

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

KATEDRA ČESKÉHO JAZYKA A LITERATURY

**UPLATNĚNÍ METOD TVOŘIVÉ DRAMATIKY
PŘI PRÁCI S UMĚLECKÝM TEXTEM
NA 1. STUPNI ZŠ
(zejména ve 4. a 5. ročníku)**

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Lenka Janečková

Učitelství pro základní školy

Učitelství pro 1. stupeň základních škol

Vedoucí práce: Mgr. Vladimíra Brčáková.

Plzeň, 2013

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

Plzeň, 25. března 2013

.....
vlastnoruční podpis

Poděkování

Na tomto místě bych ráda vyjádřila své poděkování Mgr. Vladimíře Brčákové za odbornou pomoc, laskavé a trpělivé vedení práce, vstřícný přístup a cenné postřehy a rady.

Obsah

Úvod	3
Teoretická část	4
1 Dítě – čtenář	4
1.1 Specifika dětského čtenářství	4
1.2 Období prepubescence	4
1.3 Čtenářství dítěte	6
1.4 Čtenářská gramotnost, čtenářská dovednost	6
1.4.1 Čtenářská gramotnost a možnosti jejího rozvíjení u žáka	6
1.4.2 Rámcový vzdělávací plán (RVP)	7
1.4.3 Čtenářská dovednost	7
1.4.4 Techniky rozvoje čtenářské dovednosti	8
2 Následné činnosti při práci s textem	12
2.1 Reprodukční činnosti při práci s textem	12
2.1.1 Osnova	12
2.1.2 Další reprodukční činnosti	13
2.2 Produkční činnosti při práci s textem	14
2.2.1 Metody práce s literárním textem	14
3 Metody tvořivé dramatiky	16
3.1 Tvořivá dramatika	16
3.2 Dělení metod tvořivé dramatiky	16
3.3 Lekce	22
3.3.1 Struktura lekce	22
3.3.2 Fáze lekce	23
Aplikační část	27
Lekce č. 1: A přece se točí!	27
1.1 Struktura lekce:	27
1.2 Průběh lekce	28
1.2.1 První vyučovací hodina	28
1.2.2 Druhá vyučovací hodina	33
1.2.3 Třetí vyučovací hodina	37
1.2.4 Navazující aktivita – hodina výtvarné výchovy	44

Lekce č. 2: Život v pravěké tlupě.....	46
2.1 Struktura lekce:	46
2.2 Průběh lekce	47
2.2.1 První vyučovací hodina.....	47
2.2.2 Druhá vyučovací hodina.....	52
2.2.3 Třetí vyučovací hodina.....	57
2.2.4 Čtvrtá vyučovací hodina.....	62
2.2.5. Navazující aktivita - hodina výtvarné výchovy.....	67
Závěr	68
Resumé.....	70
Summary	70
Seznam použité literatury.....	71
Internetové zdroje	73
Zdroj obrázků a doporučených stránek.....	73

Úvod

Při výběru tématu diplomové práce mé myšlenky téměř okamžitě směřovaly k českému jazyku a literatuře. Učím sedmým rokem na základní malotřídni škole v Královském Poříčí. Mou snahou je vést žáky k samostatnému tvořivému myšlení napříč všemi předměty, zvláště však v hodinách českého jazyka, slohu a literatury. Od dětství jsem vášnivou čtenářkou, moji rodiče mi pravidelně četli a vyprávěli pohádky. Snažím se k lásce ke čtení a českému jazyku přivést i své žáky.

Jako téma diplomové práce jsem si tedy zvolila využití a uplatnění metod tvořivé dramatiky v hodinách literární výchovy na 1. stupni základní školy. Domnívám se, že výuka literatury by neměla spočívat pouze v pasivním čtení textů, ale tvořivou komunikací by měla směřovat k jejich hlubšímu pochopení.

Cílem mé práce bylo navrhnout takové didaktické interpretace uměleckých textů, které by žákům umožnily „prožít“ četbu a přispěly k obohacení a všestrannému rozvoji jejich osobnosti. Cílem tvořivé četby je vymanit žáka/čtenáře z role pouhého konzumenta literatury (pasivního příjemce) a povýšit jej na spolutvůrce čtené (prožitkově zakoušené) fiktivní situace. Při tvorbě lekcí jsem mimo jiné vycházela z vlastních pedagogických zkušeností, které jsem získala při práci s dětmi v mé třídě (jedná se o třídu, kde je spojený čtvrtý a pátý ročník). Struktura scénářů je koncipována tak, aby byla uplatnitelná i v pátých ročnících v rámci běžných základních škol.

Práce obsahuje dvě části – teoretickou a aplikační. V teoretické části jsem pozornost věnovala problematice dětského čtenářství, čtenářské gramotnosti a čtenářské dovednosti, technikám jejich rozvoje a také metodám práce s literárním textem, obzvláště metodám tvořivé dramatiky.

V aplikační části jsem popsala vlastní přípravu, průběh a hodnocení jednotlivých lekcí literární výchovy.

Součástí diplomové práce je obrázková přílohová část, ve které jsou zdokumentovány práce žáků v navazujících hodinách výtvarné výchovy.

Teoretická část

1 Dítě – čtenář

1.1 Specifika dětského čtenářství

Dětské čtenářství se nutně liší od dospělého, stejně jako se dítě liší od dospělého jedince. Každé vývojové období člověka má svá specifika, jež se odrážejí ve všech aspektech jeho myšlení i chování. V praxi to znamená, že učitel by měl být nejen dobrým pedagogem, ale také psychologem. Musí rozumět možnostem dětského vnímání a poznávání okolního světa. V hodinách literární výchovy by měl učitel ve vztahu k žákovi/čtenáři fungovat jako průvodce, jenž mu při recepci uměleckého textu pomůže uplatnit jeho dosavadní zkušenosti, a to jak čtenářské, tak životní, a pomáhat mu na cestě osobního a sociálního rozvoje. Prostředkem ke společné práci žáků a pedagoga je mateřský jazyk.

1.2 Období prepubescence

Pokud chci hovořit o oblasti dětského čtenářství, zvláště období prepubescence a rané pubescence, musím vycházet z faktu, že vývoj osobnosti dítěte probíhá velmi prudce v několika stádiích, „z nichž každé je v jistém smyslu negací předchozího“ (Chaloupka, 1971, s. 9).

Prepubescencí se obecně označuje věkové období mezi šestým a jedenáctým rokem života dítěte, pubescencí pak období následující, a to mezi jedenáctým a patnáctým rokem. L. Novotná definuje pubescenci jako „přechodné období mezi dětstvím a dospělostí“, kdy je v hypotalamu nastartován proces hormonálních změn v organismu, a označuje ji za „nejkritičtější a nejdynamičtější období v lidském životě“ (Novotná, 2000, s. 52). Je to bouřlivé období plné emočních výkyvů, neadekvátních reakcí na dané situace, černobílého vidění a kritického posuzování skutečnosti, ale také období intelektového vrcholu, pružného a tvořivého myšlení, ožívování fantazie a imaginace (Novotná, 2000, s. 54).

Dle Otakara Chaloupky (Chaloupka, 1971) se právě ve věku deseti až jedenácti let mění zásadním způsobem přístup ke skutečnosti. Dochází k racionalizaci myšlení a od ní pak k odvíjejícímu se vnímání reality. Dá se říci, že dítě přestává žít v idylickém světě, který se víceméně podřizoval jeho přáním a potřebám, a začíná na svět nahlížet pohledem

dospělého člověka. Dochází k odmítání „dětství“, což se může projevit například pohrdavým postojem k pohádkám či literatuře pro „malé děti“. Z výše uvedeného vyplývá, že změna osobnosti pubescenta se odráží také na změně jeho zájmů, zálib i potřeb. Mění se také jeho čtenářství: zájem o četbu, potřeba číst i zaměření četby (Lederbuchová, 2004, s. 21).

Ladislava Lederbuchová specifikuje čtenářské potřeby pubescenta takto:

- poznávací funkce beletrie – souvisí se zvýšeným zájmem o populárně naučnou literaturu;
- relaxační potřeba – četba pro potěšení kompenzující neuspokojené emoce;
- potřeba sociativní – čtení pro pocit blízkého, důvěrného, příjemného a chápajícího společníka;
- požadavek poznávání neznámého – romanticky laděné žánry s hrdinou dospělým či dospívajícím;
- požadavek na pravděpodobnost literárního obrazu – předpokládá věrnost detailu i u fantaskního žánru (např. sci-fi);
- potřeba identifikace a empatie k literární postavě – čtenář se s hrdinou, svým vzorem, v představách ztotožňuje (Lederbuchová, 2004, s. 23 – 25).

Dalšími hledisky, podle kterých můžeme uvádět specifika pubescentního čtenářství, jsou například pohlaví čtenáře, preference literárních žánrů nebo intenzita a kvantita četby.

S nástupem pubescence dochází k výrazné diferenciaci výběru žánrů literatury podle pohlaví. Souvislost lze vidět s dětskou potřebou identifikace s hrdinou, která se kolem jedenáctého roku věku začíná lišit. Na základě výzkumů, o kterých mluví Ladislava Lederbuchová, bylo zjištěno, že každé pohlaví upřednostňuje jiný literární žánr (dívky beletrii, dívčí literaturu, chlapci fantasy a sci-fi, naučnou literaturu a literaturu faktu), spojuje je však zájem především o dobrodružnou literaturu s hrdinou, s nímž se lze ztotožnit, a v neposlední řadě preference „šťastného konce“. Dále bylo prokázáno, že dívky jsou aktivnější a vyspělejší čtenáři než chlapci, mají v oblibě delší texty a upřednostňují četbu knihy před časopisem (Lederbuchová, 2010, s. 69 – 71).

1.3 Čtenářství dítěte

Na tom, zda z dítěte vyroste čtenář či nečtenář, se podílí mnoho faktorů. Dnes je myslím každému zřejmé, že čtenářem se člověk nerodí, ale musí se jím v poměrně složitém procesu stát. Jistě platí, že dítě z rodiny, kde čtení patří ke každodenním běžným aktivitám, má lepší předpoklady stát se čtenářem než dítě z rodinného prostředí, kde se nečte. Vliv rodiny je tedy neoddiskutovatelný. Neméně důležitou roli v procesu vzniku čtenářství u dítěte hraje dle mého mínění pedagog v prvních ročnících základní školy. Jeho úkolem je nejen naučit žáka číst, ale také ho k četbě přivést, neustále motivovat jeho zájem o ni a podporovat ho a vést při výběru četby. To je samozřejmě ideální stav, ne vždy je možný a reálný. Učitel má k dispozici spoustu metod a způsobů, jak čtenářství a s ním spojené další dovednosti rozvíjet. Mám na mysli především komunikační a interpretační dovednosti, jež jsou nezbytné pro rozvoj čtenářské gramotnosti jedince.

1.4 Čtenářská gramotnost, čtenářská dovednost

1.4.1 Čtenářská gramotnost a možnosti jejího rozvíjení u žáka

„Čtenářská gramotnost je celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech.“ (Košťálová, 2010, s. 14). Jedná se o komplexní jev, jehož jednotlivé složky můžeme u žáka rozvíjet. Důležitá je žákova motivace k četbě, jeho soustředění na ni, dále schopnost vyhledávat v textu informace – formou odpovědí na učitelovy otázky, pokročilejším stupněm je hledání informací potřebných ke splnění zadaného úkolu, rozhodování o jejich důležitosti a využívání získaných informací.

Mezi další složky čtenářské gramotnosti můžeme zařadit:

- dovednost shrnout vlastními slovy přečtený text při zachování logického sledu událostí, vyjádřit základní myšlenku textu, převyprávět ho a vytvořit jeho osnovu;
- schopnost rozpoznat, že čtenému neporozuměl a vyhodnotit, zda je nutné objasnění či lze číst dál bez něj;
- předvídání dalšího vývoje textu, a to na základě svých čtenářských a životních zkušeností;

- dovednost formulovat závěry textu, hodnotit ho, bezprostředně vyjádřit své pocity z četby (Košťálová, 2010, s. 15 – 17).

1.4.2 Rámcový vzdělávací plán (RVP)

Skutečnost, že jazyková a literární komunikace je naprosto nezbytným předpokladem pro práci s textem, pro pozitivní vztah k literatuře a k dalším druhům umění a pro vyjadřování a sdílení čtenářských zážitků, má v sobě zakotvenou i RVP. Na svých stránkách označuje oblast Jazyk a jazyková komunikace jako stěžejní ve výchovně vzdělávacím procesu žáka. Tato oblast se dále dělí do tří složek: Komunikační a slohová výchova, Jazyková výchova a Literární výchova. V Literární výchově *„žáci poznávají prostřednictvím četby základní literární druhy, učí se vnímat jejich specifické znaky, postihovat umělecké záměry autora a formulovat vlastní názory o přečteném díle. Učí se také rozlišovat literární fikci od skutečnosti. Postupně získávají a rozvíjejí základní čtenářské návyky i schopnosti tvořivé recepce, interpretace a produkce literárního textu. Žáci dospívají k takovým poznatkům a prožitkům, které mohou pozitivně ovlivnit jejich postoje, životní hodnotové orientace a obohatit jejich duchovní život“* (RVP, 2005, s. 20).

Očekávané výstupy pak formulují to, co by měl žák při přechodu na druhý stupeň základní školy zvládat:

- pracovat tvořivě s literárním textem podle pokynů učitele a podle svých schopností;
- vyjadřovat své dojmy z četby a zaznamenávat je;
- volně reprodukovat text podle svých schopností, tvořit vlastní literární text na dané téma.

K naplnění těchto očekávaných výstupů napomáhá jeden z bodů učiva Literární výchovy – *„tvořivé činnosti s literárním textem“* (RVP, 2005, s. 23 – 24).

1.4.3 Čtenářská dovednost

Předpokladem čtenářské gramotnosti je čtenářská dovednost. Neuvažujeme o ní pouze jako o pasivním čtení literárního textu. Pokud by tomu tak bylo, čtenář by pouze dekódoval grafickou podobu písma a přečtenému by rozuměl v základní lexikální rovině. Četbou žáka ale *„rozumíme proces komunikace dítěte s textem umělecké literatury, v němž aktivně a tvořivě přijímá informace v textu kódované“* (Lederbuchová, 1995, s. 9).

Tento proces dělíme na několik fází. Prvními z nich jsou fáze percepční (přímé vnímání a představování si textu) a apercepční (dekódování textu do slovníkových významů). Obě tyto fáze probíhají současně a plynule přecházejí „v responzní aktivitu v procesu spontánní čtenářské interpretace a konkretizace“ (Lederbuchová, 1995, s. 9). Interpretace je práce s navozenými představami, které zasazujeme do kulturního, případně historického kontextu. Konkretizace je vrcholnou fází procesu četby, čtenář v jejím průběhu přiřazuje dílu smysl pro svůj vlastní život a zaujímá k textu vlastní postoj.

Čtenářskou dovednost můžeme tedy chápat jako způsob aktivního čtení, při němž si recipient vytváří vnitřní fotografie a spojuje je s objekty, o nichž čte, čte s porozuměním a v kontextu celku, navrácí se k již přečtenému a případně opravuje význam, který textu původně dal. Při aktivním čtení žák zakouší i tvůrčí prožitky, díky nimž se přímo účastní fiktivní situace, a je na učiteli, aby žákovi v roli čtenáře umožnil stát se spolutvůrcem obsahu uměleckého textu.

1.4.4 Techniky rozvoje čtenářské dovednosti

K rozvoji čtenářské dovednosti na prvním stupni základní školy dochází převážně v hodinách čtení a literární výchovy. Jaroslav Toman do nácviku čtenářských dovedností zahrnuje:

- **čtení hlasité:**

Převažuje v počátcích čtenářského výcviku, kde žákům umožňuje sebekontrolu a učitel poskytuje informace o úrovni čtenářské dovednosti a případných nedostatcích ve čtení. Ve vyšších ročnících pak slouží především k hlubšímu pochopení textu a stává se východiskem pro literárněestetickou činnost žáků. Při nácviku čtenářské dovednosti se nejvíce uplatňují dvě jeho podoby: čtení hromadné (společné) a sborové (paralelní). Při hromadném čtení čte jeden žák kratší úsek textu a zbytek třídy sleduje text očima v knize. Sborové čtení probíhá tak, že nahlas čtou buď všichni žáci společně, nebo čte hlasitě skupina dětí, nejčastěji dvou až tří (pak mluvíme o paralelním čtení). Tato forma nácviku čtení je vhodná zvláště pro slabší čtenáře, které zdatnější čtenáři mohou ve čtení textu „vést“ a je také dobrým způsobem rozvíjení literárněestetických dovedností, jako jsou recitace, čtení podle rolí či dramatizace textu.

- **čtení tiché:**

Předchází mu čtení hlasité, při tichém čtení je psaný text vnímám pouze zrakem bez použití mluvidel. Tiché čtení slouží zejména ke čtení delších textů, kdy je po přečtení důležité kontrolovat porozumění čtenému. U žáků čtvrtého a pátého ročníku je tento způsob převládajícím při osvojování čítankových textů. Nutným předpokladem nácvičku tichého čtení je diferenciacce žáků, kterou provádíme přidělením různě dlouhých úseků textu skupinám čtenářů tak, aby všechny skupiny skončily s četbou pokud možno ve stejné době. Tato forma čtení je zároveň základem interpretačních dovedností při osvojování uměleckých textů, slouží k orientaci v ději, prostředí, postavách, kompozici a jazyku. Tichého čtení lze ale využít prakticky ve všech vyučovaných předmětech k získání informací z článků v učebnicích.

- **čtení správné:**

Rozumíme jím čtení bez odchylek od psaného textu tak, aby zůstal zachován smysl čteného a žák rozuměl tomu, co čte. Při správném čtení nedochází k záměně, přehazování, přidávání či ubírání písmen, slabik a slov. Správné žakovské čtení může učitel rozvíjet čtením přípravným (při četbě náročnějších článků je nacvičováno čtení slov se složitější hláskovou stavbou, případně se cvičí technika mluvené řeči), opakováním neosvojených slov a vysvětlováním jejich významu.

- **čtení plynulé:**

Je to způsob čtení, kdy nedochází k hláskování, sekanému či vázanému slabikování, opakování slov, tvorbě nefunkčních přestávek, příliš pomalému či rychlému čtení. Nácviček plynulého čtení se provádí od prvního ročníku, ve čtvrtém a pátém ročníku by již žáci měli mít plynulé čtení zautomatizované, větší důraz by měl být kladen na čtení výrazné, uvědomělé a studijní. Pokud tomu tak není, je nutné provádět nápravu jednotlivých nedostatků plynulého čtení.

- **čtení s porozuměním (uvědomělé čtení):**

Jedná se o způsob čtení, který je podmíněn zvládnutím techniky čtení, obsahovou a formální přiměřeností textu a dostatečnou čtenářskou kulturou. To, aby žáci četli

zadaný text s porozuměním, vyžaduje také jejich psychickou vyzrálost, potřebu dosti bohaté slovní zásoby, životních zkušeností a v neposlední řadě motivaci, která by účinně vzbudila jejich zájem o obsah čteného.

Aby mohl učitel uspokojivě ověřit produktivitu uvědomělého čtení, může použít následující způsoby:

- a) sledování neverbálních projevů žáků (mimika, gestika) ze kterých posoudí, zda žáci textu rozumí a vnímají správně jeho obsah;
- b) sledování správného frázování a intonace při hlasitém čtení – čím je porozumění textu vyšší, tím je kvalita těchto prvků výraznosti lepší;
- c) zadání otázek a úkolů pro kontrolu pochopení přečteného, tímto způsobem lze zároveň posoudit dovednost orientace v textu při vyhledávání konkrétních údajů;
- d) další činnosti spojené s reprodukcí textu, např. doplňování chybějících částí podle smyslu, korektura nesprávného obsahu, tvorba osnovy a reprodukce textu podle ní, dělení čteného na odstavce, určení hlavní myšlenky a jádra textu.

- **výrazné čtení:**

Jedná se o nejvyšší stupeň hlasitého čtení, mezi jeho nejvýraznější projevy patří frázování, intonace a větný přízvuk. Při výrazném čtení žák vhodně uplatňuje tempo, výšku, sílu a barvu hlasu. Nápomocnou aktivitou při nácviku výrazného čtení je poslech mluveného slova (z nahrávky či četba učitele), čtení po rolích a dramatizace textu. Předpokladem je výběr vhodného, již osvojeného, úryvku textu. Nácvik výrazného čtení bývá dovršen ve čtvrtém a pátém ročníku (Toman, 2000, s. 23 – 31).

Uvedené techniky čtení pomáhají učiteli rozvíjet čtenářské dovednosti žáka. Ke čtenářství však neodmyslitelně patří také výše zmíněné dovednosti komunikační a interpretační. K rozvoji všech jmenovaných dovedností využíváme v hodinách literární výchovy především **následné činnosti při práci s textem**. Učitel by měl postupovat od reprodukčních metod (především v nižších ročnících) směrem k produkčním. Předpokladem úspěšné interpretační práce s textem je zvládnutí fáze percepce, pro niž je podstatné správné vytvoření „imagenu“ (vlastní vnitřní fotografie čteného). Vzhledem

k omezeným životním a čtenářským zkušenostem žáků v prepubescentním věku může snadno dojít k mylnému výkladu slov, vět či částí textu, což může negativně nebo zavádějícím způsobem ovlivnit chápání významu čteného. Je tedy zřejmé, že i v percepční fázi čtení musí pedagog používat promyšlenou didaktickou interpretaci textu, objasňovat neznámá, zastaralá slova, případně vysvětlovat historické a kulturní souvislosti.

Ladislava Lederbuchová popisuje několik metod rozvíjejících představivost a fantazii žáků pro práci s epickým textem v percepční fázi:

- **otázkou: „Jak si představuješ...?“** (např. hlavní postavu v určité situaci) docílí učitel rozvíjení a významového obohacování obsahu žákovy četby. Pedagog vyžaduje detailní popis vzhledu, oblečení, chování, vlastností, gest a mimiky postavy a přivádí tak žáka k hledání odpovědí i v méně dějově významných situacích či v nepřímých informacích.
- **využitím pomůcek** pedagog účinně přispívá k rozvoji žákovy představivosti. V rámci historického období příběhu může učitel prezentovat dobové reálie (předměty denní potřeby, módní doplňky, hračky, fotografie...) nebo obrazy, fotografie a reprodukce architektonických památek, historických osobností a žánrových výjevů z běžného života.
- **simulací životní situace** pedagog rozvíjí žákův obraz o postavě a prostředí příběhu. Nastolením otázky: „Jakou scénu byste navrhli pro danou situaci děje?“ mohou žáci využít svobodně své představivosti. Tato metoda je vhodná především pro skupinovou práci, pedagog pouze dbá o zachování sémantického kontextu textu.
- **žakovým hlasovým projevem přímé řeči postav** pedagog připravuje půdu pro dialogizaci a dramatizaci textu. Žák si výrazným čtením role uvědomuje charakteristiku postavy a situaci, ve které se postava nachází (Lederbuchová, 2010, s. 183 – 186).

2 Následné činnosti při práci s textem

Tyto činnosti můžeme rozdělit na dvě základní skupiny, reprodukční a produkční.

2.1 Reprodukční činnosti při práci s textem

Reprodukčních činností je celá řada, vždy ale vycházejí z předlohy. Ta je většinou literární, může však být i obrazová či audiovizuální. Smyslem a funkcí reprodukce je zjistit, zda žák porozuměl dané předloze. V případě literárního textu ověřujeme, zda jej žák četl „s porozuměním“, zda si ho esteticky osvojil, vcítil se do jeho fikční situace a v neposlední řadě tímto způsobem rovněž podporujeme rozvoj žakovských komunikačních a interpretačních dovedností (schopnost vyjádřit a správně formulovat myšlenku, využívat a prohlubovat slovní zásobu, rozvíjet kulturu mluveného slova). J. Zítková (2004, s. 28) dělí reprodukci podle míry přesnosti mezi předlohou a produktem na:

- a) **věrnou reprodukci** – doslovná, např. recitace, přednes básní;
- b) **volnou reprodukci** – převyprávění příběhu při zachování jeho obsahu a kompozice;
- c) **výběrovou reprodukci** – vybíráme úseky textu, převážně hlavní dějové zápletky, které převyprávíme (můžeme např. vytvořit dialogy);
- d) **obměněnou reprodukci** – zcela změníme formu převyprávění (např. z ich formy na er formu), můžeme obměnit některé dějové části, ale základní obsah je dodržen.

2.1.1 Osnova

Důležitým prvkem reprodukčních činností je **práce s osnovou textu**. Osnova se odvíjí od reprodukce textu a zároveň slouží jako pomůcka k jeho opětovnému převyprávění. Práce s osnovou vyžaduje analytické a logické myšlení, protože žáci musejí vybrat hlavní myšlenku textu, rozeznat nepodstatné detaily od podstatných (Toman, 2000, s. 51).

J. Zítková rozlišuje dva základní typy osnovy, a to slovní a obrázkovou. V nižších ročnících základní školy pracujeme převážně s obrázkovou osnovou, která však nedostatečně aktivizuje slovní zásobu a může svádět k popisnosti. Slovní osnova nachází své uplatnění ve vyšších ročnících. V prvotní fázi práce s osnovou je vhodné, aby se učitel na její tvorbě spolupodílel. Žáky by měl vést k tomu, aby byli postupně schopni samostatně rozdělit text dle sekvencí textu na jednotlivé odstavce, vystihnout ústřední myšlenku každého odstavce a zformulovat ji jako bod osnovy. Po osvojení zásad tvorby osnovy textu

mohou žáci začít pracovat na složitějších úkolech. Těmi jsou např. činnosti s neúplnou či přeházenou osnovou, přeformulování bodů osnovy do vhodnější podoby, vyhledávání odstavců v textu podle bodů osnovy, zestručňování podrobných bodů či naopak rozvíjení bodů příliš jednoduchých (Zítková, 2004, s. 28 – 29).

Ve všech případech práce s osnovou rozvíjí žákovu orientaci v textu. Zmíněná metoda podporuje u dětských čtenářů vnímání textové kompozice, rozvíjí u nich schopnost analyzovat a rozlišovat, cvičí je v hledání a používání výstižných slov. Z vlastní zkušenosti mohu říci, že pokud se práci s osnovou věnuje v hodinách literární výchovy dostatek pozornosti a času, nemají děti velký problém s její tvorbou a rovněž ne s jejím využíváním, obměnou a dalšími aktivitami, které se k ní pojí. Naopak jsem se setkala se žáky čtvrtého ročníku, kteří s osnovou textu dříve nepracovali, tudíž práce s ní byla pro ně prakticky neznámá. Museli jsme tedy spolu začít od počátku a práci s osnovou se naučit.

2.1.2 Další reprodukční činnosti

Dalšími reprodukčními činnostmi v hodinách literární výchovy jsou dle J. Zítkové:

- **přednes:**

Děti by k němu měly být motivovány poslechem „ideálního“, tj. recitace, formou audio nahrávky či přednesu učitele. Při požadavku pamětného osvojení poezie musíme provést didaktickou interpretaci básně, upozornit na neobvyklá slova a slovní spojení. I u přednesu je nezbytně nutné porozumění a chápání textu, v některých básních se mohou vyskytnout veršové přesahy, s nimiž je nutné žáky seznámit.

Na pomezí mezi reprodukčními a produkčními činnostmi se nacházejí následující dvě činnosti:

- **dialogizace:**

Jako předlohu je vhodné použít text, který lze rozdělit na více rolí. Do práce s textem se vždy snažíme zapojit co nejvíce dětí. Mohou se v rolích střídat, případně utvořit více skupinek.

- **dramatizace:**

Je vlastně přechodem od činností reprodukčních k produkčním. Podle stupně ztotožnění s literární předlohou rozlišujeme dramatizaci věrnou nebo volnou. Po předcházející interpretaci textu, která je nutná pro vstup do role, se žáci se svými replikami seznamují jak individuálně, tak ve skupinkách, přičemž dochází k pamětnému osvojení replik. Při dramatizaci využívá učitel zkušeností dětí, jejich nápadů a námětů. Texty k dramatizaci by měly být přiměřené věku dětí, měly by jim být obsahově blízké. Dalším požadavkem na vhodnost textu je jeho dostatečná dějová bohatost, rozmanitost charakterů postav a jejich dialogů. Cílem dramatizace může být, a ve školní praxi také většinou bývá, závěrečné veřejné vystoupení na scéně, ať už v prostoru třídy nebo jako školní představení pro rodiče. Proto se děti také učí improvizovat při chybě jiného herce či své vlastní. Realizace výstupu však není nezbytně nutná (Zítková, 2004, s. 29 – 31). „*Dramatizace textu může být nahlížena jako cíl, ale interpretační příprava výstupu v tvořivém variování má větší význam jako literárně-výchovný interpretační prostředek než výstup sám*“ (Lederbuchová, 2010, s. 110 – 111).

2.2 Produkční činnosti při práci s textem

Jak už název napovídá, cílem těchto činností je žáky přivést k vytvoření „čehosi nového“. Pedagog si při své práci s dětmi může opět vybrat z celé škály produkčních metod a činností.

2.2.1 Metody práce s literárním textem

Čtení s předvídáním

Metodou opírající se o čtenářské a životní zkušenosti žáků je čtení s předvídáním. Tento způsob četby je založen na „*podloženém vyvozování odhadů z náznaků v textu*“ (Košťálová, 2010, s. 18). Žáci čtou předem připravený text rozdělený na části, před každou z nich předvídají, co se bude dít. Úlohou učitele je vést žáky k tomu, aby vycházeli z indicií, které jsou jim předloženy, aby nacházeli v textu návodné informace sloužící právě k předvídání dalšího děje. Následujícím krokem je vlastní četba, po níž probíhá reflexe toho, zda předvídání bylo úspěšné či nikoliv. Tato metoda tedy zahrnuje tři fáze četby: před, během a po čtení. Rozvíjí představivost a kreativitu dětí, v neposlední řadě pomáhá také rozšiřovat jejich slovní zásobu. Důležitým momentem je fakt, že žádná

předpověď není chybná, pokud ji žák dokáže uspokojivým způsobem odůvodnit (Košťálová, 2010, s. 25 – 26).

Práce s literární postavou

Tvořivá práce s literární postavou může mít mnoho podob. Žáci mohou fabulovat předchozí či následující osud postavy, mohou pracovat se změněnými okolnostmi v ději, které se odrazí na momentálním rozhodnutí v konání postavy. Je možné také částečně pozměnit charakter a vzhled hrdiny, zajímavou možností se jeví také změna ve vypravěčské formě (např. z ich do er formy a naopak). Tato metoda poskytuje dětem možnost bohatě využít jejich fantazii a tvůrčí činnost.

Práce s jazykovými prostředky

Také tato metoda poskytuje dostatek možností rozvíjet komunikační dovednosti žáka. Při práci s lyrickým textem může učitel žáky pobízet např. k obměňování rýmů a slov, žáci mohou vymýšlet nová přirovnání ke slovům, vlastní metafory. V epických textech lze nahrazovat archaizmy, převádět přímou řeč na nepřímou či naopak nebo využít prvky tvořivého psaní.

Variace – didaktická substitute

Tato metoda se užívá v případech, kdy od žáků chceme, aby děj převyprávěli z perspektivy jiné postavy. Jejím cílem je, aby žák tvořivě vyjádřil své porozumění textu, na základě svých zkušeností text rozvíjel a přetvářel. (Lederbuchová, 2010, s. 202). Jiné užití této metody nabízí možnost přepisování textu do jiného žánru (například bajky do pohádky apod.).

Práce s ilustrací

Využití nachází především v úvodní části hodiny jako motivační aktivita. Ilustrace v literární výchově plní funkci umělecko-estetickou, kdy spoluvytváří celkový dojem z literárního díla. Podílí se také na rozvoji osobnosti dítěte a pomáhá mu názorně vnímat realitu kolem sebe. (Zítková, 2004, s. 32 – 34).

3 Metody tvořivé dramatiky

Další skupinou produkčních aktivit při práci s literárním textem jsou metody tvořivé dramatiky, jimž se chci ve své práci věnovat především. Pomocí těchto metod můžeme v úvodní části hodiny žáky vhodně motivovat k práci s textem, seznámit je s charakterem a pocity literární postavy či s prostředím, vzbudit v nich chuť k dramatizaci či vlastní tvorbě. V hlavní části hodiny nám metody tvořivé dramatiky pomohou především s interpretací a správným pochopením textu způsobem pro žáky zajímavým. (Beránková, 2002, s. 13). Prostor pro využití metod tvořivé dramatiky je také v závěrečné části hodiny a při reflexi jednotlivých aktivit.

3.1 Tvořivá dramatika

Pod pojmem tvořivá dramatika si můžeme představit souhrn aktivit, činností, metod a technik rozvíjejících kromě komunikačních a interpretačních dovedností dětí především jejich tvořivost, samostatnost a kreativitu. Oproti dramatizaci textu si tvořivá dramatika klade za cíl především osobnostní a sociální rozvoj žáka, „*tvořivá dramatika zdůrazňuje akci, tvořivé jednání, hru v roli. Mnohé metody dramatické výchovy se však mohou účelně uplatňovat i ve výchově literární jako alternativní, aktivizující postupy nebo doplňkové metody oživující výukový stereotyp*“ (Zitková, 2004, s. 32).

3.2 Dělení metod tvořivé dramatiky

Jako nejvhodnější se mi zdá dělení dramatických metod podle Josefa Valenty. Základním principem všech metod je hra v roli, fikce a improvizace. Valenta metody dělí podle stupně zapojení osobnosti hráče do hry takto:

- I. metoda úplné hry,**
- II. metody pantomimicko-pohybové,**
- III. metody verbálně-zvukové,**
- IV. metody graficko-písemné,**
- V. metody materiálově věcné.**

Každá skupina (kromě I.) se dále dělí na celou řadu metod, z nichž vybírám pouze ty, které jsou dle mého názoru vhodné k použití v hodinách literární výchovy na prvním stupni základních škol.

I. metoda úplné hry

K herecké komunikaci slouží veškeré lidské aktivity (pohyb, postoj, zvukový a mluvený projev). Cílem této metody je celkový osobnostní a sociální rozvoj žáka.

II. metody pantomimicko-pohybové

Účastníci používají ke svému projevu pouze pohybové aktivity, nepoužívají zvuky ani mluvu. Tyto metody slouží především k rozvoji pohybových a koordinačních schopností a dovedností, pomáhají k vnímání druhých i sebe samých, slouží k překlenutí možného počátečního ostychu jednotlivých hráčů, mají také relaxační a oddechovou funkci.

- **Dotyková pantomima** – využíváme ji v průpravných cvičeních k předávání a přijímání informací dotykem. Slouží k rozvoji smyslového vnímání, pomáhá odstraňovat případnou nechuť k narušení osobní zóny dítěte, pomáhá rozvíjet představivost a fantazii.
- **Narativní pantomima** – její podstata spočívá v souběžném vyprávění příběhu pedagogem a pantomimickým předváděním žáky. Předpokladem je vhodně vybraný epický text, který mohou žáci v rámci svých možností a zkušeností dobře ztvárnit. Cílem narativní pantomimy je především vybudování důvěry mezi všemi účastníky, vytvoření atmosféry příběhu či posunutí jeho děje.
- **Parafrázování pohybem** – metoda podporující rozvoj kreativity, je závislá na stupni rozvoje schopnosti žáka používat zástupných znaků v komunikaci. Jedná se o druh pohybového cvičení, při kterém jeden žák nebo skupina žáků pantomimicky předvede určitou situaci, pocit, náladu nebo emoci a druhý žák či skupina žáků musí ze způsobu projevu rozpoznat podstatu sdělení a opět pantomimicky ji ztvárnit. Nejedná se ovšem o pouhé přesné kopírování vzoru, ale parafráze by měla spočívat v logicky návazné pantomimě, měla by původní sdělení posunout či přetvořit do jiné podoby.
- **Plná pantomima** – stěžejní metoda pantomimicko-pohybových aktivit, která všestranně rozvíjí představivost, logické myšlení i tvořivost dítěte. Podstatou této metody je pantomimické hraní osob příběhu při aktivním zapojení celého těla.

- **Pohybová cvičení** – používají se především v úvodních částech lekcí jako prostředek k rozcvičení, rozcvičení těla, uvolnění nebo rozpohybování účastníků.
- **Pohybový rituál** – tuto činnost zařazujeme na začátek nebo konec hodiny, může sloužit jako předěl mezi aktivitami. Rituál by měl navodit pocit sounáležitosti ke skupině, ideálně jej vytvoří sami žáci.
- **Proxemizace postojů** – je vyjadřování vztahu k určité osobě nebo předmětu pomocí vzdálenosti. Žák ve vymezeném herním prostoru zaujme místo vzdálené od objektu tak, aby vyjadřovalo míru jeho sympatií k němu (čím blíže žák stojí, tím je náklonnost větší). Tato metoda je vhodná před závěrem lekce či její části, žáci mohou své postoje vyjadřovat buď v roli, nebo sami za sebe.
- **Převrácený dabing** – metoda slouží k vcit'ování se do postavy příběhu, prohlubuje improvizální dovednosti. Dabování probíhá tak, že jeden žák mluví a druhý pantomimicky ztvárňuje obsah jeho řeči.
- **Zrcadlení** – je metodou co nejpřesnější nápodoby pohybové činnosti druhého. Při praktikování metody zrcadlení pracují žáci ve dvojicích, variantou je jeden žák předvádějící pohyb a skupina žáků jej napodobující. Tato technika napomáhá prohlubování empatie, rozvíjí schopnost citlivé reakce na partnerovy pohyby.
- **Živé – nehybné obrazy** – využití metody je možné kdykoliv v průběhu lekce. Účelem vytváření živých obrazů je „zastavení“ děje nebo naopak jeho „oživení“.

III. metody verbálně-zvukové

Převažující aktivitou herců je vydávání zvuků a mluva. Protože nelze zcela oddělit verbální a neverbální projevy člověka, je i v těchto metodách používán pohyb. Cílem je získání a prohloubení dobrých řečových technik a osvojení dovednosti naslouchat.

- **Brainstorming** – využívá se v různých fázích lekce při hledání řešení problémové situace. Podstata metody spočívá ve shromažďování a zapisování momentálních

nápadů hráčů bez ohledu na jejich správnost či vhodnost a následnému výběru nejvhodnějšího způsobu řešení.

- **Čtení** – hlasité nebo tiché čtení příběhu. V rámci dramatické hry může žák číst skutečný nebo imaginární text, může čtení také pouze hrát.
- **Dabing** – viz metoda převrácený dabing výše.
- **Dialogický monolog** - technika založená na rozhovoru dvou hráčů představujících jednu postavu je vhodná např. při situaci, kdy je nutné řešit různé postoje postavy v určité situaci.
- **Diskuze a disputace** – diskuze je dialog dvou a více osob o určitém problému, podstatou disputace je dialog dvou stran s protichůdnými názory, jejím cílem je přesvědčit protistranu o správnosti svých argumentů. Obě metody rozvíjejí komunikační dovednosti žáků a pohotovost jejich myšlení.
- **Dotazování a odpovídání** – vhodnou technikou je Horká židle. Skupina žáků se ptá jedné postavy, která na její dotazy odpovídá. Tato metoda se používá ke zjišťování pohnutek a motivů jednání postavy.
- **Imaginativní hra** – metoda slouží především k rozvoji představivosti a fantazie dětí. Podstata metody spočívá v předložení určitého předmětu žákům, ti mají domýšlet, k jaké postavě z příběhu se předmět vztahuje a jaký má pro ni význam atd.
- **Rozhovor** – metoda použitelná během všech částí lekce, při níž žák hledá způsoby vzájemného dorozumění s druhými.
- **Zástupná řeč** – žáci s učitelem vytvářejí vlastní umělý jazyk vhodný k použití v lekci, kde se žáci v příběhu setkávají s neznámou kulturou či civilizací.

- **Zpěv a hudební exprese** – využívá rozličných podob hudebních a zvukových projevů (zpěv, pobraukování, rytmické podbarvení, náznaky melodií) pomáhajících navození, upevnění či doznění situace příběhu.

IV. metody graficko-písemné

Vycházejí ze zkušeností žáků a slouží k jejich dalšímu osobnostnímu a sociálnímu rozvoji. Často se využívají k potřebě reflexe.

- **Dopisy** – pomáhají vytvářet nebo odhalovat charakterizaci jednotlivých postav příběhu.
- **Mapy, plány** – jejich využití najdeme v příbězích, kde je nutné znát okolní prostředí. Kreslení map a plánů může probíhat individuálně nebo ve skupinách.
- **Myšlenkové mapy** – metoda využitelná zejména v úvodu hodiny, kdy se slovo – problém – zapíše doprostřed listu a žáci (případně jeden vybraný žák) zapisují do kruhu další slova, která je napadnou asociací s původním slovem.
- **Obrazy** – jedná se spíše o doplňující techniku, kdy žáci mimo roli malují obrazy vztahující se k příběhu nebo postavám v něm vystupujícím.
- **Plakáty** – tvorba plakátů má podobnou funkci jako vytváření obrazů. Rozdílná je výsledná forma díla, plakát může být kombinací kresby a písma, při jeho tvorbě je nutné „zhuštění“ informací.
- **Reflexe** – písemné zhodnocení a vyjádření pocitů a zážitků z lekce nebo její části. Žák může psát reflexi jako postava v roli nebo sám za sebe.
- **Role na zdi** – základem metody je arch papíru pověšený na zeď. Ten slouží k zapisování poznatků o určité postavě. Role na zdi pak poskytuje přehled všeho, co o postavě potřebujeme zjistit nebo naopak již víme.

V. metody materiállově-věcné

Tyto metody rovněž využívají životních zkušeností dětí a napomáhají jejich rozvoji. Umožňují poznávat věci a materiály a předávat zkušenosti s nimi dalším osobám, mohou rozvíjet technické či geometrické myšlení, prostřednictvím manipulací s předměty působí také na rozvoj fantazie a představivosti.

- **Práce s jakýmikoliv objekty – stavbami** – zahrnuje veškeré úpravy herní místnosti či její části a manipulaci se všemi předměty. Probíhá v úvodu, ale také v průběhu lekce, vždy, kdy je nutná přestavba předmětů v prostoru.
- **Práce s kostýmem** – je pro žáky velmi motivující, kostýmem rozumíme převlek či jeho jednotlivou část, která se může stát atributem určité postavy. Kostým slouží k odlišení postavy a napomáhá odbourávat nejistotu žáka.
- **Práce s maskou** – podobně jako kostým i maska pomáhá charakterizovat postavu. Masku mohou děti obdržet od učitele již hotovou nebo ji mohou vyrobit v rámci výtvarné a pracovní výchovy.
- **Práce s modelovacím materiálem, s papírem** – další metody pomáhající vytvořit libovolné předměty a rekvizity potřebné pro lekci.
- **Práce s rekvizitou** – rekvizity jsou předměty, jichž využíváme při hraní příběhu k dotvoření atmosféry či charakterizace postav. Mohou to být reálné předměty ve své skutečné funkci nebo ve funkci, kterou jim přisoudíme, může se jednat o napodobeniny reálných předmětů či imaginativní rekvizity.
- **Práce se zástupnými předměty** – zástupný předmět můžeme charakterizovat větou: „*Cokoliv se může stát čímkoliv*“ (Valenta, 1997, s. 157). Tedy jakémukoliv předmětu může učitel nebo žák v rámci příběhu přisoudit vlastnosti jiného, živého či neživého, předmětu. Jedná se o jednu ze základních funkcí tvořivé dramatické hry (Valenta, 1997, s. 78 – 157).

3.3 Lekce

Lekce je dynamická jednotka, v níž jsou činnosti střídány s časovou následností. V žádném případě se nejedná o pouhé řazení dílčích aktivit. Jednota lekce vychází ze stanovení cílů, z provázanosti obsahů v rovině příběhu a tématu. Struktura lekce nesmí spočívat v nepromyšleném samoúčelném zapojování herních činností do lekcí bez možnosti reflexe a dodržení „*vnitřní dynamiky lekce, jež je určována proměnou významů a vztahem účastníků k nim. ...základním prvkem vnitřní dynamiky lekce je zaujetí účastníků*“ (Marušák, 2010, s. 10).

Jinými slovy, důležité není střídání bezpočtu aktivit během jedné lekce, ale umožnit žákovi nabízenou činnost uchopit jako objekt objevování, bádání, prožívání a tvoření. Pokud se tak nestane, děti mohou podvědomě vyžadovat nahrazování nedostatečně uspokojivé vnitřní dynamiky lekce rychlejšími střídáními a akčností metod, tedy vnitřní dynamiku lekce nahradit dynamikou vnější (Marušák, 2010, s. 19 – 20).

3.3.1 Struktura lekce

Lekce má svoji logickou strukturu. Při plánování a tvorbě lekce by měl pedagog brát v úvahu tyto body:

- cíl lekce,
- volba literárního textu - literární zdroj,
- téma lekce,
- věk žáků,
- rozvíjené dovednosti žáka,
- metody a formy práce,
- časové rozvržení lekce,
- pomůcky.

Cíl lekce

Stanovení cíle lekce je bezesporu jedním z nejdůležitějších úkolů pedagoga při plánování práce s literárním textem. Určení cílů učiteli pomáhá lekci vytvořit, vybrat vhodné metody a pomůcky, sestavit časový a strukturální plán lekce. Pedagog by měl mít na mysli možnost proměny cílů vzhledem k aktivitě žáků, k roli dětí jako spolutvůrců lekce, měl by počítat s aktuálními změnami a momentálními nápady, které mohou způsobit proměnlivost cílů v průběhu lekce.

Volba literárního textu

Pedagog může při výběru vhodného textu vycházet z předem stanoveného cíle lekce nebo naopak může vybranému textu cíl lekce uzpůsobit. Je v kompetenci učitele, zda využije čítankových úryvků, knih, či doporučení žáků. Jak jsem již výše zmiňovala, platí zde zásada přiměřenosti textu věku dětí a nutnost dějové a charakterové bohatosti příběhu.

Volíme-li pro lekci jako výchozí text takový, který je znám učiteli i dětem, máme k dispozici dvě možnosti, jak s ním pracovat:

- **vycházet přesně z textové předlohy** – používáme aktivity a metody zaměřené na rozvíjení dané situace při zachování významové a myšlenkové linie textu;
- **odstoupit od textové předlohy** – text nám slouží jako východisko, odrazový můstek pro další práci. Můžeme zůstat v příběhu textu, pouze změňme nebo přidáme postavy, můžeme také částečně nebo zcela změnit situaci a okolnosti příběhu. Další možností odstoupení od předlohy je nechat příběh působit jako inspiraci, námět, a lekci pojmout jako metaforu či symboliku k původnímu textu (Valenta, 1997, s. 64 – 65).

Tato metoda je však vhodná spíše pro dramatickou výchovu. Zatímco v literární výchově se text interpretuje, v dramatické výchově se používá – slouží pouze jako inspirativní východisko pro simulování modelových situací, jejichž řešením se žáci připravují na situace životní. Vzhledem k rozdílnosti cílů literární a dramatické výchovy je nutné Valentovy metody i cíle dramatické výchovy funkčně „překlopit“ do literární výchovy, tj. aplikovat je na práci s uměleckým textem.

3.3.2 Fáze lekce

Zahájení hodiny, vstupní motivace

Motivaci můžeme definovat jako nabídku „cesty“, po které se žáci mohou vydat, zastavit se na ní, hrát si, pátrat po zážitcích a nalézat je, prožívat pocity radosti, smutku, překvapení, úžasu a uspokojení. Motivace je důležitou fází každé vyučovací jednotky. Pokud chce pedagog dosáhnout úspěšného splnění cílů hodiny, měl by vzbudit u žáků zájem, zaujetí a očekávání, což je cílem motivační fáze hodiny. Jitka Zítková dělí metody motivace v hodinách literární výchovy následovně:

- **psychologické metody:**

Účelem je vzbuzení různých emočních stavů, navození vhodné atmosféry, probuzení zájmu a pozornosti, evokování prožitků ze zkušeností žáků. Pedagog může využít hudbu, výtvarné umění (ilustrace, reprodukce uměleckých děl, plakáty). Další z řady psychologických metod je rozhovor či beseda.

- **věcné metody:**

Seznámení žáků s fakty o autorovi, jeho díle, období jeho tvorby a života, objasnění neznámých slov.

- **využití názorných pomůcek, audiovizuálních záznamů**

- **herní a soutěžní aktivity:**

Zde má pedagog nepřeborné množství možností. Každá z těchto aktivit se musí určitým způsobem vázat k danému literárnímu textu (Zítková, 2004, s. 16 – 18).

Dalším aspektem, který učitel zohledňuje v motivační fázi, je momentální psychický stav žáků ve třídě. Pokud hodině literární výchovy předchází např. hodina tělesné výchovy, měla by motivace plnit funkci zklidňující. Naopak po psychicky náročné činnosti v předchozí hodině volí pedagog pohybovou aktivitu, která uvolní napětí. R. Marušák v této souvislosti mluví o „úvodní aktivitě jako separátoru od předchozí činnosti“ (Marušák, 2010, s. 88). Ani tento způsob motivace by neměl být samoučelný, měl by se tematicky vztahovat k obsahu textu.

Jinou formou motivace je taková úvodní aktivita, která umožňuje rychlé „nastoupení“ do příběhu. Pedagog může využít motivu tajemna a záhady. Přečtením napínavého útržku z děje nebo vstoupením do role záhadné postavy učitel bezpochyby vzbudí nadšení a touhu žáků po odhalení dalšího příběhu.

Průběh lekce

Navození atmosféry příběhu a probuzení zájmu dětí o něj je úkolem motivace. Je nutné však počítat s průběžnou motivací ve všech fázích lekce. Učitel by měl vycítit

momenty, kdy je další motivování pro žáky žádoucí. Průběžná motivace je nezbytná pro úspěšný chod lekce, žáci musejí mít pro aktivity dostatečné zaujetí. Prvky, které žákovo zaujetí udržují a zvyšují, označuje R. Marušák takto:

- **příběh** – jeho dostatečná přitažlivost a zajímavost;
- **postava** – v jaké míře se s ní žák může ztotožnit, může se jednat o postavu jemu blízkou (věkem, sociální situací) nebo naopak o postavu exotickou, vzdálenou (různé pohádkové bytosti);
- **situace** – problémové, vygradované, dramatické, blízké vlastní situaci dítěte;
- **kvalita vyprávění** – gradace příběhu, neobvyklé dějové zvraty;
- **napětí** – stupeň prožívání příběhu, ztotožnění se s ním;
- **zajímavé způsoby práce** – netradiční metody, pomůcky;
- **zaujetí pedagoga** – lekce nemůže být úspěšnou, není-li pro ni pedagog „zapálen“, žáci vycitíují a zrcadlí míru pedagoga zaujetí;
- **vstup učitele do role** - projev sdílené spolupráce pedagoga a žáků (Marušák, 2010, s. 92 – 93).

Samotný proces lekce je velice variabilní, s každou skupinou žáků je výsledek jiný. Průběh i výsledek lekce ovlivňuje řada faktorů – složení dětí, stupeň jejich vyzrálosti a životních zkušeností, příslušnost k určité sociální skupině, způsob uchopení nabízených situací, metody a formy práce, přístup a vedení pedagoga. Nutností není ani splnění předem daného cíle, pokud z průběhu lekce vyplyne jiný, momentálně aktuální cíl. „*Nenaplnění původního cíle neznamená neúspěšnost lekce. Neúspěšnou je lekce v případě, že ztratila cíl*“ (Marušák, 2010, s. 109).

Reflexe

Reflexe je zpětná vazba, zhodnocení aktivity či ohlédnutí se za ní. Její proces může být neplánovaný, ke spontánní reflexi pak dochází během jednotlivým činností. Avšak pedagog by měl dokázat průběh reflexe naplánovat a korigovat. Své vlastní postoje a názory by neměl upřednostňovat, protože reflektivní činnosti by měly být především záležitost žáků, při nichž mohou vyjadřovat své dojmy, hodnotit předchozí situace a pro své názory hledat správnou argumentaci.

Funkce reflexe jsou dle R. Marušáka následující:

- vzájemné sdílení a sdělování poznatků a postřehů;
- umožnění slovního vyjádření emocí, pocitů a dojmů;
- nalézání, sledování a udržování souvislostí v příběhu i mimo něj;
- upřesnění a zdůrazňování významů;
- pomoc při sebehodnocení i hodnocení (Marušák, 2010, s. 20 – 21).

Vlastní reflexe může probíhat několika způsoby. Plánovaná reflexe po ukončení určité fáze činnosti se odehrává převážně v kruhovém uskupení. Toto uspořádání napomáhá sdílet pozornost a kontakt všech účastníků. Další možností je provádět reflexi na místech, kde se účastníci právě nacházejí. Děje se tak většinou během hry při jejím přerušení pedagogem. Pokud děti své dojmy a postřehy vyjadřují slovně, mluvíme o reflexi verbální. Neverbální metodou reflexe se rozumí využití i jiných prostředků než jazykových. Reflektovat lze hudbou či zvuky, tvorbou a předvedením výtvarného díla či pohybovými aktivitami. Podnět k reflexi dává většinou pedagog, někdy však iniciátory rozhovoru a otázek mohou být samotní žáci. (Marušák, 2010, s. 21 – 23). Je možné provádět reflexi i bez pedagoga, avšak domnívám se, že tento typ reflexe není příliš vhodný pro žáky prvního stupně.

Závěr lekce

Závěrečná fáze patří stejně jako motivace k nezbytně nutným činnostem v každé lekci. Součástí ukončení lekce by měly být zklidňující aktivity a celková finální reflexe. Tento způsob je vhodný, pokud lekce končí shodně s vyučovací jednotkou. V případě lekce rozložené do více hodin musí pedagog naplánovat vhodný okamžik utnutí příběhu. Jednou z možností je vystihnout okamžik vygradovaného napětí tak, aby žáci měli potřebu se k příběhu vrátit, byli vnitřně namotivováni. Nezbytností je vyměření dostatečně dlouhé doby závěrečné fáze hodiny, aby z časových důvodů nedošlo k násilnému přerušení lekce.

Aplikační část

Lekce č. 1: A přece se točí!

1.1 Struktura lekce:

- **volba literárního textu:** *A přece se točí!* – čítankový úryvek z knihy Hany Doskočilové *Diogenes v sudu*, znění celého textu je uvedeno v textové příloze;
- **téma lekce:** Jakou hodnotu má pravda? Je důležité moci svobodně vyjádřit, co si myslím?;
- **cíl lekce:**
 - Žáci se učí komunikovat s uměleckým textem, přemýšlí nad jeho odkazem, a to s přesahem do své životní situace.
 - Žáci se prostřednictvím metod tvořivé dramatiky napojují na literární postavy a jejich „optikou“ sledují děj.
 - Žáci kreativním způsobem vyjadřují porozumění uměleckému textu.
 - Žáci se učí vést diskuzi, obhajovat své názory a argumentovat pro ně.
- **věk žáků:** 10 – 11 let (žáci pátého ročníku);
- **rozvíjené kompetence žáka:** kompetence k řešení problémů – žák vnímá problémové situace, k uchopení a řešení problémů využije vlastního úsudku a zkušeností, uvědomuje si zodpovědnost za své rozhodnutí; kompetence komunikativní – žák vyjadřuje výstižně a souvisle své myšlenky, naslouchá druhým lidem, účinně se zapojuje do diskuze, obhajuje svůj názor, vhodně argumentuje; kompetence sociální a personální – žák účinně spolupracuje ve skupině, podílí se na utváření příjemné atmosféry v týmu, oceňuje zkušenosti druhých lidí, respektuje různá hlediska; kompetence občanské – žák je schopen vcítit se do situace druhých lidí, odmítá útlak a hrubé zacházení, uvědomuje si povinnost postavit se proti fyzickému i psychickému násilí (RVP, 2005, s. 15 – 16);
- **metody práce:** četba, interpretační rozhovor, čtení s předvídáním, improvizace pro dva, dia-monolog, tvůrčí psaní, horká židle;
- **časové rozvržení lekce:** 3 hodiny literární výchovy, 2 hodiny výtvarné výchovy;

- **pomůcky:** blond paruka, listy papíru, psací potřeby, kniha *Dějiny umění*, díl č. 6, (José Pijoan, 1980), interaktivní tabule či počítač, sešit – Koperníkova kniha, glóbus;
- **poznámka:** Tuto lekci jsem odučila v pátém ročníku Základní školy Královské Poříčí. Ve scénáři lekce uvádím autentické žákovské výstupy, produkované čtenářské obsahy.

1.2 Průběh lekce

1.2.1 První vyučovací hodina

Motivace k četbě – Hádej, kdo jsem?

Děti si sednou na koberec (pokud prostor ve třídě neumožňuje seskupení v kruhu, je možné před zahájením lekce učebnu tomuto účelu přizpůsobit vhodným přemístěním lavic a židlí). Učitel ve zlaté paruce umístí do jejich středu židli, posadí se na ni a řekne: „Sedím tu a ani se nehnu. Všechno se točí kolem mě. Dávám všem život, beze mě by tu nebylo nic. Kdo jsem?“ Žáci by měli uhodnout, že se jedná o Slunce. Učitel postupně přidává další informace, dokud není jeho identita odhalena. „Pamatuji toho hodně, vždyť existuji miliardy let. Držte se ode mě daleko, moji blízkost nikdo nepřežije. Nikdy se na mě nedívejte přímo, stejně byste to nevydrželi“.

Reflexe z vyučovací hodiny

Žákům při této činnosti stačili úvodní informace, téměř okamžitě odhalili, že učitel představuje Slunce.

Čtení textu

Text může číst buď pedagog, nebo se žáci mohou střídat v hlasitém čtení.

Učitel: „Dnešní příběh nás přenese do doby, kdy lidé nevěděli o postavení planet ve Sluneční soustavě to, co dnes víme my.“

Odnepaměti lidé věřili, že jejich zeměkoule je pupík vesmíru. Hoví si pěkně mezi mráčky, ani se nehne, a všechno ostatní se musí točit kolem ní. A kdo z nich první objeví, že tomu tak není, ten si to jaksepatří odskáče!

Přišel na to před půl pátá stoletím učený Mikuláš Koperník z města Toruně v Polsku, ale moc velkou radost ze svého objevu neměl: „Jakpak já tohleto lidem povím? Vždyť ze mne stáhnou kůži zaživa!!“

Interpretační rozhovor

Učitel: „V textu se píše, že lidé věřili, že jejich zeměkoule je pupík vesmíru. Jak na vás tento obraz zeměkoule coby pupík vesmíru působí? Jakou pozici naši předci připisovali zeměkouli v rámci vesmíru? Co to znamená být pupkem světa?“

Žáci: „Být pupíkem světa znamená být vládcem světa. Znamená to, že je zeměkoule uprostřed vesmíru. Být pupíkem světa znamená být úplně uprostřed všeho. Pupík je vlastně hlavní bod. Zní to roztomile, když někdo řekne pupík světa. Mně to přijde legrační, břicho je vesmír a pupík zeměkoule. Pupík je střed. Být pupíkem světa znamená, že jsem tlustá jako zeměkoule.“

Učitel: „Slovní spojení *pupík vesmíru* je metafora. Když vytváříme metaforu, přenášíme význam jednoho slova na druhé, a to na základě jejich podobnosti. Správně jste tedy vyvodili, že pokud je zeměkoule považována za pupek vesmíru, znamená to, že leží v jeho středu, stejně tak jako lidský pupík je umístěný uprostřed těla. Dokázali byste pro domnělou polohu zeměkoule vymyslet úplně jinou, vlastní metaforu, třeba i trefnější, působivější, než je autorova? Věřím, že ano“.

Žáci: „Zeměkoule ve vesmíru je jako ostrov v moři. Studna uprostřed pouště.“

Učitel: „V textu si můžete všimnout poněkud zvláštního časového označení: před *půl pátá stoletím*. Toto spojení vyjadřuje zastaralý způsob počítání, který dnes už nepoužíváme. Vy ale určitě přijdete na to, před kolika lety se náš příběh odehrává.“

Žáci: „Příběh se odehrává před pěti a půl stoletími. Odehrává se v pátém století. Půl z pěti je dva a půl, takže se příběh odehrává před dvěma sty padesáti lety. Půl pátá je vlastně jako půl páté, půl páté je čtyři a půl, to znamená, že příběh se stal před čtyřmi a půl staletími. Takže před čtyři sta padesáti lety.“

Učitel: „Ano, příběh se odehrává před čtyřmi sty padesáti lety. Jak rozumíte spojení *jaksepatří si odskákat*? Dokážete ho nahradit vhodným synonymem?“

Žáci: „Rčení znamená pořádně si něco odpracovat. Znamená to, že si někdo něco vypije, že mu lidé vynadají. A budou se na něj zlobit, asi ho i nějakým způsobem potrestají. Když něco udělám špatně, tak si to musím odpykat.“

Učitel: „Pokusme se nad rčením zamyslet v kontextu příběhu. Proč by měl někdo pykat za to, že objevil pravdu? Za to by ho měli odměnit. Nemyslíte? V čem podle vás vězí příčina problému?“

Žáci: „Pykat za pravdu bychom neměli. Ale asi záleží na tom, jaká ta pravda je, komu se hodí. Lidé ale nemuseli věřit, že má Koperník pravdu, když říkal něco nového, co tu ještě nebylo. Jak mohli poznat, že Koperník nelhal? Před chvílí jsme si řekli, že se příběh odehrává v 16. století. Zřejmě lidé tehdy věřili, že Zeměkoule je středobodem vesmíru a vše se točí kolem ní. Takže problém nejspíše vězí v době.“

Učitel: „Ano, tak to bylo. Popírat tuto „pravdu“ by bylo rouhání proti Bohu. Zaměříme se nyní na jazykovou stránku příběhu. Řekněte mi, jakým způsobem k vám vypravěč mluví? Vyjadřuje se odborně, nebo je jeho řeč citově zabarvená?“

Žáci: „Vypravěč mluví běžným jazykem, žádné odborné termíny nepoužívá. Vypravěčova řeč na mě působí laskavým tónem. Vypravěč mluví citově zabarvenou řečí, dává do vyprávění svůj cit.“

Učitel: „Kdo myslíte, že vypravěč je. A s kým asi takto neformálně hovoří?“

Žáci: „Vypravěč povídá nám, dětem, příběh, který chce, abychom znaly. Vypravěč hovoří s dětmi. Vypravěč je nějaký učenec, který chce lidem sdělit, co ví. Vypravěč je učitel, který dělá přednášku pro děti. Vypravěč používá slova, která mi znějí příjemně, s dospělými by asi mluvil jinak. Za vypravěčem je skrytá autorka, která takto rozmlouvá s námi dětmi.“

Učitel: „Vypravěč opravdu odkazuje k autorce knihy. A zároveň je kniha, ze které čteme tuto kapitolu – jeden příběh, navržena tak, že otec vypráví staré příběhy své dceři. Možná tou dcerou je sama autorka, které otec, když byla ve vašem věku, vyprávěl události z naší historie. A nyní je ona předává nám... Abychom si přiblížili, v jaké době Koperník žil, přečtete si teď každý potichu mnou připravený text.¹ Po jeho přečtení budeme pokračovat.“

1 – Text o Mikuláši Koperníkovi je součástí textové přílohy.

Improvizace pro dva založená na metodě čtení s předvídáním - Nerozhodnost Mikuláše Koperníka

Učitel: „Rozdělte se do dvojic. Každý z vás se stane učeným hvězdářem, matematikem, lékařem a právníkem Mikulášem Koperníkem. Představte si, že jste objevili a dokázali něco, co nikoho ještě nenapadlo: Země není středem vesmíru, ale otáčí se kolem Slunce. Je to převratná myšlenka. Jak s ní naložíte? Zveřejníte ji a stanete se slavným, i když víte, že historická doba podobným myšlenkám nepřeje? Nebo si svůj objev necháte pro sebe a budete si dál spokojeně žít? Ve dvojici budete oba dva Koperníkové. Každý z vás bude obhajovat jednu z možností, jak naložit se svým objevem – zveřejnit ho nebo si ho nechat pro sebe. Budete spolu diskutovat a argumentovat pro a proti. Můžete se držet scénáře, který každá dvojice obdrží. Měli byste se dohodnout na jedné možnosti.“

Žákovský scénář – Dva soupeřící hlasy uvnitř Koperníka (metoda dia-monologu podle J. Valenty)

1. hlas: Přece se o svůj objev musím podělit.

2. hlas: Ale co by tomu řekla církev?

1. hlas: Budu první, kdo přijde s tím, že se Slunce netočí kolem Země a že Země neleží ve středu vesmíru. Budu první. První. Já budu první.

2. hlas: A co mi moje prvenství přinese? Chválu, uznání, peníze nebo žalář a šibenici?

1. hlas: Jsem vědec, musím hájit pravdu a razit cestu novým poznatkům. Je to moje mravní povinnost.

2. hlas: Dobře. Ale proč bych tu cestu měl razit právě já? Jsou i jiní učenci. Nechám to na nich.

1. hlas: Ne, je to můj objev!

2. hlas: A co kdybych svůj objev svěřil někomu dalšímu, který by ho zveřejnil. A já si v pozadí prostě počkám, jak proces s ním dopadne. Když špatně, nebudu potrestán já. Když dobře, přihlásím se k němu.

1. hlas: Ale co na to mé svědomí? Což bych dovolil, aby byl potrestaný někdo jiný místo mě?

2. hlas: A co hůř! Co kdyby ten dotyčný v naději na záchranu prozradil inkvizici mé jméno? Co pak? Vždyť mě upálí!

Popis činnosti – dia-monolog

Děti v roli Koperníka se snaží zdůvodnit, proč zveřejnit nebo nezveřejnit novou myšlenku. Navržený scénář může případně sloužit k četbě v roli či ke hře v roli. V rámci hry se žáci mohou, ale nemusí striktně držet navrženého scénáře.

Reflexe

Učitel: „Jak jste se cítili v roli Koperníka? Proč myslíte, že jste dospěli/nedospěli ke společnému rozhodnutí?“

Žáci: „Bylo to zvláštní, když jsme dva hráli jednu postavu. Docela nám to šlo a bavilo nás hádat se sám se sebou. Shodli jsme se na názoru objev zveřejnit, řekneme o něm dalším vědcům, věříme, že to dobře dopadne. My jsme se zase dohodli objev nezveřejňovat, měli jsme strach z toho, aby nás církev nenechala zavřít do vězení. Jako Koperník jsem se cítila zvláštně, žil v dávné době a byl to muž, já jsem holka. My jsme se dohodli, že to s objevem uděláme mazaně. Napíšeme o něm zprávu, ale schováme ji, a budeme čekat, jestli se něco nestane, třeba se změní král nebo církev už nebude mít takovou velkou moc. Naše dvojice to udělala podobně, napíšeme o objevu knížku a schováme ji do truhlice. Klíč budeme nosit pořád u sebe. Nebudeme o knize s nikým mluvit.“

Rozuzlení situace

Učitel: „V dalších dvou větách příběhu se dozvíme, co se Mikuláš Koperník rozhodl udělat ve skutečnosti. Budete moci posoudit, do jaké míry se vám povedlo předvídat Koperníkovo rozhodnutí, jak naložit se svým objevem.“

Učitel čte: *A tak jim radši nic nepovídal. Sepsal svůj objev do knihy a knihu vydal, teprve když ležel na smrtelné posteli.*

Učitel: „Jak rozumíte výrazu na *smrtelné posteli*?“

Žáci: „Člověk leží v posteli a umírá. Je to postel, ve které někdo umře. Koperník věděl, že umírá, ležel v posteli, zavolal si někoho a řekl mu, ať jeho knihu vydá. Potom umřel. Na smrtelné posteli člověk leží, když cítí, že umírá. Nemusí to být jen postel, prostě když někdo umírá, tak se říká, že je jako na smrtelné posteli.“

Učitel: „V příští hodině nás čeká pokračování příběhu, seznámíme se s jeho dalším hrdinou.“

Reflexe vyučovací hodiny

Mé žáky příběh od začátku zaujal, všechny aktivity vykonávali s nadšením, zaujetím a snahou. V hodině vládla příjemná atmosféra, během interpretačního rozhovoru se chvílemi rozvinula vášnivá diskuze o významu jednotlivých slov. Největší potíže měli žáci s tvorbou metafor. Nejdříve jsem musela na příkladech demonstrovat metafory vytvořené k jiným slovům (hvězdy – diamanty oblohy, nebeský náhrdelník, oči – hluboké studánky, černá jezírka). I poté žáci nedokázali vytvářet vhodné metafory, nakonec jsme se dopracovali pouze ke dvěma výše uvedeným. Žáci bez větších problémů objasňovali význam neobvyklých slov (pouze u spojení *před půl pátá stoletím* jsme se zdrželi delší dobu). Velký úspěch u žáků sklidila metoda dia-monologu – Koperníkovo váhání nad zveřejněním svého objevu. Žáci se do role Koperníka vžili bez větších problémů. Žádná z dvojic však nepřidala k předem připravenému scénáři další možný argument, všechny se držely navrženého scénáře. Žáci s nelibostí komentovali konec hodiny, chtěli pokračovat v četbě a činnostech s ní spojených.

1.2.2 Druhá vyučovací hodina

Návrat k příběhu, žáci s učitelem sedí v kruhu:

Učitel má připravený sešit s vlepenými reprodukcemi z Koperníkovy knihy *De Revolutionibus*.² Ukáže ji dětem a řekne: „Toto je slavná Koperníkova kniha, ve které byly zveřejněny jeho myšlenky. Poprvé v historii se někdo odvážil vyslovit teorii o pohybu Země kolem Slunce. Stejně jako vy budete mít nyní možnost se do ní podívat, tak i v minulosti ji četla celá řada osobností.“ Podá knihu dětem, ty si jí prohlízejí.

Četba úryvku textu - pokračování příběhu

Učitel čte: *Knihu si přečetli králové, mocnáři a samotný papež a převelice se rozhněvali. A hned řekli všem učencům, kolik jich tenkrát na světě bylo: „Ne aby někdo z vás tu knihu četl! Jsou v ní samé nesmysly a jistý Koperník, co ji sepsal, má jediné štěstí, že včas umřel.“*

2 – Lze vytisknout např. z těchto stránek: <http://tinyurl.com/ca48hos>

Učenci svatosvatě slíbili, co slíbit měli, ale stejně si v zakázané knize četli. Četli jednou, četli dvakrát a brzy poznali, že Mikuláš Koperník měl pravdu: Země obíhá okolo Slunce, a navíc se ještě točí kolem své osy jako káča pod bičem... Ale pssst, nikomu ani muk. Aby z nás nestáhli kůži zaživa!

Pouze Giordano Bruno, statečný mnich, když si pravdu Koperníkovy knihy ověřil, odmítl držet jazyk za zuby jako ostatní. Taky to s ním prachšpatně dopadlo, upálili ho na hranici jako věchýtek slámy.

Interpretační rozhovor

Učitel: „Už v minulé hodině jste se dozvěděli něco více o postavení a rozhodujícím slově církve v tehdejší společnosti. Dnešní úvodní text nám to jen potvrzuje. Úplnému pochopení textu vám možná brání některá slova a slovní spojení, která jsou zastaralá nebo neobvyklá, dnes se už nepoužívají. Zkuste je najít, pokuste se vysvětlit, co znamenají. Jakými synonymy bychom je mohli nahradit?“

Očekávané výstupy žáků: slova *mocnáři*, *svatosvatě*, *prachšpatně*, *věchýtek*, *přirovnání točí se jako káča pod bičem*, slovní spojení *upálit na hranici*.

Žáci: „Mocnář – král; císař; vládce; ten, kdo má moc, ten nejvyšší. Prachšpatně to dopadlo – velmi špatně to dopadlo, spálili ho na prach.“

Učitel: „Prachšpatně dopadnout neznámá znamená spálit někoho na prach. Předpona *prach* se ujala v mluvě lidového člověka místo předpony *pra* (původně se říkalo prašpatně). Používala se podobná slova, např. prachobyčejný, prachmizerný, prachsprostý.“

Žáci: „Věchýtek slámy – svazek slámy, kousek slámy, méně objemná otýpka slámy. Točí se jako káča pod bičem – káča je předmět, který se točí a bičem se práská, aby se rychleji točila; do káči se mrská bičem a ona se točí, zeměkoule se také točí, jako kdyby jí někdo poháněl bičem.“ Upálit na hranici – žáci neoznačili toto spojení za neobvyklé. Někteří nejdříve interpretovali význam slova hranice jako linii mezi státy, poznali však, že v této souvislosti je nutné hledat význam jiný. Jeden z žáků si vzpomněl na Jana Husa, který byl také upálen na hranici, pak bylo již snadné upřesnit význam slovního spojení. Svatosvatě - žáci neoznačili toto slovo jako neobvyklé nebo zastaralé, význam slova na můj dotaz objasnili jako „hodně, nejvíc slíbit“.

Učitel: „Jak chápete výraz *zakázaná kniha*? Co by se mohlo stát, pokud budete takovou knihu číst? Nenapadá vás nějaké jiné ustálené slovní spojení se slovem *zakázaný*?“

Žáci: *zakázaná kniha*: „Zakázaná kniha je taková, ze které se nesmí číst. V takové knize jsou tajné věci, které nikdo nesmí vědět, proto je zakázaná. V Koperníkově době by nás

upálili, kdybychom zakázanou knihu četli. V pohádce Čarodějův učeň byla také zakázaná kniha – ze které když Krabat četl a učil se podle ní kouzla, čaroděj ho potrestal. Dneska už nejsou žádné zakázané knihy, ty byly jenom dřív. Lidé, kteří nějakou knihu zakázali, museli mít velkou moc a asi v té knize bylo něco, co by je mohlo té moci zbavit, proto nechtěli, aby ji ostatní lidé četli.“

Zeptala jsem se dětí, zda znají slovní obrat zakázané ovoce. Žáci ho v minulosti slyšeli, ale nedokázali přesně určit, co znamená. Řízenou diskuzí jsme definovali toto slovní spojení obecně jako něco (věc, činnost), co se z nějakého důvodu nesmí. Děti poté jmenovaly, co si představují pod pojmem zakázané ovoce: drogy, cigarety, alkohol, řízení auta, krádeže... Zajímalo je, jak toto slovní spojení vzniklo, připomněla jsem jim biblický příběh Adama a Evy, samy pak odvodily původ slovního spojení (Eva spáchala něco, co se nesmí, podala Adamovi jablko ze stromu poznání).

Další slovní obrat, který děti vyslovily, byl *zakázaná láska*. Žáci znali tento výraz z pohádkové adaptace Romea a Julie, nečinilo jim problém výrazu porozumět.

Učitel: „Dokážete mi vysvětlit, co to znamená *držet jazyk za zuby* a proč se tohoto výrazu používá?“

Žáci bez problémů objasnili význam spojení, sami vymýšleli synonymní výrazy: být zticha, mlčet, nesmět něco říct, neprozradit, nemluvit, utajit. Mimickým cvičením jsme si zkusili „držet jazyk za zuby“ a mluvit v této pozici.

Reakce na Koperníkovu knihu – metoda tvůrčího psaní

Učitel: „Stanete se teď osobami, které si přečetly Koperníkovu knihu. Některé z nich by ji ve skutečnosti číst nemohli, to ale není podstatné. Každý z vás si vylosuje jeden lístek se jménem a postavením historické osoby, případně s jejím vztahem k M. Koperníkovi. Vžijte se do myšlení postavy a pokuste se v několika větách popsat její reakci na Koperníkovu knihu. Vezměte do úvahy vztah vaší postavy k M. Koperníkovi“.

Průběh

Děti si vyberou lístek s osobou.³ Učitel položí knihu na koberec a děti si ji postupně berou, prohlížejí, předávají dál a na list papíru píšou své názory na knihu ovlivněné vztahem k M. Koperníkovi.

3 – Jména osobností: král Zikmund I., papež Klemens VII., mnich Giordano Bruno, žák M. Koperníka Georg Joachim, otec M. Koperníka Mikuláš Koperník, matka M. Koperníka Barbara Koperníková.

Učitel: „Každý nám teď přečte názor postavy na Koperníkovu knihu. To, co jste napsali, by mělo vyjadřovat nejen reakci na fakta v knize, ale také vyjádřit váš vztah k Mikulášovi“.

Děti čtou svá vyjádření, u jednotlivých reflexí může učitel vyzvat i ostatní žáky, aby doplnili to, co nebylo řečeno. Mělo by být zřejmé, že jinak budou reagovat na Koperníkovu knihu jeho blízcí (měli by projevit o Koperníka strach) a jinak například papež, jako představitel církve, pro kterého je objev nepřijatelný. Předpokládaná reakce by měla být u Giordana Bruna – jeho osud děti znají.

Žákovské výstupy

Papež: „To není pravda, to jsou určitě výmysly! Koperník má štěstí, že umřel sám, protože jinak bych ho stejně nechal upálit. To snad není pravda! Takový hlouposti.“

Král: „Nechce se mi tomu věřit. Spalte tu knihu na hranici, ať se o ní nikdo nedozví! Zakazuji všem lidem, aby vůbec na tu knihu sáhli! Ten, kdo ji otevře, tak tomu vlastnoručně utnu hlavu! Nesahat!“

Kolega: „Škoda, že jsem na takový objev nepřišel sám. Musím ověřit, jestli to je pravda. Jestli ano, musíme si to s dalšími kolegy říci, ale mezi obyčejné lidi se takový objev nesmí dostat. Nejlepší kniha, co jsem kdy četl.“

Žák: „Můj mistr je opravdu velký vědec. Jsem šťastný, že se u něj můžu učit. Ověřím, jestli to, co se v knize píše, je pravda. Jestli ano, půjdu a budu o objevu mého mistra mluvit mezi lidmi. Je to dobrý nápad. Jdu za papežem říct mu pravdu.“

Matka: „Jsem na Mikuláše hrdá, že udělal takový objev, dobře je, že kniha vyšla až po jeho smrti, jinak bych se bála o jeho život. Co ho to napadlo! Je snad blázen? Král mu nechá setnout hlavu.“

G. Bruno: „Konečně znám pravdu! Musím jí říct všem. To je kniha, kvůli které se dá zemřít.“

Závěr hodiny

Učitel: „Příště se k našemu příběhu vrátíme naposledy. Čeká na nás poslední hrdina a jeho osudy.“

Reflexe vyučovací hodiny

Během interpretačního rozhovoru jsme narazili na slovo učenec. Děti jsem se ptala, kdo to učenci jsou, překvapila mě jejich shodná odpověď: „To jsou ti, co se něco učí, my jsme učenci.“ Vysvětlila jsem jim pravý význam slova. Při přípravě hodiny mě nenapadlo, že by žáci mohli slovo učenec interpretovat právě tímto významem. Naopak mě děti příjemně překvapily bystrostí při vysvětlování významu zastaralých slov. Zpestřením výuky byly pokusy mluvit s jazykem za zuby, žáci se velmi snažili, nikomu se to nepodařilo. Domnívám se, že díky této aktivitě jim význam spojení držet jazyk za zuby utkví v paměti. Při tvůrčím psaní jsme museli překonat počáteční problémy s metodou vcítění se do postavy. Žákům jsem musela obšírněji vysvětlit a na několika příkladech ilustrovat, jak mají vystupovat v roli postavy a z její perspektivy napsat reakce na Koperníkovu knihu. Můj celkový dojem z hodiny byl pozitivní, žáci opět pracovali s elánem a těšili se na další pokračování příběhu.

1.2.3 Třetí vyučovací hodina

Návrat k příběhu, žáci i učitel sedí v kruhu.

Učitel postaví doprostřed prostoru glóbus. Roztočí ho a pronese: „A přece se točí! Podle této věty se jmenuje celý náš příběh. Je to prostá věta, a přece trvalo více než sto let, než ji lidé mohli svobodně vyslovit. Přečteme si nyní o našem posledním hrdinovi.“

Četba úryvku textu - čte učitel

A zase čas plynul, roky běžely a zeměkoule byla dál úředně uznávaný pupík vesmíru.

Až konečně se objevil Galileo Galilei, věhlasný lékař a fyzik, hvězdář a matematik, sláva vší učenosti, kterému i králové klepali na rameno a samotný papež ho s oblibou oslovoval „náš milý Galileo“. Ten se snad může odvážit říci nahlas, jak to s matičkou zeměkoulí vlastně je!

Odvážil se, ale k svému velikému překvapení skončil ve vězení jako všichni ostatní. Žádné klepání na rameno, žádné „náš milý Galileo“.

Postavili ho před hotovou věc: Buďto svou pravdu odvolá, nebo shoří na hranici jako Giordano Bruno, blahé paměti, který si taky nedal říct.

Galileo měl život rád a chtěl ještě spoustu věcí objevit, prozkoumat a vymyslet. Co mu tedy zbývalo? Radši před soudem křivě přísahal, že celý vesmír víří kolem Země, jen ona jediná leží mezi mráčky, ani se nehne... Teprve na odchodu ze soudní síně mu svědomí nedalo a zabručel si do vousů: „A přece se točí“ Nikdo to nezaslechl krom soudního sluhy u dveří, soudní sluhové byli však odjakživa náramní povídálci.

Ta věta šla od úst k ústům a lidé si ji pamatují dodneška. A dokonce i ti, kteří jinak o díle slavného Galileo Galileia nic nevědí.

Interpretační rozhovor

Učitel: „V textu nám byl představen poslední hrdina příběhu. Dokážete na základě četby říct, jaké postavení měl Galileo v tehdejší společnosti? Najděte slovní obraty, které nás o tom informují.“

Žáci: „Králové mu klepali na rameno, papež ho oslovoval s oblibou...“ U spojení *sláva vsí učenosti* žáci vytušili spojitost s Galileovým postavením, neuměli je však objasnit. Vysvětlili jsme si, že učeností se zde rozumí vědecké objevy, výzkumy a názory dané doby zastoupené osobami vědců a učenců. Žáci neodhalili přívlastek *věhlasný*. Po mém upozornění na toto slovo jsme hledali synonyma, žáci jmenovali slova: slavný, známý, doplnila jsem další synonymní přívlastky proslulý a slovatný.

Učitel: „Víme tedy, že Galileova pozice v jeho době byla velice významná. Přesto byl uvězněn a postaven před rozhodnutí svůj názor obhájit nebo odvolat. Co nám tato skutečnost vypovídá o vlivu církve na společnost?“

Žáci: „Když i tak vážený muž, jako byl Galileo, nemohl jen tak říct svůj názor, asi byla církev hodně důležitá a měla velkou moc. Podle názorů církve se museli všichni řídit. Lidé si museli rozmyslet, co řekli nahlas. Církve se všichni báli. Církev byla nejmocnější, mocnější než králové.“

Učitel: „V úvodní větě si všimněte spojení *roky běžely*. Jedná se o druh metafory, takzvanou personifikaci, kdy neživým předmětům připisujeme vlastnosti živých bytostí. Co toto spojení znamená?“

Žáci: „Roky šly rychle za sebou, čas rychle utíkal, člověk, když běží, je rychlý, proto se to také používá u času.“

Učitel: „Zkuste přijít na jiné personifikace, jistě jich najdete celou spoustu.“

Žáci: „Čas běžel, cesta utíká, léta šla, potůček zpívá, sluníčko se směje, mraky se mračí, nebe pláče, kameny vyprávějí, měsíc vykukuje zpoza mraků, míč poskakuje, dům roste, mlha se plazí po zemi, fazole se šplhají po tyči.“

Učitel: „V textu můžeme najít frázi *blahé paměti*. Slyšeli jste ji už někdy? Mohlo to být ve filmu, v divadelním představení, někdo z vás ji mohl číst v nějaké knize.“

Žáci se s touto frází dosud neseťkali.

Učitel: „Úsloví *blahé paměti* pochází z latiny, přeložíme ho do ní jako *bonae memoriae*. Proč myslíte, že mluvím o latině?“

Žáci: „Latina je starý jazyk. Ve vlastivědě jsme se učili, že dříve latinsky mluvil kněz v kostele. V latině byla konána kázání a psali se v ní knížky. Dneska se používá angličtina, dříve to byla latina. Obyčejní lidé ale latinsky nemluvili. Nedávno jsme četli pohádku o tom, jak se Honzík učil latinsky. No jo, ale on se doopravdy latinsky nenaučil, to si jenom myslel.“

Učitel: „Pamatujete si, proč se chtěl Honza naučit latinsky?“

Žáci: „Ano, chtěl se stát pánem, nechtěl být obyčejný člověk. Latinsky mluvili páni, Galileo byl přeci významný pán a vědec, tudíž mluvil latinsky.“

Učitel: „Galileo samozřejmě latinky uměl, ale neznamená to, že během dne mluvil latinsky neustále. Latina byla jazykem učených a vzdělaných lidí. I když je dnes mrtvým jazykem, to znamená, že ji běžně nepoužíváme, zachovala se nám do dnešní doby celá řada latinských přísloví, úsloví a slov, která se v naší řeči běžně vyskytují. Určitě jste již slyšeli slova *alibi*, *aqua* nebo pojmenování *homo sapiens*, z českého jazyka znáte výrazy singulár a plurál. Přijdete na to, kde se latinské názvy ještě používají?“

Žáci: „Třeba u lékaře, názvy léků na receptech. *Bubo bubo*, to je přeci latinky výr, říkali jsme si to v přírodovědě jako zajímavost. Názvy zvířat v přírodovědě. A taky jsme si nedávno vysvětlovali, co to znamená *sekat latinu*.“

Učitel: „Ano, výborně, říkali jsme si, že latina je velmi těžký jazyk a kdo jí chce ovládat, musí se velmi učit. A vy už víte, že díky tomu se spojení *sekat latinu* užívá tam, kde je třeba velké kázně a odhodlání (jako u učení se latinského jazyka). Dnes se také běžně používají latinské názvy zvířat a rostlin. Vraťme se ale k textu, co podle vás výraz *blahé paměti* znamená? V jaké souvislosti ho používáme?“

Žáci: „Možná ho všichni znali a po jeho smrti si ho dlouho pamatovali. Když o někom řekneme, že je *blahé paměti*, zemřel nedávno, nemůžeme na něj zapomenout. Znamená to, že měl *blahou paměť*. Nerozumím tomu, co znamená slovo *blahá*. Možná že ten člověk byl mladý? Měl ještě *blahou paměť*?“

Učitel: „Ne, to, že mluvíme o Giordanu Brunovi *blahé paměti* neznamená, že měl *dotyčný blahou paměť*. Správně jste odhadli, že na člověka *blahé paměti* vzpomínáme s láskou a úctou, protože dokázal něco neobyčejného. Frázi *blahé paměti* užíváme tehdy, pokud

mluvíme o někom, kdo již nežije a kdo se něčím vyznamenal nebo kdo pro nás osobně hodně znamenal.“

Učitel: „Co podle vás znamená to, že Galileo *křivě přísahal*?“

Žáci se s tímto slovním spojením nesetkali.

Učitel: „Pokud člověk stojí před soudem, měl by říkat pravdu. Tato skutečnost se potvrdí ústně, každý předvolaný k soudu musí přísahat, že bude mluvit pravdu a nic než pravdu. Pokud tuto přísahu poruší, spáchá trestný čin. Napadá vás teď ve světle nových informací, co to znamená, křivě přísahat?“

Žáci: „Ten, kdo křivě přísahá, lže, neříká před soudem pravdu. Nechápu ale, proč se říká křivě přísahat. Opakem by bylo rovně přísahat. To nedává moc smysl. Možná když je křivá cesta, nevidíme dopředu, tak když člověk křivě přísahá, nevíme, co si myslí, jestli mluví pravdu.“

Učitel: „Správně, křivě přísahat znamená nemluvit pravdu. Určitě jste již slyšeli o někom říci, že je *křivák*. Znamená to, že ten člověk má špatný, pokřivený charakter, nemůžeme mu věřit a předpokládáme, že se zachová nečestně. Jak vnímáte sdělení, že soudní sluhové byli odjakživa *povídálci*?“

Žáci: „Byli to žalobníci. Byli upovídání, asi se v práci nudili. Vymýšleli si a říkali i to, co nikdo doopravdy neřekl. Šuškali si. Byli u soudu a slyšeli všechno přesně, pak to povídali dál. A možná si za to nechali zaplatit? Šířili „drby“. Něco si vymysleli a pak to šířili dál. Takže možná Galileo větu A přece se točí! nikdy neřekl.“

Učitel: „Ačkoliv se Galileo Galilei touto větou proslavil, historici zpochybňují, že by při odchodu ze soudní síně něco podobného pronesl, nemají pro to žádné důkazy. Ale je to ukázka, jak vznikají legendy.“

Učitel: „Poznali jste osudy tří hrdinů a jejich postoje k pravdě. Mikuláš Koperník učinil převratný objev. Vzhledem ke Koperníkově smrti však tato pravda neovlivnila jeho život. Jinak tomu bylo s dalšími dvěma hrdiny. Giordano Bruno i Galileo Galilei znali také oba pravdu, ale jen jeden za ní dokázal obětovat sám sebe. Připomíná vám příběh o Giordanu Brunovi, muži, který dokázal za pravdu položit život, nějaký jiný příběh ze současnosti či minulosti? Myslíte si, že příběh Giordana Bruna se neustále opakuje?“

Žáci: „Mistr Jan Hus také položil život za svoje názory. Říkal věci, které se nelíbily církvi, a ta ho kvůli tomu nechala upálit. Dříve se přeci upalovaly na hranici i ženy, o kterých si církve myslela, že to jsou čarodějnice.“

Učitel: „To je pravda, ale nesouvisí to s naším příběhem, tyto ženy byly církví obviněny i přesto, že nešířily žádnou ideu. Byly obviněny z věcí, které nespáchaly, a i když je nakrásně odvolaly a s církví souhlasily ve všem, byly přesto upáleny.“

Žáci: „Nedávno jsme si ve vlastivědě říkali, že Jan Palach se upálil na protest proti komunistickému režimu. Příběh Giordana Bruna se tedy v historii opakoval, nebyl jediný, kdo zemřel pro svoji pravdu.“

Horká židle

Učitel usedne na židli uprostřed místnosti. „Jsem Galileo Galilei. Rád bych vám o sobě něco řekl. Jsem především vědec a přišel jsem na celou řadu skutečností, které vy dnes považujete za samozřejmé. Například jsem jako první použil dalekohled k pozorování oblohy, rozpoznal jsem měsíce planety Jupiter, zjistil, že Mléčná dráha není mrak, ale seskupení velkého množství hvězd, pozoroval jsem krátery a pohoří na Měsíci a také jsem vytvořil teploměr, pravda, nebyl úplně stejný jako ten, co znáte vy. Trochu mě mrzí, že jsem dnes znám především díky mé větě „A přece se točí!“. Tuším, že příběh o ní vás zajímá ze všeho nejvíc, jsem tady, abych odpověděl na vaše dotazy.“

Děti kladou otázky. Učitel v roli Galilea vysvětluje pohnutky a okolnosti svého popření pravdy před soudem. V okamžiku, kdy učitel jako Galileo cítí, že jsou dotazy vyčerpány, vystupuje z role.

Průběh

Žáci: „Jak vypadal ten teploměr, co jsi vymyslel?“

Galileo: „Můj teploměr vypadal jinak než dnešní. Tvořila ho tenká skleněná trubička dlouhá asi 30 cm. Na jejím konci byla baňka, kterou jsem zahřál rukou a teploměr vložil otevřeným koncem trubičky do nádoby s obarvenou vodou. Vlivem chladnutí vzduchu vnikala voda do trubičky. Výška vody v trubičce se měnila v závislosti na teplotě vzduchu. Na rozdíl od dnešních teploměrů při oteplení hladina klesala a při ochlazení stoupala. Přístroj ještě neměl stupnici.“

Žáci: „Jak tě napadlo sestavit dalekohled?“

Galileo: „Při pozorování hvězd jsem si říkal, že by bylo skvělé vidět je z větší blízkosti. Podle nákresů z Holandska jsem dalekohled sestavil. Nebyl jsem prvním člověkem, který dalekohled použil, ale pokud vím, byl jsem první, kdo jím pozoroval hvězdnou oblohu.“

Žáci: „Jak jsi zjistil, že Mléčná dráha není mrak, ale hvězdy?“

Galileo: „Právě pozorováním dalekohledem. Viděl jsem, že Mléčná dráha je tvořena velikým množstvím hvězd tak namačkaných na sebe, že ze Země vypadají jako mrak.“

Žáci: „Řekl jsi doopravdy onu slavnou větu?“

Galileo: „Asi vás, děti, zklamal, ale větu A přece se točí! jsem před soudem neřekl. Nemohl jsem. Kdybych to udělal, soudci by mě okamžitě nechali potrestat smrtí.“

Žáci: „Proč sis nestál u soudu za svým názorem?“

Galileo: „Víte, děti, ono je těžké hájit svou pravdu, když vám jde o život. Věděl jsem, že pokud své tvrzení neodvolám, mohu být potrestán smrtí. Chtěl jsem ještě bádát, vynalézat, měl jsem život rád, proto jsem svůj názor odvolal. Asi to není úplně nejsprávnější, ale já jsem se prostě bál o svůj život.“

Žáci: „Byl jsi přesvědčený o své pravdě?“

Galileo: „Ano, byl jsem o ní přesvědčený. Vy dnes víte, že mé tvrzení je pravdivé. Přesto jsem pravdu nedokázal u soudu obhájit.“

Žáci: „Měl jsi děti?“

Galileo: „Ano, měl jsem dvě dcery a jednoho syna.“

Žáci: „V kolika letech a proč tě začala zajímat astronomie? U koho ses jí učil?“

Galileo: „Astronomie mě zajímala odjakživa. Studoval jsem na univerzitě v Pise a Padově, kde jsem také začal vyučovat geometrii a astronomii, to mi bylo zhruba dvacet pět let.“

Žáci: „Kolik hodin denně ses věnoval astronomii?“

Galileo: „Pozorování oblohy jsem věnoval každou volnou chvíli ve dne a hlavně v noci.“

Žáci: „Opravdu ses kamarádil s papežem?“

Galileo: „Nedá se říci, že jsem se s papežem přímo kamarádil. Znal jsem se s ním a vážil jsem si ho. Papež mě viděl rád a nazýval mě největším astronomem světa. Nakolik byl mým „kamarádem“ si můžete představit z průběhu soudního procesu, o kterém jste si četli. Opravdový přítel by se svého přítele zastal a bránil by ho, což papež neučinil.“⁴

Tvůrčí psaní

Učitel: „Odsuzujete Galilea Galileiho za to, že si za svou pravdu nedokázal stát, že za ni nepoložil život, že sám za ni nebojoval proti všem? Nebo ho chápete?“

Žáci: „Já ho chápu. Nenechal bych se upálit kvůli tomu, že mám pravdu. Nejsem takový hrdina. Neměla bych odvahu v jeho době říci něco proti církvi. Když ho neupálili, mohl

4 – Zdroj informací: Citace z: Wikipedie: Otevřená encyklopedie. Galileo Galilei. [online]. Stránka byla naposledy editována 8. 3. 2013 v 02:09. [cit. 2013-03-16]. Dostupné z: <http://tinyurl.com/cr5hwcs>

ještě dál vědecky bádát a dělat nové objevy, kdyby byl mrtvý, už by nic nového neobjevil.“
Učitel: „Na závěr lekce se naposledy přeneseme do doby našeho příběhu. Představte si, že znáte pravdu tak jako Giordano Bruno a Galileo Galilei. Jak myslíte, že byste se zachovali vy? Jako Bruno či Galilei? Dali byste přednost pravdě, kterou byste vykoupili vlastním životem, nebo životu, pro který byste obětovali pravdu? Napište na list papíru váš postoj.“

Závěrečná reflexe – hodnocení, diskuze v kruhu

Učitel: „Přečteme si nyní vaše názory na to, jakým způsobem byste se zachovali na místě hrdinů našeho příběhu.“

Žáci prezentují výsledky svého tvůrčího psaní.

Žáci: „Já bych to určitě udělala jako Galileo. Nenechala bych se upálit. U soudu bych svoje slova odvolala. Ale stále bych si myslela svoje. No, asi je to zbabělé, ale nejsem tak odvážná, abych se nechala zabít. Já bych tu knihu šířil tajně, aby nikdo nevěděl, že to dělám, ale aby se pravdu dozvěděli i ostatní lidé. Obdivuji G. Bruna, ale nedokázal bych se zachovat jako on. Byl hodně statečný, zemřít upálením v ohni musí být strašná smrt. Asi bych svůj názor odvolal jako Galileo, ale vím, že by mě to potom štvalo, asi bych se s tím nedokázal smířit, že jsem musel lhát. Ale umřít bych nechtěl.“

Učitel: „Chtěli byste žít v době našich hrdinů? Proč ano a proč ne? Může být v současnosti někdo za pravdu potrestán smrtí? Je důležité za všech okolností mluvit pravdu?“

Žáci: „Nechtěl bych v té době žít. Musel bych přemýšlet nad tím, co mohu a co nemohu říct. V dnešní době na to myslet nemusím. Nechtěla bych tam žít, dneska mě nikdo nemůže upálit kvůli tomu, že říkám pravdu. Máme osobní svobodu. Všichni museli poslouchat církve a řídit se tím, co říkala. Když měli vlastní názor, nesměli ho říct. Nechtěla bych žít v té době, byla to krutá doba. A neměli internet. Nebyla auta a všude se muselo chodit pěšky, to by mě nebavilo. Vlastně my se máme dobře, můžeme svobodně vyjadřovat to, co si myslíme. Žijeme ve svobodné zemi. Já myslím, že žít tenkrát nemuselo být tak špatné. Chtěla bych být královnou, ta si mohla říkat, co chtěla.“

Učitel: „Jak se vám příběh líbil? Co vás nejvíce zaujalo?“

Žáci: „Příběh se mi líbil moc, bylo mi líto Giordana Bruna. Zaujalo mě, že se historie opakuje. Někdo něco vymyslel, byl za to potrestaný, s dalším to bylo podobně. Líbilo se mi, jak to autorka napsala. Popisovala příběh komunikativní formou, přizpůsobila vyprávění dětem. Jsem ráda, že jsem se dozvěděla o životech hrdinů z minulosti, neměli to lehké.“

Reflexe vyučovací hodiny

Na rozdíl od tvorby metafor v první hodině nebylo pro žáky problémem během interpretačního rozhovoru vymýšlet personifikace. I další průběh interpretace textu děti vnímaly jako zábavný a zároveň přínosný. Musela jsem sledovat čas, abychom dodrželi naplánované aktivity hodiny, i přesto jsme dobu čtyřiceti pěti minut protáhli na šedesát minut (vzhledem k tomu, že se jednalo o pátou – poslední vyučovací hodinu, nevyplýnul z toho žádný problém). Možná by tedy bývalo bylo lepší závěrečnou hodinu rozdělit na dvě části. V poslední vyučovací hodině proběhla živá závěrečná diskuze. K otázce zemřít pro pravdu či nikoliv se žáci velice zaujatě vyjadřovali. I když žáci vyjadřovali obdiv nad Brunovým rozhodnutím zemřít za pravdu, žádný by se nezachoval stejně jako on. Zadala jsem žákům úkol: Zeptejte se rodičů, kdo vyslovil větu A přece se točí! V dalších dnech mi dvě třetiny žáků oznamovaly výsledek: jejich rodiče věděli, že větou se proslavil Galileo Galilei. Tato skutečnost mi pomohla žákům vysvětlit skutečnost, že každý člověk by měl mít alespoň všeobecnou kulturní povědomost. Jsem přesvědčena o tom, že po odučené lekci si moji žáci příběh a jeho okolnosti zapamatují daleko lépe, než kdyby si pouze přečetli text v čítance.

1.2.4 Navazující aktivita – hodina výtvarné výchovy

Doplňující činností se může stát práce s portréty všech tří osob z našeho příběhu v hodině výtvarné výchovy. V úvodu se žáci seznámí se životem, prostředím a módou v 16. století (portréty osob, zobrazení výjevů z běžného života). Učitel může použít interaktivní tabuli k prezentaci předem připravených materiálů nebo knihy s reprodukcemi výtvarných děl, např. *Dějiny umění*, díl číslo 6.

Zadání úkolu

Jak si myslíte, že vypadali naši hrdinové? Pokuste se nakreslit jejich podobiznu. Využijte přitom poznatků z příběhu i z toho, co jsme si dnes ukázali. Na konci hodiny porovnáme vaše návrhy s opravdovými portréty všem třem mužům.

Závěr hodiny

K porovnání dětských kreseb s reálnými portréty tří hrdinů příběhu učitel opět využije interaktivní tabuli, počítač nebo ukázkou v knize. Děti zhodnotí, kdo a nakolik se nejvíce přiblížil svou kresbou skutečné podobě učenců.⁵

Reflexe vyučovací hodiny

Se žáky jsme nad možnou podobou hrdinů diskutovali, vyvodili jsme, že G. Bruno zemřel mladý na rozdíl od M. Koperníka (zemřel přirozenou smrtí) a G. Galileiho (v textu byl odkaz na to, že když Galileo své tvrzení odvolá, může ještě dlouhá léta bádát a vědecky pracovat). Ukázali jsme si obrázky mnišského oblečení, diskutovali jsme nad způsobem portrétování v 16. století (člověk často býval vyobrazen s atributy svého povolání). Děti prezentace výtvarných děl z 16. století velmi zaujala. Komentovaly oblečení i účesy lidí na portrétech, děvčata obdivovala především dámské kostýmy. Žáci negativně hodnotili mužské plnovousy. K prezentaci jsme využili interaktivní tabuli a poté knihu *Dějiny umění*, díl č. 6, ze které jsem předem vybrala vhodné ukázky. Děti pro vlastní práci mohly využít libovolnou techniku. Někteří použili vodové a temperové barvy, jiní tužku a pastelky. Na přiložených obrázcích je vidět rozdílná úroveň kresby jednotlivých žáků, přestože se všichni snažili vybranou postavu co nejlépe výtvarně ztvárnit. Během práce se žáci netrpělivě těšili na porovnání svých výtvorů se skutečnými portréty postav příběhu. Hodnocení podobnosti portrétů proběhlo velmi emotivně, děti byly nadšené, hlasitě hodnotily výstižnost maleb. Kresby a malby jsou zdokumentovány v obrázkové příloze.

5 – Časově navrženo pro blok dvou hodin výtvarné výchovy. V případě nutnosti lze rozdělit do dvou samostatných hodin – v první se děti seznámí s ukázkami výtvarných děl a začnou kreslit, ve druhé kresbu dokončí, prezentují a vzájemně hodnotí svá díla.

Lekce č. 2: Život v pravěké tlupě

2.1 Struktura lekce:

- **volba literárního textu:** text sestavený z úryvků knihy *Lovci mamutů* Eduarda Štorcha, báseň Michala Černíka *Vzpomínka na pravěké doby aneb zlatý věk* z knihy *Neplašte nám švestky*;
- **téma lekce:** život v pravěku, rodinné vztahy, sounáležitost dítěte s rodinou;
- **cíl lekce:**
 - Žáci se seznámí s reáliemi a životem ve starší době kamenné, uvědomí si důležitost a vliv rodiny i pospolitosti v životě jedince.
 - Žáci se tvořivou cestou naučí komunikovat s uměleckým textem, tvořivým variováním textu dospějí k pochopení významovosti literárního díla.
 - Žáci porovnají žebříček potřeb, hodnot a priorit v paleolitu a v současnosti.
 - Vytvářením vnitřního filmu žáci rozvíjejí svou představivost.
- **věk žáků:** 10 – 11 let (žáci pátého ročníku);
- **rozvíjené kompetence žáka:** kompetence k řešení problémů – žák vnímá problémové situace, k uchopení a řešení problémů využije vlastního úsudku a zkušeností, využívá získané vědomosti a dovednosti k objevování různých variant řešení; kompetence komunikativní – žák vyjadřuje výstižně a souvisle své myšlenky, naslouchá druhým lidem; kompetence sociální a personální – žák účinně spolupracuje ve skupině, podílí se na utváření příjemné atmosféry v týmu, oceňuje zkušenosti druhých lidí, respektuje různá hlediska; kompetence občanské – žák je schopen vcítit se do situace druhých lidí, respektuje přesvědčení jiných lidí (RVP, 2005, s. 15 – 16);
- **metody práce:** myšlenková mapa, četba, metoda vnitřní fotografie, metoda vciťování do předmětů, tvůrčí psaní, čtení s předvídáním, pantomima, interpretační rozhovor, diskuze, výrazová četba, recitace;
- **časové rozvržení lekce:** čtyři hodiny literární výchovy, jedna hodina výtvarné výchovy;
- **pomůcky:** balicí papír, psací potřeby, reprodukce ilustrace Věstonické venuše, slovník cizích slov, obrázky šídla – druhu hmyzu, pracovního nástroje;
- **poznámka:** Tuto lekci jsem odučila v pátém ročníku Základní školy Královské Poříčí. Ve scénáři lekce uvádím autentické žákovské výstupy, produkované

čtenářské obsahy. Na příloženém CD jsou nahrány recitační výstupy ze čtvrté vyučovací hodiny.

2.2 Průběh lekce

2.2.1 První vyučovací hodina

Motivace – myšlenková mapa

Děti i učitel sedí s dětmi na koberci. Doprostřed položí arch balicího papíru.

Učitel: „Dnes se podíváme do daleké minulosti, do doby zhruba před třiceti tisíci lety. Doprostřed papíru napíšu slovo PRAVĚK a každý z vás kolem něj napíše další slova, která ho v souvislosti s pravěkem napadnou.“

Průběh

Děti píšou slova na papír, pokud učitel vidí, že se nápady vyčerpávají, může připsat nové slovo, a tím děti iniciovat k dalšímu psaní. Společně pak všechna slova přečtou nahlas.

Slova: pračlověk, mamut, jeskyně, oheň, doba ledová, zima, oštěp, lov zvířete, kožešina, pečené maso, tanec kolem ohně.

Učitel: „Do doby pravěké se přeneseme prostřednictvím textu z knihy *Lovci mamutů* spisovatele Eduarda Štorcha.“

Čtení textu: Běžný život tlupy – tiché čtení žáků

V dávných dobách, před dvaceti až třiceti tisíci lety, se na území dnešních Čech rozprostírala divoká krajina. Kopce byly porostlé těžko prostupnými lesy, nížiny kolem řek byly oblastí močálů a bažin. V divočině jste mohli narazit na nebezpečné medvědy, lvy, šavlozubé tygry nebo nosorožce. Pod Pavlovskými vrchy, v blízkosti řeky Dyje na území dnešních Dolních Věstonic je tábořiště lovecké tlupy, o níž bude naše vyprávění.

Život v tlupě má svá pravidla. Muži hlídají tábor, obstarávají potravu – loví soby, zubry, jeleny, drobnou zvěř. Občas se jim podaří ulovit mamuta, potom je o dostatek masa postaráno na dlouhou dobu. Muži také vyrábějí různé předměty denní potřeby. Mamutích kostí, stoliček a zejména klů jsou v ležení narovnány hromady. Lovci mají dost času, aby zpracovali některé kosti na vhodné nástroje. Vyrobili si i jehly s provrtanými oušky, šídla,

vidlice na maso, škrabky, velké lžíce, harpuny na lov ryb. Oblíbené nástroje si jejich výrobce poznamenal vyrytými značkami.

Ženy se starají o zpracování masa, pečují o děti, šijí z kožešin jednoduché oděvy. Při práci si zpívají. „Hanga – a – há – ja – ha – á! Aiaa – aiaa – oiaa – oiaa!“ Děti pomáhají ženám ve sběru plodů a bylin, hlavní náplní jejich času je hra. Dívky si hrají s panenkami ze dřeva, z kůry nebo z kůže a hoši si nejrady dělají z hlíny všelijaká zvířata. Když přijde čas jídla, jako první se nají lovci. Po nich přijdou na řadu ženy a děti. Oblíbenou pochoutkou je morek z velkých kostí.

Jednou přišli hoši na zajímavou věc. Při vycucávání morku z našťipaných kostí náhodou dutá kost zapískala. Zkoumali, proč žebro nepíská a proč holenní kost nebo děravá patní kost píská. Zdokonalovali své píšťalky, a dokonce přišli na to, že je možno píšťalu opatřit dírkou, aby pískala.

Vnitřní fotografie, vnitřní film

Učitel: „Text začíná popisem našeho území před desítkami tisíc let. Jak si představujete pravěkou krajinu? Zkuste si vytvořit co možná nejdetailnější „vnitřní fotografii“. Svou představu – fotografii popište.“

Žáci: „Vidím tlupu u řeky Dyje. Ženy šijí z kožešin oblečení, děti sbírají plody. Vidím pravěké lidi, děti běhají a ženy vaří polévku z morkových kostí v nádobě z uplácené hlíny. Na mojí fotografii je zarostlá krajina a běhají tam buvolí. U vody chytá pravěký člověk ryby. Má na sobě kůži, je bosý, má vousy a dlouhé vlasy. Vlny se houpají, až uspávají. Plíží se k němu nějaké zvíře. Kolem obydlí lovců byly pasti na mamuty a najednou do té pasti spadl mamut. Vidím řeku a kolem ní divoká zvířata.“

Učitel: „Pomohl vám text při vytváření vaší představy? Pokud ano, řekněte, co přesně vás inspirovalo. Vyberte z vaší vnitřní fotografie nějaký detail, který souvisí s textem, má s ním něco společného.“

Žáci: „Ano, při čtení jsem viděl pravěkou krajinu. Viděl jsem šavlozubého tygra. Já jsem zase viděla zarostlou krajinu, kterou se plížili lovci. Na mojí fotografii lovili muži ryby, ženy sbíraly plody.“

Učitel: „Zkuste si před očima pustit film, který by byl inspirovaný textem. Co se v něm odehrává? Čeho jste právě svědky?“

Žáci: „Muži lovili zvěř, ženy vařily a staraly se o děti; muži lovili – najednou tam byl rozrušený tygr, vzal jedno dítě, lovci ho chtěli zastavit, zabili ho oštěpy, opekli ho na maso; tlupa: ženy se starají o děti, muži viděli mamuta, zabili ho a měli dostatek jídla;

lovci lovili mamuty, jednou jeden řekl, že půjde ulovit největšího mamuta, aby se stal králem tlupy: nepodařilo se mu ho zabít a kvůli tomu nezískal i vyvolenou ženu, odešel z tlupy, ostatní lovci mamuta zabili; lovci stáli na mostě z klád, domlouvali se na dalším lovu, přiběhl jeden ze strážce, viděl přecházet přes vodu tři buvoly, muži je obklíčili a zabili.“

Učitel: „Jak si představuješ pravěkého člověka? Co má na sobě?“

Žáci: „Pravěký člověk má na sobě kůži z mamuta, na hlavě čepici ze lví kůže, v rukou oštěp a na nohou nic. Je vousatý, zarostlý, chlupatý a má dlouhé, neupravené vlasy.“

Rozhovor nad textem s cílem posílit historické povědomí žáka

Učitel: „Pravěcí lidé žili v *tlupách*. Jak rozumíte tomuto slovu, jaký je podle vás rozdíl mezi tlupou a rodinou?“

Žáci: „Tlupa, to jsou neznámí lidé dohromady, kteří se pak seznámí. Tlupa je kmen, v rodině je silnější pouto. V tlupě jsou kamarádi, občas i muž a žena, v rodině jsou muž a žena a děti, které mají spolu. Tlupa je parta lidí, kteří jsou spolu, aby přežili, rodina jsou příbuzní. Tlupa je několik rodin pohromadě.“

Učitel: „Dá se tedy říci, že tlupa je vlastně seskupení několika rodin. Proč nežily rodiny samostatně jako dnes, proč bylo výhodnější seskupovat se do tlupy?“

Žáci: „Nepřežili by, muž by sám nepřemohl mamuta. Tlupa se sjednotí proto, aby lidé mohli ulovit více potravy, samotná rodina by nepřežila, protože je tam jen jeden muž. Matka a dítě by bez muže nepřežily, ale jeden muž by sám nic nepostavil, nic by neuložil, v tlupách je více mužů, pomáhají si.“

Učitel: „Dočetli jste se o rozdělení rolí a úkolů ve společenství pravěkých lidí. Zamyslete se nad tím, do jaké míry se úlohy členů dnešní rodiny liší od role lidí v pravěké tlupě.“

Žáci by měli dospět k poznání, že model funkcí členů rodiny přetrvává do současnosti – muž: živitel rodiny, žena: starost o domácnost, děti: hra. Samozřejmě je nutné v současnosti počítat s modifikací modelu – ženy dnes zastávají stejné pracovní posty jako muži, starost o domácnost není výhradně záležitostí žen, některé rodiny jsou neúplné. Pozastavit bychom se měli u volného času dětí – malé děti v pravěku si hrály prakticky stejným způsobem jako dnešní děti (liší se pouze možnosti, prostředí, druh hraček...), rozdílnou skutečností je to, že v pravěku nechodily děti do školy. Existoval však jiný druh výchovy a vzdělání. Výchova dětí byla směřována především k přežití, učily se tím, že napodobovaly dospělé, „pokusem a omylem“. Chlapci napodobovali jednání mužů a děvčata žen. Jejich dovednosti (zejména chlapců) pak byly zkoušeny v tzv. iniciačních

obřadech, v nichž mladí jedinci museli prokázat schopnosti lovců, bojovníků a živitelů kmene. Dalším rozdílem je doba společného trávení času – dnešní rodiče většinou chodí do zaměstnání, děti navštěvují kromě školy zájmové kroužky, rodina společně netráví většinu svého času. Poté, co nemusíme denně bojovat o holé životy, poté, co jsme se usadili a postarali o své živobytí, můžeme se věnovat rozvoji svého ducha. To v pravěku neznali. V pravěku je umění, kterému se člověk také začíná věnovat, spojováno s funkcí magickou, ne estetickou jako dnes.

Žáci: „Tenkrát muž lovil, dnes se jídlo nakupuje (většinou žena), ale muži mohou i vařit, a ženy mohou chodit do zaměstnání, a dokonce vydělávat více než muži, nemusí jen vařit a starat se o děti. Muži si předtím stavěli obydlí a lovili zvířata a dnes chodí do práce a vydělávají peníze, abychom mohli nakoupit jídlo, děti si taky hrají, ale chodíme i do školy. Dřív měli kánoe, dneska máme motorové lodě, ženy chodí nakupovat, muži neloví mamuty, ale starají se i o domácnost, děti hodně sportují, což dřív nebylo. Oblečení si dnes kupujeme, dřív si ho museli ušít. Dřív nebyla elektronika, nemohli se dívat na pohádky.“

Uplatnění informací z textu - pantomima – výběr a nácvik dovedností k přežití

Učitel: „Zkuste se teď zamyslet nad tím, jaké dovednosti byste potřebovali k přežití v pravěké době. Vaše nápady budeme psát na list papíru. Dovednosti pak rozepíšete na lístky, vy vytvoříte dvojice. Každá z dvojic si vylosuje jednu dovednost, kterou pantomimicky přehraje, ostatní se budou snažit poznat, co dvojice znázorňuje.“

Navržené dovednosti: lovit, rychle běhat, schovávat se, vykřesat oheň, udržovat oheň, vyrobit si nějaký nástroj, postavit si obydlí, spřátelit se s lidmi, vyrobit si oblečení.

Průběh

Žáci se rozdělí do dvojic.⁶ Vylosují si lístek s dovedností, domluví se na pantomimickém ztvárnění a předvedou ji. Úkolem ostatních dětí je dovednost poznat.

Reflexe - diskuze

Žáci v kruhu pod vedením učitele diskutují o praktické využitelnosti předvedených dovedností, případně doplňují další, které jsou podle jejich názoru nezbytné k přežití

6 – Způsobů dělení žáků do dvojic je mnoho. Děti si mohou losovat lístky se jmény, lístky se slovy tematicky připravenými (např. jména pohádkových postav patřících k sobě, postava a její vlastnost, předmět a jeho barva, slova významem nadřazená a podřazená). Dalším způsobem je využití pohybu dětí po prostoru se zavřenými očima – dvojici utvoří s tím, koho se dotknou jako prvního.

v pravěké době. Neměli by chybět dovednosti jako např. umění rozdělat, případně udržet oheň, přichystat past na zvěř, získat potravu – ulovit zvěř, nasbírat plody, rozporcovat a upéct maso, ohlídat tábořiště, vyrobit nástroj, jednoduchou zbraň či ušít z kožešiny oděv. Pokud slova označující tyto činnosti chybí na myšlenkové mapě, žáci je do ní dopíšou.

Tvorba monologu věcí – metoda vcit'ování do předmětů

Učitel: „Vyberte z textu motiv nějakého předmětu, který vás zaujal. Co by o sobě tento předmět nejspíš řekl? A co by zřejmě řekl svému uživateli? Co by o sobě řekla harpuna? Co by řekla lovcí, který s ní chytá ryby? Co by o sobě řekla dřevěná panenka? Co by vzkázala děvčeti, které si s ní hraje? Co by o sobě prozradila píšťalka? Jaký vzkaz by nechala chlapci, který do ní fouká?“

Žáci: „Píšťalka – mám radost, že jsi ze mě udělal píšťalku. Předtím jsem byla jen obyčejná kost. Když do mě foukáš, já zpívám, pískot je můj hlas. Oštěp – lovče, vezmi si mě do ruky a pojď lovit mamuta, jsem netrpělivý a celý se chvěju! Píšťalka – kluku, prosím tě, přestaň do mě už pískat, ať si můžu odpočinout, dochází mi dech a bolí mě hlasivky. Píšťalka – přestaň do mě prskat. Panenka – proč se mnou boucháš a házíš o zem? To neznamená, že když jsem ze dřeva, nic necítím. Harpuna – jsem silná, lovím zvěř. Jen nemám ráda, když se topím ve vodě, nevydržím pod vodou dlouho s dechem.“

Učitel: „Dozvěděli jsme se, jakým způsobem hoši „vynalezli“ píšťalku. Představte si, že se strojem času přenesete do pravěku. Setkáte se s vašimi vrstevníky. Jaký předmět, hračku nebo cokoli jiného byste jim přinesli? Mělo by to být něco, co jim udělá radost a budou to moci využívat i po vašem odchodu. Při výběru vašeho dárku nezapomeňte vzít v úvahu možnosti pravěké doby (lidé neznali elektřinu, média ...). Budete mít dostatek času na přemýšlení, zamyslet se nad návrhem vhodného dárku pro pravěké dítě je domácím úkolem na další hodinu.“

Učitel: „Ve výčtu nástrojů, které vyráběli pravěcí lovci, můžete najít jedno slovo mnohoznačné. Které to je? Dokážete najít další význam tohoto slova?“

Žáci by měli najít slovo *šídlo* a určit oba jeho významy (pracovní nástroj, druh hmyzu).

Učitel může dětem demonstrovat obrázky hmyzu a pracovního nástroje nebo samotný nástroj. Pokud děti neznají jeho funkci, objasní ji.

Žáci jmenovali slova ouško, lžíce, slovo šídlo jsme neobjevili. Když jsem ho vyslovila, žáci si uvědomili, že znají jeho význam jako druh hmyzu, ale ne jako označení nástroje.

Závěr hodiny - rozhovor

Otázky učitele: „Co jsme se zatím o životě pravěkých lidí dozvěděli? Nakolik se jejich život lišil od dnešního? V čem je podobný, nebo dokonce stejný? Zamyslete se nad tím, jaké vlastnosti a dovednosti pravěkého člověka má a užívá současný člověk.“

Žáci: „Pravěcí lidé hodně loví, žili v tlupách, měli oblečení z kůže. Nástroje měli z kamene a ze dřeva, neuměli číst, psát, nedodržovali hygienu. Neměli auta, neměli oblečení jako my, neměli peníze, neměli elektroniku, domy z cihel, nábytek. Neznali sladkosti, jedli jenom maso, kořínky, bobule, neměli střelné zbraně. Děti si pořád stejně hrají, panenky měly tenkrát i dnes. Žijeme ve stejné krajině, myslím si, že dnes bychom se taky v divočině užívali. Já si myslím, že bychom se neužívali, jsme zvyklí na pohodlí a nedokázali bychom se o sebe postarat. Běhání, schovávání, plížení, zkoušet vykřesávat oheň kamenem – to se dneska dělá možná už jen ve skautském táboře.“

Učitel: „V příští hodině se budeme věnovat dalším stránkám způsobu života lidí ve starší době kamenné.“

Reflexe vyučovací hodiny

Děti v mé třídě téma pravěku zaujalo. Spoustu informací již znaly z hodin vlastivědy, takže měly povědomí o vzhledu pračlověka i krajiny, ve které žil. Žáci věděli, že pravěcí lovci loví mamuty, novinkou pro ně ale byla skutečnost, že na našem území žila zvířata dnes pro nás exotická (tygr, nosorožec). Děti neměly problém s pochopením života v tlupě, chápaly podobnosti i odlišnosti tlupy a dnešní rodiny. S chutí vykonávaly aktivity v hodině. Jediným nezdarem v hodině bylo nenalezení obou významů slova šídlo.

2.2.2 Druhá vyučovací hodina

Úvod - čtení textu – Věstonická venuše – úryvek z knihy *Lovec mamutů*

Učitel: „I když se to někomu nemusí zdát pravděpodobné, lidé v pravěku měli umělecké sklony stejně jako lidé dnes. Můžeme se o tom přesvědčit pohledem na dochované skalní kresby a na předměty z archeologických vykopávek. Na území České republiky byla nalezena nejstarší keramická soška na světě. Přečtu vám nyní kousek příběhu právě o ní.“

Njan má před sebou na plochem kameni hrudku jílu a modeluje nějakou figurku. Už dvakrát ji uhodil o zem, když se mu nepovedla, jak chtěl, a začal potřetí znovu. Tentokrát přimíchal do hlíny hodně moučky z rozdrčených mamutích kostí, Njan do spálených kostí ani nemusil mnoho bušit kamenem, aby si nadrobil hromádku prášku.

Figurka na píd' vysoká má lidskou podobu: hlavu, tlusté tělo a dvě nohy po kolena. Paže jsou hrubě naznačeny, zato s trupem si dává Njan hodně práce. Pracuje tenkou kostí a pečlivě vyhlazuje povrch figurky; někdy jej trochu ovlažuje vodou. Silně vyznačuje veliká prsa. Ještě tuhle malým dolíčkem naznačí pupek a na hlavě šikmé rýhy znázorní oči - a dílo je hotovo.

Právě přišel Kopčem a se zájmem se díval na otcovu práci. „Máma!“ zvolal Kopčem. Poznal Nianu. Otec přikývl a odnesl sošku vypálit do ohniště. Pod několika hořícími klacky vyhrabal dutinu, vymetl ji trochu holí, aby se do měkké sošky nenapíchaly kousky uhlíků, a na čisté místo vložil figurku. Vlhká hmota rychle osychala, až se z ní kouřila bílá pára. Ohněm figurka tvrdla a vypalovala se. Za chvíli bude hotová.

Interpretace textu – tvorba sošky Venuše

Učitel: „Poznali jste, o jakou sošku se jedná?“ Děti by měly poznat, že jde o Věstonickou venuši.⁷ Učitel připevní reprodukcí ilustrace sošky na zeď nebo ji umístí na jiné viditelné místo. „Dobře si obrázek prohlédněte. Přečtu vám ještě jednou popis vzniku Věstonické venuše. Zavřete oči a staňte se při čtení pravěkým sochařem. Zkuste vytvořit sochu své Venuše při poslechu mých slov.“

Reflexe

Učitel: „Podařilo se vám vymodelovat sochu podle popisu? Bylo to obtížné? Může podle vás vytvořit sochu každý?“

Žáci: „Málokdo by to dokázal, možná jen nějaký umělec, je to strašně těžké. Moc mi to nešlo, jen tak by to každý nedokázal, musel by mít nadání. Každý by to zvládl, ale ne každá socha by byla hezká. Připadalo mi to těžké, myslím si, že bych to doopravdy nedokázal. Taky mi to moc nešlo, ten Njan musel být hodně šikovný. Museli bychom to zkoušet mockrát, aby se to povedlo.“

7 – Žáci pátého ročníku již ve vlastivědě zvládli učivo o pravěku, sošku Věstonické venuše by měli bezpečně identifikovat.

Interpretační rozhovor

Učitel: „V textu se píše, že figurka Věstonické venuše byla na píd' vysoká. Co si představujete pod slovem *píd'*?“

Žáci: „Soška byla vysoká po bradu. Byla to malinká věc – jako pidi. Byla malinká.“

Učitel: „Ano, soška byla malá, měřila třetinu lokte. Ukažte mi všichni, jak dlouhá píd' byla.“

Žáci délku ukazují na svých loktech.

Učitel: „Píd' je zastaralá délková jednotka. Znáte z hodin vlastivědy a matematiky další měrné jednotky, které se dnes již nepoužívají?“

Žáci: „Palec a stopa jsou také délkové jednotky. Na lokty se měřilo při prodeji látky, to jsme si říkali ve vlastivědě. Jenže problémem bylo, že každý měl loket jinak dlouhý, takže prodavači mohli kupující šidit.“

Učitel: „Správně, proto se podobné jednotky k měření již nepoužívají. Dnes máme soustavu jednotek používanou na celém světě stejně, takže metr je stejně dlouhý v Čechách i v Japonsku. Nevyvolá ve vás slovo píd' představu jiného, podobného slova?“

Žáci: „Pidi, pidimidi, prťavý, malinká piňda, píd'alka, droboulínka.“

Učitel: „Dalšími slovy mohou být například pídít se, dopídít se, pidimužík, pidižvík. Všechna jmenovaná slova jsou se slovem píd' příbuzná. Dokážete poznat, co je spojuje, v čem se podobají?“

Žáci: „Všechna slova vyjadřují, že je něco malinkého, prťavého.“

Učitel: „A jak rozumíte slovům pídít se, dopídít se?“

Žáci: „Pídít se po něčem znamená něco hledat. Dopídít se – najít to. Hledání většinou trvá dlouho, jde to pomalu, tak proto asi pídít se, protože to jde pomalu.“

Učitel: „V textu jsme si mohli všimnout neobvyklých jmen postav z příběhu: Njan a Kopčem. Další hrdinové knihy se jmenují například Mamutík, Veverčák, Rváč, Dráp, Sova, Vylomený zub, Tlust'och, Vlčí dráp, Ostříž, Vlčice, Koumač, Žabka, Lasička nebo Brouček. Určitě dokážete přijít na to, jak ke svým jménům přišli.“

Žáci: „Jména dostali podle toho, co se jim stalo, třeba Vylomený zub přišel při nějaké nehodě o zub. Také podle toho, jak kdo vypadá, Sova má velké oči. Jméno mohli dostat dle svých vlastností – třeba statečnosti, kterou uplatňovali při lovu zvěře. Také se mohli jmenovat podle toho, že něco uměli nebo věděli, třeba Koumač byl chytrý, hodně koumal.“

Učitel: „Původ většiny jmen dokážeme odvodit snadno. U některých to ale není tak jednoduché. Co myslíte, jaký je například člověk, který se jmenuje Smolda? Jak byste objasnili původ jména Cebík, Ďarga, Škuta, Onaš?“

Žáci: „Smolda – všechno smolí, sesmolí, nosí smůlu. Škuta – je škůdce, škodí lidem. Onaš – musí to být muž, umí dobře s oštěpem, je mrštný. Ďarga – je to holka, byla zlá, ďábelská.“

Učitel: „Všechna jména z naší knihy si vymyslel autor. Můžeme si jen domýšlet jejich skutečný význam. Zkuste si teď zahrát na spisovatele a napište několik jmen pravěkých lidí. Mohou to být jména vycházející z vlastností nebo vzhledu postav, můžete také zcela popustit uzdu své fantazie a své hrdiny pojmenovat neobvyklými jmény.“

Po uplynutí stanoveného času žáci prezentují svá jména, ostatní hádají, podle čeho autoři postavy pojmenovali.

Žáci: „Tita – byla obrovská, byla titán. Tajna – něco pořád tají. Togi – loví tygry. Bast'och – je tlustý. Jigna – velká drbna. Hytiti – pořád nadával. Soro – byl surový. Žinda – oblékal se do kůže. Susí – jedl hodně soli. Skara – hodně skákal. Kijbíc – bojoval kyjem. Sytouš – hodně jedl. Ďuryk – dělá díry. Muska – měl velký mozek, byl chytrý. Týjo – dělal dobré věci. Patlal – staral se o batolata.“

Učitel: „Spisovatel v úryvku použil slohový útvar, který je vám dobře známý. Jak se jmenuje a k čemu nám slouží?“

Žáci: „Autor popisuje výrobu Věstonické venuše. Jde o popis pracovního postupu. Když je postup práce dobře popsán, měl by nám pomoci vyrobit stejný výrobek, jako je ten protagonistův. Je to podobné, jako když jsme zkoušeli podle čtení modelovat sošku venuše.“

Učitel: „V čem se liší pravěký postup výroby keramické sošky od dnešního?“

Žáci: „Dříve lidé neměli hrnčířský kruh. S hlinou dnes pracujeme pomocí nástrojů, a ne pomocí kostí. Dneska máme pece, dřív výrobky vypalovali v ohništi.“

Tvůrčí psaní – domýšlení příběhu

Učitel: „Soška Věstonické venuše byla nalezena na počátku minulého století při archeologických vykopávkách ve zbytcích pradávného ohniště. Co myslíte, jak se mohlo stát, že Venuše byla nalezena právě na tomto místě? Pojd'me zkusit vymyslet a napsat příběh o osudu Věstonické venuše.“

Průběh

Žáci píšou na list papíru své náměty na příběh o Věstonické venuši. Někteří dokážou napsat příběh celý, jiní mohou jen nastínit nápady. Po uplynutí stanoveného času své myšlenky

přečtou. Výstupem mohou být ucelené příběhy žáků, jeden příběh obohacený o návrhy dalších dětí nebo lze sestavit jedno vyprávění z útržků všech dětí.

Žáci: „V okamžiku, kdy dal Njan sošku vypálit do ohně, vběhla do tábora divoká šelma. Všichni se rozutekli a schovali. Lovci šelmu nakonec zabili a z radosti nad tím, že se nikomu nic nestalo, všichni tři dny hodovali. Njan na svou sošku zapomněl. Njan dal sošku do ohně a začal vyrábět jinou, podobnou. Ta se mu líbila daleko víc než první soška. Dal ji vypálit do druhého ohniště a nakonec si řekl, že ta první soška není tak povedená a nechal ji v ohništi svému osudu. Když Njan sošku vypálil, ukázal jí svojí ženě. Té se soška nelíbila, a tak řekla Njanovi, aby ji zahodil. Njan měl svou ženu rád, tak ji poslechl.“

Reflexe

Učitel: „Stali jste se spisovateli a vymysleli vyprávění o tom, co se přihodilo s Věstonickou venuší. Přečtu vám teď úryvek textu, který nám přiblíží osud sošky podle spisovatele Eduarda Štorcha.“

Lovci pronásledovali zraněného mamuta. Vtom spatřili hlouček cizích lovců. “Zvěř patří vždy domácí tlupě. Širé území, z něhož lze spatřit dým táborového ohně, je pro každého cizího lovce území zapovězené“ – tak zní všeobecně uznávaný zákon. Cizí tlupa však porušila tento zákon, a proto musí být potrestána. Věstonická tlupa počala vetřelce pronásledovat. Ale stalo se něco neočekávaného! Prchající lovci jásavě křičí a na někoho kývají. Bylo to hrozné překvapení. Po stepi se k nim blíží silný zástup cizích lidí. Připojili se ke své hlídce a již hrrr na domácí tlupu! Běda tomu, koho dostihnou. Hned ho zabijí. Věstoničtí prchají. Dnešek bude záhubou tlupy. Nepřátelé se valí jako mraky. „Vše ztraceno – utíkejte!“ volají lovci, když vběhnou do tábora... Tlupa byla na útěku. Lovci nemají žádných zbraní a pazourků, nemají kožešin ani zásob. Vše museli zanechat v táboře...“

Učitel: „Již tedy víme, proč zůstala soška i ostatní věci naší tlupy ve starém táboře. Mohlo se to stát takto, zrovna tak se mohl odehrát příběh způsobem, který jste vymysleli vy. Na závěr dnešní hodiny si přečteme, jak jste zpracovali úkol z minulé hodiny – dozvíme se, co byste přinesli svým kamarádům do pravěku.“

Žáci: „Já bych do pravěku přinesl zápalky a svíčku, aby si lidé mohli rozdělávat oheň bez problémů, ohřát si ruce a uvařit si jídlo. Přinesl bych jim pistoli a náboje, aby mohli zastřelit zvěř. Do pravěku bych vzal zbraně – mačetu na vysekávání cesty a pušku na lov.“

Pravěkým lidem bych přinesla luk a šípy, protože jsou ze dřeva, a toho měli pralidé kolem sebe dost. Ukázala bych jim, jak se luk i šípy vyrábějí, postupně by tuto zbraň mohl mít každý lovec. Přivezla bych jim kovovou jehlu na šití oblečení a svíčku, aby si na šití mohli svítit. Já bych jim přinesl zápalky a ukázal jim, jak s nimi rozdělat oheň.“

Po prezentaci domácích úkolů učitel ukončí hodinu.

Reflexe vyučovací hodiny

Tato hodina byla bohatá na rozmanité činnosti. Žákům se nejvíce líbila metoda tvůrčího psaní, při které domýšleli osudy hrdinů příběhu. Zábavné pro ně bylo vymýšlení jmen postav a následné hádání, podle čeho autor jméno hrdinovi dal. Při této aktivitě mě překvapila velká fantazie dětí.

2.2.3 Třetí vyučovací hodina

Návrat k textu – interpretační rozhovor, čtení s předvídáním

Učitel: „Vrátíme se teď k úryvku z předchozí hodiny. Přečteme si ho ještě jednou a budeme si o něm povídat.“

Čtení úryvku

Učitel čte úryvek textu, kterým končila předchozí hodina.

Interpretační rozhovor

Učitel: „V textu je citován zákon, kterým se pravěcí lidé řídili, a podle kterého bylo jasné, kde která tlupa přebývá. Co pravěkým lidem přesně tento zákon říkal? O jakém území se v něm mluví?“

Žáci by se měli dobrat k poznání, že zákon vymezuje prostor pobytu a lovu jedné tlupy.

Žáci: „Pravěcí lidé měli takhle označenou hranici, kterou nesměli překročit, když tlupa viděla kouř, věděla, že tam je jiná tlupa a že tam nesmí jít. Když lidé vidí kouř, znamená to, že to není jejich území. Kouřem si tlupa označuje území, které mají obydlené.“

Učitel: „Jak rozumíte větě *Širé území, z něhož lze spatřit dým táborového ohně, je pro každého cizího lovce území zapovězené*. Rozumíte přesně tomu, co se v ní říká? Jakými synonymickými spojeními bychom mohli nahradit výrazy *širé území, zapovězené území*?“

Žáci: „Širé – je tam hodně kouře, daleké území – říká se jak široko, tak daleko, širé znamená široké jako moře. Zapovězené – místo, které si zrovna zabrali, místo kam nesmíš.“

Žáci jmenovali tato synonyma: širé území – rozlehlé, daleké, široké, rozsáhlé; zapovězené území – zakázané, nedostupné; místo, kam se nesmí vkročit, cizím vstup zakázán, zákaz vstupu.

Učitel: „Autor při zmínce o nepřátelích tlupy použil přirovnání *valí se jako mraky*. Co tím spisovatel myslel?“

Žáci: „Mraků je na obloze hodně a běží rychle, takže nepřátel je hodně a jdou rychle, chodí rychle za sebou, jedna tlupa za druhou, znamená to, že se nepřátelé rychle množí.“

Učitel: „Jaké jiné přirovnání vyjadřující počet známe? Zkuste uvést příklady pro malé i velké množství.“

Žáci: „Je jich jako mravenců, hodně jako vody, jako domů ve velkoměstě, je jich jako much, jako hvězd na nebi, jako máku. Malé množství – je jich jako tygrů – ohrožených zvířat.“

Učitel: „Slyšeli jste někdy přirovnání *je toho jako šafránu*?“

Žáci přirovnání zaslechli, jeho význam ale neznají.

Učitel: „Šafrán je rostlina, která se využívá jako koření. Protože se v přírodě vyskytuje vzácně, říká se, že je něčeho málo jako šafránu.“

Z vlastivědy znáte nástroj pravěkých lovců, o kterém je v textu zmínka – *pazourek*. Byl to vlastně kámen hrubě opracovaný do špičky, který lovci drželi v dlani a používali ho jako zbraň při lovu zvěře. Napadá vás, proč tento nástroj nazýváme pazourek?“

Žáci: „Protože se pazourek drží v ruce – v pazouře.“

Učitel: „Výborně, podobně jako má šelma drápy určené k lovu kořisti, sloužil pazourek lovcům také k zabíjení zvěře.“

Čtení s předvídáním kombinované s metodou tvůrčího psaní

Učitel: „Jak mohl příběh pokračovat? Co se mohlo na útěku přihodit? Kam tlupa došla? Napíšete teď svůj příběh o tom, co myslíte, že se s tlupou po útěku z tábora stalo.“

Žáci píšou a poté prezentují svá pokračování příběhu.

Žáci: „Tlupa si našla nové tábořiště a odtud je zase vyhnala jiná tlupa. Tentokrát si to naši lovci ale nenechali líbit, vrátili se, bojovali s cizí tlupou, a když vyhráli, zůstali tam. Když utíkali, přišli do jiné krajiny. Zastihla je velká bouřka, naštěstí našli místo s ohništěm s kameny. Rozdělal si oheň a usadili se tam. Jenže pak je vyhnala divoká zvěř, tak táhli

dál a putovali krajinou. Když cizí tlupa vyhnala naše lovce, ti se schovali poblíž. Počkali, až cizí muži odejdou na lov, vrátili se do tábora a opevnili si ho, aby na ně nikdo nemohl. Dalšímu nájezdu se ubránili. Obě tlupy utíkaly před divokými zvířaty, první tlupa se vrátila do svého tábora a ta druhá taky. Lovci se schovali, když šla první tlupa lovit, napadli je, pořád spolu bojovali a nakonec se dohodli a bydleli tam spolu.“

Učitel: „Jistě jste zvědaví, jak se příběh odehrál v knize. Přečtu vám, co se tlupě přihodilo.“

Věstonická tlupa byla na útěku. Je příliš unavená a na duchu skleslá. Hledá spásu v úniku do dále. Kromě toho, že nemají téměř nic z opuštěného tábořiště, je velkou ranou ztráta ohně... Oheň je ohromná moc. Přemůže vše. Zahání zvěř. Hřeje. Opéká maso. Bez ohně nelze přežít zimu. Dobře je tlupě, dokud má oheň. Ztráta ohně je velké neštěstí.

Dlouho putovali krajinou. Jednoho dne objevili chlapci ve stráni otvor. „Jeskyně!“ zvolal Kopčem. Vchod do jeskyně byl zpola zakryt hustým lískovým keřem. Vlezli dovnitř, do přední části se pohodlně vejde celá tlupa, budou mít místa až nadbytek. „Jeskyně – naše! Na zimu dobrá!“ ohlásil vážně Houžňák. Ženy složily v jeskyni kožešiny, jež nesly, vyházely ven zvířecí kosti a suché větvičky, které se v koutech povalovaly. Věstonická tlupa našla nový domov...

Kopčem našel ve starém ohništi žlutý kámen. Ťukl pazourkem do kamene – oj! Svítivá jiskra vylétla a zapadla ve tmě. Křesal horečně rychle, omámen skvělým ohňostrojem jisker.... Ohnivý kámen! Mají ohnivý kámen, bude oheň! Jeskynní tlupa šílela radostí z nalezeného ohně. Ženy běhaly dokola po jeskyni a ječely. Děti poskakovaly okolo ohně. Tlupa má oheň! Sláva ohni! Jaké blaho, jaká lahoda! Už se nemusí bát medvědí návštěvy. Žádné zvíře jim do jeskyně nevléze.

Interpretační rozhovor

Učitel: „Jak rozumíte tomu, že tlupa byla *na duchu skleslá*? Dokážete toto slovní spojení nahradit jiným?“

Žáci: „Navenek to nešlo vidět, ale uvnitř byli smutní ze ztráty domova. Byli unavení a strašně smutní z toho, co ztratili. Byli smutní, zklamaní, cítili se odstrčení, opuštění, unavení.“

Učitel: „Co znamená, že tlupa hledala *spásu v úniku do dále*? Nahrad'te slovo *spása* vhodným synonymem.“

Žáci: „Hledali záchranu v útěku. Spása znamená naděje, domov, cesta, záchrana.“

Učitel: „V textu se píše, že chlapci našli *otvor ve stráni*. Co to je *stráň*? Jakým jiným slovem můžeme toto slovo nahradit?“

Žáci: „Stráň je skála, kopec.“

Učitel: „Možná jste si neuvědomovali, jak důležitý byl oheň pro pravěkého člověka. Povězte mi, k čemu oheň lidem v pravěku sloužil.“

Žáci: „Pomáhal jim zahnat divoká zvířata, opékali na něm maso, dával jim teplo a světlo, pomohl jim přežít zimu.“

Učitel: „Jakým způsobem z hlediska jazykového autor upozorňuje na důležitost ohně pro pravěkého člověka?“

Žáci: „Autor používá krátké věty složené jen z podmětu a přísudku. *Oheň je ohromná moc. Přemůže vše. Zahání zvěř. Hřeje. Opéká maso.*“

Učitel: „Zkuste z citovaných vět vytvořit dlouhé souvětí.“

Žáci: „Oheň je ohromná věc, protože přemůže vše, zahání zvěř, hřeje a opéká maso.“

Učitel: „Nyní přečtete vybranou pasáž tak, jako kdyby vaše souvětí bylo její nedílnou součástí.“

Žáci čtou: *Věstonická tlupa byla na útěku. Je příliš unavená a na duchu skleslá. Hledá spásu v úniku do dále. Kromě toho, že nemají téměř nic z opuštěného tábořiště, je velkou ranou ztráta ohně... Oheň je ohromná věc, protože přemůže vše, zahání zvěř, hřeje a opéká maso. Bez ohně nelze přežít zimu. Dobře je tlupě, dokud má oheň. Ztráta ohně je veliké neštěstí.*

Učitel: „Působí na vás vámi upravený text stejně jako text původní (autorův)? Proč ano, proč ne?“

Žáci: „Text s krátkými větami je jakoby rychlejší, říká nám toho více. Původní autorův text se zdá být působivější, protože krátké věty si okamžitě vynucují čtenářovu pozornost.“

Učitel: „Jakými způsoby mohla tlupa přijít o oheň? O jednom z nich jste již slyšeli v našem příběhu, přijdete na další?“

Žáci: „Oheň se mohl uhasit deštěm, mohl ho rozfoukat vítr, lovci mohli ztratit křesací kameny, nepřikládali dřevo, například v noci usnuli a oheň vyhasl.“

Učitel: „Jakým způsobem mohli pralidé oheň získat? Zamyslete se nad tím, jak oheň rozděláváme v dnešní době, co k tomu používáme, jestli některé dnešní pomůcky mohli pravěcí lidé znát. Vzpomeňte si na četbu dobrodružných knih a encyklopedií, třeba jste v nich narazili na informace o rozličných způsobech rozdělávání ohně. Své postřehy napište na papír.“

Žáci: „Lovci mohli oheň vykřesat pomocí kamenů, mohli ho získat při bouřce ze stromu, do kterého uhodil blesk, později uměli „vrtět“ klacíkem v kůře, oheň mohli získat od jiné tlupy - čekali, až budou lovci na lovu, a oheň jim ukradli. Dnes používáme na rozdělání ohně zapalovač, sirky, dmychadlo, můžeme využít lupu a sluníčko, ve skautu se učíme vykřesat oheň pomocí kamenů. Bez ohně dnes přežijeme, bydlíme v domech, neohrožují nás divoké šelmy, topíme ústředním topením, vaříme na plynu a pečeme maso v elektrické troubě.“

Učitel: „Co asi bylo tím žlutým kamenem, který Kopčem našel v jeskyni a s jehož pomocí snadno rozdělal oheň?“

Žáci: „Mohla to být žula, křemen, vápenec, pískovec, slída.“ Síru žáci neuvedli. Po mojí nápovědě (nerost, o kterém jsme si říkali v rámci vyjmenovaných slov po S) žáci okamžitě přišli na slovo síra.

Učitel: „Zkuste přijít na to, co je pro současné lidi stejně důležité jako oheň pro lidi v pravěku. Vezměte v úvahu všechny informace, které jste se o důležitosti ohně v pravěku dozvěděli.“

Žáci: „Jídlo, potrava, voda, světlo.“

Učitel: „Dobře, jmenovali jste ale věci, bez kterých se lidé neobešli ani v pravěku. Oheň představoval pro pravěké lidi veliký přínos. Zamyslete se nad tím, co má pro nás dnes podobný význam, co je pro lidstvo hodně důležité.“

Žáci: „Peníze, bez peněz si nemůžeme nic koupit. Elektřina, benzín pro auta.“

Závěr hodiny

Učitel: „S hrdiny našeho příběhu se nyní rozloučíme. V následující hodině se do pravěku přeneseme pomocí jiného literárního žánru – básně.“

Reflexe vyučovací hodiny

Při interpretačním rozhovoru mě žáci překvapili rychlým odvozením významu slova pazourek. Také při povídání o ohni děti pronášely bystré postřehy, bylo poznat, že se nad textem opravdu zamýšlely. Fantazii projevily v oblíbené aktivitě – tvůrčím psaní. V závěru hodiny byli žáci zklamaní tím, že příběh opouštíme.

2.2.4 Čtvrtá vyučovací hodina

Úvod – báseň o pravěku

Učitel: „Dnes se s pravěkem rozloučíme prostřednictvím básně Michala Černíka *Vzpomínka na pravěké doby aneb zlatý věk*. Nejdříve vám báseň zarecituji já, pak vám rozdám její text.“

Text básně

*Ach, to byl zlatý věk,
když jsem byl ještě pračlověk.
Jidelnu, ložnici, kuchyni
měli jsme v jeskyni.*

*Když naši chytili mamuta,
zpívali vesele utata, utata
a pak jsme se pod jedlí
svorně přejedli.*

*Tatínek nakreslil do skály,
jak toho mamuta chytali.
Statečný byl můj tatínek,
i oheň zkontroloval na ohýnek.*

*Poručil mu: „Hřej a bdi
všechny zimy a noce u lidí.“
A ohýnek hrál jak štěně
poslušně a spokojeně.*

*Jednou táta řekl: „Dá to ale práci,
než tu uděláme civilizaci.
Musím vynalézt abecedu,
železo, kolo, páku, celou vědu.“*

*Máma řekla: „Ještě dnes
hrnce a plotnu měl bys vynalézt.
Taky zrcadlo, šaty a střevíce,
ty potřebuji nejvíce.“*

*Táta kyjem praštil o pařez,
až se strachy roztřás les,
a mocně zvolal: „Mámo,
co se má stát, bude vykonáno!“*

*A tak začaly dějiny
naší velké rodiny.*

Interpretační rozhovor

Učitel: „Na konci lekce budete báseň recitovat. Abychom mohli být dobrými recitátory, musíme básni porozumět, chápat význam slov a obrátů v ní. Proto si o básni nejdříve pohovoříme. Na základě předchozích hodin dokážete jistě vyjmenovat, co z básně se nemohlo v pravěku odehrát. Řekněte mi, jak na vás báseň působí? Jaký z ní máte dojem? Jakým způsobem líčí dobu pravěku? Drsně, komicky, pateticky, kriticky, nostalgicky, věrohodně...?“

Žáci: „Básník mluví, jako kdyby žil v pravěku, ale není to pravda, protože lidé v pravěku neznali věci z básně – kolo, železo, abecedu. Takže si z nás vlastně dělá legraci. Je to vtipná báseň. Pralidé by takhle nemohli spolu mluvit, vždyť nemluvili stejně jako my dnes.“

Učitel: „Jaký obraz (popřípadě sloka) vás nejvíce zaujal(a)? Proč? Která sloka(y) vás nejvíce pobavila(y)? Čím?“

Žáci: „Mně se líbila první sloka, přijde mi vtipné, že se do jedné jeskyně vejde kuchyň, ložnice i jídelna. Líbí se mi výraz zlatý věk, to na mě působí příjemně. Celá báseň je pěkná a vtipná, líbí se mi, jak spolu postavy mluví. Mně se nejvíc líbila sloka, kde máma tátovi přikazuje, aby vynalezl nádobí a střevíce. V pravěku by boty na podpatku moc neužila, když by utíkala před divokou zvěří. Také mi přijde vtipné, když máma říká, že nemá co na sebe a kde vařit.“

Učitel: „Jak na vás působí repliky postav?“

Žáci: „Líbí se mi to, je to stejné, jako kdyby spolu postavy mluvily v dnešní době. Působí to na mě vtipně, táta i máma mluví každý o svém. Táta přemýšlí, jak by vynalezl „velké“ věci, ale máma po něm chce to, co potřebuje pro rodinu – nádobí, plotnu. Ale nezapomíná také myslet na sebe, aby byla krásná, potřebuje zrcadlo, šaty a střevíce.“

Učitel: „Jak „rozepře“ táty a mámy dopadla? Jak byste okomentovali pointu básně?“

Žáci: „Nakonec táta pro mámu udělal, co po něm chtěla, vyrobil to pro ni. Je to jako dneska, když maminka něco chce, tatínek jí udělá, co jí na očích vidí. Nic se nezměnilo.“

Učitel: „Co vyjadřuje slovo *svorně*? Slyšeli jste ho již dříve? Dokážete k němu najít vhodné synonymum?“

Žáci: „Znamená to skvěle, dobře. Už jsem to slovo slyšel dřív, když jsem četl *Staré pověsti české*. Nepamatuji si to nyní přesně, co to znamená.“

Učitel: „Slovo *svorně* je zastaralé, ale i dnes používáme slova s ním příbuzná, například *svorník*, *svírat*, *svěrač*... Dělat něco *svorně* znamená vykonávat to dohromady, ve shodě, společně.“

Učitel: „Co znamená výraz *zlatý věk*? Můžeme v této souvislosti hovořit o stříbrném nebo bronzovém věku?“

Žáci by za pomoci učitele měli dospět k poznání, že slovo *zlatý* autor použil ve smyslu skvělý, báječný, nejlepší – možné asociace s hodnotou medailí ve sportu (*zlatá medaile* je nejvzácnější, *zlato* je nejdražší kov). Slovní spojení *stříbrný*, *bronzový věk* se v mluvě neužívá, pouze historici užívají odborný termín *bronzový věk* pro dataci vývoje civilizace.

Žáci: „*Zlatý věk* znamená dobrý věk, ten nejlepší. Za *zlatého věku* se měli dobře. Byla to skvělá doba.“

Učitel: „*Zlatý věk* spočívá právě ve *svornosti* členů rodiny. Všechno dělali společně. Společně se radovali z lovu, společně jedli. Dneska jsme více samotáři. Je pravda, že nám civilizace život usnadňuje a zpříjemňuje, ale možná nás od sebe vzdaluje, a také nás odtrhuje od přírody, s kterou jsme byli spjatí.“

Učitel: „Jak rozumíte slovu *civilizace*? Pokuste se svými slovy objasnit jeho význam.“

Žáci se pokoušejí definovat slovo *civilizace*. Společně pak najdou jeho význam ve slovníku cizích slov. Za domácí úkol mohou hledat další významy slova *civilizace* v internetových encyklopediích.

Žáci: „V *civilizaci* žijí chytří lidé. Lidé mají svá pravidla a podle nich se řídí, nebo budou potrestáni. A hlavně by si v *civilizaci* měli všichni pomáhat. Je to město s normálními domy, elektřinou, vodou, žijí tam *civilizovaní* lidé - chodí oblečení, jsou vychovaní. Mají moderní věci.“

Učitel: „Civilizace je výraz pro lidské společenství, které již nežije v přímé vazbě na přírodě. Lidé si postavili města, kam jsou produkty z přírody dováženy. Civilizace též souvisí s chováním člověka, ten v sobě potlačuje svou zvířecí (pudovou) přirozenost a nahrazuje ji kultivovaným chováním a jednáním, které však může zastírat jeho pravé záměry. V pravěku byl člověk mnohem přímější, tolik nekalkuloval. I v tom lze spatřovat zlatý věk v životě člověka jako takového.“

Učitel: „Jak rozumíte verši *oheň zkrotil na ohýnek*?

Žáci: „Když blesk uhodil do stromu, a ten začal hořet, byl to oheň. Pračlověk si potom z toho stromu vzal hořící větev, kterou si přinesl do tábořiště. Tam se u ohně hřáli, opékali si maso, prostě ho využívali pro sebe, nebyl pro ně nebezpečný, na rozdíl od hořícího stromu, kdy mohlo chytout i něco jiného. Proto to byl ohýnek. Pralidé dokázali oheň udržovat.“

Učitel: „Autor použil v básni přirovnání. Najděte ho a vysvětlete jeho význam.“

Žáci: „*Hřál jako štěně* - štěňata jsou hravá a mají ráda přítomnost lidí, ráda se mazlí. O štěně se musíme dobře starat a věnovat se mu, nebo zdivočí. Když se nestaráme o oheň, také se stane těžko uhlídatelným. Štěně má hebkou srst, zahřeje nás, ale zahřívá nás také láskou, má nás rádo.“

Učitel: „Ano, aby ohýnek hřál jako štěně, musíme se o něj dobře starat. Pravěký člověk se o psa skutečně hřál, proto dnes i bezdomovci mají velké psy, kteří je ve studené noci zahřívají.“

Učitel: „Dokážete přijít na další přirovnání, která se vztahují k ohni? Slovo oheň se v nich nemusí přímo vyskytovat, může být v přirovnání jen nepřímo zmíněno. Přirovnání, která vás napadnou, napište na papír.“

Žáci: „Má krev horkou jako oheň. Je horko jako v peci.“

Učitel může doplnit ta, na která žáci nepřišli (Utíká, jako kdyby mu za patami hořelo. Je černý jako uhlí. Je rozpálený jako kamna.)

Učitel: „Napadá vás nějaké přísloví, které souvisí s ohněm?“

Žáci: „Chodit po žhavých uhlících. Poctivého nepálí. Hned byl oheň na střeše.“

Pokud žáci na žádné přísloví neprijdou, učitel některá cituje (Oheň je dobrý sluha, ale zlý pán. Nehas, co tě nepálí. Dal by za něj ruku do ohně. Není kouře bez ohně. Odloučení působí na lásku jako vítr na oheň: malý uhasí, velký rozdmýchá.). V diskusi mohou žáci s učitelem nacházet význam jednotlivých přísloví.

Výrazová četba, recitace básně

Učitel: „Nyní budete báseň číst, a to tak, abyste svým projevem správně vyjádřili její význam. Budete se při čtení střídat po rolích.“

Průběh

Žáci si ve trojicích rozdělí jednotlivé role – lyrický mluvčí, táta a máma (dohodnou se, mohou si vylosovat čísla slok). Při výrazovém čtení v roli mají děti prostor herecky se do role „položít“. Učitel by měl dbát na zásady výrazného čtení, po přednesu komentuje a hodnotí jednotlivce. Komentáře mohou pronášet i ostatní děti. Pokud je dobře secvičeno výrazné čtení básně, mohou se žáci za domácí úkol naučit báseň nazpaměť a prezentovat ji v následující hodině literární výchovy.

Interpretační dialog směřovaný k versologii básně

Učitel: „Určitě jste se již setkali s básní, která je těžko zapamatovatelná. Proč myslíte, že se vám naše báseň učila nazpaměť dobře?“

Žáci: „Báseň má rýmy, které se dobře pamatují. Autor používá slovní obraty, které příjemně znějí.“

Učitel: „Ano, libozvučný jazyk a rýmové zakončení veršů napomáhají snadnějšímu zapamatování básně, stejně tak jako její rytmičnost. Proto nám díla s podobnou strukturou utkvívají v paměti snáze.“

Závěrečná reflexe

Učitel: „Poznali jste život v hluboké minulosti. Lidé v té době žili pospolu. Porovnejte funkci tehdejší tlupy a dnešní rodiny. Je pro jednotlivce důležité mít rodinu? V pravěku by člověk sám těžko přežil. Jak je tomu dnes?“

Žáci: „Je to důležité mít rodinu, když ji nemáme, je nám smutno. Mohli bychom přežít, když máme peníze a jídlo, ale rodina by nám moc chyběla. Bez rodiny bychom přežili, s dostatkem jídla a pití, ale nesměli bychom být úplně sami, bylo by nám líto, že se nemáme ke komu přitulit a podělit se o problémy. Bez rodiny přežijeme, ale rodina nás podporuje, povzbuzuje, když se nám něco stane, takže život bez ní není šťastný. Rozhodně je důležité mít svou rodinu.“

Reflexe vyučovací hodiny

Závěrečná hodina lekce byla dětmi vnímána jako zábavná, relaxační. Již v jejím průběhu se většina žáků naučila báseň z paměti. Děti kladně hodnotily humorné ladění básně, porovnávaly scény v básni se situacemi ve své rodině. Celou lekci žáci považovali za přínosnou a i já jsem byla s jejím průběhem velmi spokojená.

2.2.5. Navazující aktivita - hodina výtvarné výchovy

Vhodnou následnou aktivitou k lekci je prezentace ilustrací Zdeňka Buriana s pravěkou tematikou. Učitel může využít internetových zdrojů, např. <http://burianzdenek.cz/Prehistorie.html>, <http://www.zdenekburian.com/ilustrace2.htm> nebo knihu *Lovci mamutů*. Dále učitel žákům ukáže pravěké skalní kresby a malby, využít může například power pointovou prezentaci http://www.zskueb.cz/DUM/files/VY_32_INOVACE_921.ppt.

Zadání

Úkolem pro žáky a cílem hodiny bude vžít se do role pravěkého umělce a pokusit se nakreslit nebo namalovat obraz podobný skalním kresbám. Měl by znázorňovat událost ze života pravěkých lidí. Inspirací bude zhlédnutá prezentace.

Reflexe vyučovací hodiny

Žáci se bez problémů vžili do role pravěkých umělců. Zadání práce jsem rozšířila o možnost výtvarně ztvárnit místo archeologických vykopávek, případně nálezů pravěkého hrobu. Práce všechny děti velice bavila. Kresba mamuta byla aktivitou navíc. Obrázky jsou zdokumentované v obrázkové příloze číslo dva.

Závěr

V dnešní přetechnizované době by se mohlo zdát, že nastává doba útlumu četby, doba, kdy děti a mládež tráví většinu volného času využíváním technologických vymožeností (počítač, tablet, mobilní telefon, playstation, X-box ...). Výzkumy tento fakt potvrzují. Z vlastní zkušenosti ale mohu potvrdit, že pokud jsou děti k četbě a čtenářskému zážitku vedeny, stane se kniha nerozlučným průvodcem jejich života.

Pro rozvoj dětské osobnosti, fantazie a tvořivosti je četba naprosto nezbytným předpokladem. Motivaci ke čtení mohou děti získat v rodinách, od kamarádů, v knihovně nebo ve škole. Jednou z úloh pedagoga především na prvním stupni základní školy je žáka ke čtení přivést, pomoci mu s porozuměním a chápáním textu, umožnit mu četbu prožít a tím se stát spolutvůrcem příběhu.

Cílem mé diplomové práce bylo navrhnout takovou didaktickou interpretaci literárního textu, která by vycházela ze zážitkového čtení a pomáhala všestranně rozvíjet žákovu osobnost. V metodických scénářích jsem mimo jiné čerpala ze zkušeností vlastní výuky v pátém ročníku Základní školy v Královském Poříčí. Zdejší škola je malotřídní, ale struktura obou lekcí v aplikační části diplomové práce je nastavena tak, aby vyhovovala i žákům běžných základních škol.

Tvorbě lekcí předcházela důkladná teoretická příprava, jejíž výsledky jsou shrnuty v první části práce. Zabývám se v ní otázkou čtenářské dovednosti, rozvojem interpretačních a komunikačních dovedností žáka. Pozornost věnuji především technikám tvořivé dramatiky, jež jsem uplatnila při přípravě a tvorbě lekcí. Při výběru literárního textu jsem se zaměřila na jeho atraktivnost, přínosnost a adekvátní náročnost pro žáky pátých tříd.

Velkou motivací pro mou pedagogickou činnost je fakt, že děti, se kterými ve školním prostředí přicházím denně do styku, se nepřestávají obklopovat knihami, o něž jeví zájem nejen ve škole, ale překvapivě i mimo ni. Žáci se mnou o přečteném diskutují a zajímají se o má doporučení k výběru dalších titulů. Jsem přesvědčena o tom, že literatura a její četba mají nezastupitelné místo v lidském životě, a doufám, že ani rozmach tzv. e-booků nebude znamenat zánik klasické knihy. Vždyť požitek ze čtení papírové knihy nic nenahradí.

Domnívám se, že cíl diplomové práce – vymanit žáka/čtenáře z role pouhého konzumenta literatury (pasivního příjemce) a povýšit jej na spolutvůrce fiktivní situace - byl splněn. Prostřednictvím navržených didaktických interpretací textu žáci prožili četbu, kreativním způsobem komunikovali s literárním textem a tvořivou cestou dospěli k pochopení významovosti literárního díla.

Závěrem lze konstatovat, že moderní didaktické trendy, které hledají inspiraci v dramatické výchově a které, jak jsem ukázala, lze aplikovat na interpretaci uměleckých textů, působí jako motivační faktor ve výchově ke čtenářství.

Resumé

Diplomová práce Uplatnění metod tvořivé dramatiky při práci s uměleckým textem na 1. stupni ZŠ (zejména ve 4. a 5. ročníku) se zabývá využitím těchto metod v hodinách literární výchovy, a to v rovině teoretické i praktické.

V teoretické části práce předkládá problematiku dětského čtenářství, nastoluje otázky čtenářské gramotnosti a dovednosti a zkoumá možnosti jejich rozvoje. Věnuje se výčtu metod práce s literárním textem, zvláště pak metodám tvořivé dramatiky. Pozornost je zaměřena také na strukturu a jednotlivé fáze literární lekce.

Aplikační část práce je tvořena dvěma lekcemi literární výchovy, k jejichž tvorbě bylo využito metod tvořivé dramatiky. U každé lekce je popsána její příprava, vlastní průběh a hodnocení. Obě lekce byly odučeny v pátém ročníku Základní školy v Královském Poříčí, proto jsou doplněny autentickými komentáři a reakcemi žáků. Přílohou práce jsou obrázky z navazujících hodin výtvarné výchovy.

Summary

The diploma thesis The use of creative drama methods when working with the artistic text at a primary school (especially in the 4th and 5th class) deals with using of these methods in literary education lessons, in terms of theory and practise.

The theoretical part of the thesis presents the issue of children's reading, raises questions of literacy and skills, and explores the possibilities of their development. It deals with the enumeration of methods of work with a literary text, especially the methods of creative drama. Attention is also focused on the structure and phases of literary lessons.

Practical part consists of two literary education lessons where methods of creating drama were used. Each lesson describes the preparation, its course and evaluation. Both lessons were taught in the fifth class of the primary school in Královské Poříčí, therefore they are complemented by authentic comments and reactions of pupils. Attached images the work of successive art lessons are the attachment of this work.

Seznam použité literatury

BERÁNKOVÁ, E. *Tvořivá hra jako cesta k pochopení literárního díla*. Plzeň: Nakladatelství Fraus, 2002. ISBN 80-7238-182-2

HŘÍCHOVÁ, M., NOVOTNÁ, L., MIŇHOVÁ, J. *Vývojová psychologie pro učitele*. Plzeň: Západočeská univerzita Plzeň, 2000. ISBN 80-7082-626-6

CHALOUPKA, O. *Horizonty čtenářství - aktivita, proměnlivost a výchova čtenářství pubescentního dítěte*. Praha: Nakladatelství Albatros, 1971

LEDERBUCHOVÁ, L. *Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole I*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 1995. ISBN 80-7043-170-9

LEDERBUCHOVÁ, L. *Dítě a kniha – O čtenářství jedenáctiletých*. Plzeň: Nakladatelství Aleš Čeněk, 2004. ISBN 80-86898-01-6

LEDERBUCHOVÁ, L. *Literatura ve škole*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2010. ISBN 978-89-7043-891-6

MARUŠÁK, R. *Literatura v akci – Metody dramatické výchovy při práci s uměleckou literaturou*. Praha: Akademie múzických umění v Praze, 2010. ISBN 978-80-7331-172-8

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogiky v Praze, 2005

TOMAN, J. *Metodická příručka k čítankám pro 2. – 5. ročník základní školy*. Praha: Nakladatelství Fortuna, 2000. ISBN 80-7168-682-4

VALENTA, J. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Agentura STROM – Jana Hrubá, 1997. ISBN 80-901954-1-5

ZÍTKOVÁ, J. *Kapitoly z didaktiky literární výchovy ve 2. – 5. ročníku základní školy*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, Pedagogická fakulta, 2004. ISBN 80-3327-4

Internetové zdroje

Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka. [online]. © 2010 Hana Košťálová, Kateřina Šafránková, Ondřej Hausenblas, Miloš Šlapal [cit. 2012-11-23]. Dostupné z <http://www.csicr.cz/getattachment/e3f10306-d59d-45fe-af32-667dfed1dbde>

Historieweb.cz. Jak se žilo v renesančním městě. [online]. © 22. 4. 2012 Mgr. Lenka Peremská [cit. 2013-02-25]. Dostupné z <http://tinyurl.com/cyong7q>

Citace z: Wikipedie: Otevřená encyklopedie. Galileo Galilei. [online]. Stránka byla naposledy editována 8. 3. 2013 v 02:09. [cit. 2013-03-16]. Dostupné z: <http://tinyurl.com/cr5hwc5>

Citace z: Wikipedie: Otevřená encyklopedie. Mikuláš Koperník. [online]. Stránka byla naposledy editována 13. 3. 2013 v 08:32. [cit. 2013-03-16]. Dostupné z <http://tinyurl.com/cd6upyx>

Zdroj obrázků a doporučených stránek

<http://burianzdenek.cz/Prehistorie.html>

<http://gnosticdevotions.files.wordpress.com/2012/02/giordano-bruno.jpg>

<http://www.neaktuality.cz/wp-content/uploads/kopernik.png>

http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/8/85/Galileo_by_leoni.jpg/225px-Galileo_by_leoni.jpg

http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/1/15/Giordano_Bruno.jpg/220px-Giordano_Bruno.jpg

<http://tinyurl.com/ca48hos>

<http://www.zdenekburian.com/ilustrace2.htm>

http://www.zskucb.cz/DUM/files/VY_32_INOVACE_921.ppt

Textová příloha

Lekce č. 1

Doskočilová, H: A přece se točí! (z knihy: Diogenés v sudu)

Odnepaměti lidé věřili, že jejich zeměkoule je pupík vesmíru. Hoví si pěkně mezi mráčky, ani se nehne, a všechno ostatní se musí točit kolem ní. A kdo z nich první objeví, že tomu tak není, ten si to jaksepatří odskáče!

Přišel na to před půl páta stoletím učený Mikuláš Koperník z města Toruně v Polsku, ale moc velkou radost ze svého objevu neměl: „Jakpak já tohleto lidem povím? Vždyť ze mne stáhnou kůži zaživa!!“

A tak jim radši nic nepovídal. Sepsal svůj objev do knihy a knihu vydal, teprve když ležel na smrtelné posteli.

Knihu si přečetli králové, mocnáři a samotný papež a převelice se rozhněvali. A hned řekli všem učencům, kolik jich tenkrát na světě bylo: „Ne aby někdo z vás tu knihu četl! Jsou v ní samé nesmysly a jistý Koperník, co ji sepsal, má jediné štěstí, že včas umřel.“

*Učenci svatosvatě slíbili, co slíbit měli, ale stejně si v zakázané knize četli. Četli jednou, četli dvakrát a brzy poznali, že Mikuláš Koperník měl pravdu: **Země obíhá okolo Slunce**, a navíc se ještě točí kolem své osy jako káča pod bičem... Ale pssst, nikomu ani muk. Aby z nás nestáhli kůži zaživa!*

Pouze Giordano Bruno, statečný mnich, když si pravdu Koperníkovy knihy ověřil, odmítl držet jazyk za zuby jako ostatní. Taky to s ním prachšpatně dopadlo, upálili ho na hranici jako věchýtek slámy.

A zase čas plynul, roky běžely a zeměkoule byla dál úředně uznávaný pupík vesmíru.

Až konečně se objevil Galileo Galilei, věhlasný lékař a fyzik, hvězdář a matematik, sláva vši učenosti, kterému i králové klepali na rameno a samotný papež ho s oblibou oslovoval „náš milý Galileo“. Ten se snad může odvážit říci nahlas, jak to s matičkou zeměkoulí vlastně je!

Odvážil se, ale k svému velikému překvapení skončil ve vězení jako všichni ostatní. Žádné klepání na rameno, žádné „náš milý Galileo“.

Postavili ho před hotovou věc: Buďto svou pravdu odvolá, nebo shoří na hranici jako Giordano Bruno, blahé paměti, který si taky nedal říct.

Galileo měl život rád a chtěl ještě spoustu věcí objevit, prozkoumat a vymyslet. Co mu tedy zbývalo? Radši před soudem křivě přísahal, že celý vesmír víří kolem Země, jen ona jediná leží mezi mráčky, ani se nehne... Teprve na odchodu ze soudní síně mu svědomí nedalo a zabručel si do vousů: „A přece se točí“ Nikdo to nezaslechl krom soudního sluhy u dveří, soudní sluhové byli však odjakživa náramní povídálci.

Ta věta šla od úst k ústům a lidé si ji pamatují dodneška. A dokonce i ti, kteří jinak o díle slavného Galileo Galileia nic nevědí.

Text o životě M. Koperníka

zdroj: Historieweb.cz. Jak se žilo v renesančním městě. [online]. © 22. 4. 2012 Mgr. Lenka Peremská [cit. 2013-02-25]. Dostupné z <http://tinyurl.com/cyong7q>

zdroj: Citace z: Wikipedie: Otevřená encyklopedie. Mikuláš Koperník. [online]. Stránka byla naposledy editována 13. 3. 2013 v 08:32. [cit. 2013-03-16]. Dostupné z <http://tinyurl.com/cd6upyx>

Mikuláš Koperník se narodil 19. února 1473 v rodině kupce. Byl velice nadaný, vystudoval několik vysokých škol. Již od roku 1507 se zabýval teorií, že Země a ostatní planety se pohybují kolem Slunce. Přestěhoval se do města Fromburku, kde si ve svém domě zřídil hvězdářskou pozorovatelnu vybavenou všemi dostupnými astronomickými přístroji sloužícími k pozorování oblohy. Začal pracovat na své knize o postavení planet a Slunce.

Život ve městě té doby byl pro bohaté občany, mezi něž Koperník patřil, poměrně pohodlný. Města byla opevněna pevnými hradbami, které bránily napadení a dobytí cizími vojsky či loupežníky. Rozvoj obchodu přispíval k bohatství a luxusu měšťanů. Velké

nebezpeční v podobě častého požáru však představovaly dřevěné domy, proto byla obydlí bohatých postupně nahrazována stavbami z kamene a z cihel. Známkou bohatství byla skleněná okna, která si však mohl dovolit jen málokdo. Ostatní se museli spokojit s dřevěnými okenicemi. S čistotou ulic to bylo všelijaké. Málokterá ulice byla dlážděná, takže po dešti se měnily cesty v blátivé potoky. Navíc přetrvával zvyk veškeré zbytky z kuchyně a odpadky z domácnosti volně vylévat na ulici.

Mikuláš Koperník žil za vlády polského krále Zikmunda I., zastával rozličné vysoké úřady a funkce, výsledky svých astronomických bádání posílal k posouzení dokonce i tehdejšímu papeži. Papež byl představeným katolické církve, která měla vedle králů rozhodující slovo a význam v řízení tehdejší společnosti. Protivit se církvi znamenalo vystavit se jejímu hněvu a obvykle to pro dotyčného skončilo zle (zatčení, zabavení majetku, mučení, smrt). Církev byla zastáncem teorie, že Země je středem vesmíru, jiný názor nebyl možný.

Lekce č. 2

Štorch, E.: vybrané textové pasáže z knihy Lovci mamutů

Z kapitoly Mladí lovci

V dávných dobách, před dvaceti až třiceti tisíci lety, se na území dnešních Čech rozprostírala divoká krajina. Kopce byly porostlé těžko prostupnými lesy, nížiny kolem řek byly oblastí močálů a bažin. V divočině jste mohli narazit na nebezpečné medvědy, lvy, šavlozubé tygry nebo nosorožce. Pod Pavlovskými vrchy, v blízkosti řeky Dyje na území dnešních Dolních Věstonic je tábořiště lovecké tlupy, o níž bude naše vyprávění.

Z kapitol Věstonická venuše, Velký boj

Život v tlupě má svá pravidla. Muži hlídají tábor, obstarávají potravu – loví soby, zubry, jeleny, drobnou zvěř. Občas se jim podaří ulovit mamuta, potom je o dostatek masa postaráno na dlouhou dobu. Muži také vyrábějí různé předměty denní potřeby. Mamutích kostí, stoliček a zejména klů jsou v ležení narovnány hromady. Lovci mají dost času, aby zpracovali některé kosti na vhodné nástroje. Vyrobili si i jehly s provrtanými oušky, šídla,

vidlice na maso, škrabky, velké lžíce, harpuny na lov ryb. Oblíbené nástroje si jejich výrobce poznamenal vyrytými značkami.

Z kapitoly V zimě

Ženy se starají o zpracování masa, pečují o děti, šijí z kožešin jednoduché oděvy. Při práci si zpívají. „Hanga – a – há – ja – ha – á! Aiaa – aiaa – oiaa – oiaa!“ Děti pomáhají ženám ve sběru plodů a bylin, hlavní náplní jejich času je hra. Dívky si hrají s panenkami ze dřeva, z kůry nebo z kůže a hoši si nejraději dělají z hlíny všelijaká zvířata. Když přijde čas jídla, jako první se nají lovci. Po nich přijdou na řadu ženy a děti. Oblíbenou pochoutkou je morek z velkých kostí.

Z kapitoly Velký boj

Jednou přišli hoši na zajímavou věc. Při vycucávání morku z našťípaných kostí náhodou dutá kost zapískala. Zkoumali, proč žebro nepíská a proč holenní kost nebo děravá patní kost píská. Zdokonalovali své pišťalky, a dokonce přišli na to, že je možno pišťalu opatřit dírkou, aby pískala.

Z kapitoly Věstonická venuše

Njan má před sebou na plochém kameni hrudku jílu a modeluje nějakou figurku. Už dvakrát ji uhodil o zem, když se mu nepovedla, jak chtěl, a začal potřetí znovu. Tentokrát přimíchal do hlíny hodně moučky z rozdrcených mamutích kostí, Njan do spálených kostí ani nemusil mnoho bušit kamenem, aby si nadrobil hromádku prášku.

Figurka na píd' vysoká má lidskou podobu: hlavu, tlusté tělo a dvě nohy po kolena. Paže jsou hrubě naznačeny, zato s trupem si dává Njan hodně práce. Pracuje tenkou kostí a pečlivě vyhlazuje povrch figurky; někdy jej trochu ovlažuje vodou. Silně vyznačuje veliká prsa. Ještě tuhle malým doličkem naznačí pupek a na hlavě šikmé rýhy znázorní oči - a dílo je hotovo.

Právě přišel Kopčem a se zájmem se díval na otcovu práci. „Máma!“ zvolal Kopčem. Poznal Nianu. Otec přikývl a odnesl sošku vypálit do ohniště. Pod několika hořícími klacky vyhrabal dutinu, vymetl ji trochu holí, aby se do měkké sošky nenapíchnaly kousky uhlíků, a na čisté místo vložil figurku. Vlhká hmota rychle osychala, až se z ní kouřila bílá pára. Ohněm figurka tvrdla a vypalovala se. Za chvíli bude hotová.

Z kapitoly Ztracená kořist

Lovci pronásledovali zraněného mamuta. Vtom spatřili hlouček cizích lovců. „Zvěř patří vždy domácí tlupě. Širé území, z něhož lze spatřit dým táborového ohně, je pro každého cizího lovce území zapovězené“ – tak zní všeobecně uznávaný zákon. Cizí tlupa však porušila tento zákon, a proto musí být potrestána. Věstonická tlupa počala vetřelce pronásledovat. Ale stalo se něco neočekávaného! Prchající lovci jásavě křičí a na někoho kývají. Bylo to hrozné překvapení. Po stepi se k nim blíží silný zástup cizích lidí. Připojili se ke své hlídce a již hrrr na domácí tlupu! Běda tomu, koho dostihnou. Hned ho zabijí. Věstoničtí prchají. Dnešek bude záhubou tlupy. Nepřátelé se valí jako mraky. „Vše ztraceno – utíkejte!“ volají lovci, když vběhnou do tábora... Tlupa byla na útěku. Lovci nemají žádných zbraní a pazourků, nemají kožešin ani zásob. Vše museli zanechat v táboře...“

Z kapitol Věstonická venuše, Ztracená kořist

Věstonická tlupa byla na útěku. Je příliš unavená a na duchu skleslá. Hledá spásu v úniku do dáli. Kromě toho, že nemají téměř nic z opuštěného tábořiště, je velkou ranou ztráta ohně... Oheň je ohromná moc. Přemůže vše. Zahání zvěř. Hřeje. Opéká maso. Bez ohně nelze přežít zimu. Dobře je tlupě, dokud má oheň. Ztráta ohně je veliké neštěstí...

Z kapitoly Do nových lovišť

Dlouho putovali krajinou. Jednoho dne objevili chlapci ve stráni otvor. „Jeskyně!“ zvolal Kopčem. Vchod do jeskyně byl zpola zakryt hustým lískovým keřem. Vlezli dovnitř, do přední části se pohodlně vejde celá tlupa, budou mít místa až nadbytek. „Jeskyně – naše! Na zimu dobrá!“ ohlásil vážně Houžňák. Ženy složily v jeskyni kožešiny, jež nesly, vyházely ven zvířecí kosti a suché větvičky, které se v koutech povalovaly. Věstonická tlupa našla nový domov...

Z kapitoly Ohnivý kámen

Kopčem našel ve starém ohništi žlutý kámen. Ťukl pazourkem do kamene – oj! Svítivá jiskra vylétla a zapadla ve tmě. Křesal horečně rychle, omámen skvělým ohňostrojem jisker.... Ohnivý kámen! Mají ohnivý kámen, bude oheň! Jeskynní tlupa šilela radostí z nalezeného ohně. Ženy běhaly dokola po jeskyni a ječely. Děti poskakovaly okolo ohně.

*Tlupa má oheň! Sláva ohni! Jaké blaho, jaká lahoda! Už se nemusí bát medvědí návštěvy.
Žádné zvíře jim do jeskyně nevléze.*

Lekce č. 2

Černík, M.: Vzpomínka na pravěk aneb zlatý věk (z knihy Neplašte nám švestky)

*Ach, to byl zlatý věk,
když jsem byl ještě pračlověk.
Jídelnu, ložnici, kuchyni
měli jsme v jeskyni.*

*Když naši chytili mamuta,
zpívali vesele utata, utata
a pak jsme se pod jedlí
svorně přejedli.*

*Tatínek nakreslil do skály,
jak toho mamuta chytali.
Statečný byl můj tatínek,
i oheň zkontroloval na ohýnek.*

*Poručil mu: „Hřej a bdi
všechny zimy a noce u lidí.“
A ohýnek hrál jak štěně
poslušně a spokojeně.*

*Jednou táta řekl: „Dá to ale práci,
než tu uděláme civilizaci.
Musím vynalézt abecedu,
železo, kolo, páku, celou vědu.“*

*Máma řekla: „Ještě dnes
hrnce a plotnu měl bys vynalézt.
Taky zrcadlo, šaty a střevíce,
ty potřebuju nejvíce.“*

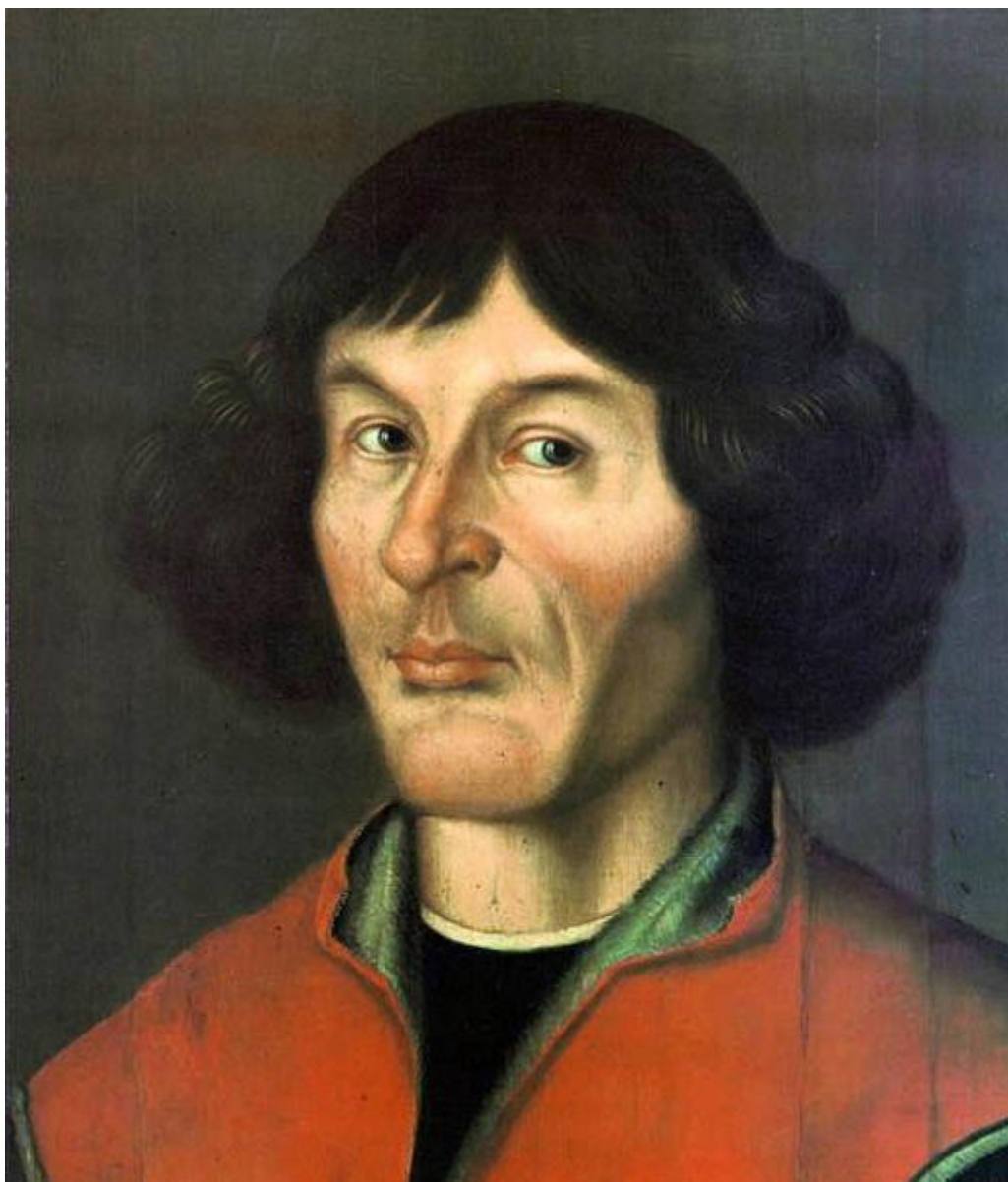
*Táta kyjem praštil o pařez,
až se strach roztřás les,
a mocně zvolal: „Mámo,
co se má stát, bude vykonáno!“*

*A tak začaly dějiny
naší velké rodiny.*

Obrázková příloha

Lekce č. 1 – A přece se točí!

Mikuláš Koperník



Zdroj: <http://www.neaktuality.cz/wp-content/uploads/kopernik.png>

Žákovské výstupy





Galileo Galilei



Zdroj:

http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/8/85/Galileo_by_leoni.jpg/225px-Galileo_by_leoni.jpg

Žákovské výstupy





Giordano Bruno



Zdroj:

http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/1/15/Giordano_Bruno.jpg/220px-Giordano_Bruno.jpg



Zdroj: <http://gnosticdevotions.files.wordpress.com/2012/02/giordano-bruno.jpg>









Giordano

Bruno



Lekce č. 2 – Lovci mamutů

Skalní kresby





Kresba mamuta



Archeologická naleziště



