlastně je, a poznaly to pohmatem. A potom dostaly za úkol vymyslet co nejvíce vět, co se s tím kaštanem děje. Tady ta aktivita směřovala k tomu, že v básniče je popisovaný život kaštanu, a ony, protože už znají, co se s tím kaštanem děje, tak si ty věty vymýšlely. Takže tam bylo: „Kaštanek se kutálí. Kaštanek padá. Kaštanek klíčí.“ Tudiž se tam objevila některá slova, která pak byla v básni.

Tedy tím, jak jsi navázala na to, co jste už dělali s tím kaštánkem, jsi jej ukázala – a pak jsi je nechala přemýšlet o tom, co by se s ním mohlo dít v té básni. Jaké motivy se tam mohou objevit a že básník vychází také z nějaké zkušenosti s naším světem a že možná jenom některé věci zajímavě nasvítí nebo řekne jinak, než bychom je řekli my. Ale že se to nemíjí s naší zkušeností...

Já o tom přemýšlím tak, že si u té evokace řeknu: „Opravdu je to to, s čím děti mají zkušenost a mohou to použít?“ A tak o tom přemýšlí i ten básník, protože on to zná, tu zkušenost má a vychází z ní, když píše. Jenomže on má to kouzlo, že dokáže s těmi slovy pracovat, a my se to musíme naučit číst.

E – U – R

Model E – U – R popisuje proces učení ve třech fázích: evokace, uvědomění si významu informací, reflexe. Jde o popis průběhu učení pomocí zjednodušujícího modelu. E – U – R slouží učitelé, aby plánoval svou výuku tak, aby zachovala co nejvíce rysů přirozeného učení, které je nejefektivnější. Modelů a pomůcek pro plánování výuky existuje celá řada. Model E – U – R považujeme za jednoduchý a současně účinný. Stejně jako všechny modely ho nelze používat dogmaticky, ale tak, aby sloužil on nám, a ne my učitelé jemu.

Hana Košťálová, Ondřej Hausenblas

Hledáme klíčky k tomu, abychom si mohli báseň otevřít. Teď o té evokaci máme přesnější představu. Jak jsi pak evokaci, kterou jsi tak důkladně připravila, provázala s dalšími aktivitami ve fázích uvědomění a reflexe? A uvažovala jsi o tom, které z nich budou pomocné aktivity? A zamyslela ses i nad pořadím aktivit?

Fázi uvědomění už bylo samotné čtení básně ve skupince, v těch čtveřicích, které nám na začátku vznikly. Vždycky je spojoval jeden motiv, jedno slovo, jeden verš a ony si tu báseň společně četly tak, že jeden z té čtveřice kousek přečetl a ostatní spolužáci mu měli říct, o čem ten kousíček je. Báseň je poměrně krátká, tak to netrvalo dlouho. A díky tomu, že jeden četl a ostatní mu to pak říkali svými slovy, nebo oni to někdy i zopakovali, to je fakt krátké, tak naskočilo u všech těch skupin: Aha! Tohle je to naše místo, tady je napsáno: „Trávy se k němu tulily.“ My jsme přece měli v evokaci slova „choulili, tulili, objímali“, proto jsme tady spolu v té skupince, tady máme ten verš, který je náš, a tady máme obrázek. A na tom obrázku z evokace je kaštánek v trávě a ta tráva má „ruce“, a je tam poznat, že se jakoby tulí. Že to je ten přenesený význam. A tím společným čtením skupinky našly to místo. Nedělalo to nikomu problém, protože na to byli tolik připraveni. Myslím si, že zažili úspěch úplně všichni. Měli z toho radost, protože ta básnička pro ně byla ze života, a už věděli, o co v ní půjde. Ten pocit: „Jeeé, to je přece naše!“ Byl to pro ně hodně jednoduchý úkol v tom uvědomění.

Zároveň, jestli to chápu správně, jsi jim vlastně dost pomohla v tom, aby danému místu dobře rozuměly. Nejenže jsi na něj zaměřila pozornost, ale že ony už moc dobře věděly, jak je to s tím „tulili“, nebo že „se tráva tulila s kaštánkem“.

Je pravda, že je dost dětí, které by šly jenom po povrchu a vůbec by o tom textu takhle nepřemýšlely, kdyby se jim to takovýmto způsobem nenaservírovalo.

Kdyby tam nebyly ty pomocné úkoly...

Ano. Protože i dospělí často čtou po povrchu a nepřemýšlejí o tom. Já ale věřím tomu, že když děti tímto způsobem připravím, tak ony budou pak víc přemýšlet. A třeba i text krátké básničky většinou má nějakou nosnou myšlenku, důvod, proč se do něj pustit. Přemýšlím, proč mě ty básničky tak táhnou. A je to asi proto, že na poměrně krátkém textu, který zvládne přečíst většina dětí, si můžu dovolit i dlouhou evokaci, kdy je připravím. Protože je ten text krátký, zažijí úspěch a věřím tomu, že o textu pak víc přemýšlejí. Protože se snažím vycytat místo, proč jsme si báseň všichni užívali.

Ty je zcitlivuješ vůči tomu textu, ale zároveň jim ukazuješ, čeho by si měly všimnout, aby té básni mohly porozumět. Na jaká místa se mohou zaměřit anebo jak si s nimi poradit, když už se k nim dostanou. Ty je učíš vlastně tři věci najednou.

Já jsem o tom nikdy tak nepřemýšlela, ale asi ano.

Možná je to taky proto, že je můžete číst několikrát. Že se to všechno stihne a ty děti to asi nezdecimuje, když si to přečtou dva- nebo třikrát...

Ano. Evokace je u malých dětí hodně důležitá. Připravit je. A není to jen u práce s básničkou. Když jim dám delší text, tak i když jim řeknu: „Nemusíte to všechno číst...“ – stejně je tam moment u některých dětí: „Jeeé, to je dlouhý.“ Tady u těch básniček se to nestane. Protože jsou prostě krátké a můžeme si je třeba na konci přečíst ještě různým způsobem, abychom si to „douce“.

A je to ucelený text. To je taky důležité.

Ano, to je pravda.

Chceš ještě říct něco k reflexi, jak se ti provázala s evokací?

V reflexi si děti měly společně říct, o čem básnička byla. Ony řekly, že byla o kaštanu, ale asi jenom jeden chlapec řekl: „To je život kaštanu.“ Že je tam popsáno, co se s tím kaštánkem postupně děje, a pak že z něj je zase nový strom.

A byl to ten klučina, který si potom nakreslil tu ilustraci?

Ano. Nakreslil obrázek stromu, pak je šipka, jak padá dolů kaštan, a pak je tam pokračování, co se děje dál. Jsou tam kroky z té básničky. Tu básničku nakreslil do svého obrázku. Pochopil z toho, že je to život kaštánku, který se pořád opakuje dokola. A jak se to provázalo jinak? Určitě tím obrázkem. Většinou si děti vybraly verš, který je nejvíc zaujal, a bylo to právě nějaké básnické obrazné pojmenování. To nakreslily a budou si to pamatovat. Věřím, že děti, které nakreslily kaštánek a klíč do zámku díky tomu, že jsme

„Děti strašně rády zažívají, že když se bavíme o mnohovýznamových slovech, jakoby teoretických záležitostech v češtině, tak teď si mohou vyzkoušet, že je to pravda.“

2. Namaluj obrázek, který bude vyjadřovat to, co se odehrává v básni.



tu lekci všichni společně dělali, si uvědomí, že to je klíček – není to ale klíček k odemykání dveří, je to klíček, který obrazně odemyká nový život.

Jen málo dětí, tuším, že možná jen dvě, tři holčiny, dělalo úkol navíc s básní **Dvanáct měsíčků**⁴ Radka Malého. K tomu ale, bohužel, nemám nic, jen jsme si o tom spolu povídaly, protože už bylo málo času. Našly tam překvapivé momenty, když žáci podle zadání měli hledat, kde si básník hraje se slovy. Postupně jsou tam popisované měsíce a je tam jeden verš o podzimu, který se opět týká kaštanu. To nebyl můj záměr, byla to náhoda, že ty holky našly zrovna tento verš. Pak jsem si chvilinku kladla otázku, jestli jsem je tím kaštanem příliš nezahltila... že tam těch veršů bylo víc, které by šly označit, ale ony vybraly zrovna ten s tím kaštanem. Ale bylo to správně. Našly obrazné pojmenování. Úkol splnily.

Jasně, ale evidentně zafungovala předchozí báseň... Ten zážitek byl tak silný, že to pak bylo i kritérium výběru v další básni.

Přemýšlím, jestli by děti, třetáci, byly po takové jedné lekci schopné najít v té další básni to místo a říct to. Myslím si, že by to chtělo mít více zkušeností s básnickým jazykem. Musí se s tím pracovat, aby to dokázaly hledat. Jedna lekce na to nestačí.

Rozumím, ale myslím, že pokud bys to brala tak, že sis vytyčila jako cíl, že to je s dopomocí, tak ten cíl byl naplněn. A to, že ho někdo přesáhl, je výborné. Byl ještě o úroveň výš.

To je pravda. To jsem si zrovna říkala, když jsi mi na začátku formulovala cíl z kontinua. Přesně mě napadlo, že v té reflexi na konci ten úkol navíc by už byl o stupeň výš.

Ano, tam už by to bylo „pokročilé“: „Samostatně odhaluje obrazné nebo symbolické významy slov a motivy slov v textu.“ Takže ty tvoje holčičky už by pravděpodobně

Pracovní list – ukázka 1

Žák přenesl do svého obrázku celou báseň – koloběh života kaštanu.

byly na této úrovni. Nebo se do ní s tvou pomocí dostaly. Přišlo mi taky hodně dobré, že v každém okamžiku míš na to, aby opravdu všichni žáci byli zapojeni. Jaké jsi k tomu využila prostředky?

Je to kouzlo skupinové práce. Když jsou děti ve skupince a mají společný úkol, tak se nemůže nikdo jen tak vézt. O ony v těch skupinkách pracovaly i v evokaci, i v uvědomění. Na závěr v reflexi už měl každý svůj úkol, takže taky ho musel dokončit. Myslím si, že tam nebylo místo, že by někdo byl plonkový. I tím, že se s tím textem žáci potýkali společně, tak i ti, kteří nečtou, musí potom poslouchat a mluvit. A pak taky, když každý končí v jinou chvíli, tak už vědí, že mají hledat někoho, kdo je hotový taky, a mohou si o tom spolu povídat. Tady to nebylo potřeba. Měli tam tu další básničku. Věděli, že tam leží a že si ji mohou číst, takže pořád bylo co dělat. Mě už moje děti trochu vycvičily, pořád za mnou chodí se slovy: „A co dál?“

Pracovní listy

Mohly bychom se teď podívat na pracovní listy? Ty už jsi vlastně mluvila o tom cyklu, který tam ten chlapec zachytil. Že si to uvědomil. Vyčetla jsi z nich ještě něco dalšího zajímavého o výkonech svých žáků? A máš za to, že se ti podařilo naplnit cíle, které sis vytkla? Třeba ohledně práce s obrazností. Teď jsem ti nabídla možnosti, ale kterou z nich si zvolíš, nechám na tobě. Já teď před sebou ty pracovní listy mám. Kdybys mi pak řekla, o kterém mluvíš, tak se mohu i dívat.



2. Namaluj obrázek, který bude vyjadřovat to, co se odehrává v básni.



Pracovní list – ukázka 2

Bum!!! naznačuje prasknutí obalu kaštanu.
Autor obrázku tuto část básně vyjádřil i rovnici.

2. Namaluj obrázek, který bude vyjadřovat to, co se odehrává v básni.



Pracovní list – ukázka 3

Autorka obrázku chtěla zmenšujícím se kaštánkem naznačit, že se zavrtává do země a že z něj pak bude nový. To už ale namalovat nestihla.

Mám před sebou obrázek s tím klíčem, který se odemýká... Jo, tam je to vidět: „*Namaluj obrázek, který bude vyjadřovat...*“ Takže ten strom, a jak tam padá ten kaštan v tom „kožíšku“, pak je ta cesta, jak se kulí z té trávy, a ten klíč a pak, jak roste. Klouček zaznamenal celou báseň. A je tam i ten klíč, i když víme, že to je klíček. Tak to mi přijde úplně krásný, že to pochopil. Počkej, já ještě kouknu... pak je tam na obrázku strom a jsou tam v kožíšku kaštany a jeden z těch kaštánků je už naprasklý... „*Namaluj obrázek, který bude vyjadřovat to, co se odehrává v básni.*“ Tak tam šlo asi o to prasknutí toho kožíšku, předpokládám. Pak je tam taky jakási rovnice. Nevím, jestli to vidíš. Je tam v kožíšku „Bum“(?), a pak je z toho holý kaštánek. Ale nevím, jestli toto vyjadřuje celou báseň. Každopádně, vzpomínám si na chlapce, který to namaloval, a přemýšlím, co tím myslel.

Asi že se vyloupne, aby se zbavil kožíšku, tak musí...

Že musí prasknout až na té zemi. Je možné, že to „bum“ je prasknutí.

Připadá mi zajímavé, že vyjadřuje to, co bylo v básni, pomocí matematické rovnice...

A tady už je to vlastně ten usměvavý kaštánek, jestli to chápu správně, nebo...

A možná by z toho mohlo být i to, že je to vlastně něco živého, a ten básník to myslel, že se tulí a tak.

Takže on ho vlastně polidštil, vid' Fousky mu udělal...

Takhle děti polidšťují, aniž by to souviselo s básní, hodně neživých věcí kolem sebe. Tak bych z toho úplně nedělala závěr. Spíš si myslím, že je tam ten moment, že praskl ten kožíšek a byl z toho kaštánek.

Jasně, a to mu třeba přišlo důležité, nebo to si nejvíc zapamatoval. Možná by se o tom tak dalo uvažovat, i když to samozřejmě nesmíme přeceňovat, ale s tou personifikací, že je to něco živého.

No, a pak je tam další obrázek – ukázka č. 3. Tam je zase, jak padá na zem, jak je veliký a pak zase menší. Nevím úplně... Jo, už si vzpomínám, to říkala, že se zavrtává do země. Že z něj bude nový. To pokračování už tam ale nakresleno není.

To už asi nestihla. Teď si uvědomuji, jak je důležité, že se o tom s dětmi bavíte. Protože já kdybych se na to dívala úplně, tak bych si myslela... že ten malý kaštanek je vlastně symbol toho, že začíná nový život.

A ono to bylo obráceně. To je stejný, ale zavrtává se. A pak je tam ještě poslední ukázka, s číslem 4. Tam je obrázek... a vím, že tam tento motiv byl víckrát..., ale já už jsem všechny ty jejich práce nedohledala. Víckrát tam byl ten klasický klíč, který se vkládá do toho kaštanu. Ale připadá mi tady hezký moment, že je odemčený a usmívá se. On se usmívá, že je odemčený a může dál žít. Že tam byl ten moment: Tak teď jsme ho odemkli a on se usmívá.

Aha, a to ti říkala ta holčička?

Ano, to říkala. Že je odemčený, a tak se začal usmívat, že bude žít. To mi přijde krásné.

Takže ona to opravdu chápala jako klíč k životu?

Ano, ano.

2. Namaluj obrázek, který bude vyjadřovat to, co se odehrává v básni.



Pracovní list - ukázka 4

Kaštanek je odemčený a usmívá se, že může žít dál.

Vendulko, já jsem si všimla ještě jedné... je to ukázka 5. Dívala ses na ni? Přišla mi jiná než ty předchozí obrázky.

Holčička, která to kreslila, dětem pak říkala, že to jsou ty svíce na stromě. A pak je tam vlastně i ten kaštan, a pak praská. Takže tam toho je taky z té básně dost.

To, že svíce jsou na jaře a tohle je už zrání na podzim a ona vlastně zachytila všechno na jednom stromě. To je taky moc hezké. Šla na to úplně jinak než ten chlapec, který to zachytil v tom cyklu. Ona to zachytila, jako kdyby to bylo v té básni, tam je to taky všechno najednou. A vlastně jako jedinou ji nejvíc zaujaly ty svícný.

Děti si měly vybrat to, co se odehrává v básni. Nemuselo to být úplně všechno. Takže jsou tam ty svíce a to dozrávání...

Někdo se zaměřil na svíce a někdo už na to, jak se kaštánek zavrtává. Pro každého bylo důležité něco jiného. Projevila se tam jejich individualita.

A k těm jejich textům nebo komentářům jednotlivých veršů, tak tam mně třeba připadá ukázka číslo 6 – Ema (jméno bylo redakčně změněno) tam říká: „Roztrhl se mu kožíšek, kaštánek nahý byl.“ – „...jako že se mu roztrhla ta skořápka, kterou na sobě měl. Jako že se hodně dotýkal té trávy a hlíny, jako by se k nim tulil, jakoby klíček, který z něj roste, díky němu z něj může být strom.“ No, to je prostě krásné – díky němu z něj může být strom. To „díky němu“ mi přijde nádherný obrat na třetáka.

Ukazuje velké porozumění textu.

„Svíčky jako kytky poskládané ve tvaru svíčky...“ Já jsem jí napsala: „Odhalila jsi obrazná pojmenování a rozumíš řeči básníka.“ To byl můj komentář. Tam jsem ta obrazná pojme-

2. Namaluj obrázek, který bude vyjadřovat to, co se odehrává v básni.



Pracovní list – ukázka 5

Na jednom stromě jsou zobrazeny svíce i dozrávání kaštanu. Jakoby se vše odehrávalo ve stejném okamžiku, podobně jako v básni.

nování pojmenovala, ale to „rozumíš řeči básníka“ bylo srozumitelné pro ty děti. Takže tam má napsané dvakrát totéž.

Mně přijde zajímavé, že napsala „Svíčky jako kytky“ ... Asi myslela květy, ale to mi přijde jako velmi přesné vyjádření, že moc dobře rozuměla tomu, jak to vlastně je míněno.

Když si procházím jejich práce, pro všechny byl poměrně jednoduchý úkol: „...kožíšek, kaštanek nahý byl, tulil se k hlině... co to znamená, klíček, kterým se odemyká“, a to poslední „k obloze zvedl svíčky kaštan“, tak právě ty květy, které vypadají jako svíčky, to odhalilo jenom pár dětí. To bylo jediné, co bylo pro ně trošku náročnější. Ale když se dívám na ty holčičky, které odpověděly správně, tak si vzpomínám, že ony měly můj obrázek s těmi svíčkami ze začátku. Byly na to i zaměřené, proto tam ty odpovědi jsou tak dobře. Pak je hodně důležité to sdílení na závěr. Vysvětlí to ostatním dětem. Třeba Ema, která nakreslila ten zelený strom s těmi svíčkami. Ona pak dětem, které za celou lekci nepochopily, že svíčky jsou ty rozkvetlé kaštany, tak ona jim to řekla. A je pravda, že těch dětí bylo hodně, které si nevěděly rady s tímhle posledním. Nevěděly, že se jim říká svíce. A já jsem jim potom ještě na interaktivní tabuli promítala kvetoucí kaštany, aby si to představily, že to vypadá jako svíce.

Říkala jsi, že něco podobného se stalo i v té evokaci, že někdo nevěděl, kam se zařadit, a že na konci jste si to nějak...

Ano, to je pravda. Byla tam slova „skořápka“, „kožíšek“, „obal“ a „slupka“. A jedna holčička byla, myslím, „obal“. Na začátku nevěděla, kam se má zařadit... chodila a říkala: „Vendulko, já nevím, kam patřím.“ Tak jsem říkala: „Děti, dokázal by někdo poradit?“ A ony říkaly: „Protože jsme tady čtyři, tady čtyři, tady čtyři a tady jenom tři, tak by mohla jít sem!“ Já jsem jí tedy řekla: „Běž tam teď, budeš pracovat s touto skupinou, i když všichni nevíme, proč bys tam měla patřit, a ty nám na konci povíš, jestli sem patříš. Jestli patříš do této skupiny, nebo bys měla být někde jinde.“ A ona už během té lekce říkala: „Jojo, já patřím sem! Protože obal a kožíšek je to stejný, protože já taky obaluju ten kaštan. To je stejný význam.“ Ona neřekla „význam“, ale „stejně slovo“, nebo tak nějak. Ale ujistila se a i ostatním dětem řekla: „Jo, patřím sem.“ A ty děti z té skupiny jí to řekly také, že patří k nim, protože, když začaly pracovat s tím textem, tak jim to docvaklo.

Všimla jsem si, že máš pro to velký cit, protože když vidíš tu příležitost, že ony si na to mohou přijít samy, tak toho využiješ a ony si na to skutečně v té lekci přišly. To je asi trochu rozdíl, než kdybys to říkala ty.

Ano, přesně tak. To je hodně důležité na to myslet a upozadit se. Říct si: „Já to vím, ale neprozradím a nechám to na nich.“ To je asi nejcennější, když člověk vydrží a ony si na to přijdou samy. To je právě ten moment, ten „aha“ efekt, kdy ony zažívají velké potěšení. Byla by škoda je o to ochudit.

A tím jsme u dalšího zdroje zážitku. Nebo nám to tady do sebe zapadá. Ty jsi to pojmenovala už předtím, ale myslím, že teď je to ještě zřejmější, a taky víme, co je pro to třeba udělat. Že se učitel musí držet a udržet, aby ten zážitek dětem nezkazil.

Ano, uvědomit si to. Je hodně důležité na to myslet, protože mnozí z nás na to nemyslí. Prostě jak máme v hlavě, co všechno chceme, aby se událo, co chceme, aby se splnilo, máme to naplánované, dokonale vymyšlenou lekci, tak člověk chce, aby to odsýpalo, aby se to stihlo... a tohle jsou právě ty důležité momenty. Nechat to na nich, protože nic nemá takovou sílu, jako když si na to přijdou samy a vzájemně si to sdělí.

To musí být vždycky hrozně hezká chvíle.

My máme ve škole „aha parkoviště“ na dveřích. Já jsem si přeformulovala „parkoviště“ na „aha parkoviště“. Ony pak s velkým nadšením tam chtějí vždy něco napsat, když přijdou na něco z matematiky nebo i z češtiny, protože to jsou fakt nádherné momenty. To bych řekla, že je ten hnací motor, ta vnitřní motivace, přicházet si na ty věci sám. A jenom dětem zajistit prostředí, aby si na to mohly přicházet. A s tím zajištěním prostředí souvisí i to vydržet mlčet a neprozradit tajemství, i když ho vím.

„I dospělí často čtou po povrchu a nepřemýšlejí o tom. Ale i text krátké básničky většinou má nějakou nosnou myšlenku, důvod, proč se do něj pustit.“

Jméno

Pracovní list – KAŠTAN

Pokuste se vysvětlit tato obrazná pojmenování

1. Zapište jednou větou, co to znamená

Roztrhl se mu kožíšek, kaštanek nahý byl.

Jeho říci se mu roztrhl kožíšek a kaštanek nahý byl.
má

Trávy se k němu tulily a on se tulil k nim a k hlíně.

Jeho se se hodně dotýkal trávy a hlíny a kaštanek
se k nim tulil.

Slával kliček, kterým se odemyká hlína i tráva.

Jeho se hlíčky a trávy se odemyká hlína i tráva.
a kaštanek se k nim tulil.

A až tam, až tam k obloze zvedl své svíčky kaštan.

Trávy jeho kličky poskládání ve tvaru svíčky.
Kaštanek ji obkročil a poskládání
a poskládání kličky.
😊

Pracovní list – ukázka 6

„Svíčky jako kytky poskládané ve tvaru svíčky.“

Nejen za toto vyjádření si žákyně vysloužila ocenění, že rozumí řeči básníka. Květy kaštanu coby svíce se objevily i na jejím obrázku (ukázka 5).

To vaše „aha parkoviště“ asi pro děti může být dalším potěšením, že se zpětně dívají, na co všechno už společně nebo samy přišly. Že to může být také hezké, když na to pak vzpomínáte a připomínáte si, jaké to bylo. Stejně jako když my hovoříme o té lekci, tak ty si tady vlastně připomínáš, co tam všechno bylo skryto a co všechno ty děti pro sebe objevily.

Štěpánko, dělá mi radost si s tebou takhle povídat, protože sama jsem nad tím takhle nepřemýšlela. Teď zjišťuji, co všechno jsme si užili. Protože v tom běžném učitelském životě není čas si nad tím sednout a popovídat si s někým, kdo rozumí tomu, co říkám, a pomůže mi formulovat mé myšlenky a neohrabané věty. A ještě mi toho hodně pomáhá odkrýt a teď z toho mám dobrý pocit.

Některé věci jsem si nedovedla představit, ale teď mi to přijde ještě dokonalejší, než když jsem si o tom jenom četla v té lekci nebo když jsi dodala ten komentář. Ta lekce je hodně propracovaná. Přesto, kdybys ji znova chtěla v příštích letech s nějakými třetáky nebo s kýmkoli realizovat, pozměnila bys něco?

Myslím si, že bych si vše ještě lépe rozmyslela, a asi bych si i měla zapsat formulaci cílů a i úkolů pro děti. Na formulaci toho úkolu strašně záleží. Ale jinak bych postup lekce nechala takto. A asi by mě hodně lákalo, aby měly děti čas na ten poslední úkol navíc, protože tam bych mohla zjistit, zda jich není víc, které by zvládly najít obrazné pojmenování nebo řeč básníka. A taky mě napadá, že možná bych vybrala lepší básničku. Ne tak těžkou. Myslím si, že těch **Dvanáct měsíčků** je poměrně těžká básnička. Už neměly čas a taky to byl těžký úkol na závěr.

Odnášíš si nějakou zkušenost, kterou bys zúročila při plánování dalších lekcí?

To, že evokace je velmi důležitá fáze. V této lekci se mi opravdu osvědčilo udělat ji propracovaně, aby děti pak s tou básní už neměly tolik práce. Aby víc práce měly s utříbením svých vlastních životních zkušeností a to pak zúročily v rámci práce s básničkou.

Taky mi trvalo, než jsem na to přišla. Je opravdu moc dobré, že je to spjato s životem, protože děti mají často pocit, že básně jsou něco, co nepatří do jejich světa. A ty jim tady ukazuješ, že je to něco velmi blízkého. Že ten básník čerpá z téhož světa jako my. Možná tedy jediné, nad čím ještě přemýšlet, je, jak vlastně pokračovat v práci s obrazy? Ty už jsi naznačovala, že to nejde sfouknout jednou lekcí a myslet si, že tím máme obraznost vyřízenou, ale že se s tím musí dlouhodoběji pracovat. A děti by se měly setkávat s různými básněmi a zkoušet do nich pronikat.

Mě by totiž docela zajímalo, jak by s touto básničkou pracovaly starší děti. Jestli by lehce dokázaly najít ty verše a pojmenovat to takhle. Myslím, že i pro starší děti je to docela těžké, když se s tím nepracuje.

Mívají problém i s jednoduchými, natož s těmi složitými, u kterých je obraznost mnohem méně průhledná...

No právě, ale pro děti na druhém stupni je jednoduchá básnička, třeba o kaštánku, prostě hloupá. A najít tyto situace v těch náročnějších básnických textech je už těžké. Tahle úroveň by byla přeskočena, kdyby se na to nehledělo. Je to pro ně jednoduchý text, nějaký ubohý kaštánek, ale je potřeba jít po krocích, aby s tím děti dokázaly pracovat. Je škoda na tyto věci zapomínat na prvním stupni.

To nesporně. A pro menší děti byla ta báseň velmi dobře vybraná. Nebyla to pro ně žádná banální báseň, když někteří, i přes tvou výbornou evokaci, nedokázali rozkrýt to s těmi svíčkami. Teprve vlastně ty holčičky, které měly velkou oporu v evokaci, jim to mohly prozradit, jak je to skutečně míněno. Takže si myslím, že to opravdu odpovídalo jejich úrovni nároků, které na ně text kladl.

To je hezké slyšet, že jsem vybrala vhodný text. Musím poděkovat kolegyni, od které jsem ten text měla.

Zdroje:

FISCHEROVÁ, Daniela. **Milion melounů.**

2. vyd. Praha: Meander, 2016. 48 s.

ISBN 978-80-87596-01-2.

MALÝ, Radek. **Kam až smí smích.**

1. vyd. Praha: Meander, 2009. 89 s.

ISBN 978-80-86283-72-2.

Poezie na letní škole aneb Letní škola jedna báseň

TEXT Štěpánka Klumparová, Mirka Škardová

Proč jsme se já a Štěpánka rozhodly věnovat takovou pozornost právě poezii? Protože ji máme obě rády, rády se o ní (nejen) spolu bavíme, rády objevujeme nové básníky a necháme se překvapovat. Protože víme, že podobně kladný vztah k ní nemá mnoho lidí v našem okolí, že ve vztahu k ní panují mezi žáky a učiteli ostych, strach, či dokonce averze. Protože bychom rády ukázaly, že poezie má co říci i dnešním lidem, že poezie není jen pro vyvolené, že nemusí být jen vážná a odtazitá, že básníci jsou lidé z masa a kostí, a ne zdaleka všichni jsou mrtví. A hlavně – že o básni se dá vést inspirativní rozhovor bez toho, aby nás při tom strašily anafory či aliterace.

Všudypřítomné básně

Jak napovídá podtitul letní školy, jedním z jejích cílů bylo, aby poezie byla všudypřítomná a zároveň všemožně zpřítomňovaná. Všudypřítomnost poezie zajišťovaly básně vyvěšené na místech, kde se účastníci potkávali, aby se básně mohly stát přirozenou součástí jejich hovorů. Rozvernější (často nonsensové) básně byly k nalezení na toaletách. Chtěly jsme nabourat vžitou představu, že básně pojednávají pouze o vážných tématech, abstraktních hodnotách a citech, které jsou odtržené od běžného života a současným lidem nemají co říci. A také jsme chtěly ukázat, že se s poezií můžeme setkat na různých místech, na kterých by ji nikdo možná ani nečekal, nejen tedy ve škole v čítankách či v knihovně ve sbírce básní.

Čokobásně a básnický jukebox

Básně k účastníkům přicházely mnoha dalšími způsoby, usilovaly jsme o to, aby při jejich vnímání mohli zapojit různé smysly (nejen zrak, ale i sluch a chuť). Doufaly jsme, že mnozí objeví způsob, pomocí něhož by k sobě básně rádi nechali „promlouvat“. Každý z účastníků na uvítanou obdržel čokoládu v básni (chuťový zážitek si mohl obo-

Všudypřítomná poezie
a Čokobásně



Foto: archiv autorek (2*)

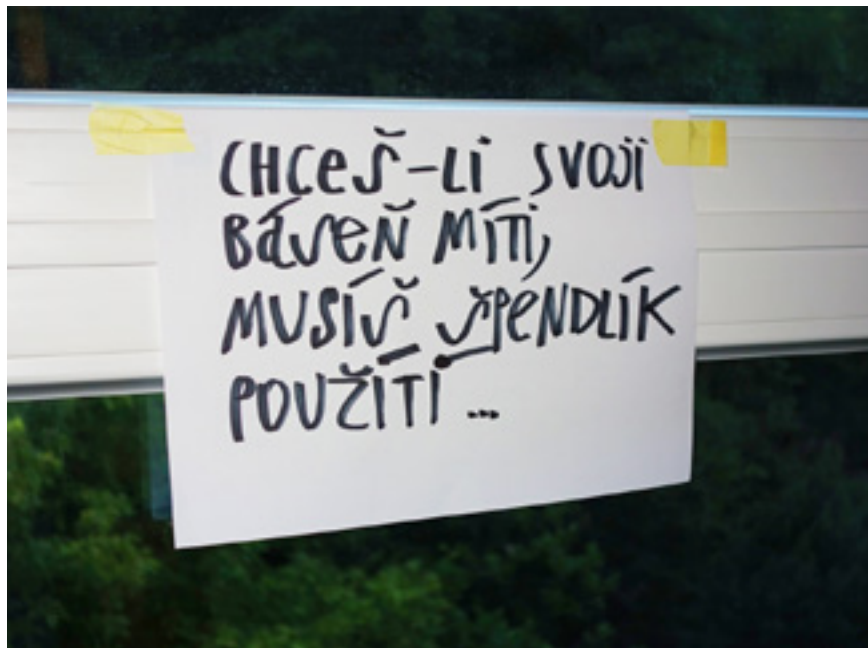


Foto: archiv autorky (2.)

hatit četbou básně, kterou nalezl na přebalu čokolády). Pro ty, kteří mají rádi akci, byly svitky s básní ukryté v nafouknutých baloncích zavěšených v mezizatře námi obývané budovy. Pro ty, kteří raději poslouchají, byl připraven jukebox. V pohodlném křesle se sluchátky na uších si mohli vychutnat poslech přednášených či zhudebněných básní, nahrávek zpívané poezie či symfonických básní.



Ranní chvilky poezie

Některá setkání s poezií byla záměrně koncipována jako skupinová. Letní škola byla zahájena společným setkáním nad Wernischovou básní z roku 1975:

„Známa hra: zavři oči nahnátni

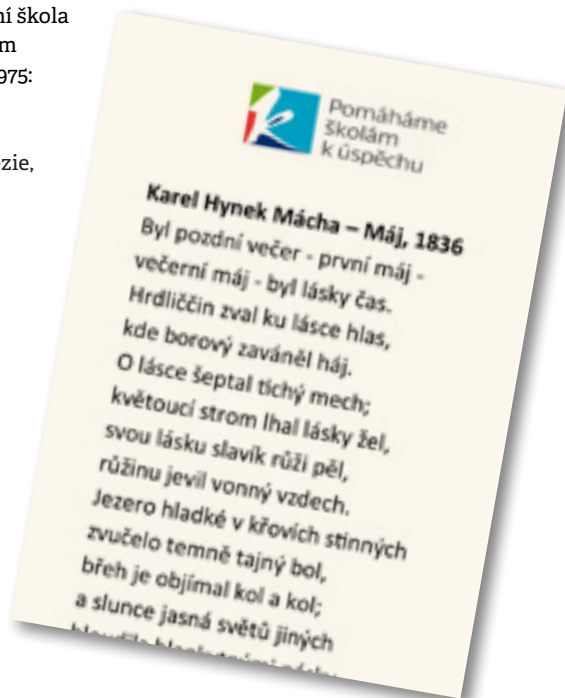
knihu/ otevři ji otevři oči/ a je tam odpověď...“¹

„Návod“ ukrytý v básni jsme hned na místě vyzkoušeli se sbírkou dětské poezie, kterou každý (jinou) dostal jako dárek.

Každodenním poetickým rituálem letní školy se stal společný ranní poslech recitované či zhudebněné básně a následné sdílení zážitku z něj v menších skupinách. Před zahájením poslechu účastníci obdrželi vytištěné básnické texty, u každého byl prostor pro vlastní poznámky. Ukázalo se, že společné sdílení dojmů a myšlenek může umocnit a obohatit zážitek z poslechu a četby, popř. pomoci najít k básni klíč. Společné ranní rozjímání nad poezií jsme zakončili opětovným poslechem básně. Tento opakovaný poslech měl sloužit k tomu, abychom báseň na sebe nechali znovu působit a uvědomili si, jak ji vnímáme poté, co jsme si o svém zážitku z ní promluvíli s ostatními (zda a jak se náš zážitek proměnil).

Pro poslech jsme vybraly rozličné básně. Snažily jsme se, aby básně byly různorodé a zajímavé z hlediska tématu či atmosféry, své formy či žánru, dále doby svého vzniku a v neposlední řadě interpretova podání. Zvolily jsme Dykovu báseň **Ptáče** zhudebněnou Vladimírem Mertou², úryvek Máchova **Máje** v podání Barbory Hrzánové³, bratry Ebeny zhudebněný úry-

Balony s básněmi a návod, jak se k nim dostat.



1 UHLÍŘOVÁ, Lenka. **Velká cesta Malého pána**. 1. vyd. Praha: Meander, 2008, prolog.

2 MERTA, Vladimír. **Struny ve větru**. 126:05 min. Praha: Galén, 2013.

3 HRZÁNOVÁ, Barbora – VIKLICKÝ, Emil. **Máj (2009)**. Studiová nahrávka představení v pražské poetické vinárně Viola. 71:54 min. Praha: Český rozhlas, 2014.

vek z Kollárovy **Slávy dcery**⁴, Skoumalem zhudebněnou Fryntovu báseň **Tygr**⁵ a **Budovatelské písně** interpretované Karlem Krylem⁶.

A jak jsme o výběru jednotlivých básní uvažovaly? Co jsme si myslely, že by v nich mohlo být podnětem k rannímu hovoru? Zde jsou dva příklady: 1. Dykovo **Ptáče** je píseň o svobodě a její hodnotě, kterou každá generace má potřebu znovu a znovu přezkoumávat. V tomto tématu by se mohly skrývat její nadčasovost i zdroj tázání. Můžeme se ptát, zda se někdy cítíme být tím ptáčetem, zda jsme někdy učinili podobný ústupek jako ptáče. Můžeme si klást otázku, proč Merta v době, kdy mu komunistický režim zakázal veřejně vystupovat, zvolil ke zhudebnění Dykovy básně (a proč právě tuto báseň). Může nás zaujmout civilní a zároveň soucitný a chápající tón Mertova zpěvu. 2. Fryntův Skoumalem zhudebněný **Tygr** spadá do oblasti hravého nonsensu. Jeho vyznění mohlo umocnit klip, který upomíná na francouzský film **Amélie z Montmartru**⁷ a na postavu trpaslíka, jehož fotky posílala hlavní hrdinka svému otci z různých míst světa. Ačkoli se jedná o báseň nonsensovou, tedy báseň, od které smysl neočekáváme, možná by nás mohla vést k zamyšlení nad tím, co prostřednictvím tygra říká o nás lidech.

Sdílení poetických lekcí

Po tři večery se ti, kteří měli chuť a po náročném programu celého dne dostatek duševních sil, scházeli k dalšímu „obcování“ s poezií. První večer sdíleli zkušenosti z praxe: vzájemně si představovali básnické texty, které se jim v praxi osvědčily (výrazně oslovily jejich žáky), nebo hovořili o lekcí (zaměřené na básnické texty), kterou považovali za zdařilou.

Setkání s básněmi našeho srdce

Druhý večer byl věnován četbě básní, které účastníci považují za své srdeční, ke kterým je poji silný zážitek či pocit. Pracovalo se ve trojicích, každý z trojice si „svou“ báseň dovezl ve třech kopiích, aby všichni ve trojici měli všechny básně k dispozici. U každé z básní měli účastníci nejprve promyslet odpovědi na následující otázky: a) Čím vás tato báseň nejvíce zaujala? b) Jak souvisí tato báseň s vámi (s vašimi zkušenostmi/myšlenkami/náladou...)? c) Co by ostatní neměli na básni přehlédnout? Poté u první otázky postupovali v duchu metody *Poslední slovo patří mně*. Nejprve „vlast-



Štěpánka Klumparová

Foto: archiv Š. Klumparové



Mirka Škardová

Foto: archiv M. Škardové



Foto: archiv autorek

Známá hra: zavři oči nahmátni knihu/ Otevři ji otevři oči/ A je tam odpověď...

- 4 BRATŘI EBENOVÉ. **Tichá domácnost**. 48:57 min. Praha: Supraphon, 2009 [1995].
- 5 SKOUMAL, Petr. **Kdyby prase mělo křídla**. 57:30 min. Praha: Bonton, 1991.
- 6 Například KRYL, Karel. **Budovatelské písně**. 1:39 min. Mix. Dostupné [on-line] na: <https://www.youtube.com/watch?v=hMbPLGevve4> [cit. 4. 7. 2019].
- 7 **Le Fabuleux Destin d'Amélie Poulain**. Režie Jean-Pierre Jeunet. 117 min. Francie – Německo, 2001. Dostupné [on-line] na: <https://www.youtube.com/watch?v=aAQsItGQyKE> [cit. 20. 6. 2019].

ník" přečetl svou báseň ostatním. Jako první o svých dojmech (o tom, co je zaujalo) mluvili ti, kteří báseň četli poprvé. Pak ten, kdo ji vybral, řekl (nebo přečetl), proč ho tato báseň zaujala (měl tedy *poslední slovo*). Následně ve trojici proběhla diskuse o zbylých dvou otázkách. Podobně účastníci zacházeli i s dalšími dvěma básněmi. Cílem tohoto večera mimo jiné bylo, aby se „srdečnými“ básněmi mohly být seznámeny i zbylé trojice. Zadání posledního úkolu tedy znělo: „Pomozte své básni, aby ji ostatní nepřehlédli. Zapište pro ostatní zajímavé postřehy z rozhovoru ve trojici. Báseň můžete originálně výtvarně či graficky ozvláštnit. Nakonec vše nalepte na papír a umístěte na volné místo na stěně chodby.“

Hra s obrazností

Třetí večer jsme pozornost zaměřili na obraznost básnického vyjádření. Četli jsme úryvek básně Ivana Martina Jirouse⁸ a snažili se ji (opět v menších skupinách) převést do „civilní“ řeči, respektive zkoušeli jsme vlastními slovy vyjádřit jednotlivé verše,

Zpětné vazby některých účastníků:

„Byla to skvělá aktivita, při které se mnohé odkrývalo. Bylo to hlavně tím, že jsme se text snažili přeložit do „civilní“ řeči, což nás nutilo přemýšlet nad významy metafor a jejich kontextu se záměrem autora. Právě díky sdílení nejprve ve dvojici a později ve větší skupině jsme postupně skládali naše poznání nad významem textu jako jakési „puzzle“ až do našeho konečného a celistvého tvaru. Pamatuji si na příjemný pocit, jak jsme dokázali do hloubky porozumět společně básni a odhalit autorský záměr, ale zároveň skutečný autorský záměr stále zůstává, jako u většiny básní a mnoha textů, neuchopitelný.“

Tomáš Otisk

„Přemýšleli jsme nad každým veršem a doslova nad každým slovem a slovním spojením, jako by každé slovo v kontextu jiných slov vytvářelo básnický (symbolický) obraz. Vyšli jsme z toho, že nic není náhoda – náhodou nebude hloh ani jeho barva; náhodou nebudou odkazy k biblickým motivům (ukřížování); při sdílení ve větší skupině (Jiřka Hrbáčová, Tomáš Otisk, Katka Gaszková) se nám objevovaly další (mnohem hlubší) souvislosti – hloh a trnová koruna; květen jako měsíc sexuálního sebezapření (aby se děti nerodily v únoru – hladovém měsíci). Když si na to člověk vzpomene i po roce, tak to byl silný zážitek (došlo k intenzivnímu čtenářskému prožitku). Byli jsme do textu opravdu ponoření a z jeho rozkrývání jsme měli radost. Uvědomili jsme si, jak přepsaný text působí nezajímavě – je dlouhý, a přesto nevystihuje tolik, co text básnický (ztrácí tajemno a možnost objevování – mě v té chvíli napadlo holanovské: jak velkou lžici máš, tolik nabereš...“ – uvědomila jsem si, kolik bych toho ještě měla přečíst, čemu jsem ještě příliš neporozuměla).“

Hana Košuličová

Foto: archiv autorek (2x)



**Večer s poezií – hra s obrazností
a Chvilka nedělní poezie.**

Foto: archiv autorek



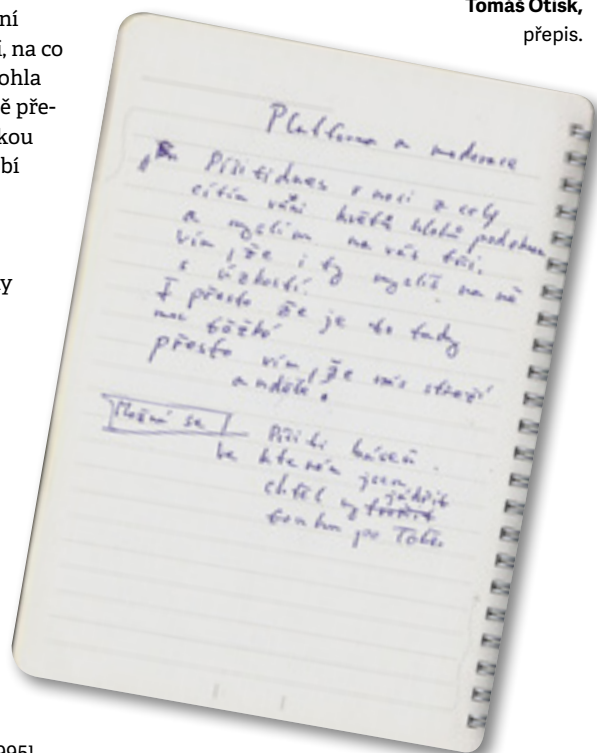
Skupinový přednes na poetickém večírku

objasnit jednotlivá obrazná vyjádření. Následně jsme si četli nahlas původní a „zcivilněné“ básnické texty a poté společně reflektovali, jak na nás působí, na co jsme při jejich poslechu přišli. Dále jsme si všímali míst, na kterých se nemohla daná skupina shodnout, nebo jejichž převod do „civilního“ jazyka byl pro ně překvapivý. Smyslem této aktivity bylo si uvědomit, jaký je rozdíl mezi básnickou a každodenní řečí, začít si více všimnout toho, jak obrazná pojmenování působí na nás čtenáře, a s jakým záměrem je tedy autor nejspíše v básni použil.

Hyde park poezie

Už první večer letní školy jsme si udělali malou připomínku nedělní chvilky poezie, v jejímž rámci Katka Šafránková s Mirkou Škardovou modelovaly, jak můžeme nakládat (nejen) s čokobásněmi, jak je můžeme zprostředkovat ostatním. A podobně byl koncipován i poslední večer letní školy, kdy na tzv. poetickém večírku mohli ti, kteří měli zájem, sami či ve spolupráci s někým, s výrazem přečíst či dramaticky ztvárnit báseň, kterou pro sebe na letní škole objevili a o kterou se chtěli podělit s ostatními. Hlasitá četba básně s výrazem může posluchači pomoci báseň „otevřít“, ukazuje mu jednu z možností, jak ji lze vnímat a jak jí rozumět, na která místa je dobré upnout svou pozornost. Z reakcí přítomných posluchačů šlo soudit, že bylo čemu naslouchat.

Tomáš Otisk,
přepis.



Zdroje:

- BRATŘI EBENOVÉ. **Tichá domácnost**. 48:57 min. Audio. Praha: Supraphon, 2009 [1995].
- FRYNTA, Emanuel. **Písničky bez muziky**. 3. vyd. Praha: Argo, 2010. 78 s. ISBN 978-80-257-0330-4.
- HRZÁNOVÁ, Barbora – VIKLICKÝ, Emil. **Máj (2009)**. Studiová nahrávka představení v pražské poetické vinárně Viola. 71:54 min. Audio. Praha: Český rozhlas, 2014.
- JIROUS, Ivan Martin. **Magorovy labutí písňe**. 4. kniž. vyd., 3. samost., v nakl. Torst 1. vyd. Praha: Torst, 2006. 86 s. ISBN 80-7215-296-3.
- KRYL, Karel. **Budovatelské písňe**. 1:39 min. Mix. Dostupné [on-line] na: <https://www.youtube.com/watch?v=hMbPLGevve4> [cit. 4. 7. 2019].
- Le Fabuleux Destin d'Amélie Poulain**. Réžie Jean-Pierre Jeunet. Film. 117 min. Francie – Německo, 2001. Dostupné [on-line] na: <https://www.youtube.com/watch?v=aAQs1tGQyKE> [cit. 20. 6. 2019].
- MERTA, Vladimír. **Struny ve větru**. 126:05 min. Audio. Praha: Galén, 2013.
- Retro: Budovatelské a politické písňe**. TV pořad. 26 min. Praha: Česká televize, 2008.
- SKOUMAL, Petr. **Kdyby prase mělo křídla**. 57:30 min. Audio. Praha: Bonton, 1991.
- TOPOL, Filip. **Střepy**. 47:11 min. Audio. Brno: Indies Rock, 1999.
- UHLÍŘOVÁ, Lenka. **Velká cesta Malého pána**. 1. vyd. Praha: Meander, 2008. 63 s. ISBN 978-80-86283-62-3. Dostupné též [on-line] na: <http://docplayer.cz/27733647-Jiri-stach-lenka-uhlirova-meander.html> [cit. 30. 6. 2019].

Poezie je umění, umění je poezie... a zvlášť v Litomyšli, chtělo by se dodat

TEXT Mirka Škardová

Povzbuzení zkušeností z letní školy, že poezie může k lidem promlouvat různými způsoby a cestami, jsme tomuto literárnímu druhu dali spolu s organizátory průchod i v Litomyšli na konferenci Nakopněte svoji školu¹. Účastníci mohli v průběhu dvou dnů přicházet do útrob litomyšlského zámeckého sklepení a užít si inspirativního prostředí, soch a obrazů Olbrama Zoubka, básní, které je provázely, sami sebe, ticha...

Než však vyrazili do podzemí, našli si „svoji“ báseň, která na ně čekala v malé papírové ruličce, zavěšená na barevných provázcích hned u vstupu. Teprve po jejím pozorném přečtení se mohli vydat do zámeckého sklepení. Bylo na účastnících, zda vyrazí sami, či ve společnosti jednoho či více druhů, s kterými budou sdílet své dojmy a názory, nebo třeba připravit pro ostatní účastníky hlasitou četbu vybrané básně.

V tuto chvíli se mohli také rozhodnout, jak si budou chtít s básní dále počínat.

Volit mohli mezi následujícími možnostmi:

1. **hledání souvislosti mezi básní a sochou:** Pokud naleznete sochu, obraz či místo související s „vaší“ básní, promyslete, v čem onu souvislost spatřujete. Posléze budete mít možnost ji sdělit ostatním. (Pokud vám není po chuti číst báseň nahlas před ostatními, domluvte se s některým z kolegů, aby ji za vás přečetl, nebo oslovte Mirku Škardovou či Štěpánku Klumparovou.)
2. **socha jako mluvčí:** Naleznete-li sochu či obraz promlouvající slovy „vaší“ básně, připravte si pro ostatní její hlasité čtení. Hovořte za sochu či postavu z obrazu. Předem promyslete, jak chcete, aby vaše promluva zapůsobila.
3. **socha jako adresát:** Pokud naleznete sochu či obraz, ke kterým by „vaše“ báseň mohla promlouvat, připravte si pro ostatní její hlasité čtení. Promlouvejte k soše či postavě z obrazu. Předem promyslete, jak chcete, aby vaše promluva zapůsobila.
4. **sdílení dojmů:** Zkuste nalézt sochu, obraz či místo, které na vás silně zapůsobilo. Pro ostatní se snažte slovně zachytit tento dojem, objasnit, co vás k soše či obrazu vábí či co vás na nich dráždí.

Poté, co každý našel pro „svou“ báseň sochu či obraz, jsme společně putovali prostorem a zastavovali se u soch, které k účastníkům prostřednictvím vybrané básně promlouvaly, a naslouchali veršům, které tyto pocity umocňovaly.

Někdy docházelo ke spontánním reakcím a odezvám, někdy byl po dočtení básně prostor naplněn až posvátným tichem, občas vznikla silná potřeba ještě doříct, co nás k soše a veršům přitáhlo...

Účastníci dotvářeli spojení se sochami také například tím, že promluvami k sochám jako by rozšířili obsah básně. Někdo k promluvě využil stínu soch, někdo si stoupl mezi sochy a pomocí vlastního těla dal soše nový rozměr, který korespondoval s jeho dojmy z básně, významy, které v ní pro sebe objevil. Další povýšil původní zadání třeba tím, že vyzval skupinu, aby s ním společně procházela kolem vybraného sousoší, které díky pohybu, různému úhlu nazírání a slovům básně najednou jako by „ožívalo“. Někomu socha připomněla blízkou osobu či dávnou vzpomínku. Jedna z účastnic promluvu k soše prostřednictvím Halasovy básně **Doznání** pojala jako vyznání lásky svému muži po 45 letech spokojeného manželství...

„Někdy docházelo ke spontánním reakcím a odezvám, někdy byl po dočtení básně prostor zaplněn až posvátným tichem.“

¹ **Nakopněte svoji školu – festival vzdělávání.** 3. roč., 24.–26. února 2019. Zámecké návrší, Litomyšl. Dostupné [on-line] na: <https://www.nakopnetesvojiskolu.cz/> či https://www.facebook.com/pg/nakopnete.svoji.skolu/about/?ref=page_internal [cit. 20. 6. 2019].

Doznání**František Halas**

*Dojat vším co je láska
k tobě se přimykám
smuten vším co je láska
před tebou utíkám
Překvapen vším co je láska
mlčím ve střehu
churav vším co je láska
soužím se pro něhu
Poražen vším co je láska
u věrných noci úst
opuštěn vším co je láska
až k sobě budu růst*

Zdroj:

HALAS, František. **Doznání: milostné verše.**
Praha: Československý spisovatel, 1972,
s. 13 [I/ O lásce].

V závěru jsme společně promýšleli, kterými místy z našeho blízkého okolí bychom se mohli nechat inspirovat, která vyzývají k četbě a prožívání poezie. Mnoho účastníků zmiňovalo regionální kulturní objekty (muzea, galerie, domy a sochy na náměstí) nebo okolní přírodu (stromy, přírodniny) či nejrůznější předměty a artefakty (hrnek, prstýnek po babičce, fotografie atp.). Další příklady, které zazněly a často v sobě nesly silné zážitky: čtení Zahradníčkových básní přímo v kostele, čtení u hrobů básníků (např. Slavin na Vyšehradě), čtení v místě spojeném s jejich životem (Halas a Kunštát – **Já se tam vrátím**) atp.

Foto: M. Škardová



Sochy Olbrama Zoubka v litomyšlském
zámeckém sklepení dávaly básním
další rozměr.

Obavy vystřídala odvaha

Obvyklá reakce, se kterou jsme se u účastníků na letní škole či v poetické dílně v Litomyšli setkávali, byla, že poezii vlastně moc nerozumějí, že si pamatují hlavně básničky z dětství a jako učitelé s poezií (kromě básní v čítankách) příliš cíleně nepracují. A vlastně se poezie tak trochu bojí.

To byl i jeden z důvodů, proč jsme při plánování dílny pečlivě promýšleli, jak vstoupit na půdu (do sklepa) poezie citlivě. Myslíme si, že k tomu mohly přispět i různé možnosti volby. Účastníci se mohli rozhodnout, zda báseň v prostoru hlasitě přečtou, nebo třeba jen zmíní, čím k nim socha promluvila, mohli prostřednictvím básně sami promlouvat, požádat nás, abychom báseň přečetly za ně, mohli si báseň také vyměnit, pokud by jim ta, která na ně čekala v ruličce, nevyhovovala.

Prostor pro svobodné vyjádření pak dával větší odvahu přistoupit k básni autenticky a beze strachu. A k pocitu bezpečí také jistě mohlo přispět svažené víno, které v chladném sklepení probouzelo duše umělců.

P. S. V okamžiku, kdy odešla poslední skupina a my se Štěpánkou zůstaly ve ztichlém prostoru samy, vrátila se jedna z účastnic, vyjádřila nám ocenění za nápad propojit sochy Olbrama Zoubka s poezií a řekla, že by Olbram měl jistě radost, kdyby viděl, jak sochy díky básním ožily. Byla to snacha Olbrama Zoubka. Dnes nás mrzí, že mu nemůžeme tímto článkem poděkovat za inspirativní prostředí, které svými sochami v litomyšlském zámeckém podzemí vytvořil. Olbram Zoubek již od června 2017 není mezi námi.

Reakce účastníků:

- „Básně pomáhaly oživit sochy a celý prostor sklepení. Díky tomu se často z krátkých básní stávaly velké příběhy. A naopak sochy dávaly básni význam či další rozměr, který by jen skrze jeden vjem nebyl možný.“
- „Leckdy by člověk prostor jen prošel a nevěnoval by tolik pozornosti sochám, které skrze básně ožívaly.“
- „Bylo milé hledat ‚svoji‘ sochu. Ačkoli prvotní zadání, že se budeme zabývat básněmi, dokonce je budeme muset nahlas číst, ve mně vyvolalo úlek, na konec bylo překonáno tím, že si báseň našla mě, a já věděla, komu ji říkat.“

Zdroje:

HALAS, František. **Doznání: milostné verše**. 1. vyd. Praha: Československý spisovatel, 1972. 127 s. Malá edice poezie.

HALAS, František. **Já se tam vrátím**–. Praha: Edice Vysočina, spolek rodáků a přátel Českomoravské vysočiny, 1947. 17 s. Básníkově slovo; sv. 2.

Zeměpisné otazníky

TEXT Martin Rosocha

Zeměpisná tazání v kvartě víceletého gymnázia (odpovídá devátému ročníku základní školy) měla žáky navést na jedné straně na geografické myšlení a souvislosti, na druhé straně jim poskytnout možnost konfrontovat svá racionální zdůvodnění s fantazií. A skrze fantazii umožnit hravě se seznámit s faktografií a zároveň si uvědomit, že i faktografie v sobě nese fantazii, budeme-li chtít.

Autor básně vychází z faktů, které zná. Ty mu mohou být inspirací, zde hlavně kvůli tomu, že šlo o ostrovy pro Středoevropana exotické, s nimiž běžně neměl osobní zkušenost. Zároveň se zde objevuje středoevropská fauna v podobě motýlů. Čtenář by očekával, že exotické ostrovy budou lyrickému subjektu podnětem k úniku do světa představ/snů (jak by tomu bylo např. v básni psané v duchu poetismu). Jsou to ale právě „domácí“ motýli, za kterými mu utíkají myšlenky. Zeměpisný atlas se mu propojil s představou jarní louky plné motýlů („a okáč v stéblech poledníků houpe se jako nad květem“).

To není nic neobvyklého: zadívá-li se člověk do atlasu, často mu tvary kontinentů, zemí či ostrovů připomínají známé skutečnosti (zvířata, lidi, věci atd.). Pro žáky tedy může být zajímavé vidět, že o básních můžeme přemýšlet z pohledu různých oborů, že jejich znalost nám může při porozumění básni být nápomocná. Mohou si také uvědomit, že básník spoléhá, že společně sdílíme určitou kulturní encyklopedii, že sdílíme zkušenost života v jednom přírodním a kulturním prostředí, a proto jsme schopni jeho básně číst. Kdyby je četl příslušník národa, který nemá zkušenost se střídáním ročních období, s „našimi“ druhy motýlů, pronikal by do básně obtížněji.

Zároveň by si žáci měli přijít na to (hlavně ti zaměřeni na exaktní poznání), že nemůžeme zůstat pouze u vytržených postřehů daného oboru, že tak k básni nepronikneme. Potřebujeme ji propojit s našimi zkušenostmi, s naším životem, jinak se s námi bude mýjet.

Jaroslav Seifert používá zeměpisné názvy (zeměpisný kontext), aby čtenář získal dojem, že jde o náhodu a že si autor jen hraje se slovy. Je to ale opravdu hra, nebo se za ní skrývají znalosti a souvislosti? Dokážeme odlišit hru a kontext a porozumět záměru autora? Mohl zvolit úplně jinou oblast vědy. Proč to udělal právě takto?

Ve středověku se (obtížné) odborné texty veršovaly. Komu a čím taková forma textu může prospět? Didakticky můžeme uvažovat o tvorbě vlastní básně jako o jedné z možností, jak si vytvořit mnemotechnické pomůcky.

Pro geografické myšlení byly použity tyto oborové linie:

- mapy (cvičení s hledáním států na mapě, vyhledávání klimatických a zoogeografických zón, práce s rovnoběžkami a poledníky)
- fyzická geografie (význam klimatických zón, biotů, horizontální a výškové členitosti při bádání nad rozšířením motýlů ve světě a výskytem jara)
- socioekonomická geografie (význam vyspělosti států v souvislosti s učením, význam užití komplexních charakteristik při rozhodování v případě, že jsou státy oba vyspělé, případně oba málo rozvinuté...)

Žáci četli báseň Jaroslava Seiferta
Motýli ze sbírky **Maminka**.

Motýli Jaroslav Seifert

Když chlapci jarem rozcuchaní
bělášky v hrsti nosili,
běloučký pel jim zůstal v dlani.
Ubohá křídla motýlí!
Motýly znám i každou kytku.
Hle právě sedl na římse
žlutásek! Kdepak mám svoji sítku?
Však nesmím ven a učím se.
Z počtů mám desetinnou tečku,
pak zeměpis a mluvnici.
Zkroušeně sedím u stolečku
a jaro běží ulicí.
Hospodařil jsem špatně s časem.
Dnes praží slunko do oken,
a já tu sedím nad atlasem,
odříkáváje spoustu jmen.
Nikobary a Andamany,
Borneo, Jáva, Celebes.
Motýlek stříbrem postříkaný
třepetá se až u nebes.
A babočka a oko paví,
když atlas jsem si rozvíral,
na mapě sedí blízko Jávy
a na Borneu admirál.
Černopláštník je na rovníku
a chlubí se svým sametem
a okáč v stéblech poledníků
houpe se jako nad květem.
Hleděl jsem dlouho v očka křídel,
zatajiv dech bych nesvál pel.
Dokud jsem hezčí neviděl.
Pak na sítku jsem zapomněl.

Zdroj:

SEIFERT, Jaroslav. **Maminka**. 2. vyd. Praha: Československý spisovatel, 1955, s. 42.

ÚSEK: „JAROSLAV SEIFERT“

Úkol:

Co mají s básní **Motýli** společného tyto státy: Jordánsko, Albánie, Rumunsko, Omán, Sýrie, Lesotho, Argentina, Vanuatu a ještě Surinam, Etiopie, Indonésie, Filipíny, Ekvádor, Rwanda, Tunisko?

Odpovědi:

Odpověď na otázku zjistili kvartáni po zhruba minutě, byla pro ně snadná. Propříště by nemuselo být špatné vytvořit mapu s očíslovanými státy, které by studenti nejdříve museli pojmenovat, a teprve poté přijít na to, co mají společného.

Úkol:

Vytvořte na jméno Jaroslav Seifert ještě jinou skupinu států. Lze to, aniž byste museli použít nějaký stát z prvního výběru?

Odpovědi:

- Japonsko, Angola, Rusko, Oklahoma, Senegal, Libye, Ázerbájdžán, Vietnam, Slovensko, Estonsko, Írán, Finsko, Egypt, Rakousko, Turecko
- Jižní Afrika, Angola, Rusko, město Oxford (jiný stát na „O“ není), Somálsko, Litva, Alžírsko, Vatikán a Sierra Leone, Estonsko, Irák, Filipíny, Egypt, Rovnicková Guinea, Turecko
- Jižní Afrika, Arménie, Rusko, Omán, Slovensko, Libye, Afghánistán, Vietnam, Somálsko, Eritrea, Indie, Francie, Egypt, Rumunsko, Tasmánie
- Jemen, Arábie, Rakousko, Omán, Slovensko, Laos, Argentina, Vietnam, Srbsko, Egypt, Irsko, Francie, Rumunsko, Turkmenistán
- Jamajka, Arménie, Rusko, Omán, Senegal, Laos, Angola, Vietnam a ještě Singapur, Egypt, Indie, Francie, Estonsko, Rakousko, Turkmenistán
- Jižní Afrika, Arménie, Rusko, Omán, Senegal, Laos, Angola, Vietnam, Sierra Leone, Egypt, Indie, Federativní státy Mikronésie, Etiopie, Rakousko, Turecko
- Jemen, Angola, Rusko, Omán, Slovensko, Laos, Andorra, Vietnam, Senegal, Egypt, Irák, Francie, Eritrea, Rakousko, Tanzanie
- Japonsko, Alžírsko, Rusko, Oklahoma, Srbsko, Lotyšsko, Albánie, Vatikán, Slovensko, Estonsko, Indonésie, Filipíny, Etiopie, Rakousko, Tanzanie
- Japonsko, Angola, Rusko, Oklahoma, Srbsko, Litva, Argentina, Vietnam, Slovensko, Egypt, Itálie, Francie, Ekvádor, Rakousko, Tanzanie
- Japonsko, Argentina, Rusko, Omán, Srbsko, Lotyšsko, Angola, Vietnam, Sýrie, Egypt, Irsko, Finsko, Ekvádor, Rumunsko, Togo
- Jihoafriká republika, Arménie, Rovnicková Guinea, Oklahoma, Salvador, Libye, Andorra, Východní Timor, Slovinsko, Eritrea, Irák, Francie, Egypt, Rakousko, Turecko

ÚSEK: „KDYŽ CHLAPCI JAREM ROZCUCANÍ“

Úkol:

Mohlo by toto tvrzení platit v následujících státech: Čad, Thajsko, Venezuela, Dánsko, Somálsko? Proč ano, proč ne?

Odpovědi:

- Čad, není jaro. Thajsko, není jaro. Venezuela, není jaro. Dánsko, jop. Somálsko, nope.
- NE – nejsou v mírném pásu, nemají jaro (kromě Dánska)
- Čad – ne, Thajsko – ne, Venezuela – ne, Dánsko – ano, Somálsko – ne; v Dánsku je jaro, protože je v mírném pásu, ostatní státy jsou okolo rovníku, takže nemají jaro kvůli klimatu
- ne, nemají tam období jara
- Čad – ne (rovník), Thajsko – ne (rovník), Venezuela – ne, Dánsko – ano, Somálsko – ne (rovník, nemají tak dlouhé vlasy, nemůžou být rozčuchaní)
- Čad – ne, u rovníku, Thajsko – ne, blízko rovníku, Venezuela – ne, u rovníku, Dánsko – ano – není to rovníkový stát, Somálsko – ne, u rovníku
- Dánsko – ano, ostatní ne, jedná se o oblasti, kde nemají období, které lze srovnávat s naším jarem



Foto: archiv M. Rosochy

Martin Rosocha působí jako učitel zeměpisu, ekonomie a informatiky na gymnáziu v Sachsenheimu (Bádensko-Württembersko). Do roku 2017 vyučující na gymnáziu v Třeboni, současně člen širšího čtenářského týmu projektu **Pomáháme školám k úspěchu.**

Poznámka učitele:

Pravděpodobně nikdo si nevšimne, že se jedná o posloupnost, v níž první písmena států skládají jméno a příjmení Jaroslav Seifert. Jako nápovědu do druhého kola lze uvést, aby si žáci všimli prvních osmi států, a teprve poté zbývajících sedmi. Další nápovědou pak může být upozornění, aby hledali ve státech skrytou osobu, to už by mělo být snadné.

Poznámka učitele:

Je předpoklad, že se žáci dovtipí významového slova jaro a s ním souvisejícího klimatického pásu = pro jaro je nutné, aby stát ležel v mírném pásu = Thajec nemůže být rozčuchán jarem, ledaže by byl například právě v Dánsku.

- Čad – ne, nemají zde jaro, Thajsko – ne, nemají zde jaro, Venezuela – ne, nemají zde jaro, Dánsko – ano, Somálsko – ne, není zde jaro
- Dánsko – ano, Somálsko a ostatní ne – nemají jaro
- Čad, Thajsko, Venezuela, Somálsko – nemají jaro, Dánsko – ano
- Čad – ne (sucho/deště), Thajsko – ne (monzuny/normální podnebí), Venezuela – ne (není mírné klima), Dánsko – ano (mírné klima), Somálsko – ne (nemají co rozčuchat)

Úkol:

Vyhledejte mimo Evropu alespoň sedm států, ve kterých byste mohli být „jarem rozčuchaní“. Najdete alespoň jeden na každém kontinentu?

Odpovědi:

- Austrálie, Alžírsko, Maroko, Kazachstán, Rusko, Uzbekistán, Argentina
 - USA, Kazachstán, Korea, Japonsko, Argentina, Nový Zéland, Jižní Afrika, Chile
 - USA, Kanada, Chile, Argentina, Mongolsko, Čína, Rusko, Severní Korea, Japonsko, Nový Zéland
 - Kazachstán, Mongolsko, VB, Kanada, Uzbekistán, Kyrgyzstán, Čína, Tokio, Tasmánie
 - USA, Kanada, Argentina, Chile, Čína, Gruzie, Írán, Kyrgyzstán, Mongolsko, Alžírsko, Jihoafrická republika, Nový Zéland, Tasmánie
 - USA, Kazachstán, Japonsko, Gruzie, Mongolsko, KLDK, Kanada, Nový Zéland, Argentina, Chile, Jižní Afrika, Alžírsko, Tasmánie
 - Rusko, Čína, Alžírsko, Egypt, Argentina, Chile, USA, Nový Zéland
 - Mongolsko, část Číny, Kazachstán, USA, Argentina, Chile, Japonsko, Nový Zéland, Jižní Afrika
 - Mongolsko, Kazachstán, USA, část Argentiny a Chile, sever Číny, Japonsko
 - Čína, Turecko, USA, Japonsko, JAR, Austrálie, Chile, Argentina
- Kvartáni se shodli, že nenajdeme. V Antarktidě jaro není, protože tento kontinent není v mírném pásu.

Poznámka učitele:

Evropa jako taková je v mírném pásu v podstatě celá, není ale špatné uvědomit si, jak výjimečná je svým mírným klimatem v porovnání s jinými kontinenty = těch států mimo Evropu, jež leží v mírném pásu, není tolik.

ÚSEK: „UBOHÁ KŘÍDLA MOTÝLÍ!“**Úkol:**

Pokuste se zamyslet, zda existuje na planetě stát, ve kterém byste nenašli motýly. Zapište jej. Proč byste je tam nenašli?

Odpovědi:

- Rusko – Sibiř – zima
- Dánsko – ostrov Grónsko – je tam na ně velká zima (ale není to jen stát)
- Rusko – Sibiř, Dánsko – Grónsko; motýly bychom nenašli ve velmi studených oblastech, jen Antarktida, Grónsko, Sibiř
- Tam, kde je veeeelká zima, Antarktida (ale není stát)
- Antarktida, je tam velká zima, tudíž tam nepřežijí
- Antarktida, Arktida – zima
- Země bez květin (uhynuli by hlady) – Západní Sahara, Mauritanie, Omán, Kyrgyzstán, Peru, Indonésie

Úkol:

Vytvořte čtyři skupiny, v nichž se pokusíte obhájit tvrzení, že ve vašem státě žije nejvíce druhů motýlů. Státy si vyberte dva, druhý poslouží jako záložní pro případ, že bude mít váš primární již jiná skupina. (O pořadí skupin nechť rozhoduje los.)

Odpovědi:

Skupiny si vybraly tyto státy:

- Peru, Indonésie, Brazílie, Kolumbie, Malajsie (spadá do indoaustralské oblasti, o které se říká, že je nejbohatší na výskyt motýlů na světě), Čína, Madagaskar
- Argumentovalo se především polohou státu, vhodným klimatem a biotem tropického deštného pralesa, kde je největší biodiverzita, a dále rozlohou = čím větší, tím větší pravděpodobnost většího výskytu.

Poznámka učitele:

Lze použít chápání biogeografie, která je definována jako věda o rozdělení biodiverzity v prostoru a čase. Zkoumá, kde které organismy žijí a které procesy to způsobily. Země je rozdělena na zoogeografické oblasti, které mají své specifické parametry. Pro názornost je při této úloze vhodné žákům tyto zoogeografické oblasti promítnout.

ÚSEK: „VŠAK NESMÍM VEN A UČÍM SE.“**Úkol:**

Existuje na světě stát, ve kterém byste mohli jít vždy ven, protože byste se nemuseli učit? Jak je to možné?

Odpovědi:

- V chudých státech, protože tam děti musí chodit ven pracovat místo vzdělávání; příklad: Somálsko, Eritrea, Etiopie
- Ano, vzdělání ve státech blokuje různé faktory; například válka, sklizně (střední Afrika), náboženské vyznání (některé muslimské země), ve státu není dost peněz na vzdělání mladých lidí; Nigérie, Pákistán, Indie, Saúdská Arábie
- Afghánistán – špatné postavení žen, domácí násilí, špatná zdravotní péče – umírání při porodu...
- Státy bez většího vzdělání – chudé státy, diskriminace a omezování ženských práv – Afghánistán (Tálibán), Etiopie
- Z hlediska toho, že jsem dívka – Afghánistán, Pákistán → hledala jsem islámské státy, z hlediska chudoby – některé africké státy
- Zimbabwe, Demokratická republika Kongo, chudé státy
- Ano, někde není povinná školní docházka, nebo holky nesmí chodit do školy (Somálsko)

Úkol:

Seřaďte následující státy dle pravděpodobnosti, že se budete muset doma učit: Austrálie, Norsko, Madagaskar, Bolívie, Panama. U pořadí, kde si nebudete jisti, přidejte otazník.

Odpovědi:

- Norwegen, Australia, Panama?, Bolívie?, Madagaskar
- Norsko, Austrálie, Panama?, Bolívie?, Madagaskar?
- Norsko, Austrálie, Panama?, Madagaskar?, Bolívie?
- Norsko, Austrálie, Bolívie?, Panama?, Madagaskar
- Norsko, Austrálie, Bolívie?, Panama?, Madagaskar?
- Austrálie, Norsko, Bolívie, Madagaskar?, Panama?
- Norsko, Austrálie, Panama?, Bolívie?, Madagaskar
- Norsko, Austrálie, Bolívie?, Panama?, Madagaskar?
- Norsko, Austrálie, Bolívie?, Panama?, Madagaskar?
- Norsko, Austrálie, Bolívie?, Panama?, Madagaskar?
- Norsko, Austrálie, Bolívie, Panama, Madagaskar

ÚSEK: „NIKOBARY A ANDAMANY, BORNEO, JÁVA, CELEBES. MOTÝLEK STŘÍBREM POSTŘÍKANÝ TŘEPETÁ SE AŽ U NEBES.“**Úkol:**

Komu patří v ukázce jmenované geografické destinace? Mají něco společného?

Odpovědi:

- Nikobary, Andamany – Indie, vše ostrovy
- Nikobary a Andamany – Indie, Borneo – Indonésie, Malajsie, Brunej, Celebes – Malajsie
- Nikobary a Andamany – indické teritorium, Celebes, Jáva – Indonésie, Borneo – Indonésie, Brunej, Malajsie; všechno jsou to ostrovy, leží v Indickém oceánu
- Nikobary a Andamany – název svazového teritoria Indie, které leží v Indickém oceánu na jižním konci Bengálského zálivu nedaleko Thajska a Indonésie, Borneo – rozdělení mezi Indonésii, Malajsií a Brunej
- Nikobary, Andamany – Indie, Borneo, Jáva, Celebes – Indonésie; společné znaky: ostrovy nebo souostroví, tropické rovníkové klima
- Všechno jsou to ostrovy
- Nikobary a Andamany – Indie, Borneo, Jáva, Celebes – Indonésie } ostrovy

Poznámka učitele:

Druhou otázku lze položit až v případě, že budou některé státy v souvislosti s první otázkou jmenovány, a je vysoce pravděpodobné, že budou. Druhá otevřená otázka nabádá k zamyšlení.

Poznámka učitele:

Tato otázka je samozřejmě spekulativní, bylo by ale dobré, kdyby si žáci nakonec uvědomili, že skutečnost zákazu je v přímém rozporu se státy, které dbají na svobodnou výchovu, viz například Norsko = ne vše je nutně v přímé souvislosti s bohatstvím státu.

Poznámka učitele:

Samozřejmě, jsou to ostrovy, třeba ale někoho napadne také klima, výuka, motýli... zkratka to, o čem byly ty předchozí otázky.

Úkol:

Dokázali byste pomocí atlasu vytvořit podobný ostrovní rým?

Odpovědi:

Konečně jsem navštívil Andamany,
jsem zase mezi narkomany.
Příště jedu do Grónska,
konečně vypadnu z Třeboňska.
A za dva roky na Sicílii,
doufám, že se tam neopiji.

Tonga, Fidži, Vanuatu,
Samoa, Nauru, Tuvalu.
Motýlku, jsi už tu?
Tak usedni na moře luk.

Réunion a Mauricius,
tyto jména vymyslel jistě génius.
Seychely a Maledivy,
ani tam nenajdeme primitivy.

Sardinie, Kypr, Korsika,
tam musí hrát dobrá muzika
Kréta, Euboia, Mallorca
to bude zase historka

Urup, Kotelnýj a Sachalin,
Jan Mayen a Hitra,
tam bych si užila adrenalin,
pronikající do mého nitra.

Cejlon a Sumatra,
Lesbos, Rhodos, Skyros,
žije tam někde ondatra?
Dala bych si gyros.

Grónsko a Sumatra,
Cejlon, Devon a Honšú,
číhá na mě ondatra,
jedu domů, kde máme více koňů
Nikobary, Borneo, Andamany,
nemají tam sice žádné supermany,
avšak se chlubí svými narkomany.

Sardinie, Sicílie, Kypr
v rybníce plave kapr
Džerba, Lémnos, Menorka
pod vodou plave ponorka

Cejlon, Devon, Timor a Jáva
Zuzka bude brzy zdráva
teče jí z podpaždí štáva,
Zuzi, neboj. To se občas stává.

Martinik a Nový Zéland
Svatý Tomáš a Mariany
použijí na cestu sextant
pokud už nejsou vykutány.

Poznámka učitele:

Bylo by samozřejmě dobré, kdyby byly ostrovy v jedné oblasti jako v obou ukázkách, například:

Antigua a Barbuda,
Guadeloupe, Martinik, Barbados,
motýlku, nebude ostuda,
řekneš-li, já nalétal se dnes již dost...

Chorálové čtení (nejen) poezie a metoda Poslední slovo patří mně

TEXT Hana Košuličová

Čtení poezie v rámci běžné literární hodiny s sebou nese několik úskalí, která možná souvisí s naší představou o poezii jako o důvěrném/neveřejném rozhovoru mezi básníkem a čtenářem. Naladit třicet čtyři žáků ve třídě na čtení poezie a zároveň jim nezničit prožitek ze čtení mně pomáhá chorálové čtení.

Metoda chorálového čtení je přitažlivá i pro středoškoláky. U jazykově obtížných nebo myšlenkově náročných textů je plynulé hlasité čtení významné pro porozumění textu. Síla chorálového čtení je také v jeho anonymitě – i slabí čtenáři se mohou cítit bezpečně, protože jsou v prostředí, které jim psychologicky poskytuje „pokrytí“ jak před učitelem, tak před ostatními žáky.¹

Mezi intenzivní čtenářské zážitky mých žáků se díky chorálovému čtení řadí **Legenda o svatě Kateřině**². Zde jsem volila alternativu předřikávání a sborového (chorálového) opakování, které připomínalo pouť (procesí) a zároveň nám přiblížilo velmi náročný středověký text. Radost ze společného čtení nám přinesla Erbenova **Polednice**³. Známý text umožnil zajímavou (nedomluvenou) interpretaci básně, při níž vynikla hrůzoplnost příběhu.

Metoda chorálového čtení byla také součástí literární hodiny (45 minut) v druhém ročníku střední školy zaměřené na interpretaci obsahu textu **Otázky** Heinricha Heineho v překladu Ludvíka Kundery. Žákům nebyl záměrně předložen název básně, ale název básnické sbírky. Cílené utajení mělo přispět k vlastnímu pochopení obsahu textu.

Žáci dostali text a v duchu si jej přečetli. Následovalo bezhlasé čtení – text čtený učitelkou nahlas a žáky potichu (bez hlasu) – žáci pohybují rty, ale nezapojují hlasivky. Učitelka modeluje výslovnost a tempo čtení a připravuje žáky na čtení unisono, na čtení jako jeden hlas.



Otázky (Kniha písní)

*U moře, pustého nočního moře,
stojí jinoch – muž,
v hrudi jen žal a v hlavě jen pochyby,
a chmurnými rty se ptá vln:*

*„Ó rozřešte mi záhadu života,
tu prastarou trýznivou záhadu,
nad níž už hloubaly přemnohé hlavy,
hlavy v čapkách s hieroglyfy,
hlavy v turbanech a černých baretech,
hlavy s parukami a tisíce jiných
ubohých, potících se lidských hlav –
povězte mi, co je to člověk?
Odkud přišel? Kam jde?
Kdo bydlí tam nahoře na zlatých
hvězdách?“*

*Šplouchají vlny, věčně šplouchají,
vane vítr, oblaka táhnou,
hvězdy se třpytí lhostejně, chladně
a blázen čeká odpověď.*

Zdroj:

HEINE, Heinrich – KUNDERA, Ludvík (ed.).

Písně a lamentace.

Přel. Ludvík Kundera. 1. vyd.

Praha: Československý spisovatel,
1966, s. 80 [Severní moře].

Bezhlasé čtení

¹ Košťálová, Hana. **Použití chorálového čtení**. Praha: Kritické myšlení, 2011.

² Novočeský překlad kupř. Jiří Pelán.

³ Například v Národní knihovně ČR je jako archivní exemplář uložen jediný výtisk bibliofilie **Polednice** z roku 1941. Lze jej navrhnout na digitalizaci.

Na první chorálové čtení navazovala metoda *Podvojného deníku* v kombinaci s metodou *Poslední slovo patří mně*, které plně vyhovovaly stanovenému cíli. Smyslem *Podvojného deníku* je identifikovat v textu místa, která v žácích vyvolávají čtenářskou odezvu, a formulovat k nim svou čtenářskou reakci a zároveň ji porovnávat s reakcemi jiných. Smyslem metody *Poslední slovo patří mně* je mimo jiné zkoumat nejen doslovné porozumění textu, ale i souvislosti nevyřčené, buď naznačené mezi řádky, anebo i jdoucí nad text – k jiným textům nebo k osobní zkušenosti čtenáře.⁴

Žáci v rámci *Posledního slova, které patří mně* začínali četbou textu (ukázkou, ke které se vztahovala jejich čtenářská reakce). Opětovné hlasité čtení částí textu podporovalo přemýšlení o textu, bylo jeho přirozenou součástí.



Ukázalo se, že žáci, kteří nad stejným citátem přemýšleli nejprve s oporou svého komentáře, byli schopni následně přemýšlet nad dalším důvodem výběru textu spolužačkou. Ve svých čtenářských reakcích žáci vyslovovali souhlas s pocity autora, vnímali existenciální smutek, přirozenost klást si otázku po smyslu svého života, všimli si způsobu vyjádření plynutí času, vyjádřili hluboký emoční zážitek.

Analýza textu romantické básně byla ukončena chorálovým čtením podbarveným nahrávkou šplouchání vln moře. Opakované chorálové čtení uzavřelo porozumění textu.



Foto: O. Polák

Hana Košuličová je externí čtenářskou mentorkou ZŠ a MŠ Mendelova v Karviné a učitelka češtiny v SPgŠ a SZŽ v Krnově.

Podvojný deník – zadání

Podvojný deník

Zdroje:

ERBEN, Karel Jaromír. **Polednice**. Praha: [s. n.], 1941. 1 sv. (nestr.).

HEINE, Heinrich – KUNDERA, Ludvík (ed.).

Písně a lamentace. Přel. Pavel Eisner et al.

1. vyd. v ČS. Praha: Československý spisovatel, 1966. 133 s.

Klub přátel poezie. Základní řada; roč. 6, sv. 1.

KOŠTÁLOVÁ, Hana. **Použití chorálového**

čtení. Pro kurzy programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Praha: Kritické myšlení, 2011.

ŠLAPAL, Miloš – a kol. **Metodika rozvoje**

čtenářství a čtenářské gramotnosti.

1. vyd. Nový Jičín: Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum Nový Jičín, 2012. 144 s. ISBN 978-80-905036-8-7.

Život svaté Kateřiny. Přel. Jiří Pelán.

V České knižnici 2. vyd.; sv. 89.

Praha: Nadační fond Česká knižnice, 2016. 272 s. ISBN 978-80-88183-04-4.

Zvuky moře

⁴ ŠLAPAL, Miloš – a kol. **Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti**. 1. vyd. Nový Jičín: KVIC Nový Jičín, 2012.

Poslední slovo patří mně – záznam přemýšlení nad textem

Text

U moře, pustého nočního moře,
stojí jinoch – muž,

v hrudi jen žal a v hlavě jen pochyby,
a chmurnými rty se ptá vln:

Přepis promluv žáků

- „Mám část ...v hrudi jen žal a v hlavě jen pochyby... a to jsem si převrátila, že v hrudi jen žal, že má jakoby zlomené srdce, ale nemyslím si, že je to kvůli nešťastné lásce, ale třeba, že je zklamaný ze života, z lidí kolem sebe.“
- „Zaujalo mě to, protože to ve mně vyvolalo asi největší emoce tím, že je tam noc, je to u pustého, osamělého moře, takže ten člověk je sám s tou přírodou a má klid a čas na přemýšlení a může si odpočinout od běžných starostí.“
- „Taky mám jen tu větu ... v hrudi jen žal a v hlavě jen pochyby... a taky si myslím, že on je zoufalý z toho, jestli má ten život vůbec nějaký smysl a že se ptá vlastně, kde se ti lidé vzali.“
- „Já mám podobně ...v hlavě jen pochyby, a chmurnými rty se ptá vln: – myslím si, že se cítí beznadějně, jakoby něco, co mu život dává.“
- „Je u moře a přemýšlí o tom životě, vlastně se to v té hlavě snaží urovnat a přemýšlí o všem.“

„Zaujalo mě to, protože to ve mně vyvolalo asi největší emoce tím, že je tam noc, je to u pustého, osamělého moře, takže ten člověk je sám s tou přírodou a má klid a čas na přemýšlení.“



Poslední slovo

Text

„Ó rozřešte mi záhadu života,
tu prastarou trýznivou záhadu,
nad níž už hloubaly přemnohé hlavy,
hlavy v čapkách s hieroglyfy,
hlavy v turbanech a černých baretech,
hlavy s parukami a tisíce jiných
ubohých, potících se lidských hlav –

Přepis promluv žáků

- „Přemýšlí nad smyslem života, je tam poznat, že všichni nad tím hloubali, jakože v Egyptě, potom ve středověku a neví na to odpověď.“
- „Mně se líbilo, jak ten autor tam naznačuje ty historické etapy i ty kultury, že vlastně většina lidí si klade tu stejnou otázku, jakože v minulosti i v současnosti, je to tak spojeno vlastně.“

- „Já jsem si podtrhla část ...Ó rozřešte mi záhadu života, tu prastarou trýznivou záhadu... Jak je tam to prastarou, myslím si, že nad tím přemýšleli ti lidé v minulosti a že každý člověk nad tím jednou přemýšlel; a trýznivou záhadu... že mnoho lidí to napadlo a mnoho lidí z toho bylo v depresi, mnoho lidí si nedokázalo samo odpovědět; a že je to vlastně záhada celého života, celého toho, proč jsou lidé.“

„Líbí se mi ta myšlenka, občas si dávám stejné otázky, na které mi nikdo nikdy neodpoví stejně, protože každý je jiný a má jiné představy.“

Text

Povězte mi, co je to člověk?

Odkud přišel? Kam jde?

Kdo bydlí tam nahoře na zlatých hvězdách?”

Přepis promluv žáků

- „Přemýšlím nad podobnými (takovými) otázkami; jsou to otázky, na které nezná nikdo odpověď.“
- „Mohu se s verši ztotožnit, existenční krize, myslím si, že všichni tím občas prochází.“
- „Myšlenka mi přišla zajímavá, existence člověka, že se na ty otázky nedá odpovědět.“
- „Líbí se mi ta myšlenka, občas si dávám stejné otázky, na které mi nikdo nikdy neodpoví stejně, protože každý je jiný a má jiné představy.“

Text

Povězte mi, co je to člověk?

Odkud přišel? Kam jde?

Přepis promluv žáků

- „Mě napadlo, že ty první dva verše, to je jako že je ten člověk stále tady, a ten poslední verš (kdo bydlí tam nahoře) – to už se bavíme o člověku, který tady s námi už není a jak kdyby umřel.“
- „Já si myslím, že to ...kdo je ten člověk, odkud přišel... je vlastně o tom člověku a ...kdo bydlí tam na zlatých hvězdách... to by mohlo být třeba, jestli existuje nějaký bůh nebo něco takového.“
- „Muž přemýšlí nad svou existencí, a vlastně nad existencí všech lidí, a přemýšlí i nad tím, proč tady jsme na tom světě, a kam vlastně směřujeme a co bude, až umřeme.“

Text

Šplouchají vlny, věčně šplouchají,
vane vítr, oblaka táhnou,
hvězdy se třpytí lhostejně, chladně
a blázen čeká odpověď.

Přepis promluv žáků

- „Já jsem to pochopila tak, že pořád čeká na odpověď, že mu někdo odpoví, že pořád tím ztrácíme čas.“
- „Mě zaujalo, jak detailně popisuje prostředí, kde se nachází, to moře.“
- „Když jsem si to četla, tak jsem si úplně představila to moře, tu pláž, ty vlny a tak... hrozně se mi to líbilo.“
- „Mně se to líbilo, protože je to popis osamělého místa na přemýšlení; a potom ...blázen čeká odpověď... tak třeba jestli si má něco uvědomit sám, nepotřebuje něco slyšitelného, ale prostě si v sobě něco urovnat, myšlenky a všechno.“
- „Já mám jen ...hvězdy se třpytí lhostejně, chladně a blázen čeká odpověď... – tak vlastně, že ty hvězdy tady byly pořád a ještě před tím člověkem, takže ony jako kdyby vědí, odkud ten člověk je a že ony to tomu člověku nikdy neřeknou.“
- „Já jsem si to vybrala, protože mě zaujalo, jak tísnivě až osaměle tato část na nás působí, a ještě jsem neviděla text, který by takhle očividně působil.“
- „Já jsem si vybrala to poslední ...blázen čeká odpověď... – že si myslí, že je blázen a že si mluví sám pro sebe, že pořád ztrácí ten čas těma otázkama, které mu asi nikdo nezodpoví; pořád čeká na odpověď, proto je to blázen, který myslí na to, aby mu někdo něco řekl, nepřijde na to sám.“
- „Já mám, že se vlastně ptá těch vln na ty otázky, na které vlastně nejsou odpovědi; a že ta odpověď se mu prostě nedostává.“

Oddíl

3

**Představujeme:
Štěpánka Klumparová**

50 Přečíst si báseň je skoro jako přečíst si román

Přečíst si báseň je skoro jako přečíst si román

TEXT Hana Košťálová

Štěpánka Klumparová spolupracuje se skupinou čtenářské gramotnosti projektu Pomáháme školám k úspěchu už od roku 2010. Předtím se čtenářskou gramotností dva roky zabývala i v rámci panelu Výzkumného ústavu pedagogického v Praze. Jako odborná asistentka na katedře české literatury Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy se specializuje na didaktiku literární výchovy, dětskou literaturu a vedení oborových a asistentských praxí studentů učitelství. Povídala jsem si proto s ní o čtení poezie se studenty a věcech souvisejících.

nějakou energii. A mám ráda taky poezii hravou, v níž je vtip, na který musíš přijít, který není takzvaně na první dobrou. I pro své studenty vybírám básně, nad kterými se potom dobře společně přemýšlí. Protože když je to nějaká báseň, ve které nic není skryto, tak se pak nemáme nad čím bavit a neobjevují se různé interpretace, různé názory studentů a různá zkušenosti. Kdyby to byla jen nějaká říkačka nebo něco prvoplánového, tak vlastně ani nemáme důvod tím trávit čas.

A máš s těmi prvoplánovými básněmi nějakou aktuální zkušenost? Setkáváš se s nimi?

Nevím, jestli to můžu říct. Někdy si bohužel paní učitelky vybírají básně, u kterých mají pocit, že jim rozumějí. A často jsou to právě takové ty „na první dobrou“. Jako by se necítily dost odvážné básně interpretovat nebo hledat, co by v ní všechno mohlo být skryto. A ta nejistota způsobuje, že si raději vyberou nějakou jednodušší, nad kterou mají určitý nadhled. Já jim to ale vlastně ani nevymlouvám, ony obvykle později samy zjistí, že se s takovou básní pak ve škole nedá moc dělat, že tam není o čem se bavit. Že jsou to texty, ve kterých jsou myšlenky už nabídnuté, řečené, a ty cítíš jejich sílu, ale vlastně už tam není na co přicházet.

Také se stává, že autor tu myšlenku tak nějak banalizuje nebo didaktizuje...

Tím pak není skrytá nebo metaforická. A jak je zkonkrétněná, stává se jakoby jednorozměrnou. Kdežto ty pro čtenáře potřebuješ, aby byla... aby se do ní vešel každý se svým pohledem na svět. A to, myslím, nám dává ten metaforický jazyk, možnost se k té básni potom přiblížit. Mám tu s sebou jeden příklad toho, co mi moje studentka napsala o těch interpretacích.

Myslíš v těch reflexích?

Ano. Napsala: „Nejúžasnějším objevem pro mě během hodiny bylo, že žádná interpretace není špatná, pokud dokážu v textu najít údaj, který ji podpoří.“ A pak píše: „Když nyní čtu, ať už dětské knihy nebo ty pro dospělé, ráda si nad textem pokládám otázky. Pokud mám po ruce tužku a papír, myšlenky a otázky si zapisuji. Nemám strach ze svobodné interpretace textu na základě svých zkušeností.“ To mi připadá hodně důležité, že to takhle vnímá. Netýkalo se to samozřejmě jenom poezie, ale myslím, že pro tu poezii je to asi to nejdůležitější.

A to díky tomu, co jsi s nimi dělala, cos jim ukázala?

Nevím, jestli se díky tomu cítí kompetentní, ale jenom to, že už cítí tu svobodu... Ona vlastně ta její reflexe hodiny začíná takto: „Na střední škole jsme interpretovali text tím stylem, že nám učitelka předložila to, jak to pochopila ona, a my se to měli naučit na zpaměť.“ O to důležitější je podle mě to, co nyní na semináři zažila. Je důležité vytvořit prostředí pro komunitu lidí, kteří jsou ochotní se o tom spolu bavit a přijmout všechny názory, které tam padnou. To je právě u poezie klíčové, že všechny názory budou přijaty, že žádný vlastně není špatný a o všech budeme dál mluvit a snažit se je pochopit.



Štěpánka Klumparová se synem.

Foto: archiv Š. Klumparové

A myslím, že učitel by to měl vycítit – protože děti nemají ještě dost rozvinutý jazykový aparát a nevědí, jak myšlenku přesně vyjádřit – a měl by být připravený jim pomoci. Nebo se doptat, anebo se obrátit ke spolužákům, aby to pomohli vyjádřit, pokud se učitel sám nemůže na žáka nějak napojit. Alespoň pro moje studenty je tohle hodně povzbudivé, když vědí, že mi záleží na tom, co říkají, a ještě se snažím z toho něco vytáhnout. A jsou překvapení, co v tom vlastně všechno je, když o tom pak dál mluvíme.

A jestli zrovna tohle není ten moment, kterého se učitelé ve škole bojí. Že si nevěří, že zvládnou tuto dovednost, když sami třeba nemají žádnou pro ně přijatelnou interpretaci té básně nebo jakéhokoli jiného textu.

Jo, tomu rozumím. Je pravda, že já vždycky, nejdřív pro sebe samozřejmě, hodně rozmýšlím, co vyberu za text, jak a jestli vůbec mu rozumím a co s ním budu dělat, k čemu se vlastně hodí.

Takže to nezkoumáš až s nimi?

Ne, ne, to bych si asi netroufla. Pokud tu báseň dobře neznám nebo pokud mám pocit, že jí nerozumím, tak mi někdy pomůže se o té básni třeba pobavit ještě s někým jiným. Mám v tom velkou výhodu, že mi moji kolegové věnují čas, pobaví se o tom se mnou a ukážou mi, že se tomu dá třeba rozumět ještě jinak, než jsem si myslela. A někdy mě naopak překvapí moji studenti, když mi nabídnou interpretaci, která mě vůbec nenapadla a přijde mi naprosto relevantní. To vždycky velice ocením. Řeknu, že mě to vůbec nenapadlo, že je to další rozměr té básně. A snažím se taky ukázat, že to souvisí s jejich životní zkušeností, kterou oni mají, a já ji třeba nemám. Anebo že jsem třeba v jiném věku, takže oni o tom přemýšlejí zkrátka jinak. A co si ještě studenti hodně cenili a co pomáhá nejenom v poezii, to je to čtení s přemýšlením nahlas. My jsme to zkoušeli, to tady mám taky popsáno od jedné studentky. Velmi si pochvaluje, že jsem jim nejdřív ukazovala, jak o tom přemýšlím já, poté si to zkoušeli oni a pak si to zkoušeli na svých básních, a že to pro ně byl velký objev, že se to takhle dá dělat. A hlavně porovnávat, jak to vidí druzí, a povídat si o tom.

Takže to znamená, že ty tam přijdeš, přečtete si báseň a ty jim potom ukazuješ, jak ty o tom přemýšlíš? A oni to nejdřív sledují a pak si to sami zkoušejí?

Já jim třeba ukážu jenom na části básně, čeho si mají všimnout, čeho se to podle mě týká. Prostě taková ta vodítka, která obecně existují. Záleží taky na tom, zda je to moje čtenářská nebo životní zkušenost, nebo zda si zrovna tady kladu nějakou otázku, jestli předvídám nebo jestli se podivuju nad tím, co to které slovo znamená, jestli je to nějaká metafora. A pak když čtu dál, tak vlastně ukazuju, jestli se moje hypotéza potvrdila, nebo nepotvrdila. Anebo si všímám třeba slovosledu nebo toho, která slova se rýmují a proč. Zkrátka takové věci, které se ukazují jaksi nad tím, čeho všeho si můžou u té básně všimnout. Zamyslím se třeba už nad titulem a pak na konci – nebo v půlce – se k tomu titulu vrátím a řeknu: „Aha, tak to je... ono se to tak jmenuje možná ještě z jiného důvodu, než jsem si myslela.“

Dostáváte se do básni ještě i nějak jinak?

V tomhle semestru nad básněmi spíš pracujeme s otázkami, které studentům dle jejich slov taky hodně pomáhají. Někteří psali, že pochopili, co znamená dobře položená otázka a jak to může pomoci otevřít diskusi. Opět se to samozřejmě nevztahovalo jenom k básním, ale my se to v tomto prvním semestru učíme na básních, protože jsou krátké a přitom je to ucelený text. Otázkami je pak snazší se dobrat smyslu textu. Společně hledáme klíčovou otázku, která by nám báseň otevřela. Zkoušíme si taky říkat, proč na některé otázky neznáme odpověď, anebo ji zkoušíme hledat, a pokud ji nenacházíme, tak proč tomu tak je. A že jsou některé otázky, na které musíme ještě uzrát, protože na ně v tuhle chvíli ještě nemáme. S tím souvisí i to, co jsme dělali letos, totiž otázky pro autora nebo debata s autorem. Mí studenti to zkoušeli nad básněmi a bylo hodně zajímavé se na to dívat. Myslím, že jim u toho ještě více došlo, jak souvisí forma s obsahem a že to autor dělá opravdu záměrně. Že to není jenom proto, že ho políbila múza, ale že to má velmi dobře promyšlené, aby dílo na čtenáře zapůsobilo.

Pracuješ s poezií i s učiteli, kteří už jsou v praxi?

S Mirkou Škardovou (kolegyně ze čtenářského týmu **Pomáháme školám k úspěchu** – pozn. red.) jsme měly před časem takové poetické období, protože jsme spolu připravovaly letní školu poezie a to jsme v těch básních ležely asi půl roku. Vybíraly jsme a vymýšlely, co všechno by s nimi šlo dělat, a moc jsme si to užívaly. Předpokládaly jsme

„Pokud báseň dobře neznám nebo pokud mám pocit, že jí nerozumím, tak mi někdy pomůže se o té básni pobavit ještě s někým jiným.“

přítom, že co bude bavit nás, mohlo by bavit i účastníky letní školy, což se ve většině případů také potvrdilo. A je možná taky dobré myslet na to, když vybíráme báseň nebo to, co s ní budeme dělat, aby to s žáky nějak korespondovalo vnitřně.

Jak to myslíš?

Letos jsem zvolila i ukázkou, kdy jsme měli poslouchat... Měli jsme pracovat s blues a já jsem si nebyla jistá, že všichni moji studenti vědí, co je blues. Tak jsem jim jedno blues od Zuzany Navarové pustila a mluvili jsme o tom, co to je za náladu, jaké je tam téma a jak to na ně působí. Z toho vyplynulo, co by blues vlastně mohlo být a k čemu je vůbec dobré, k čemu nám slouží. Studenti si potom strašně cenili, že když jsme pak četli **Blues o balónku**¹, o tom, jak chudák balónek praskne a špatně to s ním dopadne, tak už lépe rozuměli tomu, o čem ta báseň je. Na konci té básně se vlastně taky tvrdí, že „*kluk pochopil, co je blues*“. A já si nejsem jistá, že bez té zkušenosti, kdy jsme si blues předtím pouštěli a oni slyšeli tu hudbu a ten melancholický text, že by to chápali.

Nabízíš nám další způsob, jak vnímat poezii.

Mě to ale původně ani nenapadlo, že by to bylo nutné a že to bude takhle fungovat. Je ale pravda, že poezii je potřeba vnímat a otevírat všemi smysly, zkoušet porovnávat svoji interpretaci s někým jiným v tom smyslu, že to je třeba ještě nějak vizuálně ztvárněno, například ve vztahu k nějaké ilustraci, nebo právě nějak hudebně ztvárněno. Lze se bavit o tomhle a zdánlivě nemluvit o té básni, ale přitom se o ní bavíš a vlastně ji tím nepřímo otevíráš. A může to být mnohem přirozenější, než když se zeptáš: „*Tak o čem ta báseň teda je?*“ Protože takhle ti pomáhají smysly. A mě hrozně překvapilo, že tolik studentů pak zmínilo, že by takovou vsuvku uvítali častěji. Tak je ta Zuzana Navarová oslovila.

Pohybujete se tedy v rovině emoční, pocitové, ale zároveň i té znalostní.

Protože neposlouchají tenhle druh hudby, tak to prostě nemůžou znát. Takže když o té hodině přemýšláš, říkáš si, co tak důležitěho by jim mohlo chybět k tomu, aby tu báseň rozkryli? Nejde přitom o to, rozumět každému slovu. Měla jsem to hrozně ráda, když jsem byla malá a některým slovům jsem nerozuměla, přišla mi ta slova neuvěřitelně tajemná. Když jsem nevěděla, co znamenají, tak byla mnohem lepší, než když jsem to pak už věděla.

Tak se to naše povídání pokusme nějak shrnout. Co je z tvého pohledu pro čtení a chápání poezie u studentů nejdůležitější?

Za prvé to, když jim dám najevo, že jsou pro mě všechny jejich názory na věc relevantní, že je respektuju, což u mě souvisí s tím, že ve své studenty věřím. A pak hlavně to, že věřím v sílu čtenářského zážitku, že když student má to takzvané *flow*, že opravdu zažije, že jede na vlně textu a nechá se jím pohltit, že ho to fakt zaujme. Ať už je to téma, nebo forma, zkrátka něco tam v něm pohne, tak najednou i student, který se většinou na tom semináři sám od sebe neprojevuje, tak začne komunikovat. A má chuť se o tom textu bavit a je schopen pojmut i složité věci, abstraktní. Ten zážitek mu umožní do textu vstoupit a on mu najednou rozumí víc, než by si kdy sám myslel, jako by ho to i nějak kognitivně posílilo v tu chvíli. Zažila jsem to asi už vícekrát, ale teprve teď, jak už mám trochu víc zvládnutý ten proces, tak si můžu víc všimnout detailů, co mi studenti vlastně dávají za zprávu tím, jak se na těch seminářích projevují.

A nejde to proti představě některých učitelů, že když si žáci nebo studenti jenom čtou, že je to trošku jako ztracený čas?

To si tedy fakt nemyslím. Důležité je najít texty, které by většinu z nich nějak oslovily. Já mám ještě o to těžší práci, že moji studenti jsou dospělí a čtou texty pro děti. To znamená, že musím vybrat text, který je dvojrozměrný, pro děti i pro dospělé, a který vyžaduje interakci dospělého a dítěte. A samozřejmě oni se mě pak ptají, s jak starými dětmi to lze číst a za jaké podpory a tak dále. Takže my o tom hodně mluvíme, což oceňuji. Jedna studentka mi právě nedávno psala, že si uvědomila, jak jí teďka chybí, že si zase nebude mít s kým o těch knížkách povídat, že vlastně to je bezva na těch dílnách čtení.

Asi už jsme řekly všechno důležité, ale nenapadá tě ještě něco, čím bys dodala učitelům větší odvahu se do poezie se žáky a studenty pouštět častěji?

„Je důležité dát studentům najevo, že jsou pro mě všechny jejich názory na věc relevantní, že je respektuju. Což u mě souvisí s tím, že ve své studenty věřím.“

¹ BYSTROV, Michal. *Nech ten mech*. 1. vyd. Praha: Meander, 2014, s. [29]. – O potenciálu básně srov. text Lenky Karpfové *Didaktický potenciál básně* zde na s. 14.



Foto: archiv Š. Klumparové

Máš pravdu, že důležité je se toho nebát. Nenechat se odradit třeba situací, kdy tě ty děti zjevně svými reakcemi jen provokují, to je samozřejmě moudřejší to nějak přejít. Může se ale stát, že nabídnou něco, a i když se to zdá, že je to opravdu mimo, tak se na to doptat. Protože opravdu někdy přijdeš na to, že ten člověk to nějak myslel, ale neuměl to přesně vyjádřit. To znamená hned to a priori neodsoudit, protože za prvé můžeš o něj přijít, už ti nebude chtít příště nic nabídnout. A za druhé, že tě to třeba může samotnou překvapit, jak to vlastně myslel, když na to zkusíš přijít nebo on ti to zkusí říct ještě jinými slovy. Nebo jeho spolužáci, protože ho znají líp než ty a mluví podobným jazykem, takže oni si pak lépe rozumějí a nějak ti to třeba přeloží do toho tvého, dospěláckého. Díky tomu, že jim dáš prostor se vyjádřit, můžeš své žáky i mnohem líp poznat. A to je vždycky prospěšné.

Štěpánka Klumparová

Kritická gramotnost o praxi, textech a kontextech

ČÍSLO 6 — ROČNÍK 5/2019

www.pomahameskolam.cz

facebook.com/kellnerfoundation

 Pomáháme školám k úspěchu