

Práce s poezií na 1. stupni ZŠ

Martina Šicová

Diplomová práce
2025



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2024/2025

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení:	Martina Šicová
Osobní číslo:	H20883
Studijní program:	M0113A300009 Učitelství pro 1. stupeň základní školy
Forma studia:	Prezenční
Téma práce:	Práce s poezií na 1. stupni ZŠ

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury týkající se literární výchovy na 1. stupni ZŠ.
Vymezení teoretických východisek zaměřených na proměny poezie pro děti a výuku poezie na 1. stupni ZŠ.
Příprava metodologie výzkumu, formulování výzkumného problému, stanovení výzkumných cílů a otázek.
Realizace kvalitativního výzkumu prostřednictvím pozorování a rozhovorů se žáky 1. stupně ZŠ.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

Hník, O. (2014). *Didaktika literatury: výzvy oboru. Od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovného oboru*. Karolinum.

Jindráček, V. (2024). *Jak se učí poezie: Výzkum literární výchovy v české škole*. Host.

Lambirth, A., Smith, S., & Steele, S. (2012). "Poetry is happening but I don't exactly know how": Literacy Subject Leaders' perceptions of poetry in their primary schools. *Literacy*, 46(2), 73–80. <https://doi.org/10.1111/j.1741-4369.2011.00654.x>

Toman, J. (2008). *Konstanty a proměny moderní české poezie pro děti: tvorba, recepce, reflexe*. Vlastimil Johanus.

Vala, J. (2015). *Literární výchova ve škole: vzpomínky, vize, zkušenosti*. Univerzita Palackého v Olomouci.

Vedoucí diplomové práce: **PhDr. Hana Navrátilová, Ph.D.**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání diplomové práce: **8. ledna 2025**
Termín odevzdání diplomové práce: **25. dubna 2025**

L.S.

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

doc. PhDr. Mgr. Marcela Janíková, Ph.D.
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 8. ledna 2025

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb., v platném znění bez ohledu na výsledek obhajoby;
- diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému a bude dostupná k nahlédnutí;
- jedno vyhotovení diplomové práce v listinné podobě bude ponecháno Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně k uložení;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3;
- podle § 60 odst. 1 autorského zákona má Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci – nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům;
- pokud je výstupem diplomové práce jakýkoliv softwarový produkt, považují se za součást práce rovněž i zdrojové kódy, popř. soubory, ze kterých se projekt skládá; neodevzdání této součásti může být důvodem k neobhájení práce.

Prohlašuji, že

- jsem na diplomové práci pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem řádně citoval(a); v případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor;
- odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou obsahově totožné.

Ve Zlíně, dne

.....
podpis autora

ABSTRAKT

Diplomová práce se zaměřuje na práci s poezií na 1. stupni základní školy. V teoretické části jsou vymezena teoretická východiska týkající se výuky literární výchovy a vývoje poezie pro děti. Hlavním cílem empirické části bylo zjistit, jak žáci reflektují práci s poezií ve výuce českého jazyka. Pro výzkum byl zvolen kvalitativní výzkumný design realizovaný prostřednictvím metod rozhovoru a pozorování. Data získaná z rozhovorů se žáky byla analyzována metodou otevřeného kódování a následné kategorizace. Zjištění z rozhovorů byla dále doplněna o data z pozorování výuky českého jazyka se zaměřením na práci s poezií. Výsledky výzkumu ukazují nejen na nízké zastoupení poezie ve výuce, ale také na skutečnost, že nejčastější formou práce je recitace. Z výpovědí žáků však vyplývá zájem o tvořivou práci s poezií. V závěru práce je uvedena diskuse výzkumných zjištění a doporučení pro pedagogickou praxi.

Klíčová slova: literární výchova, didaktika literární výchovy, intencionální literatura, poezie pro děti, interpretace básně

ABSTRACT

The master's thesis focuses on the work with poetry in primary education. In the theoretical part, the theoretical backgrounds related to literary education teaching and the development of children's poetry are defined. The main aim of the empirical part was to identify how pupils reflect on working with poetry in Czech language teaching. A qualitative research design was chosen for research, implemented through interview and observation methods. The data obtained from pupil interviews were analysed using open coding and subsequent categorisation. The findings from the interviews were further supplemented with data from the observations of Czech language teaching focused on poetry. The research results indicate not only the low representation of poetry in teaching but also the fact that the most common form of work is recitation. However, pupils' statements reveal an interest in creative work with poetry. The final part of the thesis includes a discussion of the research findings and recommendations for pedagogical practice.

Keywords: literary education, literary education didactics, intentional literature, children's poetry, interpretation of the poem

Největší poděkování patří PhDr. Haně Navrátilové, Ph.D. za odborné vedení a cenné rady, jimiž mě při zpracovávání diplomové práce provázela. Dále bych ráda poděkovala všem zúčastněným ve výzkumu a svým blízkým za podporu.

OBSAH

ÚVOD.....	11
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 LITERÁRNÍ VÝCHOVA V PRIMÁRNÍM VZDĚLÁVÁNÍ	13
1.1 VYMEZENÍ LITERÁRNÍ VÝCHOVY	13
1.2 POJETÍ LITERÁRNÍ VÝCHOVY V RVP ZV	15
2 PROMĚNY LITERATURY A POEZIE PRO DĚTI	17
2.1 ŽÁNROVÉ FORMY POEZIE PRO DĚTI.....	18
2.2 VÝVOJ POEZIE PRO DĚTI	19
3 VÝUKA POEZIE V KONTEXTU LITERÁRNÍ VÝCHOVY	26
3.1 INTERPRETACE BÁSNÍ	27
3.2 NÁMĚTY PRO PRÁCI S BÁSNÍ	30
II PRAKTICKÁ ČÁST.....	33
4 METODOLOGIE.....	34
4.1 CÍLE VÝZKUMU	34
4.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	34
4.3 VÝZKUMNÉ METODY	35
4.4 VÝZKUMNÝ SOUBOR	36
4.5 POSTUP SBĚRU DAT	36
5 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT	38
5.1 JAZYK VERSUS LITERATURA PRO ZÁJEM O PŘEDMĚT	41
5.2 BEZ POEZIE VE VOLNÉM ČASE	42
5.3 POHLEDY ŽÁKŮ NA BÁSNĚ.....	44
5.4 ZKUŠENOSTI ŽÁKŮ S BÁSNĚMI	47
5.5 NEZAJÍMAVÁ RECITACE.....	52
6 VÝSLEDKY VÝZKUMU	56
7 DISKUSE	62
7.1 LIMITY VÝZKUMU	63
7.2 DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	64
ZÁVĚR	66
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	67
SEZNAM TABULEK.....	70
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	71
SEZNAM PŘÍLOH.....	72

ÚVOD

V souvislosti s poezií se často objevují názory poukazující na její přílišnou složitost, která může být překážkou v jejím porozumění. Mnoho čtenářů proto dává přednost textům, jejichž pochopení nevyžaduje rozsáhlou interpretaci skrytých či nejednoznačných významů. V důsledku toho lze pozorovat tendenci přehlížet skutečný potenciál poezie a její přínos, který může být pro čtenáře obohacující v několika rovinách. Nepříznivý postoj k poezii je rozšířen nejen mezi žáky a studenty, ale i mezi dospělými. Přestože se děti s poezií setkávají prostřednictvím různých říkanek, veršovaných písní či říkadel zpravidla již v raném věku a je v podstatě běžnou součástí jejich života, zájem o tento literární druh se postupně vytrácí. Za žádoucí se tedy jeví zaměřit pozornost na budování pozitivního vztahu k poezii také ve výuce na 1. stupni základní školy. Jelikož význam práce s poezií a její recepce u žáků mladšího školního věku bývá často opomíjen, staly se uvedené důvody podnětem k výběru tématu této diplomové práce.

Teoretická část práce se zaměřuje na vymezení teoretických východisek, která umožňují hlubší porozumění zkoumané problematice a odhalení vzájemných souvislostí. Jejím cílem je poukázat na úskalí současné výuky literární výchovy ve vztahu k práci s poezií a nastínit možné způsoby jejich překonání. Teoretická část je členěna do tří hlavních kapitol. První kapitola se věnuje obecnějšímu vymezení literární výchovy jako jedné ze tří vzájemně propojených složek vyučovacího předmětu Český jazyk a literatura na 1. stupni základní školy. Pozornost je věnována cílům a záměrům literární výchovy v kontextu jejího současného pojetí dle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Druhá kapitola se zabývá vývojem a proměnami poezie pro děti a představuje její základní žánrové formy. Třetí kapitola se zaměřuje na problematická místa ve výuce poezie a zároveň nabízí inspirativní podněty autorů k práci s básnickým textem a jeho interpretaci.

V empirické části diplomové práce je nejprve představena metodologie kvalitativně orientovaného výzkumu. Následuje analýza a interpretace dat, která směřuje k zodpovězení stanovených výzkumných otázek formulovaných na základě výzkumných cílů. Hlavním cílem výzkumu je zjistit, jak žáci reflektují práci s poezií ve výuce českého jazyka na 1. stupni ZŠ. Výzkum byl realizován pomocí dvou výzkumných metod, jimiž byly rozhovor a pozorování. Zjištění z rozhovorů se žáky jsou doplněna o data získaná prostřednictvím pozorování výuky českého jazyka, která se zaměřovala na práci s poezií. V návaznosti na shrnutí výzkumných zjištění jsou v závěru práce uvedena doporučení pro pedagogickou praxi.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 LITERÁRNÍ VÝCHOVA V PRIMÁRNÍM VZDĚLÁVÁNÍ

Literární výchova sehrává významnou roli nejen při osvojování jazykových a čtenářských dovedností, ale také v oblasti rozvoje emocionální, estetické a hodnotové. Tato kapitola se zaměřuje na vymezení literární výchovy z hlediska jejího obsahu, didaktických přístupů a vzdělávacích cílů. Věnuje se rovněž důležitosti čtenářství a čtenářské gramotnosti a zdůrazňuje potřebu komplexního a integrovaného přístupu, který propojuje literární výchovu s ostatními oblastmi vzdělávání. V neposlední řadě kapitola poukazuje na formativní potenciál literárního díla a jeho vliv na utváření osobnosti žáka.

1.1 Vymezení literární výchovy

Ve vztahu k primárnímu vzdělávání představuje literární výchova nedílnou součást vzdělávacího předmětu Český jazyk a literatura, který se řadí k předmětům s nejvyšší časovou dotací. Uvedený předmět, potažmo jeho obsah, je považován za prostředek k osvojování obsahové složky ostatních vzdělávacích předmětů, z čehož vyplývá, že znalost českého jazyka je potřebná pro další vzdělávání ve škole, ale také mimo ni. Neméně podstatným znakem předmětu Český jazyk a literatura je jeho společenský a kulturní aspekt a v souvislosti s literární složkou předmětu i výrazná spjatost s uměním. Obsah literární složky tvoří převážně texty, které se řadí do umělecké literatury, což odkazuje k tomu, že kromě jiného přináší čtenářský a estetický neboli umělecký zážitek. Čtenářský zážitek odkazuje na vzory, životní příběhy a situace, které nám literatura poskytuje. Prostřednictvím literárního díla dokáže literární výchova působit na rozum, city, vůli a charakter žáka a rovněž utvářet jeho vkus. V této souvislosti lze tedy hovořit, jak je obsaženo již v samotném názvu, o výchovném působení literární výchovy. (Hník, 2014)

V kontextu školní výuky je vhodné zmínit samotnou didaktiku literární výchovy, která v současnosti staví do popředí konstruktivistické pojetí, jež je založeno na rozvíjení a podněcování recepčních aktivit žáků s ohledem na jejich individuální čtenářské zkušenosti a zážitky z četby. Východiskem interpretace textu se v rámci tohoto pojetí stávají takzvané prekoncepce, které lze chápat jako žákovská pojetí uměleckého textu. S konstruktivistickým pojetím literární výchovy je dále úzce spjata literární komunikace, k níž dochází mezi autorem, příjemcem neboli žákem a konkrétním uměleckým textem. (Jindráček et al., 2015) O didaktice literární výchovy by se dalo říci, že „zahrnuje kromě systematického poznávání literárních děl, literárního vývoje a kulturního kontextu také výchovu ke čtenářství a prostřednictvím působení uměleckého textu na city, vůli a charakter dítěte výchovu

k lidskosti“ (Hník, 2014, s. 37). Pojmem čtenářství lze podle Havlínové (2019) chápat vztah ke čtení, který je člověkem utvářen na základě jeho vlastních čtenářských zkušeností. V návaznosti na čtenářství nesmí chybět zmínka o čtenářské gramotnosti, na jejíž rozvoj je nejen ve vztahu k primárnímu vzdělávání kladen značný důraz. Čtenářská gramotnost představuje „schopnost porozumět textu, přemýšlet o něm, posuzovat ho, zabývat se jím a používat ho k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a potenciálu a k aktivní účasti ve společnosti“ (Blažek et al., 2019, s. 12). Podle Vařejkové (2005) nejde jen o zvládnutí techniky čtení, ale do popředí staví dovednost číst a účelně komunikovat s textem. Podstatou čtení s porozuměním poté není pouhé pochopení sdělení, ale také vyvolání emocí, zaujímání vlastních názorů a postojů, budování vztahů či sebepoznání (Vařejková, 2005). Za hlavní cíl literární výchovy je tedy podle Hníka (2014) možné považovat umožnit žákům porozumění uměleckým textům, které je klíčovým předpokladem pro chápání literárního vývoje a literatury jako celku.

Vzhledem k měnící se společnosti a způsobu poznávání je potřebné, aby člověk disponoval nejen schopností informace vyhledávat, zpracovávat, třídit a interpretovat, ale důležité je taktéž jejich propojování, tedy žádoucí je poznatky integrovat. Na význam rozvoje dovedností, jako jsou přemýšlení nad texty, propojování různých informací a využívání získaných poznatků v praktickém životě, upozorňuje také Mikšíková (2019). Z uvedeného důvodu je v rámci současného pojetí literární výchovy kladen důraz na komplexní přístup k výuce spočívající ve vzájemném prolínání a doplňování tří základních rovin. První rovina se týká takzvané interdisciplinárnosti, která se jinými slovy označuje jako mezipředmětové vztahy. Jedná se o propojování poznatků z různých vědních oborů neboli vyučovacích předmětů, u nichž je vztah zřejmý, jako je například literární výchova a dějepis, ale i u těch, mezi nimiž není vztah na první pohled patrný, kupříkladu literární a tělesná výchova. Dále lze spatřit blízký vztah literární výchovy k esteticky zaměřeným předmětům, jako jsou výtvarná a hudební výchova. Vnitropředmětové vztahy nebo též intradisciplinárnost se vztahuje ke druhé rovině, v níž jde o propojování poznatků na úrovni jednoho vyučovacího předmětu. V předmětu český jazyk by v této souvislosti mělo docházet k propojování jazykové, slohově-komunikační a literární výchovy, což dokládá také Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV). Třetí rovina rovněž odkazuje na intradisciplinární vztahy, avšak s bližším zaměřením na dílčí podsložky daného předmětu. V literární výchově představují tyto podsložky literární teorie, literární

historie a literární kritika, jejichž propojování se nabízí zejména při analýze a interpretaci literárního textu. (Gejgušová et al., 2017)

Dalo by se říci, že klíčovou roli v uplatňování komplexního přístupu nejen k výuce literární výchovy hraje učitel a jeho schopnost smysluplně a efektivně využívat a propojovat poznatky z různých vyučovacích předmětů.

1.2 Pojetí literární výchovy v RVP ZV

Literární výchova představuje v RVP ZV vedle Komunikační a slohové výchovy a Jazykové výchovy jednu ze tří vzájemně propojených složek tvořících obsah vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura. Zmíněný obor poté spadá společně se vzdělávacími obory Cizí jazyk a Další cizí jazyk do vzdělávací oblasti s názvem Jazyk a jazyková komunikace. V souladu s výše uvedeným slouží dovednosti získané v rámci vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura k osvojování poznatků v ostatních vzdělávacích oblastech a pochopení společenského a kulturního vývoje společnosti. Obecně lze tedy poznamenat, že jazyk by měl být chápán jako nástroj celoživotního vzdělávání. Další přínos oboru tkví v nabývání schopnosti interpretace svých reakcí a pocitů, což je důležité pro orientaci a vnímání okolního světa i sebe sama a chápání své role ve vztahu k rozličným komunikačním situacím. (MŠMT, 2023)

Hlavním záměrem samotné literární výchovy je vést žáky k individuálnímu prožívání uměleckého díla, sdílení jejich čtenářských zážitků, budování pozitivního vztahu k literatuře a podílet se na rozvoji žákovy emocionálního a estetického vnímání. Vařejková (2005) zdůrazňuje, že právě 1. stupeň základní školy představuje důležitou fázi v rámci literárně-výchovného procesu, jelikož se významným způsobem podílí na budování vztahu žáků k umělecké literatuře. Další cíl spočívá v tom seznámit žáky skrze četbu se základními literárními druhy a jejich typickými znaky, podpořit jejich schopnost rozpoznat záměry autora a vyjádřit svůj názor o přečteném literárním textu nebo rozlišit literární fikci od skutečnosti. Nesmí být však opomenuta ani snaha o rozvoj základních čtenářských návyků, přičemž důraz je kladen na tvořivou recepci, interpretaci i produkci. K vlastní produkci textu Jindráček et al. (2015) dodávají, že je v literární výchově často opomíjena. Současně mohou mít získané poznatky a prožitky pozitivní dopad na formování postojů a hodnot žáka. (MŠMT, 2023) Podle Mikšíkové (2019) právě literární výchova poskytuje vhodné příležitosti pro rozvoj takzvané hodnotové výchovy nebo též výchovy k hodnotám, a to díky samotným literárním textům a v nich obsaženým příběhům, jež dokážou působit na čtenáře

a vyvolávat v nich emoce. Podstata hodnotové výchovy nespočívá pouze v osvojování základních mravních hodnot a etických principů, ale zahrnuje též formování charakterových vlastností žáka (Mikšíková, 2019). Také Vařejková (2005) poukazuje na formativní složku literární výchovy v podobě výchovy mravní, kterou jednoznačně nelze opomenout.

Přínos literární výchovy jako jedné ze složek vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura shrnují Gejgušová et al. (2017), podle nichž se výrazně podílí na kognitivním, formativním a estetickém rozvoji žáků. Zároveň je však potřebné dodat, že k naplnění výše popsaných záměrů literární výchovy může podle Valy et al. (2015) dojít pouze tehdy, když čtené a interpretované texty odpovídají dané věkové kategorii. V takovém případě mohou žáci prostřednictvím umělecké literatury a vyvolaného emocionálního prožitku poznávat sebe i okolní svět (Vala et al., 2015).

Kapitola se zaměřovala na roli literární výchovy v primárním vzdělávání, která se neomezuje pouze na rozvoj jazykových a čtenářských dovedností, ale také na emocionální, estetický a hodnotový rozvoj žáků. Podtrhuje význam čtenářské gramotnosti, která zahrnuje nejen techniku čtení, ale i schopnost texty analyzovat, hodnotit a používat pro osobní růst. Dále se věnovala didaktickým přístupům, zejména konstruktivistickému pojetí, které vychází z individuálních čtenářských zkušeností žáků. Zdůrazněna byla také potřeba propojení literární výchovy s ostatními vzdělávacími oblastmi prostřednictvím interdisciplinárního a vnitropředmětového přístupu. Cílem literární výchovy je rozvíjet u žáků pozitivní vztah k literatuře a podporovat jejich kognitivní, estetický a formativní rozvoj.

2 PROMĚNY LITERATURY A POEZIE PRO DĚTI

Vzhledem k obsahovému zaměření této kapitoly je nejprve žádoucí kromě samotného pojmu poezie definovat rovněž pojmy obsažené v názvu kapitoly, tedy literaturu a poezii pro děti. Podle Čeňkové et al. (2006) představuje poezie literární druh, který se vyznačuje veršovaným uspořádáním textu a určitou rytmičnou konstrukcí. Novák et al. (2023) vymezují poezii poněkud odlišně, a to jako literární žánr, který se vyznačuje specifickou a jedinečnou formou i recepcí. Dále uvádí, že prostřednictvím poezie dochází k socializaci dítěte, a poukazují na to, že poezie má v literatuře pro děti své nezastupitelné místo (Novák et al., 2023). Podobně nahlíží na poezii i Toman (2008), který ji považuje společně s pohádkou a povídkou za základní žánr dětské četby. Literatura pro děti označovaná též jako intencionální literatura obsahuje literární díla, která byla napsána záměrně pro dětského čtenáře s ohledem na jeho specifika (Chrobák & Schupplerová, 2018). Čeňková et al. (2006) dodávají, že na literaturu pro děti a mládež má v porovnání s literaturou pro dospělé větší vliv sociální realita, vkus literární kultury, výchovně vzdělávací požadavky dané doby a samotný adresát. Přijetí literatury pro děti také podle nich výrazně ovlivňuje ediční politika a školská praxe (Čeňková et al., 2006).

Poezie pro děti se vyznačuje jejím přizpůsobením dětskému čtenáři tím, že používá zejména lyricko-epické a jazykově-hravé postupy v kombinaci s prvky, jako jsou slovní hříčka, humorný nonsens, krátký příběh nebo zhudebněný verš (Toman, 2008). Poezie pro děti si v rámci svého vývoje přivlastnila či vytvořila různorodé žánry a žánrové formy, jejichž pochopení a přijetí je dáno znalostí a chápáním ontogenetického vývoje dítěte. V raném věku probíhá komunikace dítěte s básnickým textem zejména na úrovni zvuku a rytmu, což znamená, že v interakci mezi básní a příjemcem nehraje důležitou roli významová složka, ale dochází k ní prostřednictvím rytmičké veršů. Hra se slovy se také podílí na rozvoji slovní zásoby (Čeňková et al., 2022). V souvislosti s psychickým vývojem dítěte lze posléze uplatňovat básnické obrazy podněcující jeho fantazii a představivost. (Čeňková et al., 2006) Zásadní proměna v recepci poezie u dětského čtenáře nastává podle Tomana (2008) přibližně kolem devátého až desátého roku života, kdy u něj začíná převládat pragmatický a racionální pohled na básnický text, což znamená, že v něm vyhledává spíše srozumitelný obsah či přímé významy a schopnost vnímat obraznost textu se vytrácí. Toto období nazývá takzvaně apoetickým. Čeňková et al. (2022) uvádí, že do té doby, tedy v předškolním věku a na počátku mladšího školního věku, je poezie dětmi přijímána zpravidla pozitivně.

Dříve než bude věnována pozornost vývoji poezie pro děti, jeví se jako žádoucí vymezit vybrané žánrové formy, které buď inspirovaly tvorbu některých ze zmiňovaných autorů, nebo se postupně staly součástí poezie pro děti.

2.1 Žánrové formy poezie pro děti

Nezastupitelné místo v poezii pro děti zaujímá veršovaný folklor, z něhož čerpali pro svou tvorbu mnozí autoři. Folklor, jinak řečeno též slovesný nebo dětský folklor, zahrnuje rozmanité slovesné, hudební, taneční a dramatické projevy související s prostředím venkova, výchovou v rodině či se zájmy dětí. Folklor zpravidla doprovázel dětské hry nebo sloužil k formování osobnosti dítěte na základě etických a mravních norem tehdejší společnosti. Patří zde především říkadla, rozpočítadla, hádanky a jazykolamy. Lidovým říkadlem se rozumí jednoduchý veršovaný útvar s výrazným rytmickým projevem. Rozpočítadlo mělo své uplatnění při dětských hrách nebo rytmizovalo pohybové činnosti dětí. Vyznačovalo se výrazným rýmem, rytmem a hrou s jazykem. V hádankách se často vyskytovaly personifikace, metafora či přirovnání. (Toman, 2008)

Nonsensová poezie je založena na básnickém nonsensu představujícím poměrně obtížně vymežitelný pojem, který spadá do tvůrčí oblasti a objevuje se mimo jiné také v poezii pro děti. Nonsens je možné přeložit jako nesmysl, který se v literatuře projevuje spojováním nesmyslných slov či představ, anebo tvoří poezii užíváním nesmyslných slov podobným způsobem, jako je tomu v dětských říkadlech (Janáčková, 2009). Nonsens je považován za tvůrčí činnost člověka, která souvisí s vlastní interpretací světa a potřebou vytvářet si určitý odstup od něčeho, čehož je v reálném životě součástí. Mezi typické znaky básnického nonsensu patří uplatňování inovativních přístupů a objevování nových postupů směřujících k humornému zpochybňování, popírání a zlehčování určitých konvencí. Za tímto účelem používá různé kombinace alogismů, paradoxů či jazykové a tematické komiky. Básnický nonsens se v poezii pro děti vyskytuje především v epicky zaměřené tvorbě, která je nejvíce spjatá s hravými verši a zároveň výrazněji působí na rozumovou složku osobnosti než na složku smyslovou a emocionální. Právě intelektové schopnosti čtenáře se totiž společně s jeho aktivizací a spoluprací při komunikaci s textem podílejí na objevování básnického nonsensu, který nemusí být vždy snadné odhalit. Nutno dodat, že básnický nonsens by se měl týkat témat, která jsou pro žáky mladšího školního věku zajímavá. Mezi autory české nonsensové poezie pro děti se řadí třeba Jiří Žáček („Aprílová škola“), Emanuel Frynta („Písničky bez muziky“) a Pavel Šrut („Hlemýžď Čilišnek“). (Gejgušová et al., 2017)

2.2 Vývoj poezie pro děti

Ve vztahu k evropskému vývoji umělé poezie jsou zmiňovány především scholastické básně v podobě takzvaných alfabeticckých akrostichů, do nichž se postupem času promítaly náboženské a morální motivy a které měly v 15. a 16. století významný podíl na rozvoji vzdělanosti (Čeňková et al., 2006). Počátky literatury pro děti v českém prostředí sahají do 70. let 18. století, kdy se pozornost autorů zaměřila na problematiku dítěte a literatura pro děti se dostala do centra společenského zájmu. Za první dílo intencionální české literatury pro děti je považována kniha Josefa Prokopa s názvem „Mravná naučení pro mládež“. (Janáčková, 2009) Až do konce 18. století si česká i evropská poezie pro děti udržela navzdory neustále se rozšiřující tematické rozmanitosti didakticko-výchovný charakter a formální jednoduchost (Čeňková et al., 2006).

Co se týče českého prostředí, zde je umělecká poezie pro děti spojována až s takzvanými Puchmajerovými almanachy, v nichž je možné spatřit v rámci podtitulu „Pro dítky“ několik básní určených pro děti od různých autorů. Jedná se kupříkladu o báseň „Předlička“ od Vojtěcha Nejedlyho, básně Jana Zabranského („Šťastní žáci“, „Odkládání“) nebo básně od Josefa Františka Miloslava Rautenkrance s názvem „Píseň dítěte veselého“ a „Písnička o dobrém Karlíčku“. Uvedené básně měly sloužit převážně k výchovným účelům, na což poukazují rovněž jejich společné motivy odříkání, trestu, zásluh, povinnosti a pokory. V této souvislosti lze zmínit takzvanou mravoučnou poezii pro děti, která byla vnímána jako určitý protiklad k lidovým písním považovaným za demoralizující. Motiv, jako jsou morálka, výchova a vzdělávání, se vyskytují v básních Jakuba Jana Ryby, který do své tvorby zahrnul též dosud se neobjevující motiv dětské hry, vlastenectví, osvíceného učitele a školy jako místa duševní práce. (Čeňková et al., 2006)

V období počínajícího obrození jsou epické básně pro děti spojovány zejména s bajkami Zabranského a Puchmajera. Zabranského bajky byly orientovány na školskou mravouku a bajky Antonína Jaroslava Puchmajera byly obsaženy v několika čítankách a rozšířily se natolik, že byly známy všem tehdejšími generacím. Přestože dlouho dobu stála v popředí didaktická poezie, koncem 18. století se začala v evropské literatuře ubírat pozornost spíše k mentorské poezii, na kterou měla značný vliv lidová slovesnost. Jako příklad lze uvést anglické veršované příběhy nesoucí název „Matička Husa“ od Johna Newberyho nebo sbírku lidové slovesnosti pro děti („Chlapcův kouzelný roh“) vydanou na začátku 19. století, která je dílem německých autorů Clemense Brentana a Achima von Arnim. Ve spojitosti s romantismem a jeho pronikáním do literatury se staly zájmem autorů

témata zaměřená na minulost národa a přírodní lyriku. Jedná se například o veršované pohádky od autora Alexandra Sergejeviče Puškina či pověsti o Robinu Hoodovi, které napsal pro děti Robert Louis Stevenson. Autoři Heinrich Hoffmann a Edward Lear se svým dílem „Kniha nesmyslů“ se stali v polovině 19. století významnými představiteli evropské poezie pro děti. Až v poslední třetině 19. století se umělá poezie pro děti včetně té české začala výrazněji věnovat namísto výchovnému poučování spíše fantazijnímu, hravému a humornému seznamování dětí se světem. K tomuto období se vztahují třeba básně s hlavním tématem dětí a přírody od Rudyarda Kiplinga a dílo s názvem „Zahrada veršů pro děti“ napsané R. L. Stevensonem. (Čeňková et al., 2006)

Se zaměřením na české prostředí je potřebné zmínit Karla Aloise Vinařického a Františka Douchu, kteří se zasloužili o tematickou proměnu poezie pro děti tím, že do ní zahrnuli dětskou hravost a dětství na venkově a inspirovali se lidovou poezií. Typickými znaky Vinařického poezie jsou přirozený optimismus a oproštění od přílišného mentorování, časté motivy vlastenectví, pracovních výkonů, fyzikálních a přírodních jevů a řemeslných výrobků. Jeho tvorba představovala zásadní milník v poezii pro děti, jelikož patřil mezi první, kteří dětem prostřednictvím básnických textů předkládali skutečný život. Vinařického texty byly rovněž tematicky blízké dětem a psány pro ně srozumitelným jazykem. Z hlediska žánrů zde spadaly deklamovánky, říkadla, písně, rozpočítadla a veršované bajky. Jeho díla se těšila velké oblibě, což dokládá nejen jejich časté zařazování do čítanek, ale rovněž to, že některé z básní jsou ve zlidovělé podobě známé i v dnešní době. Jako příklad lze zmínit zhudebněnou báseň „Tluče bubeníček, tluče na buben“. Douchova básnická tvorba tíhla především k didaktickým, morálním a náboženským tématům, avšak nenaplnovala potřeby společnosti ve druhé polovině 19. století. Kromě sbírek básní („Nápravy na dobrou cestu“) vydával i deklamovánky a obrázkové knihy. (Čeňková et al., 2006; Janáčková, 2009).

Ve vztahu k české poezii pro děti nesmí být opomenut Josef Václav Sládek, který je považován za zakladatele moderní české poezie pro děti (Janáčková, 2009). Básníkův přínos spočívá ve schopnosti přenést znaky typické pro folklorní tvorbu do podoby srozumitelné dětskému čtenáři (Šubrtová et al., 2012). V jeho básnické tvorbě byla hojně zastoupena fantazijní složka, ale především se výrazně zaměřovala na samotné dítě, což odkazuje k tomu, že autor nejen čerpal z dětské psychiky a snažil se přizpůsobit básně dětskému čtenáři, ale zároveň mu byly určitým podkladem vzpomínky na vlastní dětství a lidová slovesnost. Podnětem k Sládkově tvorbě se stala nízká úroveň tehdejší literatury pro děti a germanizace českého školství. Motiv dětství provázel řadu jeho sbírek, přičemž původně

byly jeho básně pro děti součástí sbírek určených dospělým („Na prahu ráje“, „Zlatý máj“, „Nové selské písně“, „Sluncem a stínem“). Vedle motivu dětství se v dílech Sládka vyskytují také motivy náboženské, přírody a venkova. Z hlediska žánrů převažovala říkadla a písně, k méně častým patřily veršované pohádky, bajky, legendy a balady. Na autorovu práci se zvukovou stránkou jazyka a s rýmem či na jeho časté oslovování čtenáře měla zásadní vliv lidová poezie. Význam Sládkovy poezie pro děti spočíval v tom, že jeho sbírky představovaly dlouho dobu jakési kritérium, na základě něhož byla dána umělecká kvalita básnické tvorby určené pro dětské čtenáře. (Čeňková et al., 2006)

Na přelomu 19. a 20. století se jednalo o poezii Josefa Kožíška, kterou díky znalosti dětské řeči a života přizpůsobil dětskému čtenáři užíváním jednoduchého jazyka a větné stavby, čímž se jeho básně staly pro děti srozumitelnými. Ve své poezii pro děti užíval výrazný rým a pravidelný rytmus, čímž se snažil vyhovět dětskému smyslu pro melodičnost a rytmus (Janáčková, 2009). Častým motivem jeho děl se stalo prostředí venkova (Šubrtová et al., 2012). K nejznámějším Kožíškovým dílům se řadí sbírka nesoucí název „Na výsluní“ tvořenou epickými básněmi nebo veršovaná povídka „Polámal se mravenček“, která se v podobě leporela vydává doposud. Častým uplatňováním říkadla, rozpočítadla a popěvku se jeho básně staly snadno zapamatovatelnými (Janáčková, 2009). Jeho pedagogické zkušenosti a zájem o dětskou četbu se promítly rovněž do tehdejšího slabikáře a čítanek, na jejichž tvorbě se podílel. Dalším autorem tohoto období byl Karel Václav Rais, který přispěl do poezie pro děti svým básnickým zpracováním historických témat a také lyrikou (Šubrtová et al., 2012). Jeho básnická tvorba byla inspirována dětstvím na venkově a lidovými říkadly a popěvkami. Značnou část jeho děl však představují epické básně s motivem vlastenectví a minulosti národa („V záři minulosti“). (Čeňková et al., 2006)

Do 30. let 20. století autoři spíše napodobovali tvorbu Sládka, Kožíška a Raise (Janáčková, 2009). O přebásnění olomoucké pověsti „Král Ječmínek“ se na začátku 20. století zasloužil František Serafínský Procházka. O určitý převrat ve vývoji české poezie pro děti se postaral Vítězslav Nezval se svou tvorbou inspirovanou rozmanitými projevy dětského vyjadřování, která byla založena na bezprostředním vnímání světa dítětem, dětské obrazotvornosti a nelogických představách. Nezval se jako básník snažil přiblížit dětskému čtenáři, jeho myšlení a vnímání světa, k čemuž využíval hru se slovy a zvuky či slovní hříčky a neologismy. (Čeňková et al., 2006) Uvést lze kupříkladu jeho prozaicko-básnickou knihu s názvem „Anička skřítek a Slaměný Hubert“, jejíž význam spočívá mimo jiné v tom, že se v ní po delší době, kdy vývoj poezie stagnoval, vyskytuje nový poetický text inspirovaný

dětskou představivostí. Za zmínku stojí též autorovy básně v próze nesoucí název „Věci, květiny, zvířátka a lidé pro děti“. Obě uvedená díla přinesla zajímavé podněty pro tvorbu dalších autorů věnujících se poezii pro děti. (Janáčková, 2009) Patrná je taktéž souvislost Nezvalovy tvorby s evropskou poezií pro děti, kde mohou být zmíněny třeba nonsensové hravé verše vyskytující se ve známém díle Alana Alexandra Milneho „Medvídek Pú“ (Čeňková et al., 2006).

Dalším z českých básníků byl František Halas, jenž do popředí své tvorby postavil pohled na svět očima dítěte, avšak současně kladl důraz na logiku dětského vyjadřování vycházející ze zkušeností, které dítě v dosavadním životě získalo. Jeho díla nejsou založena na fantazii, nýbrž zásadní se stává významová složka básní orientovaná na dětské nahlížení na svět, která je často doplněna pohledem dospělého člověka, čili dalo by se říci, že se jedná spíše o jakési rozumové zamýšlení autora nad dětstvím. Odkaz výše uvedeného J. V. Sládka byl silný natolik, že se k němu v první polovině 20. století hlásila nová generace básníků včetně Františka Hrubína. Jeho poezie pro děti byla úzce spjata s veršovaným folklorem a s ním souvisejícími žánry, jako jsou říkadlo a pohádka. Autorovy básně se vyznačovaly optimismem a radostí, výrazným rytmem, veselým a zvučným rýmem a taktéž bohatou slovní zásobou díky hojnému výskytu citoslovcí (Janáčková, 2009). Hrubínova díla je možné rozdělit do několika kategorií. První z nich představují básně, v nichž je patrný jistý didaktický záměr. Jedná se například o sbírky „Říkejte si abecedu“, v níž se snaží prostřednictvím jednoduchých říkadel seznámit děti s jednotlivými písmeny české abecedy, a „Školáčkův rok“ (Janáčková, 2009). Další kategorii tvoří knihy, pro jejichž napsání byla podnětem výtvarná díla různých autorů, jako byli Josef Čapek, Josef Lada nebo Josef Mánes. Hrubínův zájem o dětství a dětskou fantazii se poté promítl do básnických knih o tehdejších dětech („Je nám dobře na světě“). Opomenuty nesmí být ani veršované a prozaické pohádkové knihy s epickým dějem, k nimž lze jako příklad uvést „Kuřátko a obilí“ a „Pohádka o Květušce a její zahrádce“. Neméně podstatná kategorie Hrubínových děl zahrnuje básně s dětským lyrickým hrdinou. (Čeňková et al., 2006) Ve vztahu k poezii pro děti v českém prostředí je nutno podotknout, že právě František Hrubín měl zásadní roli v jejím vývoji a stal se jedním z nejvýznamnějších autorů poezie pro děti (Janáčková, 2009). Podle Janáčkové (2009) tkví výjimečnost autorovy poezie pro děti v tom, že jeho verše v sobě nenápadně skrývají výchovný a vzdělávací záměr a zároveň umožňují přirozeně rozvíjet myšlení, city a řeč dětského čtenáře.

Významným autorem poezie pro děti byl také lyrický básník Jaroslav Seifert, jehož tvorba spočívala zejména v básních psaných podle obrázků českých významných malířů. Jako příklad lze uvést sbírku „Šel malíř chudě do světa“, jejíž inspirací se pro autora staly obrázky Mikoláše Alše. Za jeho vrcholné dílo je považována sbírka „Maminka“. (Janáčková, 2009) Návaznost na Hrubínovu tvorbu je zřejmý v básních Jana Čarka, v nichž se hojně objevují zdobněliny a motiv idylického vztahu člověka a přírody. Příroda sloužila jako zdroj inspirace také pro Františka Branislava. Na následném rozvoji v duchu Sládkovy a Hrubínovy poezie se podíleli kupříkladu František Nechvátal, Oldřich Syrovátka, Jindřich Hilčr nebo Ladislav Stehlík. Nové, avšak nenaplněné, pojetí poezie pro děti bylo posléze spjato s Ivanem Blatným. Typickým znakem autorovy tvorby byla takzvaná poetická hravost opřená o žánry, jako jsou říkadlo a píseň. (Čeňková et al., 2006)

Významná je také tvorba Pavla Šruta, který je, jak již bylo výše zmíněno, představitelem hravě-nonsensové poezie, do níž se promítá básníkův humor, hravost i absurdita (Novák et al., 2023). Znakem jeho poezie je tvořivá práce s veršem, nezvyklý způsob řazení asociací a výrazný motiv fantazie. Příkladem autorovy nonsensové sbírky je třeba „Kočka v houslích“. Později byla vydána například Šrutova sbírka „Kde zvedají nožku psi aneb V Pantaticích na návsi“, kterou tvoří 11 rýmovaných textů v podobě vtipných a veselých příběhů. (Janáčková, 2009) K dalším autorům nonsensové poezie se řadí třeba Jiří Weinberger se svou sbírkou „Na konci chřipky je krásně“ nebo Jiří Dědeček, jehož sbírka určená pro žáky mladšího školního věku nese název „Uleželé želé“. Za zmínku stojí též známý autor knih veršů pro děti Miloš Kratochvíl („Deset malých Bohoušků“). (Toman, 2008)

K autorům věnujícím se poezii pro děti začátkem 21. století se řadí Věra Provazníková, v jejíž veršovaných pohádkách a hádankách jsou patrné folklorní motivy, Zuzana Nováková se svou sbírkou duchovní poezie nebo Radek Malý a Daisy Mrázková, kteří se zaměřili na lyrickou poezii. V tomto období se v poezii objevují díky básnickým výborům a edičním návratům například díla Františka Hrubína nebo proslulé dílo Josefa Hiršala s názvem „Nebe – peklo – ráj: Tyglík české poezie pro děti 20. století“. (Šubrtová et al., 2012)

Ke známým autorům zabývajících se poezií pro děti se jistě řadí Michal Černík a Jiří Žáček, který patřil v 80. letech 20. století k nejoblíbenějším a nejčtenějším básníkům. Černíkovy verše jsou charakteristické svou melodičností, hravostí a motivy jako příroda, rodina, hra či dětský svět. Tvorba Jiřího Žáčka obnovila zájem dětských čtenářů o poezii díky tomu, že svými verši aktivizuje čtenáře a podněcuje je k přemýšlení, ale zároveň není

v ústraní ani humor a zábava. Žáček zaujal již svou první sbírkou pro děti s názvem „Aprílová škola“, kterou se prolínají verše plné písničkového humoru, nových pohledů na skutečnost i prvky nonsensu. Z jeho později vydaných děl je možné zmínit kupříkladu knihu „Abeceda“, která pomocí vtipných básní doplněných o lidová říkadla, hádanky a jazykolamy představuje dětem jednotlivá písmena, nebo soubor veršů „Nesedejte na ježka!“, který je rovněž doplněn o hádanky, kvízy či přesmyčky s patrnými prvky nonsensu. Nonsensové verše se objevují rovněž v tvorbě Jana Vodňanského, jehož sbírka „Šlo povídlo na vandr“ představuje soubor veselých básní pro děti. Do poezie pro děti dále přispěl Jan Skácel například svou sbírkou „Uspávanky“ obsahující 19 epických a lyrických básní, v nichž jsou využity prvky nonsensu a folkloru. Verše a říkadla určené dětem lze spatřit též u Zdeňka Svěráka například pod titulem „Jaké je to asi v Čudu?“. (Janáčková, 2009)

Současná poezie pro děti disponuje rozmanitými žánry a žánrovými formami. Propojováním slovesné, vizuální a hudební složky a snahou působit na všechny smysly výrazně zvyšuje potenciál zaujmout dětského čtenáře. Básnický text je často doprovázen ilustracemi, které podněcují fantazii dítěte. Díky hře se slovy a obrazy získávají básně větší atraktivitu (Bubeníčková, 2023). Děti jsou často vybízeny k vlastní tvorbě kupříkladu vymyšlením verše nebo vytvořením obrazu k básni. Stále více se objevují i zhudebněné básně, které se u dětí těší velké oblibě. Veršované texty se nezdá stávají výukovým materiálem, prostřednictvím něhož se děti seznamují například s historií nebo fungováním přírody. K současným autorům patří Robin Král, který se kromě tvorby věnované malým dětem zaměřuje i na žáky mladšího školního věku. V jeho tvorbě dominují vtipné, zábavné a současně naučné verše. Zmínit lze třeba knihu s názvem „Z Kroměříže do Paříže“, kterou je možné využít i ve výuce vlastivědy. (Čenková et al., 2022) Dalším autorem je Petr Nikl, v jehož knize „Slovohledě“ lze spatřit básnickou formu v podobě kaligramu, čímž poutavým způsobem propojuje tvar a obsah básnického textu. Hlavním znakem jeho tvorby je hra s texty, obrazy i významy. (Bubeníčková, 2023)

Kapitola se věnovala vývoji poezie pro děti v kontextu literatury pro mladé čtenáře, jejíž specifika jsou určována nejen věkem a psychickým vývojem dítěte, ale také společenskými, kulturními a edukačními vlivy. Poezie pro děti je charakteristická rytmem, rýmem, jazykovou hravostí a využíváním různorodých žánrových forem, jako jsou říkadla, rozpočítadla, hádanky, pohádky či nonsensová poezie. V počátcích měla především didaktický a mravoučný charakter, postupem času se však její podoba proměňovala směrem k větší fantazii, hravosti a přirozenému vnímání dětského světa. Vývoj poezie pro děti

v českém prostředí prošel zásadními proměnami – od prvních intencionálních děl konce 18. století přes národní obrození až po moderní přístupy 20. a 21. století. Klíčovými autory byli například Josef Václav Sládek, František Hrubín, Jiří Žáček, Vítězslav Nezval nebo Pavel Šrut. Tito básníci přinesli nové pohledy na dětskou poezii – od realismu a přírody přes surrealismus až po nonsensovou a experimentální tvorbu. Současná poezie pro děti se vyznačuje interaktivním přístupem, propojuje text s výtvarnými a hudebními prvky a klade důraz na podněcování dětské tvořivosti a imaginace. Zároveň zůstává významným nástrojem jazykového rozvoje, poznávání světa a emocionálního zrání dítěte.

3 VÝUKA POEZIE V KONTEXTU LITERÁRNÍ VÝCHOVY

Podle Jindráčka (2024) jsou v dnešní době v souvislosti s literární výchovou patrná jistá úskalí, která shledává v tom, že při školní výuce panují v mnoha případech bezdůvodné až zbytečné obavy spojené s poezií, které dokonce označuje jako „strach z poezie“. Řeřichová et al. (2014) dodávají, že k odbourání strachu z poezie u žáků by mohlo přispět zařazování aktivizujících a tvořivých metod do výuky. Dalo by se říci, že v současnosti žáci obecně projevují nezáměr o poezii, kterou často považují za nesrozumitelnou, příliš složitou a pro ně nepotřebnou (Vala, 2013). Podobné představy se však nevztahují pouze k dnešním žákům, nýbrž jsou rozšířené také mezi těmi, kterých se již školní výuka několik let netýká. Zásadní problém přitom spočívá v používání výukových metod, jejichž podstatou je namísto vnímání odlišných významů a obraznosti poezie pouhý doslovný výklad básnického slova. Obsahem hodin literární výchovy se tak stávají opakuje se výroky, které poezii znehodnocují nebo jí připisují takové významy, které se posléze stávají součástí určitých předsudků vztahujících se k četbě básní. Důležité je zmínit, že obavy žáků z četby básní mohou pramenit právě ze stereotypních výroků, které nezdědka slýchávají od některých učitelů ve výuce literární výchovy. (Jindráček, 2024) Nutno podotknout, že právě učitelé jsou těmi, kteří výrazně ovlivňují kvalitu výuky poezie. Důležitou roli hrají přitom nejen oborové znalosti, ale také osobní zájem o poezii. Pokud učitelé vnášejí do výuky své nadšení pro poezii, mohou tím podnítit zájem samotných žáků. (Lambirth et al., 2012) Podle Certo (2015) by také samotní učitelé měli být aktivními čtenáři poezie.

Také Vala et al. (2015) zdůrazňují volbu vhodných výukových metod, které podle nich zásadním způsobem ovlivňují efektivitu výuky. Jako vhodné se jeví především aktivizační metody a metody zaměřené na rozvoj kritického myšlení, prostřednictvím nichž mohou učitelé rozvíjet a prohlubovat vztah žáků k četbě uměleckých textů a jejich interpretaci. Upustit by se poté mělo od tradičně užívaných metod, jako jsou vysvětlování či práce s textem, které se soustředí spíše na formální znaky textu než na subjektivní prožitek. Výchozí diskem pro volbu adekvátních metod je zjištění čtenářských preferencí žáků, což hraje důležitou roli obzvláště ve vztahu k poezii. Díky tomu mohou učitelé vybírat vhodné básnické texty a dokonce žákům poskytnout prostor pro samostatnou interpretaci. (Vala et al., 2015) V této souvislosti poukazuje na další úskalí spojené s výukou literární výchovy Vařejková (2005), která jej shledává v nedostatku básnických textů v některých čítankách.

Pozitivní změna v pojetí literární výchovy by podle Jindráčka (2024) nastala tehdy, kdyby se učitelé nejen ve spojitosti s poezií oprostili od tradičních typů úloh s příkladem

zadání „najdi“, „uved“, „vyjmenuj“, které vyžadují jednoznačné a snadno hodnotitelné odpovědi. Literární výchova by se naopak stala smysluplnou, kdyby žáci měli možnost sami objevovat, čím je poezie výjimečná a může je obohatit (Jindráček, 2024).

3.1 Interpretace básní

Přestože ve vztahu k básním panuje řada různých názorů, je vhodné zdůraznit, že lyrika není pouhým vyjadřováním pocitů nebo složitým představováním něčeho jinak zřejmého, nýbrž jejím hlavním poselstvím je poukázat na to, že je součástí našeho života. Za tímto účelem se podle Kožmína (2005, s. 149) nabízí zařadit do školní výuky témata jako „Můj oblíbený verš; Úryvek básně, který ve mně vyvolává hezký pocit; Báseň, která se mi hodně líbí; O čem bych chtěl/a napsat báseň“. Básně nám mohou například pomoci pochopit určité životní situace nebo pro nás nesrozumitelné okamžiky, jež prožíváme, zlepšit náladu či vyvolat příjemné pocity. O lyrice by se taktéž dalo říci, že umožňuje čtenáři prostřednictvím jakéhosi zastavení nahlížet na životní situace nebo chvíle jedinečným způsobem a plně si je uvědomit v odlišných významech. Další přínos lyriky je možné spatřit ve specifickém užívání jazyka, což mimo jiné vede k lepšímu porozumění českému jazyku. V této souvislosti může být žákům zadán úkol donést si do školy libovolnou báseň, v níž budou společně objevovat zákonitosti básnického jazyka. (Kožmín, 2005)

Se zaměřením na lyrické básně lze konstatovat, že jejich interpretace se do značné míry odvíjí od chápání lyriky jako jednoho z literárních druhů. Kupříkladu jeden autor spatřuje podobnost lyriky s dětstvím, epiky s mládím a drama připodobňuje k určité lidské zralosti. Zároveň dodává, že lyrika formuje oblast emocí, epika představy a drama oblast logiky. Rovněž platí, že báseň musí z estetického hlediska dodržovat zákonitosti lyriky a být jedinečným způsobem vyjadřování. Za nejvhodnější přístup k básni je považováno naslouchat tomu, co text básně doopravdy sděluje. Vzhledem k množství významových rovin básnického textu je však potřebné nalézt jakési klíčové prvky, díky nimž čtenář dokáže tyto významy odhalit. Právě hledání významů v konkrétním textu je základním východiskem pro interpretaci básně. Nutno podotknout, že při interpretaci básně se uplatňuje takzvané první čtení, což znamená, že až v rámci druhého čtení je možné hlouběji proniknout do významové struktury básně a vnímat text jako specifický poetický objekt. Potřebné je také brát v potaz básnický text jako celek a to, že vždy tvoří součást literárního a společenského kontextu. V této souvislosti lze říci, že v básni se odráží nejen autorův pohled na svět, ale

i umělecký směr či období, v němž jeho díla vznikala. Z právě uvedeného důvodu je žádoucí interpretovat konkrétní báseň nikoli izolovaně, ale v širším kontextu. (Kožmín, 2005)

Interpretace básně je založena na respektování její struktury a skrze ni se projevující působení. Vzhledem k jedinečnosti každé básně představuje interpretace také proniknutí čtenáře do jejího individuálního sdělení. Vařejková (2005) chápe interpretaci uměleckého textu, tedy i básně, jako jednu z činností uskutečňovanou při práci s textem, jejímž východiskem je samotné čtení. Nutno dodat, že podle Vařejkové (2005) je možné považovat za jednu z forem interpretace i předčítání spojené s nasloucháním, které je označováno jako recepce. Souhrnně poté uvádí, že četba, učení, recitace a vlastní recitace učitele představují různé způsoby interpretace, prostřednictvím kterých učitelé seznamují žáky s poezií a pojmem básně (Vařejková, 2005). V rámci práce s textem ve škole by se daly identifikovat tři fáze. První z nich je takzvaná typologie neboli popis textu, který spočívá v zachycení formálních prvků, jež jsou v básni přímo viditelné. Jedná se například o zaměření na to, jak často se jednotlivá slova v textu vyskytují, kde se dané slovo v textu nachází nebo jaké je rozložení slov, vět a gramatických kategorií. Uvedená typologie je východiskem pro následnou interpretaci. Tato druhá fáze se již nezabývá pouhým textem a kompozicí, ale věnuje pozornost kontextu básně, čili složkám uměleckého textu, jako jsou téma, autor a období, které nejsou na první pohled patrné. Zatímco typologie se vztahuje spíše k vyhledávání faktů, interpretaci lze jinými slovy vyjádřit jako vysvětlování. Interpretace a její výchovné působení poté představuje poslední fázi, kdy má být text vnímán jako výpověď určená čtenáři. Nutno podotknout, že všechny tři fáze by měly být při rozboru básně ve škole dodrženy, ale současně je nelze považovat za jednotný postup, jelikož při každé interpretaci se uplatňují různorodé metody v závislosti na konkrétním básnickém textu, cíli rozboru a osobnosti člověka, který interpretaci provádí. (Kožmín, 2005)

V návaznosti na proces interpretace básnického textu je důležité si uvědomit, že stejně jako samotná recepce, i interpretace je pro každého čtenáře velmi individuální. Stejný názor zastávají také Čenková et al. (2006), kteří poukazují na výraznou individuálnost interpretace společně se zážitkovou reflexí textu. Učitelé by proto neměli trvat na tom, aby žáci interpretovali báseň shodně s jejich vlastním pohledem. Naopak by měla snaha učitelů směřovat k povzbuzení, ocenění a motivaci žáků, kteří báseň interpretují na základě svých individuálních dispozic, osobních zkušeností, vzpomínek či asociací. (Vala et al., 2015) Do interpretačního procesu dále podle Vařejkové (2005) vstupují okolnosti, jako jsou charakter třídního kolektivu, vzájemná důvěra, celková atmosféra nebo aktuální nálada žáků.

Při interpretaci je vhodné se řídit určitými obecnými zásadami, mezi něž patří kupříkladu:

1. Interpretaci je nutné vždy přizpůsobit věku žáků, složení dané třídy, časovým možnostem a dalším podmínkám, čili jednoduše řečeno by měla být z didaktického hlediska přiměřená (Vařejková, 2005).
2. Vždy je žádoucí nahlížet na text jako celek, tudíž neměla by být podrobována analýze pouze izolovaná část.
3. Učitel by měl žákům poskytovat prostor pro vyjádření vlastních myšlenek a nepředkládat jim svůj názor na danou báseň. Podobným způsobem nahlíží na interpretaci též Vala et al. (2015), podle nichž by měla vždy vycházet z aktuální úrovně žáků, což znamená, že učitelé by namísto předkládání vlastního pohledu na text měli žákům umožnit se vyjádřit. Uvedeným způsobem lze totiž předejít tomu, aby žáci pouze přejímali názory učitelů, aniž by vyjadřovali vlastní hodnocení (Vala et al., 2015).
4. Není nutné zacházet do zbytečných detailů a tím žáky příliš zahlcovat.
5. Potřebné je rozlišovat, zda se jedná o jazykovou nebo stylistickou analýzu.
6. Neměla by chybět zmínka o autorovi textu a období. (Kožmín, 2005)
7. Snaha učitele by měla spočívat ve vytvoření takového prostředí, jež podporuje otevřenou komunikaci a sdílení žákovských dojmů z četby (Vala et al., 2015). Podobně hovoří i Vařejková (2005), podle níž vede vytvoření příznivé atmosféry ve třídě k prohloubení estetického zážitku z četby.

Analýza a interpretace básnického textu je pro mnohé čtenáře často problematická, což dokládají také výroky odkazující k tomu, že jim poezie nic neříká nebo básním nerozumí. Hlavním důvodem je zejména nesrozumitelnost básnického jazyka, jako by se jednalo o cizí jazyk. Úloha učitele proto spočívá ve zprostředkování básnického textu žákům takovým způsobem, aby usnadnil jeho pochopení a interpretaci. (Pazderníková, 2009) Vala et al. (2015) dodávají, že úkolem učitele při interpretaci uměleckého textu v literární výchově je pobízet žáky k zamýšlení se nad textem pomocí kladení vhodných otázek. Závěrem je vhodné uvést samotný cíl interpretace básně, který podle Kožmína (2005) tkví v obohacení našeho života.

3.2 Náměty pro práci s básní

Aby se při práci s básnickým textem ve školním prostředí nejednalo o pouhé převyprávění jeho obsahu, je důležité uplatňovat metody aktivizující žáky k zamýšlení se nad textem. Za jednu z vhodných metod může být považován rozhovor o daném textu, který vede učitel se žáky prostřednictvím kladení otázek vztahujících se k básni. Dovednost učitele pokládat žákům podněcující otázky vnímá Vařejková (2005) jako základní předpoklad k možnému zaujetí žáků. Pokládané otázky mohou směřovat například k tomu, co bylo pravděpodobně inspirací autora k napsání konkrétní básně, jaké emoce či pocity může ve čtenáři vyvolat, zda je básníkově zobrazení světa reálné nebo založené na fantazii, jaká je z uměleckého hlediska stavba básně nebo v čem spočívá výjimečnost autora a jeho tvorby. V této souvislosti je na místě zařazovat do rozhovoru nejen takzvané kontrolní otázky sloužící k ověření toho, zda žáci textu porozuměli, ale rovněž takové otázky, které se více zaměřují na odhalování významů v básni. (Kožmín, 2005)

Pro zvýšení zájmu žáků o básnický text mohou představovat jednu z možných variant různé jeho obměny. Žáci mohou třeba na základě zadaných podmínek nahradit určitá slova ve verši jinými, doplnit do veršů vynechaná slova nebo celý verš básně. Přestože je v tomto případě věnována pozornost spíše jazykové složce, dochází též k sledování proměn v rovině významové. Ve vztahu k práci s poezií je občas vhodné žákům předložit dvě básně od stejného autora, v nichž se pokusí nalézt shodné a rozdílné prvky. Výběr obou básní však musí učitel předem důkladně promyslet. Interpretace básně může být také podnětem k tvořivé práci, například v podobě dramatizace nebo výtvarného ztvárnění. (Kožmín, 2005) Podobně nahlíží na interpretaci také Vařejková (2005), která poukazuje na její úzké sepnutí s emocionálním prožitkem a kreativními činnostmi. Dle autorky mohou být básně vhodným podkladem pro dramatické scénky, které poezie může obohatit svými jedinečnými výrazovými prostředky, jako jsou členění básnického textu do slok a veršů nebo hra s rytmem a rýmem (Vařejková, 2005).

Pazderníková (2009, s. 3) poté uvádí jeden z možných postupů při analýze a interpretaci básní, v němž jsou zahrnuty fáze v následujícím pořadí: „motivace, samotná četba, úkoly směřující k porozumění textu na základě pohledů z vícero úhlů, shrnutí získaných poznatků“. Vhodnou variantou ve vztahu k analýze a interpretaci básnického textu je podle zmíněné autorky uplatňování technik tvůrčího psaní, které přirozeně obsahují určitou motivaci pramenící ze samotné tvorby a s ní spojeným aktivním přístupem k textu, vzbuzováním zájmu o výsledný produkt a v konečném důsledku i o literární tvorbu. Certo

(2015) zmiňuje, že při vlastní tvorbě básní se uplatňují předchozí zkušenosti žáků s poezií, což znamená, že většinou napodobují básnické struktury a prostředky, s nimiž se dříve setkali. Z uvedeného vyplývá, že před zařazením samotné literární tvorby je důležité žáky blíže seznámit s povahou básnického jazyka. V souladu s výše uvedeným postupem představuje další fázi četba básně, kdy je kladen důraz na pozorné čtení. Nabízí se kupříkladu nejprve zařadit samostatné přečtení, po němž může následovat hlasité čtení, které lze označit za řečovou interpretaci básnického textu. (Pazderníková, 2009)

Pro zaznamenání prvních dojmů z četby je možné použít techniku automatického psaní nebo takzvaný clustering. Automatické psaní se vyznačuje zapisováním volných asociací bez formální a obsahové kontroly textu, což umožňuje lepší zachycení myšlenek čtenáře. Oproti tomu technika clusteringu představuje řízené asociace, jež jsou výsledkem práce obou mozkových hemisfér. Nejdříve dochází k zapojení pravé hemisféry, která má vést k vytvoření co největšího počtu asociací, které jsou posléze díky levé hemisféře zpracovány po rozumové stránce. Tímto způsobem je výrazně aktivován tvůrčí potenciál jedince. Další možnost práce s básní po jejím přečtení může být spatřena v kladení netradičních otázek (například Komu byste tuto báseň věnovali?), na něž mohou žáci spontánně odpovídat. Za vhodnou variantu lze považovat též výtvarné vyjádření prostřednictvím ilustrace vztahující se k textu básně. Tato varianta umožňuje nejen nahlížet na text jiným způsobem, ale rovněž vyjádřit jeho bezprostřední vnímání. Jiná metoda doplňuje interpretaci o postřehy či náměty ostatních žáků, kteří je postupně zapisují na list papíru. Zajímavým typem úkolu může být převyprávění básně, čímž jde v podstatě o její převedení do podoby prózy. Za účelem shrnutí získaných poznatků může sloužit myšlenková mapa, která zaznamenává myšlenkový proces a organizaci poznatků probíhající v mozku. V rámci myšlenkové mapy je vhodné stanovit určitá témata, která se však budou lišit v závislosti na záměru učitele, žácích a vybraném básnickém textu. Zmíněná témata mohou být zaměřena na objektivní informace získané z četby, jako je například prostor a čas, nebo i na žákovy dojmy z textu neboli to, co se mu v básni líbilo, nelíbilo či čemu nerozuměl. (Pazderníková, 2009)

Tato kapitola se zaměřila na současné specifika a výzvy spojené s výukou poezie v rámci literární výchovy. Upozorňuje na přetrvávající negativní postoj k poezii, často označovaný jako „strach z poezie“, který může být důsledkem tradičních výukových metod zaměřených na doslovný výklad a analýzu formálních znaků textu. Klíčovou roli v tomto ohledu sehrávají samotní učitelé, jejich osobní vztah k poezii a ochota využívat aktivizační a tvořivé přístupy. Kapitola dále zdůrazňuje význam subjektivního prožitku, estetického

vnímání a individuální interpretace básnického textu. Upozorňuje na potřebu vést žáky k vlastnímu čtenářskému zážitku a podporovat jejich autonomii při výkladu textu. V procesu interpretace jsou popsány tři základní fáze – typologie, výklad a prožitek – které by měly být didakticky přizpůsobeny věku a schopnostem žáků. Součástí výuky poezie by měly být i různé tvůrčí metody, které podporují aktivní přístup žáků, rozvoj kritického myšlení i estetického citění. Za důležité je považováno také vytvoření příznivého a bezpečného klimatu ve třídě, které žákům umožní svobodně sdílet své názory, pocity a zkušenosti s textem. Cílem výuky poezie by tak nemělo být pouze poznávání její formy a obsahu, ale především budování kladného vztahu k literatuře a poezii jako prostředku osobního růstu a porozumění světu.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE

Literární výchově je ve srovnání s jazykovou složkou předmětu Český jazyk a literatura obecně věnována menší pozornost. Tuto skutečnost potvrzuje i Vala et al. (2015), podle něhož se aktuální snahy o zkvalitňování výuky soustředí především na jazykové vzdělávání, přičemž výchovné obory, včetně literární výchovy, jsou často opomíjeny. Jako důvod uvádí obtížně měřitelné výsledky, kterých žáci dosahují ve výchovných předmětech (Vala et al., 2015). Jedním z problémů literární výchovy je podle Řeřichové et al. (2014) práce s poezií a hledání vhodných způsobů, jak ji žákům zpřístupnit. Poezie v současné školní výuce nezaujímá zcela příznivé postavení, neboť je žáky často vnímána jako nesrozumitelná a pro jejich každodenní život nepotřebná. Vzhledem k převládajícímu nezájmu žáků o poezii je snahou blíže porozumět této problematice prostřednictvím zkoumání jejich vlastního pohledu na práci s poezií v hodinách českého jazyka.

Vzhledem ke zkoumané problematice byl zvolen kvalitativní výzkum, v němž jde podle Švaříčka et al. (2007, s. 24) o to „do hloubky a kontextuálně zakotveně prozkoumat určitý široce definovaný jev a přinést o něm maximální množství informací“. Tato kapitola nejprve představuje stanovené cíle výzkumu a na jejich základě formulované výzkumné otázky, které jsou v souladu s vymezeným výzkumným problémem. Následuje popis použitých metod výzkumu a charakteristika výzkumného souboru. Kapitola je uzavřena popisem postupu sběru dat.

4.1 Cíle výzkumu

Hlavní výzkumný cíl:

- Zjistit, jak žáci reflektují práci s poezií ve výuce českého jazyka na 1. stupni ZŠ.

Dílčí výzkumné cíle:

- Zjistit, jaký je pohled žáků na poezii.
- Zjistit, jaké jsou představy žáků o motivující práci s poezií.
- Zjistit, jak probíhá práce s poezií ve výuce českého jazyka na 1. stupni ZŠ.

4.2 Výzkumné otázky

Hlavní výzkumná otázka:

- Jak žáci reflektují práci s poezií ve výuce českého jazyka na 1. stupni ZŠ?

Dílčí výzkumné otázky:

- Jaký je pohled žáků na poezii?
- Jaké jsou představy žáků o motivující práci s poezií?
- Jak probíhá práce s poezií ve výuce českého jazyka na 1. stupni ZŠ?

4.3 Výzkumné metody

Pro realizaci výzkumu byly zvoleny dvě metody, jimiž jsou polostrukturovaný rozhovor a nestrukturované pozorování. Za hlavní výzkumnou metodu lze považovat polostrukturovaný rozhovor, který je doplněn o data získaná prostřednictvím pozorování. Použití různých metod sběru dat představuje takzvanou triangulaci, která umožňuje nahlížet na zkoumaný jev z vícero pohledů (Švaříček et al., 2007).

Vzhledem k cílům výzkumu bylo vhodné zvolit pro sběr dat rozhovor, jenž prostřednictvím otevřených otázek umožňuje získat rozdílný pohled participantů na zkoumaný jev. Konkrétně se jednalo o polostrukturovaný rozhovor, jehož východiskem je předem připravený seznam témat a otázek. (Švaříček et al., 2007) Rozhovory byly realizovány se žáky 1. stupně základní školy. Pro rozhovor byly formulovány například následující rámcové otázky.

- *Co se ti vybaví, když se řekne slovo báseň?*
- *Jaká báseň, kterou znáš, se ti líbila?*
- *Jak pracujete s básní v českém jazyce?*
- *Co se ti líbí na hodině českého jazyka, když pracujete s básní?*
- *Jak by podle tebe měla vypadat ideální hodina zaměřená na práci s básní?*

Pro získání komplexnějšího pohledu na zkoumaný problém bylo jako doplňková metoda zvoleno nestrukturované pozorování, které podle Švaříčka et al. (2007) směřuje k získání podrobného popisu jednání bez předem jasné vytyčených oblastí. Pozorování bylo zaznamenáno formou terénních poznámek sloužících k následné analýze. Potřebné je podotknout, že při tvorbě terénních poznámek dochází k zaznamenání pouze určitých událostí, čili jde o selektivní popis. Vybraný druh pozorování je zároveň možné označit za zúčastněné pozorování, které umožňuje „sledovat studované jevy přímo v prostředí, kde se odehrávají“, a díky tomu pochopit širší kontext zkoumaného problému (Švaříček et al., 2007, s. 144). Zúčastněné pozorování se dále vyznačuje probíhající interakcí mezi výzkumníkem a pozorovanými účastníky výzkumu. Současně lze dodat, že pozorovatel zaujal roli

účastníka, který pouze prováděl pozorování, tedy do dění a výuky nezasahoval. (Hendl, 2016; Švaříček et al., 2007) V rámci realizovaného výzkumu se jednalo o pozorování školní třídy, respektive výuky českého jazyka se zaměřením na práci s poezií na 1. stupni základní školy.

4.4 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor tvoří celkem 14 žáků 1. stupně ZŠ ze dvou tříd pocházejících ze stejné základní školy ve Zlínském kraji. Konkrétně se jedná o sedm žáků ze 4. ročníku a sedm žáků z 5. ročníku, z čehož je devět chlapců a pět dívek. Uvedené ročníky byly zvoleny záměrně vzhledem k možné větší variabilitě práce s poezií ve výuce českého jazyka a zároveň z důvodu předpokladu bohatějších zkušeností žáků s poezií v porovnání se žáky z nižších ročníků na 1. stupni. Volba konkrétní třídy v daném ročníku byla dána oslovením učitelky vyučující v jedné ze tříd 4. ročníku, kterou byla posléze doporučena učitelka vyučující v jedné ze tříd 5. ročníku. Právě uvedená učitelka dle získaných informací zařazuje do výuky práci s poezií, proto bylo její oslovení žádoucí. Záměrný výběr výzkumného souboru s ohledem na vymezený problém je typickým znakem kvalitativního výzkumu (Švaříček et al., 2007). Při volbě tříd byly částečně brány v potaz také praktické důvody v podobě umístění tříd na stejné chodbě, což výrazně usnadnilo realizaci rozhovorů se žáky. Výběr žáků v obou třídách probíhal na základě doporučení třídních učitelek.

Do výzkumného souboru dále spadají čtyři vyučovací hodiny zaměřené na práci s poezií, které byly realizovány vždy po předchozí domluvě s učitelkami. V jednom případě se jednalo o učitelku s více než dvacetiletou praxí. Přestože druhá z učitelek nemá aprobaci v rámci učitelství pro 1. stupeň ZŠ, jelikož po předchozím vystudování práv dále navázala studiem učitelství pro 2. stupeň ZŠ, nepředstavuje tato skutečnost pro výzkum zásadní problém, protože aprobace ani délka praxe nebyly stanoveny jako podmínka. Pro upřesnění je vhodné uvést, že dvě vyučovací hodiny se uskutečnily ve 4. ročníku a dvě vyučovací hodiny v 5. ročníku.

4.5 Postup sběru dat

Před zahájením sběru dat bylo zapotřebí vymežit výzkumný problém, stanovit cíl výzkumu, zvolit metody a výzkumný soubor. Vzhledem k výzkumnému souboru v podobě žáků 1. stupně bylo vhodné pro zajištění otevřenosti participantů zaujmout při vstupu do terénu roli takzvaného návštěvníka neboli toho, kterého již zkoumaní jedinci znají a s nimiž

výzkumník navázal určité vztahy (Švaříček et al., 2007). Další krok spočíval v oslovení konkrétní základní školy nacházející se ve Zlínském kraji. Pro zachování etických zásad byly po získání ústního souhlasu vedení školy s realizací výzkumu na základě domluvy s třídními učitelkami z vybraných tříd předány informované souhlasy pro zákonné zástupce žáků (viz Příloha P I). Prostřednictvím informovaného souhlasu došlo k seznámení participantů a jejich zákonných zástupců s průběhem výzkumu a možnostmi kdykoliv svůj souhlas s účastí ve výzkumu odvolat. Před zahájením rozhovoru byli taktéž vždy participanté ústně dotázáni, zda se zapojením do výzkumu souhlasí.

Sběr dat probíhal v období od října do prosince roku 2024. Nejdříve bylo v každé třídě uskutečněno jedno pozorování, po němž byly v různém časovém intervalu postupně vedeny rozhovory se žáky. Ve dvou případech nabylo pozorování delší časové dotace, než je jedna vyučovací hodina v délce 45 minut. Jednalo se tedy buď o pozorování práce s poezií ve výuce českého jazyka, které zasáhlo do další vyučovací hodiny, nebo mělo pozorování podobu dvou samostatných, avšak na sebe navazujících vyučovacích hodin zařazených v jiné dny. Rozhovory se žáky byly realizovány v prostorách školy, konkrétně v menší místnosti nacházející se v blízkosti tříd, která byla k dispozici, v průběhu dopoledne zpravidla v rámci výchovných předmětů nebo čtenářské dílny, a to na základě domluvy s třídními učitelkami. Délka jednoho rozhovoru se pohybovala přibližně kolem deseti minut.

Během rozhovorů byl vždy pořízen audiozáznam pomocí diktafonu. Nahrávky rozhovorů byly poté podrobeny doslovnému přepisu. Transkripty rozhovorů společně se záznamy z pozorování v podobě terénních poznámek se staly podkladem pro následnou analýzu.

5 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT

Obsahem této kapitoly je popis postupu analýzy získaných dat a jejich interpretace v podobě podrobného popisu jednotlivých kategorií, jež vzešly z otevřeného kódování rozhovorů a záznamů z pozorování.

Pořízené nahrávky rozhovorů byly podrobeny doslovné transkripci, kterou je možné vymezit jako „proces převodu mluveného projevu z rozhovoru do písemné podoby“ (Hendl, 2016, s. 212). Následovalo otevřené kódování metodou zvanou „papír a tužka“. Ukázka kódování rozhovoru je uvedena v přílohách (viz Příloha P II). Při otevřeném kódování dochází k rozdělení analyzovaného textu na jednotky, kterým jsou přiřazena určitá jména neboli kódy. Nově pojmenované úseky textu slouží výzkumníkovi k další analýze. (Švaříček et al., 2007) Cílem kódování je podle Hendla (2016) tematické rozkrytí textu. V další fázi byly vytvořené kódy přepsány a doplněny o údaj poukazující na umístění kódu v konkrétním rozhovoru do programu Microsoft Excel, kde rovněž probíhala kategorizace kódů na základě významových souvislostí. Výsledkem této fáze analýzy dat je přehled kategorií, případně dílčích subkategorií, a do nich spadajících kódů uvedený v tabulce níže (viz Tabulka 1). Podobným způsobem probíhala také analýza terénních poznámek z pozorování zaznamenaných v elektronické podobě.

Tabulka 1 Přehled kategorií a kódů

Kategorie	Subkategorie	Příklady kódů
Jazyk versus literatura pro zájem o předmět		český jazyk jako neoblíbený vyučovací předmět (Ž11, Ž131) přednost učení se básně před učením se pravopisných jevů (Ž23) požadavek na větší zábavnost hodin (Ž63)
Bez poezie ve volném čase	Příklady čtených knih	Deník malého poseroutky jako oblíbená kniha ke čtení (Ž11, Ž31, Ž71, Ž91, Ž111, Ž121, Ž131) Doktor Proktor a prdící prášek jako aktuálně rozečtená kniha (Ž21)
	Oblíbené žánry žáků	dobrodružné knihy (Ž31, Ž101) komiks (Ž51, Ž91) žádná četba básní ve volném čase (Ž71, Ž91, Ž111, Ž121, Ž131)

	Kritéria výběru knih ke čtení	<i>spojitost s osobními zájmy (Ž41)</i> <i>zaujetí tématem (Ž61)</i> <i>samostatný výběr knih ke čtení (Ž41, Ž71, Ž111)</i>
	Zájem žáků o čtení	<i>zájem o čtení díky různým příběhům (Ž11, Ž41, Ž71)</i> <i>pozitivní vztah ke čtení podporuje propojení s osobními zájmy (Ž11)</i>
Pohledy žáků na básně	První asociace ke slovu básně	<i>veršovaný text (Ž12, Ž131)</i> <i>rým/rýmování (Ž12, Ž41, Ž71, Ž91, Ž121)</i>
	Specifika čtení básní	<i>výskyt rýmů jako jiná kompozice básnického textu (Ž44, Ž64)</i>
	Vztah žáků k básním	<i>tvorba vlastních básní členům rodiny ve volném čase (Ž52)</i> <i>negativní vztah k básním kvůli recitaci (Ž82)</i>
	Přínos básní	<i>rozvoj slovní zásoby (Ž18, Ž83, Ž93, Ž123)</i> <i>trénink paměti (Ž22, Ž34, Ž112)</i>
	Doporučení žáků pro zájem o básně	<i>výběr vtipné básně (Ž43, Ž62, Ž103, Ž133)</i> <i>výběr básní podle témat souvisejících s osobními zájmy (Ž18, Ž103)</i>
	Zajímavá témata básní	<i>fotbal jako žádoucí téma básní ke čtení (Ž72, Ž83, Ž93, Ž103)</i> <i>zvířata jako žádoucí téma básní ke čtení (Ž17, Ž52)</i>
Zkušenosti žáků s básněmi	Místa setkávání s básněmi	<i>setkání s básněmi ve škole (Ž12, Ž21, Ž52, Ž61, Ž71, Ž91, Ž111, Ž121, Ž131)</i> <i>setkání s básní doma v knize (Ž61, Ž101)</i>
	Příklady konkrétních básní	<i>Zlatá rybka jako nedávno se učená báseň (Ž12, Ž21, Ž33, Ž132)</i> <i>žádná vzpomínka na báseň, která by se mi líbila (Ž71, Ž82, Ž101)</i>

	Četnost práce s básněmi ve škole	<i>minimální práce s básněmi ve škole (Ž22, Ž43, Ž92, Ž112, Ž132)</i> <i>odvíjí se od výskytu v učebnici (Ž22, Ž51)</i>
	Způsoby práce s básněmi ve škole	<i>recitace naučených básní (Ž13, Ž22, Ž43, Ž62, Ž72, Ž82, Ž92, Ž101, Ž111, Ž121, Ž132)</i> <i>vymýšlení a doplňování rýmů do básně (Ž22, Ž32, Ž61, Ž71)</i>
	Tvořivá práce s básněmi	<i>pocit neúspěchu při tvorbě vlastní sloky k básni (Ž22, Ž133)</i> <i>tvorba sloky k básni jako zábavný způsob práce s básní (Ž82)</i>
	Doporučení žáků pro práci s básněmi ve škole	<i>zájem o tvorbu slok k básni (Ž33, Ž44, Ž72, Ž82, Ž103, Ž112, Ž122)</i> <i>zájem o vytvoření vlastní básně (Ž14, Ž44, Ž52, Ž61, Ž102)</i> <i>zájem o vymýšlení rýmů do básně (Ž13, Ž33, Ž44, Ž92)</i>
Nezajímavá recitace	Recitace básní ve škole	<i>učení se básní a recitace jako nezábavný způsob práce s básní (Ž82, Ž103, Ž133)</i> <i>recitace básní jako součást třídních besídek (Ž18, Ž91)</i>
	Způsoby učení se básní	<i>rozvržení času pro naučení se básně (Ž13, Ž72)</i> <i>reprodukce naučených veršů otci/matce (Ž13, Ž72, Ž92, Ž111)</i> <i>kreslení obrázků k básni pro snadnější zapamatování (Ž83)</i>
	Znaky dobré recitace	<i>práce s hlasem (Ž17, Ž93)</i> <i>vžít se do básně (Ž17, Ž23)</i> <i>bezchybnost/správnost slov (Ž23, Ž113)</i> <i>plynulost projevu (Ž64, Ž113)</i>
	Doporučení žáků k recitaci básní ve škole	<i>delší čas na naučení básně (Ž23)</i> <i>zábavná báseň tematicky blízká žákům jako předpoklad pro její lepší zapamatování (Ž23, Ž63)</i>

		<i>snadné rýmy jako ukazatel jednoduché básně pro učení (Ž43, Ž73)</i>
	Recitační soutěž	<i>zvýšení sebedůvěry jako přínos (Ž43) pozitivní emoce (radost) jako přínos (Ž42)</i>

(zdroj: vlastní)

5.1 Jazyk versus literatura pro zájem o předmět

Vzhledem k tomu, že práce s poezií spadá do literární výchovy, která je součástí předmětu Český jazyk a literatura, objevily se ve výpovědích žáků i postřehy vztahující se k tomuto předmětu obecně. Tyto poznatky jsou shrnuty v širší kategorii s názvem *Jazyk versus literatura pro zájem o předmět*.

Ze získaných výpovědí vyplývá, že předmět Český jazyk a literatura patří spíše k méně oblíbeným vyučovacím předmětům ve škole, což je dáno zejména jeho větší náročností a nezábavností pro žáky. Toto tvrzení lze doložit například výrokem: „*Jako mně moc nejde aj, ale moc mě nebaví.*“. V jednom případě byl patrný natolik negativní vztah žáka k předmětu, že by si přál jeho úplné zrušení. Jako důvody neoblíbenosti předmětu byly žáky uváděny zejména obtížnost pravopisných jevů kvůli různorodosti slov a chytákům nebo časté písemné úkoly. V této souvislosti by proto někteří žáci uvítali, kdyby se v hodinách českého jazyka vyskytovalo méně činností zaměřených na psaní, jelikož od písemné tvorby je odrazuje neustálá kontrola a korektura napsaného textu („*Já prostě něco napíšu a pak tam přidám 10 000 teček, opravím 10 000 chyb.*“). Představy žáků o zajímavější hodině českého jazyka se různí. Zatímco někteří by dávali přednost ústnímu projevu před písemným, další by ideálně zrušili jakékoli psaní do sešitu či učebnice anebo se jedná o obecný požadavek na větší zábavnost hodin. Ve vztahu k práci s básní bylo zmíněno, že by raději upřednostnili učení básně před učením se pravopisných jevů, jelikož je podle jejich názoru báseň snazší na naučení než pravopisná pravidla. Objevila se pouze jediná výjimka, kdy žák vyjádřil přání věnovat se určování mluvnických kategorií u podstatných jmen a sloves namísto práce s básní. Důvodem tohoto stanoviska byl jeho převážně negativní vztah k poezii.

Na základě uvedených zjištění lze usuzovat, že nezájem žáků o předmět Český jazyk a literatura pramení spíše z vnímané obtížnosti jazykové složky. Ke zvýšení zájmu o předmět by tedy potenciálně mohla přispět častější práce s literárními texty, potažmo i práce s básní.

5.2 Bez poezie ve volném čase

Přestože se druhá kategorie s názvem *Bez poezie ve volném čase* může jevit jako příliš obecná nebo zdánlivě nesouvisející se záměrem výzkumu, její přínos spočívá především v přesahu výpovědí, které se zaměřují na kritéria výběru knih ke čtení. Tato kritéria lze potenciálně vztáhnout i na poezii. Za důležité zjištění, či spíše potvrzení, lze považovat skutečnost, že poezie zpravidla není součástí četby žáků ve volném čase.

Z výpovědí, které přibližují příklady knih čtených žáky, jednoznačně vyplývá, že největší oblibu má u nich série knih nesoucí název *Deník malého poseroutky*. Zájem o jejich čtení souvisí s přítomností vtipných příběhů a hojným zastoupením obrázků. Dále se mezi čtenými tituly vyskytovaly například knihy jako *Dědečku, vyprávěj*, *Doktor Proktor a prdici prášek*, *Vinnetou* nebo komiksová kniha o Simpsonech. Často je možné zaznamenat, že zmiňované tituly (kupříkladu *Fotbalové superhvězdy: Haaland válí a Fotbalové superhvězdy: Messi válí*) reflektují zájmy žáků, což se může odrážet i v jejich opakovaném čtení. Za poměrně neobvyklý výčet lze považovat tituly, jako jsou *Minehava*, *Hoši od bobří řeky* a *Lovci mamutů*. Zde může být patrný vliv prarodiče, konkrétně dědečka, který se podílí na výběru knih ke čtení. Přestože se pravděpodobně jedná spíše o výjimku, objevil se mezi čtenými knihami i příběh psaný formou básně. Pro upřesnění jde o knihu čtenou žákem mladší sestře, která si ji oblíbila díky vtipným rýmům.

V návaznosti na uvedený výčet knih lze poukázat na žánry, které byly žáky zmiňovány nejčastěji, tudíž bylo by možné je označit za žánry oblíbené. Z výpovědí žáků vyplývá, že součástí jejich četby ve volném čase jsou především dobrodružné knihy, komiksy či tituly o kariéře a životě fotbalistů. Dále mezi oblíbené žánry patří fantasy. Z obecného hlediska převažuje u chlapců zájem o knihy zaměřené na fotbal. Komiksy si získaly oblibu díky kratším textům. Za poměrně netradiční příklad mezi čtenými tituly lze považovat poučnou či edukační knihu, která obsahuje základy chování a informace o paměťihodnostech. V této souvislosti lze zaznamenat, že naučná literatura není běžnou součástí četby žáků, což potvrzují jejich slova, která poukazují na to, že dávají přednost vtipným knihám před náročnými. Co se týče básní, převažují výpovědi potvrzující jejich absenci v četbě ve volném čase, což dokládají nejen následující slova: „*Doma nečtu moc básničky. Já spíš čtu normální knížky.*“, ale taktéž zmínka, že žáci čtou spíše knihy, které jsou vnímány jako zábavné, tedy nikoli básně. Za důležité zjištění by se dalo považovat, že kniha s básněmi není žákům v domácím prostředí běžně ani k dispozici.

Jak již bylo výše naznačeno, zajímavý pohled i ve vztahu k výběru básní by mohl přinést přehled určitých kritérií, na základě nichž si žáci volí knihy ke čtení. Zatímco někteří žáci si vybírají knihy samostatně, u jiných je do výběru zapojen například prarodič, konkrétně dědeček, nebo matka, která výběr knih přizpůsobuje povaze žáka či obecně jeho osobnosti („*Mamka ví, že já jsem takový vtipný, tak mi vždycky kupuje spíš vtipné než takové jako náročné knížky.*“). Z výpovědí je patrné, že se způsoby výběru knih liší. Mezi uváděnými variantami byla volba knih podle jejich dostupnosti, což znamená, že žáci si vybírají knihy, které jsou jim v domácím prostředí k dispozici, nebo ty, které od někoho obdrží. Promyšlenější volba knihy bývá založena na konkrétních kritériích, mezi něž participanti nejčastěji uváděli aktuální náladu, souvislost s osobními zájmy, vizuální atraktivitu, název, téma nebo předchozí zkušenost s daným titulem. Výběr tak často vychází z určité míry obeznámenosti s knihou, která u žáka vzbuzuje zájem o její přečtení. Za jedno z významných kritérií výběru knih lze označit jejich tematickou spjatost s běžným životem žáků, což potvrzuje například výrok: „*Co mě normálně baví, jakože v normálním životě, tak podle toho si hledám třeba knihy.*“.

Dále je vhodné zaměřit se obecněji na zájem žáků o čtení, což lze přiblížit prostřednictvím jejich odpovědí týkajících se toho, co je na čtení baví, respektive co je k této činnosti motivuje. Od obecných výpovědí typu, že čtení je pro ně jednoduše zábavné, se ukazuje zájem o čtení především díky různým příběhům („*Baví mě ty příběhy, že jsou tak jako hezky vymyšlené.*“). V souvislosti s tím se objevil požadavek na dobrý příběh jako předpoklad pro přečtení knihy. Odlišným motivem je touha po získání informací o oblíbeném fotbalistovi, což dokazuje, že pozitivní vztah ke čtení podporuje propojení s osobními zájmy žáků. Zaujetí knihou lze vnímat jako významný faktor vedoucí k většímu zájmu o četbu, což dokládá také následující výrok: „*Já jsem za prázdniny každý den přečetl sto, sto padesát stránek.*“.

Za určitý motivační prvek ve vztahu k četbě žáků ve volném čase by se dalo považovat rovněž zapojení rodinných příslušníků, ať už formou společného čtení s otcem, čtení mladší sestře nebo čtení žákovi dědečkem. V posledním z uvedených příkladů totiž žák preferuje namísto samostatného čtení spíše poslouchat, když mu někdo čte.

Výše uvedená interpretace naznačuje, že do četby žáků ve volném čase jsou do určité míry, ať už přímo či nepřímo, zapojeni taktéž rodiče nebo jiní rodinní příslušníci. Lze se tedy domnívat, že právě oni by mohli být těmi, kteří žáky povedou i k četbě básní, které, jak potvrzuje onen ojedinělý případ, mohou být zábavné stejně tak jako jimi často zmiňované příběhy.

5.3 Pohledy žáků na básně

To, jak žáci nahlíží na básně, je možné spatřit v jejich prvních asociacích ke slovu básně, do nichž se promítají první představy žáků vztahující se k danému pojmu. K nejčastěji zmiňovaným odpovědím patří „*rýmování*“ a „*rým*“, což je v některých případech dále rozšířeno o stručné vymezení typických znaků básně následujícími výroky: „*báseň se rýmuje*“, „*text, který se rýmuje*“, „*veršovaný text*“. Ve vztahu k rýmům může představovat zajímavý pohled žáka poukazujícího na to, že báseň někdy kvůli rýmům nedává smysl. Tento názor nejspíše odkazuje na v některých případech vnímané umělé dosazení slov do básně pouze za účelem zachování rýmování. Poněkud neobvyklý pohled na básně přináší výrok „*báseň je někdy vymyšlená*“, který by bylo možné chápat tak, že báseň nemusí vždy odpovídat realitě, tedy jedná se o něco smyšleného. Ve výpovědích typu „*hnusné věty*“, „*úplná blbost*“, „*rozbitý mozek*“ nebo „*týden strávený blbostma a čtením si pořád dokola jednoho kusu papíru*“ je patrný převládající negativní vztah žáků k básním. Jak je již naznačeno i v rámci předchozí výpovědi, objevuje se také asociace spjatá s učením se básní a jejich recitací („*Že se ji musím naučit.*“). Dalšímu se například pod pojmem básně vybaví nudná, dlouhá básně o třídě. V této souvislosti se jedná o třídní básně vytvořenou učitelkou, kterou si žáci v průběhu školního roku občasné opakují. „*Vánoce*“ a „*báseň o Vánocích*“ jakožto první představy žáků k básni jsou ovlivněny vzpomínkou na vymyšlení básně na dané téma v rámci realizovaného pozorování. Právě *Vánoce* žákyně dokonce považuje za nejčastější téma básní.

Dále je vhodné zaměřit se na to, jaká specifika žáci vnímají ve vztahu k četbě básní. Zatímco někteří spatřují rozdíl v četbě básně a prozaického textu na základě uvědomění si rozdílných literárních druhů, jiní poukazují zejména na odlišnou kompozici básnického textu, jehož typickým znakem je uspořádání do veršů a přítomnost rýmů („*Je to jinak zformulované díky tomu, že to je do těch rýmů.*“). Zajímavý pohled poskytuje výpověď založená na názoru, že při čtení básně je cílem zaujmout ostatní posluchače. Uvedený názor pravděpodobně odkazuje k tomu, že při čtení básně se nabízí více možností pro práci s hlasem, která činí čtení zajímavějším pro posluchače. Za možná trochu překvapivé zjištění by se dalo považovat vyjádření jedné žákyně, pro niž je čtení básně snazší v porovnání s prozaickým textem, jelikož básnický text jí poskytuje lepší orientaci v textu.

Posléze by bylo vhodné nahlédnout na zdánlivý vztah žáků k básním. Mezi participanty se vyskytovali žáci, u nichž je zřejmý nebo alespoň patrný pozitivní vztah k básním, žáci, jejichž vztah lze označit za neutrální, ale rovněž ti, kteří projevovali výrazný nezájem

o poezii. Projevy jisté náklonnosti k básním i s ní spojené recitaci vykazoval především žák, který se umístil v celostátním kole recitační soutěže. Z jeho odpovědi bylo znatelné nadšení, což dokládá též navštěvování dramatického kroužku a touha stát se hercem. V tomto případě je práce s poezií a recitace součástí zájmové aktivity žáka, což je v porovnání s ostatními účastníky spíše výjimečné. V této souvislosti je možné zmínit další příklad pozitivního vnímání básní. Jedná se o žákyni, která se ve svém volném čase věnuje občasné tvorbě vlastních básní určených k různým příležitostem, jako jsou Vánoce či narozeniny. Tyto básně jsou zpravidla adresovány členům její rodiny, zejména poté rodičům. Jako příklad uvedla báseň vytvořenou otcí, na níž si dle jejích slov dala záležet, jelikož ji označila za poměrně dlouhou báseň. Nechyběl ani popis postupu při tvorbě básní vycházející z volby tématu a vymyšlení obsahu básně, po čemž následuje vymyšlení rýmu podle posledního slova ve verši. U žákyně byla patrná velká míra kreativity, avšak nutno dodat, že opět jde spíše o ojedinělý případ. Neutrální vztah k poezii vcelku výstižně popisují slova: „*Někdy to může být dobré, ale někdy zase špatné.*“. Uvedený výrok naznačuje, že některé básně se žákovi vcelku líbí a jiné nikoli. Za negativním vnímáním básní stojí důvody, k nimž patří povinnost recitace, občasný pocit nezdaru při jejich učení nazpaměť, nízká atraktivita básní pro žáky nebo skutečnost, že jim často nerozumějí. Ve vztahu k recitaci byl účastníkem zmíněn konkrétní spolužák, jehož nezájem o básně vyústil v jejich neučení. Upřednostnění osobních zájmů před učením básně je pro tohoto účastníka nepochopitelné, jelikož u něj funguje jako určitá motivace k naučení básně získání dobré známky a taktéž podpora ze strany rodičů. Za výrazný projev negativního vztahu k poezii je možné považovat tvrzení, že žádná báseň by žáka nezaujala, dokonce by básně nejraději zcela zrušil.

Přestože bylo u některých účastníků patrné přejímání názorů od dospělých čili rodičů a učitele, v mnoha ohledech mohou být podnětné také přínosy básní a práce s nimi, jak je vnímají samotní žáci. Největší přínos básní spočívá podle žáků v tréninku paměti, rozvoji čtenářských dovedností, schopnosti pracovat s hlasem a v rozvoji slovní zásoby. V odpovědích na otázku vztahující se k tomu, co je možné se čtením básní naučit, se tedy hojně objevovalo: „*nová slova*“. Poměrně překvapivě byla jako jeden z přínosů básní uváděna samotná schopnost recitace, přestože je žáky tento způsob práce s básní ve škole považován spíše za jakousi nutnou povinnost. S recitací je taktéž úzce spojeno vystupování před lidmi a práce s trémou, což lze shrnout slovy: „*Abysme se před lidma nebáli prostě něco říct.*“. Žák totiž uvedl, že při recitaci pocítuje nervozitu a obecně nerad vystupuje před lidmi. Podle jeho slov však pro něj tato situace postupně začíná být přijatelnější. Další přínos

básní, jak jej vnímají žáci, spočívá v práci s textem a seznámení se s básní a její strukturou, což jim následně slouží jako inspirace pro vlastní tvorbu. Tuto skutečnost je možné doložit následujícím výrokem: „*Když si je čtu, tak je potom lehčeji dokážu udělat, protože už vím, jak se dělají, a dokážu si vzít příklad.*“. V tomto kontextu jde zejména o schopnost poznat verše a rýmy v básni. Neméně zajímavý pohled přináší možné využití básně ve spojitosti s jazykovým učivem, tedy například pro zapamatování tvrdých a měkkých souhlásek, obecně řečené procvičení českého jazyka nebo rozvoj myšlení zjednodušeně formulovaný jako „*Procvičíme si mozek.*“. Specifičtější přínos básní lze zaznamenat v možném výskytu ponaučení a rad do života nebo přirovnání a v podobnosti básně s příslovím, čímž bylo snahou participanta poukázat na přenesený význam slov obsažených v básni. I když nechyběla ani zmínka o žádném přínosu básní, což má být zároveň údajným důvodem jejich minimálního zařazování do výuky, za určité pozitivum lze vnímat výpověď, že někoho mohou básně a práce s nimi bavit, tedy jinými slovy jde o vyjádření přínosu básní v podobě zábavy.

Níže jsou shrnuta určitá doporučení žáků, která by potenciálně mohla přispět ke vzbuzení nebo zvýšení jejich zájmu o básně. Přestože byla participanty uváděná doporučení směřovaná ve vztahu k vrstevníkům, mohou být užitečná také pro samotné učitele. Ze získaných výpovědí jednoznačně vyplývá, že žáci preferují vtipné básně, takové, které jsou jim tematicky blízké, a básně, které souvisí s jejich osobními zájmy („*Třeba, že by byla nějaká vtipná o tom, co on má rád.*“). Některá z doporučení byla adresována přímo konkrétním spolužákům, kteří nemají rádi básně. Zde se odkazovali na jejich zájmy, na základě nichž by mohl být učiněn výběr vhodné básně tak, aby je mohla zaujmout. V dalších doporučeních je možné zaznamenat odkaz na zájem o spíše krátké básně nebo na existenci básní, jež jsou tematicky blízké chlapcům, což by mohlo vést ke zvýšení jejich zájmu o poezii. Za obecnější doporučení by se dal považovat výběr dobré básně, což lze jinými slovy vyjádřit jako nejasný požadavek na zábavnou báseň pro žáky. Zajímavý pohled na to, co by mohlo být podnětem ke vzbuzení zájmu o básně, přináší výpověď hovořící o tom, že znalost nějaké básně se může člověku někdy v budoucnu hodit.

Jelikož z předchozí části vyplývá, že hlavním předpokladem pro možné zaujetí žáků básní je její vhodný výběr s ohledem na zájmy žáků a jim blízká témata, jeví se jako žádoucí poukázat na témata básní, která mohou být pro žáky více či méně zajímavá. Na začátek je potřebné zmínit, že někteří participanty se občas dlouze zamýšleli již nad tím, o čem vlastně básně mohou být. Zpravidla však došli k závěru, že básně mohou být o čemkoli, tedy není

to nijak dané. Jako příklad možného tématu básní často uváděli *zvířata*. K tématům básní, která žáci označili za zajímavá, patří *škola a v ní se odehrávající děj* nebo již zmíněná *zvířata*, což v některých případech blíže specifikovali například na *pejsky*, *ryby* nebo *prasátka*. Vzhledem k většímu zastoupení chlapců mezi participanty převažoval zájem o téma v podobě *sportu*, konkrétně poté šlo o *fotbal*. Méně zajímavá témata představovala kupříkladu témata jako *rostliny*, *ptáci*, *rybaření* a *Halloween*. Obecněji formulované výpovědi odkazují k nezájmu žáků o čtení básní o pro ně nezajímavých tématech nebo nebyla vyjádřena žádná preference oblíbeného tématu, tedy žákyni by pravděpodobně zaujala jakákoli báseň. Uvedená zjištění poukazují na úzké propojení žádoucích témat básní ke čtení s osobními zájmy žáků. Přestože je zřejmé, že zatímco někteří mohou považovat určité téma za zajímavé, jiní nikoli. Z toho logicky vyplývá, že není možné uvést jakási univerzální témata, díky nimž by žáky poezie více zaujala. Lze se však domnívat, že by mohla sloužit pro učitele jako ukazatel při výběru vhodných básní pro žáky.

5.4 Zkušenosti žáků s básněmi

Zkušenosti žáků s poezií jsou úzce spjaty s prostředím, v němž se s básnickými texty setkávají. Na otázku, kde se s básněmi setkávají nejčastěji, participanté jednotně uváděli: „*ve škole*“. Kromě školy někteří žáci zmínili vzpomínku na učení se básní v mateřské škole nebo inspiraci získanou během recitační soutěže. I když jde s ohledem na výzkumný soubor o malé zastoupení, někteří participanté se občasně setkávají s básněmi také v domácím prostředí. Za zmínku stojí již dříve uvedený žák, jenž čte knihu v podobě veršovaného textu ve volném čase své mladší sestře, a žákyně věnující se tvorbě vlastních básní k různým příležitostem taktéž ve svém volném čase. Důležitým zjištěním je skutečnost, že škola představuje v podstatě hlavní a ve většině případů dokonce jediné místo, kde se žáci s poezií setkávají.

Zajímavý vhled může poskytnout zjištění, zda si žáci dokážou vybavit nějakou konkrétní báseň. Neschopnost vybavit si jakoukoli báseň může souviset mimo jiné s omezenou zkušeností způsobenou minimálním zastoupením poezie ve výuce. Nejčastější zmínka participantů směřovala k nedávno se učené básni *Zlatá rybka* od Miloše Kratochvíla, kterou rovněž ve škole recitovali. V jednom případě žák označil báseň za oblíbenou díky její tematické blízkosti k jeho zájmům. Konkrétně se jedná o rybářství, kterému se aktuálně věnuje v souvislosti se získáním rybářského lístku. Za zmínku stojí též hojně uváděná třídní báseň, která představuje vlastní tvorbu učitelky. Ve vztahu k třídní básni směřovalo

vyjádření jednoho z participantů, že by báseň byla lepší, kdyby byla lépe vymyšlená a pro žáky zábavná. Spousta výpovědí byla rovněž odkazována na básně, s nimiž se žáci setkali v nižším ročníku. Patrně nejvíce zkušeností s poezií bylo možné spatřit u žáka, který se účastnil recitační soutěže, navštěvuje dramatický kroužek a projevuje značný zájem o básně i recitaci. Tento žák nejenže prokázal znalost různých typů básní, jako jsou vtipné či poučné básně, ale dokonce byl schopen vyjmenovat hned několik příkladů básní, s nimiž se setkal. Konkrétně se jednalo o báseň od Liefy Fearn *Pomluvený vlk*, kterou si zvolil právě na onu recitační soutěž, nebo báseň s názvem *Lhář*, která jej taktéž zde zaujala. Opomenuta by neměla být ani zmínka básně *Cestička do školy*, která je obsažena v knize básní od autora Miloše Kratochvíla. Tato kniha je žákům k dispozici přímo ve třídě v čtenářském koutku. Uvedenou báseň četla žákyně v rámci čtenářské dílny a současně se jí stala inspirací k tvorbě vlastní básně, která však představovala spíše jakési její pokračování vymyšlením další sloky. Ve výpovědích dále zazněly vzpomínky na báseň o žákovi a fotbalu vytvořenou jeho otcem, báseň určenou na vánoční besídku nebo báseň *Jede, jede čoudivláček* od Jana Krůty, která byla součástí pozorované hodiny českého jazyka. Přestože se mezi participanty objevil i žák, který si podle svých slov kvůli delší absenci poezie ve výuce nedokázal vybavit žádnou báseň, za podstatnější zjištění lze považovat skutečnost, že většina žáků měla obtíže vybavit si báseň, která by se jim líbila.

Jak vyplývá z předchozích zjištění, žáci se s básněmi nejčastěji setkávají ve škole, a to v rámci hodin českého jazyka. Z tohoto důvodu je vhodné zaměřit se na míru pozornosti, která je ve výuce věnována práci s básnickým textem. V odpovědích participantů na otázku tážající se na to, jak často přibližně pracují s básní ve škole, je patrná jistá nejednotnost, a to i přesto, že šlo o žáky ze stejné třídy. Ve výpovědích se objevovaly různé varianty jako: asi jednou za dva nebo tři měsíce, jednou za měsíc, jednou za dva týdny. Navázat lze poukázáním na to, že práce s básnickým textem byla v minulosti ve výuce častější než v současnosti nebo odkazem na větší zastoupení práce s prozaickým textem než s básní. Za pravděpodobně očekávatelné zjištění by se dalo považovat, že četnost práce s básněmi se mnohdy odvíjí spíše od jejich výskytu v učebnici, což mimo jiné potvrzují následující slova: „*Někdy to máme v učebnici, tak si to přečteme, ale nic s tím moc neděláme.*“. Obecně se však participant shodují v tom, že s básněmi pracují ve škole minimálně. Tuto skutečnost mohou doložit výroky: „*Jako moc s tím nepracujeme.*“, „*My ty básně moc neprobíráme.*“. Tuto informaci sdělil jeden žák s jistou nejistotou, obávající se, že by se o ní mohla dozvědět jeho učitelka. Dále bylo snahou zjistit, nakolik by měli žáci zájem o to pracovat s poezií

častěji. V tomto ohledu převládal ze strany žáků nezájem o častější zařazování básní do výuky („*V žádném případě.*“) nebo konstatovali, že současná míra zařazování jim vyhovuje. Někteří dokonce zaujímal negativní postoj k jakékoli práci s básní nebo projevíli zájem spíše o práci s prozaickým textem. Za uvedenými názory však může stát důvod v podobě recitace, kterou mnozí participanté považují za jediný způsob práce s poezií, protože s ostatními možnostmi nemají tolik zkušeností jako právě s recitací. Toto tvrzení je možné doložit výpovědí: „*Jako mně to tak vyhovuje. My většinou ty básničky míváme třeba, co má 20 řádků a víc, takže pro mě to je těžké se naučit.*“. Na druhou stranu je nutné zmínit, že mezi participanty se objevil i žák, který projevil výrazný zájem o častější práci s poezií ve výuce. Podobný zájem bylo možné zaznamenat i u žákyně, která by práci s poezií upřednostnila před běžnou hodinou českého jazyka, neboť hodiny zaměřené na poezii považuje za méně náročné.

Dále je vhodné podrobněji prozkoumat, jakým způsobem je práce s poezií zařazována do výuky českého jazyka na 1. stupni základní školy. Jednoznačně nejčastější způsob práce s básní představuje recitace naučených básní, což uvedli téměř všichni participanté. Tuto skutečnost potvrzují i následující slova: „*Spíše jenom se to musíme naučit a zarecitovat a moc si o tom nepovídáme.*“. Z výpovědí bylo dokonce patrné, že někteří mají práci s poezií spjatou pouze s recitací, tudíž nemají představu o jiných způsobech, jak se může s básněmi pracovat. Pouze v jednom případě bylo uvedeno, že recitace již v současné době není téměř zařazována a v nedávné době se vyskytla nejspíše pouze jedenkrát. Ve vztahu k recitaci byla zmíněna taktéž občasná recitace třídní básně, kterou si žáci společně v průběhu školního roku opakují. Dále může být uvedena četba básní, která je dle slov některých žáků spojená se snahou o přednes, pod čímž si představují schopnost zdůraznit při čtení určitá slova. V návaznosti na četbu básní přináší zajímavý pohled výpověď poukazující na chybějící rozhovor o básni, což pravděpodobně značí, že básnický text není po jeho přečtení nijak reflektován například z hlediska jeho porozumění žáky či pocitů, které v nich při četbě vyvolal. Své poměrně hojné zastoupení má i práce s rýmy, ať už jde o jejich vyhledávání a podtrhávání v básni, nebo vymýšlení a doplňování vhodných rýmů do básní. Tento typ práce s poezií byl některými participanty spíše vnímán jako vzpomínka na její zařazování v nižších ročnících. Ve vztahu k tvorbě vlastní sloky k básni nelze jednoznačně určit, zda ji lze považovat za běžný způsob práce s poezií, jelikož mnoho participantů se odkazovalo na pozorovanou hodinu českého jazyka, do níž byla tato tvořivá činnost zařazena. Tuto domněnku částečně potvrzují i žáci, kteří se dané vyučovací hodiny nezúčastnili, neboť

z jejich výpovědí vyplývá, že s tvorbou sloky k básni dosud nemají žádnou zkušenost. Nebyly opomenuty ani činnosti, které byly zařazeny do pozorované výuky. Konkrétně se jednalo o seřazení slok básně tak, aby dávala smysl, vymýšlení synonym ke slovu báseň v rámci metody pětিলstek nebo společná tvorba básně. Pro upřesnění lze uvést, že tvorba básně probíhala tak, že žáci nejprve ve dvojicích vytvořili jednu dvouveršovou sloku na zvolené téma *Vánoce*. Následně byly jednotlivé sloky spojeny do výsledné společné básně. Využití básní ve spojitosti s jazykovým učivem dokládají činnosti jako vyhledávání sloves v básni, podtrhávání podstatných jmen a doplňování vynechaných i/y. Dle získaných výpovědí se však dá považovat za hlavní cíl učitelů seznámit žáky s básnickými pojmy, jako jsou verš, rým či sloka, a prohlubovat jejich znalosti o básních („*Učíme se prostě něco, že se úplně vždycky rýmovat nemusí.*“).

Za žádoucí bylo považováno zahrnout také dojmy žáků týkající se tvořivé práce s básní, která byla mimo jiné součástí pozorovaných hodin. V jednom případě znělo zadání v pracovním listu následovně: „*Dokázal bys vymyslet ještě jednu sloku básně?*“, přičemž konkrétně se jednalo o báseň *Jede, jede čoudivláček* od Jana Krůty. V rámci dalšího pozorování při práci s básní *Turistická příhoda s detektivní zápletkou* od Jiřího Žáčka byl úkol žáků následující: „*Vymysli své vlastní (alespoň 4) verše a použij stejný druh rýmu jako Jiří Žáček.*“. Nutno dodat, že oba příklady pochází z pozorované výuky ve 4. ročníku. Součástí jednoho z pozorování v 5. ročníku byl mírně odlišný úkol, který spočíval ve vytvoření dvou rýmujících se veršů s použitím libovolného tvaru slova *Vánoce*. Z vytvořených veršů posléze vznikla báseň se stejnojmenným názvem. Z realizovaných pozorování bylo patrné, že zatímco žákům 4. ročníku činilo vymýšlení další sloky k básni značné potíže, žáci 5. ročníku dokázali vcelku rychle a bez větších problémů vytvořit smysluplné verše na zvolené téma a dokonce se zamýšlet nad jejich logickým seřazením tak, aby báseň zněla co nejpřirozeněji. Důvodem této skutečnosti může být kromě uvědomění si toho, že jde o starší žáky, taktéž zjištění, že žáci 5. ročníku mají s tvořivou prací s básní více zkušeností než žáci 4. ročníku, kteří jsou třídní učitelkou vedeni spíše k recitaci básní. Uvedená zjištění vyplývají z výpovědí žáků ze 4. ročníku, kteří poukazovali na náročnost tvorby vlastní sloky k básni spočívající v problematičtém vymýšlení vhodných slov do sloky pro zachování rýmování. Některé proto dle jejich slov provázely negativní emoce jako naštvaní nebo pocit neúspěchu („*Paní učitelka říkala, že to není moc jako básnička, protože tam nebyly verše a takové věci.*“). Za poměrně zajímavý pohled participantů je možné považovat vnímání náročnosti tvorby sloky spíše z hlediska jazykové stránky napsaného

textu neboli pravopisu. Popisovaný postup většinou spočíval ve vymyšlení jednoho rýmu, který následně zasadili do textu a posoudili jeho vhodnost pro zachování rýmování. Snaha některých participantů směřovala také k vymyšlení vtipné sloky, což nepřímo ukazuje na zájem žáků o vtipně básně. I přes určitá úskalí, s nimiž se v některých případech žáci při tvořivé práci s básní potýkali, označili tento způsob práce s poezií za zábavný, což může potvrdit i tento výrok: „*Mě bavilo dělat ty básničky.*“.

Následující část textu shrnuje doporučení žáků týkající se práce s poezií ve školní výuce. Jinými slovy jde o jejich představy o tom, co by mohlo přispět k motivující a podnětné práci s poezií v hodinách českého jazyka. Přestože výše popsaná tvořivá práce s básněmi představuje pro některé participanty nesnadný úkol, z výpovědí jasně vyplývá zvýšený zájem o tvořivé činnosti jako doplňování rýmů, vymýšlení vynechaných veršů, tvoření vlastních básní a tvorbu vlastní sloky k básni, která si patrně získala u žáků největší oblibu. Uvedené zjištění je možné doložit například výrokem: „*Mě by hrozně bavilo ty básně vymýšlet.*“. Stručněji řečeno byl ze strany žáků projeven zájem o vlastní tvorbu neboli o to, aby mohli sami něco vymýšlet. Důležitý podnět může přinést výpověď participanta poukazující na zájem o tvořivou práci s poezií, avšak bez kladeného důrazu na jazykovou správnost napsaných slov. I když žáci téměř jednotně uvedli, že nemají žádnou zkušenost s tvorbou vlastní básně, patrný byl z jejich strany zájem si to někdy vyzkoušet. Někteří se dokonce zamysleli nad tím, o čem by jejich báseň mohla být. Zatímco někdo si dokázal téma vlastní básně, třeba o pejscích nebo prasátkách, ihned představit, jiný by se musel vzhledem k nabízenému množství různých témat pro svou báseň více nad jeho výběrem zamyslet. Na druhou stranu se mezi participanty vyskytovali i takoví, kteří k vytvoření vlastní básně nebo dokonce sloky k básni příliš netíhnou, a to z důvodu předpokládané časové náročnosti a celkové obtížnosti a s tím spojené nedůvěry ve vlastní schopnosti vytvořit celou báseň. Na první pohled bylo zřejmé, že vztah k básním ovlivňuje zájem o práci s poezií ve výuce. Tuto skutečnost je možné demonstrovat na příkladu žákyně, jež se občasně věnuje vymýšlení vlastních básní a je tak v podstatě jedinou z participantů, která má zkušenost s tvorbou básně. Její pozitivní vztah k básním se projevuje tím, že vymýšlení básní považuje za zábavné, tudíž by ocenila častější zařazování této tvořivé práce do výuky českého jazyka („*Abysme ty básničky vytvářeli častěji.*“). Taktéž jinou žákyní byla tvorba básně označena za nejzábavnější způsob práce s poezií. Ve své výpovědi vyjádřila spokojenost s hodinami zaměřenými na práci s poezií, jelikož uvedla, že jsou pro ni dostatečně zábavné. Ve vztahu k vymýšlení vlastních básní se často objevoval požadavek na společnou tvorbu, především

ve dvojicích či skupinách. Někteří žáci tento návrh doplnili o přání představit svou tvorbu spolužákům, tedy sdílet výsledný text s ostatními formou přednesu.

5.5 Nezajímavá recitace

Vzhledem ke zjištění, že recitace představuje nejčastější způsob práce s poezií ve škole, tudíž žáci s ní mají nejvíce zkušeností,jevilo se jako žádoucí více se zaměřit na to, jak na recitaci nahlíží samotní participanti. Přestože se žáci s recitací setkávají poměrně často, v několika případech docházelo k záměně recitace básně za zpěv písně. Dle výpovědí se recitace nevztahuje pouze k českému jazyku, ale bývá občasně zařazována též do hodin anglického jazyka. Dále recitace básní bývá součástí třídních besídek. Co se týče četnosti zadávání básní k naučení a následné recitaci, byl uveden přibližný odhad dvakrát až třikrát za školní rok. V této souvislosti je možné doplnit zmínku o tom, že právě básně nacházející se v učebnici někdy slouží jako podnět pro zadání úkolu žákům k jejich naučení. Dle zjištění je recitace spojena s klasifikací, avšak v případě nenaučení se básně žáci dostanou druhou šanci. Na základě výpovědí lze konstatovat, že recitace básní je participanty považována za nezábavný způsob práce s poezií, což potvrzují i následující slova: „*Mě nebaví, když je musím se naučit zpaměti a recitovat.*“. Převládá tedy spíše negativní vztah participantů k recitaci, což je způsobeno nejen její nezábavností pro žáky, ale jako další důvod představuje ona nutnost naučit se báseň nazpaměť a následně ji recitovat před celou třídou. V tomto ohledu lze navázat výrokem participanta, který odkazuje na potřebu specifického projevu k uznání recitace ze strany učitelky („*Musíš znít jak soudce, aby ti to uznala.*“). Zatímco pro některé byla recitace zpočátku poměrně náročná, ale později se učení básně i samotná recitace staly pro ně jednoduššími, u jiných negativní vztah k recitaci vyústil v neučení se básní. Dokonce by se dalo říci, že v některých případech mohla právě recitace vést k vytvoření negativního vztahu k poezii.

Jelikož recitaci předchází proces učení se básně, je vhodné poukázat na to, jaké strategie žáci uplatňují při učení básní. Jako předpoklad pro učení se básně je participanty považována dobrá paměť, kvůli čemuž si pro lepší zapamatování obvykle čtou básnický text před spánkem. Žáci využívají pro naučení básně různorodé strategie. Souhrnně jsou však založené zejména na postupném vícenásobném čtení a reprodukci částí básně po jednom či dvou verších nebo po jedné sloce za den. Z výpovědí bylo patrné, že zatímco někteří vnímají zadání v podobě naučení se básně nazpaměť za poměrně snadný úkol, k jehož zvládnutí vede pouhé opakované čtení textu básně, jiné to stojí velké úsilí spočívající v časté reprodukci

básnického textu a taktéž učením básně stráví mnohem více času. Do procesu jsou zpravidla zapojeni i rodiče žáků, kteří se buď přímo podílí například předčítáním částí básně žákovi nebo kreslením obrázků k básni pro snadnější zapamatování, avšak častěji vstupují do role posluchačů, tedy žáci jim reprodukují naučené verše. Zajímavý pohled dále může přinést strategie spočívající v rozvržení času pro naučení básně, což se však do značné míry odvíjí od toho, jakou váhu zadanému úkolu žáci přisuzují. U některých bylo zřejmé, že jako motivace k naučení básně funguje následná klasifikace, čili jednoduše řečeno se báseň naučí proto, aby dostali dobrou známku. Tito žáci si většinou dle poskytnutého času na naučení vytvoří jakýsi časový plán, aby se báseň dokázali naučit. Pokud ale žáci považují učení básně za nudné, nezábavné, otravné či dokonce ztrátu času, projevuje se u nich spíše nepatrná snaha, báseň se učí na poslední chvíli třeba dva dny před recitací ve škole a rovněž musí být k této pro ně neoblíbené činnosti nuceni ze strany rodičů. Negativní vztah k učení básní vystihuje i následující výrok: „*Mě to štve hlavně a je to hrozné a nebaví mě.*“. Nebylo by vhodné opomenout ani v několika ohledech přínosné postřehy participantů týkající se toho, co podle nich činí báseň snadnější nebo naopak obtížnější pro její naučení. Jako klíčový prvek určující obtížnost zapamatování si básně i její recitace představuje to, zda zadaná báseň dává žákovi smysl nebo nikoli („*Když mi dává smysl, tak si to líp zapamatuju.*“). Jinými slovy jde o to, nakolik je báseň pro žáka srozumitelná. Další kritérium spočívá v délce básně, jelikož z obecného hlediska je jakákoli delší báseň participanty považována za náročnější pro naučení. Zajímavý postřeh směřuje k nepravidelnému rýmu, který dle slov žáků také ztěžuje učení básně.

V návaznosti na zjištění, že školní recitace je spojena s klasifikací, se ukázalo být vhodné pohlédnout na kritéria, která žáci považují za důležitá pro posouzení kvalitního přednesu. Souhrn těchto kritérií je uveden níže na základě žáky zmiňovaných znaků dobré recitace. Na začátek je potřebné zmínit, že v několika případech se participant odkazovali spíše na slova dospělých, zejména rodičů a učitele, proto nelze všechna tvrzení považovat za vlastní názory žáků. Na druhou stranu bylo patrné, že jednotlivým kritériím byla přisuzována různá důležitost. Jinými slovy jde o to, že jedno a totéž kritérium může být jedním vnímáno jako zásadní pro recitaci, ale pro druhého není příliš podstatné. Často byly znaky dobré recitace popisovány na konkrétním spolužákovi, kterého žák pokládá za zdatného v recitaci. Zmiňována byla schopnost pracovat s hlasem, ve vztahu k níž participant pocítuje neúspěch při přednesu básně, jelikož z jeho pohledu se mu nedaří dostatečně s hlasem pracovat. Z výpovědí vyplývá, že pro recitaci je důležité zejména vžit

se do básně, což bylo vyjádřeno různými způsoby: „*Jako vžít se do té básničky.*“, „*Že se tak do ní vžít, že se tak položit prostě.*“, „*Jako musíš se do toho jak about.*“. Uvedený znak dobré recitace z mírně odlišného pohledu přibližuje žák navštěvující dramatický kroužek, který hovoří o vcítění se do role, k čemuž zmiňuje důležitost výrazu a rozdíl mezi hranou a procítěnou recitací slovy: „*To je zase rozdíl, jestli hrajete tu roli, nebo jste se do toho vcítili.*“. V této souvislosti poukazuje na to, že do role, která není člověku blízká, se dá hůře vcítit, proto zdůrazňuje výběr vhodné básně tak, aby byla spjatá s osobností daného člověka, čili aby mu byl text básně nějakým způsobem blízký. K dalším znakům dobré recitace patří podle žáků plynulý a bezchybný projev spočívající ve správnosti slov, což jednoduše řečeno znamená, že recitace není narušena vzpomínáním na text básně nebo jeho vymýšlením. Za hlavní předpoklad dobré recitace tedy mnozí označili důkladné naučení básně. Nesmí být opomenuta ani důležitá zmínka participantů směřující k úzkému propojení recitace s projevem emocí a s tím související schopnost recitovat báseň podle toho, jak to daný člověk cítí.

S ohledem na skutečnost, že žáci recitaci vnímají spíše jako nezábavnou formu práce s poezií, je žádoucí věnovat pozornost aspektům, které by mohly zvýšit její atraktivitu. Následující část shrnuje žakovské podněty, jež mohou vést k příznivějšímu přijetí recitace jako součásti výuky českého jazyka. Základní požadavek se vztahoval k samotné básni, která je participantům zadána k naučení a již posléze ve škole recitují. Doporučení se tedy týkala výběru vhodné básně z hlediska její náročnosti pro učení a následnou recitaci. V této souvislosti je jako kritérium výběru dána jednoduchá báseň pro učení, což znamená, aby obsahovala snadné výrazy a rýmy, jako je třeba rým sdružený, aby báseň nebyla příliš dlouhá a pro lepší zapamatování by dle žáků mohl dobře fungovat výběr zajímavé básně pro daného člověka. Dle výpovědí převažuje zájem o zábavnou báseň, která může žáky nejen více zaujmout, ale v konečném důsledku by mohla být též snazší pro naučení. Některými byla dokonce zábavná báseň označena za předpoklad k získání lepší známky. Přestože participanté ve vztahu k recitaci obecně dávají přednost spíše kratším básním, v případě poskytnutého delšího času na naučení se dle jejich slov může jednat klidně i o delší báseň. Jako příklad lze uvést představu jednoho z participantů o pro něj vyhovujícím postupu, který počínal zadáním básně k naučení a jejím společným přečtením ve výuce. Pokračoval učením se básně, k čemuž byl vyjádřen požadavek na poskytnutí dostatečného času pro naučení. Následovala recitace básně ve škole, po níž má dojít k obdržení známky podle žákem navržených kritérií pro hodnocení podle chybovosti. V souladu s výše uvedenými tvrzeními

lze závěrem konstatovat, že klíčovým předpokladem vedoucím ke zvýšení zájmu o recitaci by potenciálně mohl být výběr básně, která je žákům tematicky blízká a souvisí s jejich zájmy, což potvrzuje také následující výrok: „*Aby ta básnička byla nějaká jako zábavná a bylo by to o něčem, co my máme rádi.*“.

Navzdory tomu, že zmínka o recitační soutěži vychází z výpovědi pouze jednoho participanta, jelikož ostatní s ní nemají doposud žádnou zkušenost, může být přínosná zejména z pohledu žáka, který popisuje, co mu osobně účast na soutěži přinesla. Dalo by se totiž domnívat, že některé z uváděných přínosů by bylo možné vztáhnout rovněž k recitaci ve škole. Jinak řečeno, vhodně vedená recitace by mohla v ideálním případě vyvolat u žáků podobné pocity, jaké zažil onen žák díky svému úspěchu na recitační soutěži. Hovořit lze především o zvýšení sebedůvěry a zážitku spojeném s pozitivními emocemi, jako je radost. Pro upřesnění jde o žáka, který se i přes svou teprve první zkušenost s recitační soutěží umístil v celostátním kole mezi nejlepšími v České republice. Díky této zkušenosti si mimo jiné uvědomil své schopnosti, které může využít v rámci svého vysněného budoucího povolání herce.

6 VÝSLEDKY VÝZKUMU

Tato kapitola prezentuje výzkumná zjištění prostřednictvím odpovědí na stanovené výzkumné otázky. Závěry vycházejí z analýzy rozhovorů se žáky a jsou, jak již bylo dříve zmíněno, doplněny o data získaná z pozorování výuky českého jazyka zaměřené na práci s poezií ve dvou vybraných třídách.

Hlavní výzkumnou otázkou bylo: „*Jak žáci reflektují práci s poezií ve výuce českého jazyka na 1. stupni ZŠ?*“. Přestože žákovské výpovědi vykazují určitý rozptyl v odhadech četnosti práce s básněmi, převládá názor, že poezie se ve výuce českého jazyka objevuje spíše zřídka. Odkazováno bylo na častější práci s prozaickým textem než s básní. Významným faktorem ovlivňujícím zařazení básní do výuky je rovněž jejich přítomnost v učebnici. Z pozorování realizovaných ve 4. ročníku vyplynulo, že se jednalo o typ hodin, na které žáci nejsou zcela zvyklí, což může naznačovat, že poezie nebývá běžnou součástí výuky literární výchovy. V této souvislosti je třeba doplnit, že cílem pozorování bylo mimo jiné získat konkrétnější představu o možné podobě výuky poezie v rámci českého jazyka na 1. stupni základní školy.

Ze strany žáků byl patrný spíše nezájem o častější zařazování básní do výuky. Uváděli, že jim současná četnost vyhovuje, případně vyjadřovali přímo odmítavý postoj k práci s poezií. Z výpovědí totiž jednoznačně vyplývá, že nejčastější způsob práce s básněmi představuje recitace, která je mezi žáky obecně neoblíbená a někteří považují učení se básní za náročné. Za poměrně překvapivé zjištění by se dalo považovat, že někteří participantů si nedokázali dokonce ani vybavit jinou formu práce s básní než právě recitaci. Oproti tomu jiní žáci by dali přednost raději učení básní než pravopisných jevů, neboť báseň je z jejich pohledu snazší na naučení v porovnání s osvojováním pravopisných pravidel. Podobně byl namísto běžných hodin českého jazyka projeven některými zájem spíše o práci s básněmi, a to z důvodu její nižší náročnosti a větší zábavnosti pro žáky. Zájem o častější zařazování poezie do hodin českého jazyka se ve výpovědích žáků objevil pouze výjimečně.

Vzhledem k tomu, že žáci mají s recitací nejvíce zkušeností, neboť se s ní ve výuce setkávají nejčastěji, bylo tomuto způsobu práce věnováno i nejvíce výpovědí zaměřených na učení básní a jejich přednes. Jak již bylo uvedeno, recitaci vnímají žáci převážně jako nezábavnou a nezajímavou, což se potvrdilo také při pozorování. Zatímco někteří se během nácviu přednesu aktivně hlásili a projevovali zájem o čtení jednotlivých slok, jiní působili pasivně, nezaújatě či znuděně a do aktivity se výrazněji nezapojovali. S recitací naučené

básně se žáci podle svých výpovědí setkávají přibližně dvakrát až třikrát za školní rok. U žáků 4. ročníku navíc dochází k občasné recitaci třídní básně a zároveň bývá recitace básní součástí besídek určených pro rodiče. Připomenutí třídní básně bylo zařazeno též v jedné z pozorovaných hodin. Ve většině případů mají žáci osvojený již určitý způsob, jakým se básně učí, přičemž do tohoto procesu bývají často zapojeni i rodiče. Bylo patrné, že u některých funguje jako motivace k naučení básně snaha získat dobrou známku. Obtížnost učení básně je individuální a závisí na několika faktorech. Bylo zmíněno, že snadněji se žákům učí kratší básně s pravidelným rýmem, které jsou pro ně zábavné a srozumitelné neboli obsahově smysluplné. Jako významný faktor uváděli rovněž dostatek času na naučení. V souvislosti s recitací je podle žáků důležité, aby jim byl text básně blízký a mohli se tak do ní lépe vžít při jejím přednesu.

Podle výpovědí žáků spočívá dále práce s poezií spíše v občasném přečtení básně vyskytující se v učebnici. Ačkoli uváděli, že při čtení básní ve výuce o nich příliš nediskutují, pozorování tento názor nepotvrdila. Ve všech pozorovaných hodinách probíhal rozhovor o přečtené básni, a to jak na úrovni jejího obsahu, tak i při vysvětlování významu žákům neznámých slov. Tvorbu vlastní sloky k básni, která byla součástí obou pozorovaných hodin ve 4. ročníku, žáci označili za náročnou, a to zejména kvůli požadavku na tematickou návaznost a dodržení rýmového schématu. Někteří participanté dále poukazovali na obtížnost úkolu z jazykového hlediska, konkrétně v souvislosti s pravopisnou správností. Přestože se tato aktivita ne všem žákům dařila podle jejich představ, vnímali ji jako zábavný a zajímavý způsob práce s poezií.

V návaznosti na dílčí výzkumnou otázku „*Jaký je pohled žáků na poezii?*“ lze nejprve uvést počáteční představy žáků spojené s pojmem báseň. Ve většině případů si žáci ve vztahu k poezii vybaví přímo básnické pojmy jako rým, rýmování nebo veršovaný text, což naznačuje, že právě tyto formální znaky jsou tím, co mají s básněmi nejvíce spojené. V dalších výpovědích žáků se vyskytovala negativní vyjádření vztahující se k učení básní a jejich recitaci. Na neoblíbenost poezie mezi žáky může rovněž poukazovat zmínka o nudné básni. To, jak žáci nahlíží na básně, bylo možné spatřit i v rámci metody pětilístek, kterou učitelka zařadila na začátek jedné z pozorovaných hodin. Při této aktivitě zaznívaly názory jako například „*báseň je blbá, špatná, nudná, nebaví mě*“ a podobně.

Dále je vhodné zaměřit se na samotný vztah žáků k poezii, který, jak se ukázalo, zásadním způsobem ovlivňuje také práci s básněmi ve výuce. Z rozhovorů vyplynulo, že většina žáků má spíše negativní vztah k poezii. Mezi hlavní důvody patří častá

nesrozumitelnost a nízká atraktivita básní pro žáky, neoblíbenost recitace a s ní spojeného učení se básní. U části žáků se objevil neutrální vztah, tedy některé básně je zaujmou, zatímco jiné nikoliv. V menší míře se mezi participanty vyskytli i žáci s viditelným pozitivním vztahem k poezii. Konkrétně byl takový zájem patrný u žáka, který byl úspěšný v recitační soutěži, a poezie, včetně recitace, je součástí jeho mimoškolních aktivit. Za zmínku stojí rovněž žákyně, která ve volném čase příležitostně tvoří vlastní básně věnované členům rodiny k různým příležitostem. Blíže lze vztah žáků k básním specifikovat následovně. U žáků 4. ročníku převažoval spíše negativní vztah k poezii, což potvrdily i jejich reakce po oznámení tématu pozorované hodiny. Ačkoliv prvotní informace o „hravé hodině“ vyvolala u žáků nadšení, po upřesnění, že půjde o práci s veršovaným textem, se u některých dostavila zjevná rozpačitost až zklamání. Žáci 5. ročníku naopak projevovali vůči poezii pozitivnější přístup, což bylo patrné jak z rozhovorů, tak i během samotného pozorování. Aktivně a se zájmem se zapojovali do jednotlivých činností a přibližně polovina třídy se přihlásila při otázce, kdo má rád básně. V závěrečné reflexi pak žáci uváděli, že se jim hodina líbila a považovali ji za zábavnou. Poměrně překvapivá byla i reakce na oznámení učitelky, že výuka poezie je prozatím ukončena, žáci totiž projevili zájem v práci s básněmi dále pokračovat.

Ačkoli žáci uváděli řadu přínosů práce s básněmi, poezie zpravidla není součástí jejich četby ve volném čase. Pouze jeden žák zmínil, že předčítá knihu s básněmi mladší sestře. Jako jedno z kritérií výběru knih ke čtení žáci uváděli dostupnost knih v domácím prostředí. V tomto kontextu by bylo pravděpodobně možné za jeden z důvodů absence četby poezie považovat právě nedostatek knih s básněmi v domácnostech, což dle výpovědí není neobvyklé. Zajímavým zjištěním je skutečnost, že přestože někteří žáci dávají přednost souvislému textu, zazněl také názor, že čtení básní je jednodušší díky jejich specifické kompozici neboli členění do veršů a slok, které umožňuje lepší orientaci v textu.

Zaměřením se na otázku „*Jaké jsou představy žáků o motivující práci s poezií?*“ se ve výpovědích žáků často jako klíčový faktor jejich zaujetí objevoval výběr vhodné básně. Jako hlavní kritéria výběru uváděli především to, aby básně souvisely s jejich zájmy, byly jim tematicky blízké a týkaly se jejich běžného života. Tato kritéria pravděpodobně splňovala i báseň s názvem *Sídlíštem šmejdí na kobyle* od Pavla Cmírala, kterou učitelka zvolila do jedné z pozorovaných hodin v 5. ročníku. Zmíněná báseň o pubertě žáky velice zaujala a vyvolala ve třídě vášnivou debatu vedenou na toto téma. Její výběr byl bezpochyby vhodný, neboť do značné míry reflektuje aktuální období a s ním spojené změny, které žáci

v tomto věku prožívají. Dále žáci preferují vtipné a nepřilíš dlouhé básně a obecně mají zájem o básně, které jsou pro ně zábavné. Zájem o práci s poezií může posílit výběr básní na základě atraktivních témat pro žáky, jelikož podle jejich výpovědí neprojevují zájem o čtení básní, jež jsou pro ně tematicky nezajímavé. Za oblíbená témata básní žáci označili *zvířata* a u chlapců se jednalo zejména o *sport*, nejčastěji *fotbal*. Na druhou stranu je třeba zmínit, že ani splnění všech žáky formulovaných kritérií nemusí vždy vést k většímu zaujetí poezií. Ačkoliv jedna žákyně uvedla, že by ji pravděpodobně zaujala jakákoli báseň, zazněl i názor, že žádná báseň by žáka nezaujala.

Důležitost výběru vhodné básně pro žáky dokládá také práce s básní *Jede, jede čoudivláček* od Jana Krůty, kterou učitelka zařadila do jedné z pozorovaných hodin ve 4. ročníku. Zmíněná báseň byla určena k nácvičce recitace a práce s hlasem. Ukázalo se však, že žáci měli potíže již se samotným čtením textu, a to kvůli častému výskytu citoslovcí. Žáci se tedy soustředili spíše na techniku a správnost čtení než na práci s hlasem a celkový projev. Problematickým se dle výpovědí stalo pro žáky i následné vytváření vlastní sloky k básni, na čemž se sice mohlo podílet vícero faktorů, avšak jedním z nich mohla být právě přítomnost citoslovcí vždy ve druhém verši každé sloky.

Ve vztahu k práci s poezií by žáci obecně uvítali možnost zapojit se do tvořivé činnosti, což poukazuje na jejich zájem o vlastní tvorbu. Za nejzábavnější způsob práce označili tvořivou práci s básní, o kterou někteří projevíli zájem pouze tehdy, pokud by nebyla kladena přílišná pozornost na jazykovou správnost napsaného textu. Zatímco žáci 4. ročníku upřednostňovali spíše vymýšlení vlastních slok k básni, žáci 5. ročníku častěji zmiňovali zájem o tvorbu celé básně. Ačkoli z jejich výpovědí vyplývá, že zatím nemají zkušenost s tvorbou vlastní básně, většina z nich vyjádřila zájem si tuto činnost někdy vyzkoušet. U žáků ze 4. ročníku se v souvislosti s tvorbou básně projevovaly známky nejistoty, zda by takový úkol zvládli. Právě předpokládaná náročnost tvoření básní byla u některých z nich důvodem, proč o psaní vlastních básní neprojevili zájem. V souvislosti s tvorbou básní žáci dávali přednost práci ve dvojicích nebo menších skupinách. Silnou motivaci představovala také možnost sdílet svou tvorbu s ostatními. To bylo patrné i z pozorování, kdy žáci aktivně vyhledávali příležitosti představit své výtvořky, ať už se chtěli pochlubit učitelce, vzájemně si mezi sebou četli vytvořené sloky nebo někteří dokonce po skončení hodiny přišli za mnou s prosbou, zda mi mohou svou sloku přečíst.

V odpovědi na otázku „*Jak probíhá práce s poezií ve výuce českého jazyka na 1. stupni ZŠ?*“ je důležité nejprve uvést, že škola představuje hlavní a ve většině případů jediné místo,

kde se žáci s poezií setkávají. Navzdory této skutečnosti není poezii ve výuce věnována dostatečná pozornost. Minimální práci s básněmi ve výuce českého jazyka naznačovala i slova učitelky vyučující ve 4. ročníku ve chvíli, kdy žáky seznamovala s tématem pozorované hodiny. Byla totiž zahájena zmínkou o jiném zaměření hodiny a o tom, že běžně se tímto tématem do takové míry nezabývají. Ukázalo se, že i když si je patrně vědoma nízké oblíbenosti básní mezi žáky kvůli spojitosti s jejich učením, z výpovědí žáků není patrné, že by se učitelka aktivně snažila jim poezii přiblížit atraktivnějším způsobem. Naproti tomu může právě nezáměr o básně ze strany žáků vést k menší motivaci učitelky zařazovat poezii do výuky častěji.

Z rozhovorů se žáky jednoznačně vyplývá, že nejčastější způsob práce s poezií ve výuce představuje recitace naučených básní. Důraz na recitaci a práci s hlasem byl patrný také během obou pozorování ve 4. ročníku. Zmínit lze kupříkladu trénování recitace na básni *Jede, jede čoudivláček*, k níž byl žákům přímo zadán pokyn „Čti s přednesem.“. Podobně tomu bylo i u básně *Turistická příhoda s detektivní zápletkou* od Jiřího Žáčka, kde byla opět věnována pozornost přednesu a práci s hlasem. Do jedné z pozorovaných hodin byla zařazena též práce s jazykolamy, která žáky oproti čtení básní s přednesem zaujala výrazně více. Je třeba dodat, že čtení básně s přednesem bylo součástí také pozorované hodiny v 5. ročníku, avšak v tomto případě mu nebyla věnována taková pozornost jako ve 4. ročníku.

Na druhou stranu je vhodné vyzdvihnout výborný projev třídní učitelky ve 4. ročníku, která v případě potřeby přednesla sloky básně žákům jako ukázkou. Bylo patrné, že v oblasti recitace jim je dobrým vzorem. Žáci byli zároveň vedeni k tomu, aby při čtení básně vyjadřovali své vlastní pocity a emoce. Učitelka je povzbuzovala k osobitému projevu a zdůrazňovala, že každý může báseň vnímat jinak, což znamená, že se nemusí obávat případné „nesprávné“ interpretace. Ve výuce nechyběla ani zpětná vazba, a to jak ze strany učitelky, tak i v podobě vzájemného hodnocení mezi žáky. Byli rovněž vedeni k sebehodnocení, tedy k reflexi toho, nakolik se jim podle jejich vlastního vnímání dařila práce s hlasem při čtení básně. Jako důvod častého zaměřování se na recitaci a práci s hlasem učitelka uvedla, že v této oblasti pozoruje u žáků určité nedostatky. Důležitost práce s hlasem při recitaci žákům vysvětlila ve vztahu k pochopení básně a k tomu, aby se člověk mohl do básně vžít.

Díky pozorování bylo možné zaznamenat, že při práci s básní bývá nejspíše často věnována pozornost básnickým pojmům, jako jsou verš, rým a sloka. Práce s uvedenými pojmy se při pozorování objevila v obou ročnících. Ve 4. ročníku byla aktivita zaměřená na

tyto pojmy zařazena ještě před samotným čtením básně. Prvním úkolem bylo zodpovídání na sebe navazujících otázek učitelky, které směřovaly ke struktuře básně, například: z kolika slok se skládá, jak se nazývá jeden řádek básně, kolik je v ní obsaženo veršů. V 5. ročníku se práce s pojmy objevila v úvodu hodiny prostřednictvím přiřazování definic k jednotlivým pojmům na základě uvedených příkladů. Následně žáci aplikovali své znalosti při úkolu, kde měli rozpoznat, zda se v ukázkách jedná o verš, rým nebo sloku. Tyto úkoly však nebyly pro některé žáky snadné, což překvapilo i samotnou učitelku. Ačkoli podle svých slov pojmy pravidelně ve výuce opakuje, žáci si je nedokážou zapamatovat. Na první pohled se dokonce zdálo, jako by se s nimi nikdy nesetkali.

Dle výpovědí žáků má práce s poezií ve výuce několik různých podob. Nejčastěji jde o práci s rýmy, tedy buď je vyhledávají a podtrhávají v textu, nebo vymýšlejí a doplňují vhodné rýmy do předložené básně. Podobně tomu bylo též při pozorování ve 4. ročníku, kdy žáci vyhledávali a kroužkovali rýmy v básni. V 5. ročníku poté bylo pro změnu úkolem žáků doplnit do básně chybějící slova z nabídky tak, aby byl zachován rým. Mezi další způsoby patří seřazování slok básně tak, aby dávala smysl. Tato aktivita byla rovněž součástí pozorované výuky. Žáci ve skupinách nejprve našli na chodbě rozmístěné části básně, které poté poskládali do správného pořadí. Při pozorování se také objevila tvořivá práce s básní, přičemž mezi ročníky byly patrné určité rozdíly. Zatímco žáci 5. ročníku bez větších obtíží vytvořili dva verše s použitím libovolného tvaru slova *Vánoce*, pro žáky 4. ročníku bylo náročné vymyslet vlastní sloku k zadané básni. Na základě těchto zjištění lze usuzovat, že žáci 5. ročníku mají s tvořivou prací s básní pravděpodobně více zkušeností než žáci 4. ročníku, kteří se podle svých výpovědí běžně s tímto typem úkolu nesetkávají. Z odpovědí žáků dále vyplynulo, že práce s poezií bývá někdy zaměřena i na jazykové učivo, například hledání sloves v básni, podtrhávání podstatných jmen nebo doplňování chybějících i/y.

Součástí práce s básní v pozorovaných hodinách byly taktéž úkoly zaměřené na vyhledávání konkrétních informací v textu. Tyto aktivity většinou probíhaly formou řízeného rozhovoru mezi učitelem a žáky. V rámci tohoto rozhovoru byly žákům kladeny doplňující otázky, které se vztahovaly jak k obsahu přečtené básně, tak k významu některých slov nebo slovních spojení, jejichž význam by nemusel být žákům zcela zřejmý.

7 DISKUSE

Všeobecně lze říci, že poezie nepředstavuje u žáků oblíbený literární druh, který by byl běžnou součástí jejich četby ve volném čase. Uvedené tvrzení dokládají nejen výzkumná zjištění, ale skutečnost, že mnoho žáků poezii vůbec nečte, potvrzuje také dotazníkové šetření provedené na filipínské základní škole, jehož cílem bylo zjistit zájem žáků 5. ročníku o čtení a poezii (Natividad, 2023). Přestože většina žáků si dle zjištění uvědomuje přínosy čtení básní, ke zvýšení jejich zájmu o četbu poezie to nevede. K podobnému závěru dospěl při svém výzkumu taktéž Natividad (2023), jenž spatřil vyšší hodnoty u položek týkajících se vnímané užitečnosti básní, naopak nízké hodnoty bylo možné vidět u položek zaměřených na čtení básní mimo výuku. Dále bylo možné zaznamenat shodné výsledky ve vztahu k četbě ve volném čase, kde stejně jako uvádí Natividad (2023), že k nejoblíbenějším žánrům patří u žáků knihy s příběhem, rovněž z výpovědí žáků vyplývá, že k četbě je motivují především různé příběhy, které jsou pro ně zábavné. Před učiteli tedy stojí nesnadný úkol směřující k tomu, jak žáky přivést i ke čtení poezie.

Podobně jako první představy žáků často směřují k básnickým pojmům jako rým, rýmování nebo veršovaný text, také výzkum Řeřichové et al. (2014), zaměřený na recepci poezie u žáků 2. stupně základní školy a studentů středních škol, ukazuje, že nejčastěji uváděné byly právě hlavní znaky poezie, jako jsou rým, verše uspořádané do slok a rytmus. Výsledky shodně poukazují na to, že si žáci poezii obvykle nespojují s emocionálním prožitkem a pocity, které v nich básnický text vyvolává (Řeřichová et al., 2014). Poněkud rozdílné výsledky je možné shledat v rámci zajímavých témat básní pro žáky. Zatímco z rozhovorů se žáky jednoznačně vyplývá zájem o vtipné básně a básně tematicky zaměřené na zvířata, dle Natividad (2023) se u žáků 5. ročníku na filipínské základní škole řadí právě zmíněná témata básní, jako jsou humor či zvířata, k nejméně zajímavým. Nutno dodat, že preference tematického zaměření básní je vysoce individuální a do určité míry může hrát roli také odlišný sociální a kulturní kontext, což může naznačovat i zvýšený zájem žáků třeba o téma přírody.

Jedno ze zjištění poukazuje na recitaci jako nezábavný a zároveň nejčastější způsob práce s poezií ve výuce českého jazyka. Obecně je recitace básní považována žáky za nezábavnou, nudnou, otravnou a některými bylo dokonce učení se básní označeno za ztrátu času. Zjištění je v souladu s výsledky výzkumu uváděnými Valou (2011). Přestože byl výzkum orientován již na starší žáky, přesněji řečeno studenty gymnázia, výpovědi se vztahovaly k výuce literární výchovy na základní škole. Taktéž tito studenti poukazovali na

recitaci jako nudnou a zbytečnou součást hodin literární výchovy. Tato skutečnost je podle Valy (2011) dána nechápáním smyslu učení se básní ze strany žáků. Shodné výsledky lze zaznamenat i v přístupu k recitaci, jelikož z některých výpovědí žáků byla patrná určitá motivace k naučení se básně v podobě získání dobré známky (Vala, 2011). Stejně jako žáci pokládají pravidelný rým jako jeden z faktorů usnadňující učení básní, také Natividad (2023) uvádí na základě výsledků realizovaného průzkumu, že žáci projevují zájem spíše o rýmující se básně, jelikož si díky tomu dokážou text lépe zapamatovat. Podobná zjištění lze pozorovat i ve vztahu k tvořivé práci s poezií. Ačkoli žáci vnímali tvorbu sloky k básni jako poměrně obtížný úkol, označili ji zároveň za nejzábavnější aktivitu. Výzkum Řeřichové et al. (2014) rovněž ukázal, že doplňování vynechaných slov do básně bylo pro žáky sice náročné, avšak současně poutavé a výrazně motivující.

Další výzkumné zjištění poukazuje na to, že způsob, jakým učitelé zprostředkovávají poezii žákům, se do jisté míry odvíjí také od jejich vlastního pojetí samotné poezie. Podobně hovoří Blackmore (2024), jenž vybízí k zamyšlení se nad svou výukou, prostřednictvím níž mohou učitelé vědomě či nevědomě ovlivňovat pohled žáků na poezii. Přestože je autorova výzva směřována k vysokoškolským pedagogům ve vztahu k jejich studentům, klíčovou myšlenku zdůrazňující potřebu reflektivního přístupu k výuce poezie je možné vztáhnout též na učitele 1. stupně základní školy (Blackmore, 2024). Rovněž Natividad (2023) poukazuje na výrazný vliv učitelů, kteří podle něj mohou svým postojem, nadšením a volbou metod výuky pozitivně i negativně ovlivnit vztah žáků k poezii.

Je třeba poukázat na skutečnost, že v českém výzkumném prostředí chybějí výzkumy zaměřené na recepci poezie u žáků 1. stupně základní školy. Pozornost se naopak ubírá spíše k žákům 2. stupně nebo studentům středních škol. Lze se domnívat, že jedním z důvodů může být předpoklad vyššího zastoupení práce s poezií právě na těchto stupních vzdělávání.

7.1 Limity výzkumu

Hlavním limitem výzkumu je nepochybně nezkušenost výzkumníka, jelikož se jednalo o první zkušenost s výzkumným typem práce. Za jeden z limitů lze považovat také omezený výzkumný soubor a skutečnost, že všichni participanté pocházeli z jediné základní školy, kde zároveň probíhala veškerá pozorování. Žádoucí by proto bylo rozšířit výzkumný soubor o vícero základních škol. Další limit je možné spatřit ve věkovém složení participantů. Získaná data totiž naznačují, že se do výpovědí žáků místy promítají názory převzaté od dospělých, ať už rodičů, nebo učitelů.

7.2 Doporučení pro praxi

Jako klíčové se ve vztahu k práci s poezií ve výuce českého jazyka na 1. stupni základní školy jeví nalezení optimálního způsobu, jak na základě poznání žáků a jejich zájmů poezii zpřístupnit a učinit ji pro ně atraktivnější. Základním východiskem by měl být promyšlený výběr básní, které reflektují aktuální potřeby, zájmy a zkušenosti žáků. Tyto básně by měly být zároveň žákům tematicky blízké, srozumitelné a jazykově přístupné. Volbu básní není žádoucí omezovat pouze na texty obsažené v učebnici, nýbrž ideální je do výběru vhodných básní zapojit i samotné žáky. K zaujetí žáků poezií mohou efektivně přispět různé jazykové hry se slovy a rýmy, stejně jako zaměření na rytmické vnímání textu. Neméně důležité je vytvářet prostor pro vyjádření vlastních pocitů, prožitků či názorů na čtené básně. Také Vala et al. (2015) kladou důraz na aktivní zapojení žáků do výuky a potřebu vést je k samostatnému uvažování o básnickém textu. Obecně je žádoucí poskytovat žákům co nejvíce příležitostí k setkávání se s poezií, například prostřednictvím zařazení knih zaměřených na poezii do čtenářského koutku ve třídě. Níže je podrobněji věnována pozornost vybraným aspektům práce s poezií.

Na práci s básnickými pojmy, s nimiž se žáci na 1. stupni seznamují, by bylo žádoucí nahlížet z poněkud odlišné perspektivy, než je v některých případech stále běžnou praxí. Znalost básnických pojmů, jako jsou sloka, verš a rým, je totiž mnohými učiteli považována za jakýsi základní předpoklad pro dílčí práci s básní. Namísto předložení izolovaných definic pojmů, které jsou pro žáky stejně spíše abstraktní a nesrozumitelné, se jeví jako vhodnější varianta vycházet z konkrétního příkladu básně, na němž mohou žáci nejdříve svými slovy popsat strukturu básnického textu nebo jakékoli komponenty, které v ní naleznou nebo je shledají odlišnými v porovnání s prozaickým textem. Až poté by mohli těmto typickým znakům básně přiřadit jejich skutečné názvy. Uvedený postup by mohl zajistit nejen postupné a přirozené osvojení si pojmů vztahujících se k básním, ale rovněž by mohl předejít případnému odrazení žáků od poezie jako takové.

Stejně jako je tomu při práci s jakýmkoli literárním textem, také v případě básně je žádoucí se vždy ujistit, zda žáci danému básnickému textu porozuměli a není potřebné objasnit například význam některých slov. Vysvětlením případných nejasností lze předejít neporozumění důležitým souvislostem, která mohou být pro pochopení básně jako celku stěžejní. Na důležitost společné diskuse vedené učitelem se žáky při interpretaci básně poukazuje též Blackmore (2024), který mimo jiné shledává možnost, jak poezii žákům lépe přiblížit, v interaktivních aktivitách, k nimž by bylo možné zařadit i tvořivou práci s básní.

Vhodnými se ukazují být rovněž aktivizační výukové metody jako například diskuse nebo metoda pětilístek.

Také na základě zjištění lze konstatovat, že podnětem ke zvýšení zájmu žáků o poezii by mohlo být zařazování tvořivých činností do výuky. Podle Řeřichové et al. (2014) představuje právě tvořivá práce s básní vhodnou příležitost ke zvýšení sebedůvěry žáků, jelikož, jak dokládá jejich výzkum, mohou zažít úspěch i ti žáci, kteří jsou jinak v předmětu Český jazyk a literatura méně zdatní. K tvořivé práci s básní je však vhodné vést žáky postupnými kroky od jednodušších zadání k náročnějším. Potřebné je v tomto ohledu brát v potaz skutečnost, že zatímco pro některé žáky může kupříkladu vymyšlení sloky k básni představovat poměrně snadný úkol, pro jiné se může jednat i po několika předchozích zkušenostech o stále obtížné zadání, s nímž si nebudou schopni samostatně poradit. Jednou z nabízených variant, jak takové situaci předejít, je možné shledat i ve výpovědích žáků. Jedná se o zařazování takových metod výuky, které umožňují žákům spolupracovat, vzájemně si pomáhat či v případě potřeby poskytnout jeden druhému radu. V této souvislosti lze zmínit především práci ve dvojicích nebo v menších skupinách.

Závěrem je možné shrnout, že výuka českého jazyka zaměřená na práci s poezií na 1. stupni základní školy by měla vycházet z výběru vhodných básní, které odpovídají věku a zájmům žáků. Učitelé by se měli zaměřit zejména na to, aby žáci měli možnost prostřednictvím četby poezie prožívat a vyjadřovat vlastní pocity a emoce. V neposlední řadě je výzvou pro učitele usilovat o zvýšení zájmu žáků o poezii.

ZÁVĚR

Tato diplomová práce se zabývala prací s poezií na 1. stupni základní školy. Práce byla rozdělena na teoretickou a praktickou část. V teoretické části byly představeny klíčové poznatky týkající se výuky literární výchovy v rámci českého jazyka. Pozornost byla věnována především didaktice literární výchovy a jejímu současnému pojetí podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání s doplněním o pohled vybraných autorů. Na základě vymezených cílů a záměrů literární výchovy bylo možné získat konkrétnější představu o směru, jakým by se měla současná výuka literatury na 1. stupni základní školy ubírat. Kapitola zaměřená na vývoj poezie pro děti a její žánrové formy poskytla hlubší vhled do zkoumané problematiky. Upozornění na přetrvávající nedostatky v oblasti výuky poezie, s nimiž se literární výchova dlouhodobě potýká, se následně stalo východiskem pro realizaci výzkumného šetření.

Hlavním cílem empirické části bylo zjistit, jak žáci reflektují práci s poezií ve výuce českého jazyka na 1. stupni ZŠ. S ohledem na stanovené výzkumné cíle byly zvoleny dvě metody sběru dat, a to rozhovor a pozorování. Data získaná z rozhovorů se žáky byla analyzována pomocí otevřeného kódování a následně kategorizace. Tato zjištění byla následně doplněna o data získaná z pozorování výuky českého jazyka, která byla zaměřena na práci s poezií.

Analýza a interpretace dat směřovala k zodpovězení výzkumných otázek, čímž vznikl ucelený souhrn výsledků výzkumu. Bylo zjištěno, že ačkoli je škola hlavním a ve většině případů také jediným místem, kde se žáci s poezií setkávají, poezie nebývá běžnou součástí výuky českého jazyka. Nejčastěji využívanou formou práce s poezií je recitace, která však u žáků vzbuzuje spíše nezájem o poezii. Žáci často vnímají básně jako nesrozumitelné a málo atraktivní. Předpokladem k možnému zaujetí poezií se ukázal být vhodný výběr básní, tedy takových, které jsou vtipné, tematicky jim blízké a reflektují jejich zájmy. Práce s poezií je ve výuce zaměřena primárně na formální znaky básní a jejich četbu s přednesem. Tvořivé činnosti a sdílení vlastní tvorby, o něž žáci projevují výrazný zájem, jsou zařazovány spíše okrajově, například na závěr hodiny. Z výsledků rovněž vyplynulo, že způsob práce s poezií je do značné míry ovlivněn osobním přístupem a postojem učitele k tomuto literárnímu druhu. V závěru diplomové práce byla na základě výzkumných zjištění formulována doporučení pro praxi. Důraz byl zde kladen zejména na tvořivé činnosti ve spojení s prožitkem, které mohou přispět ke zvýšení zájmu žáků o poezii.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Blackmore, J. (2024). Silence in the Classroom: Reflections on Teaching Poetry in UK Secondary Schools and Universities. *Journal of the English Association*, 73(280-281), 11–26. <https://doi.org/10.1093/english/efae013>
- Blažek, R., Janotová, Z., Potužníková, E., & Basl, J. (2019). *Mezinárodní šetření PISA 2018: Národní zpráva*. Česká školní inspekce.
https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Mezin%C3%A1rodn%C3%AD%C5%A1et%C5%99en%C3%AD/PISA_2018_narodni_zprava.pdf
- Bubeníčková, P. (2023). Poezie Petra Nikla v kontextu trendů současné poezie pro děti. *Slovo a obraz v komunikaci s dětmi*, 13(1), 26–37.
<https://dokumenty.osu.cz/pdf/kcd/slovoaobraz/slovoaobraz-13-1.pdf>
- Certo, J. (2015). Poetic Language, Interdiscursivity and Intertextuality in Fifth Graders' Poetry: An Interpretive Study. *Journal of Literacy Research*, 47(1), 49–82.
<https://doi.org/10.1177/1086296X15577183>
- Čeňková, J. (Ed.), Bernt, J., Brázdová Toufarová, E., Broukalová, J., Bubeníčková, P., Bučková, A., Härtelová, E., Kubeczková, O., Malý, R., Matulová, H., & Šimková, H. (2022). *Jestlipak více, kdo je lyrik? O poezii pro děti a mladé čtenáře*. Karolinum.
- Čeňková, J., Sieglová, N., & Dejmalová, K. (2006). *Vývoj literatury pro děti a mládež a její žánrové struktury: Adaptace mýtů, pohádek a pověstí, autorská pohádka, poezie, próza a komiks pro děti a mládež*. Portál.
- Gejgušová, I., Hrdličková, M., Kubeczková, O., Novák, R., & Zychová, V. (2017). *Principy a cesty školní výuky české literatury*. Ostravská univerzita.
- Havlíňová, H. (2019). *Chci číst jako táta s mámou: Jak se stát čtenářem*. Grada.
- Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum: Základní teorie, metody a aplikace* (4. vyd.). Portál.
- Hník, O. (2014). *Didaktika literatury: výzvy oboru. Od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovného oboru*. Karolinum.
- Chrobák, J., & Schupplerová, S. (2018). *Literatura pro děti a mládež: Distanční studijní text*. Slezská univerzita v Opavě.
https://is.slu.cz/el/fpf/leto2023/UBKCJLBK50/4694112/Literatura_pro_deti_a_mladez.pdf

- Janáčková, B. (2009). *Přehled vývoje literatury pro děti a mládež*. Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem.
- Jindráček, V. (2024). *Jak se učí poezie: Výzkum literární výchovy v české škole*. Host.
- Jindráček, V., Škoda, J., & Doulík, P. (2015). Prvky konstruktivismu v oborové didaktice literární výchovy – obsahová analýza. *e-Pedagogium*, 15(1), 72–89. [10.5507/epd.2015.007](https://doi.org/10.5507/epd.2015.007)
- Kožmín, Z. (2005). *Interpretace básní* (3. vyd.). Masarykova univerzita.
- Lambirth, A., Smith, S., & Steele, S. (2012). “Poetry is happening but I don't exactly know how”: Literacy Subject Leaders’ perceptions of poetry in their primary schools. *Literacy*, 46(2), 73–80. <https://doi.org/10.1111/j.1741-4369.2011.00654.x>
- Mikšíková, V. (2019). *Emoce a hodnotová výchova v literatuře na základní škole*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2023). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2023/07/RVP_ZV_2023_cista_verze.pdf
- Natividad, R. (2023). Developing Interest in Poetry Among Elementary Learners: Manual For Interesting Poetry Instruction. *Ignatian International Journal for Multidisciplinary Research*, 1(1), 61–77. [10.5281/zenodo.10002238](https://doi.org/10.5281/zenodo.10002238)
- Novák, R. (Ed.), Kubeczková, O., Balharová, A., & Gejgušová, I. (2023). *Česká autorská poezie pro děti a mládež v novém miléniu (2000-2022)*. Books & Pipes.
- Pazderníková, P. (2009). Tvůrčí analýza a interpretace básní. *Universitas – revue Masarykovy univerzity*, (2), 3–12. <https://journals.muni.cz/universitas/article/view/562/562>
- Řeřichová, V., Vala, J., & Sladová, J. (2014). Poetry in School – the Old Issues and New Challenges. *e-Pedagogium*, 14(4), 127–139. [10.5507/epd.2014.048](https://doi.org/10.5507/epd.2014.048)
- Šubrtová, M., Chocholatý, M., Kroča, D., Lavičková, H., Němec, I., Nováková, L., Poláček, J., Reissner, M., Řeřichová, V., Siegllová, N., Urbanová, S., & Zítková, J. (2012). *Slovník autorů literatury pro děti a mládež II.: Čeští spisovatelé*. Libri.
- Švaříček, R., Šedřová, K., Janík, T., Kaščák, O., Miková, M., Nedbálková, K., Novotný, P., Sedláček, M., & Zounek, J. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Portál.
- Toman, J. (2008). *Konstanty a proměny moderní české poezie pro děti: Tvorba – recepce – reflexe*. Vlastimil Johanus.

Vala, J. (2011). *Poezie v literární výchově*. Univerzita Palackého v Olomouci.

Vala, J. (2013). *Poezie, studenti a učitelé: Recepce, interpretace, výuka*. Univerzita Palackého v Olomouci.

Vala, J., Cibáková, D., Hrbáčková, L., Chmelinová, R., Matyášová, E., & Sladová, J. (2015). *Literární výchova ve škole: Vzpomínky, vize, zkušenosti*. Univerzita Palackého v Olomouci.

Vařejková, V. (2005). *Literárněvýchovná interpretace uměleckého textu na 1. stupni základní školy* (2. vyd.). Masarykova univerzita.

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 <i>Přehled kategorií a kódů</i>	38
--	----

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
ZŠ	Základní škola

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Ukázka informovaného souhlasu k realizaci pozorování a rozhovoru

Příloha P II: Ukázka otevřeného kódování rozhovoru

PŘÍLOHA P I: UKÁZKA INFORMOVANÉHO SOUHLASU K REALIZACI POZOROVÁNÍ A ROZHOVORU



Informovaný souhlas pro zákonné zástupce dětí

Vážení rodiče,

jsm studentkou 5. ročníku oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. Dovoluji si Vás touto cestou požádat o souhlas s účastí Vašeho dítěte ve výzkumu, který realizuji v rámci své diplomové práce zaměřené na práci s poezií na 1. stupni ZŠ. Cílem této práce je zjistit, jak učitelé pracují s poezií v literární výchově a jaké didaktické metody ve výuce poezie používají. Hlavním záměrem je však zjistit, jak na poezii nahlíží samotní žáci, jejichž osobní názory mohou učitelům v praxi poskytnout důležité podněty k pojetí výuky poezie.

Součástí výzkumu je pozorování výuky poezie a vedení rozhovorů se žáky na dané téma. Při pozorování nebude pořizován žádný audio ani videozáznam. Rozhovor bude probíhat ve školní budově a nebude časově náročný. Během rozhovoru bude pořízen audiozáznam, který bude po zpracování smazán. Veškeré údaje budou anonymizovány a slouží výhradně pro účely diplomové práce.

U níže uvedených výroků prosím zakroužkujete vždy jednu z možností.

Souhlasím, aby mé dítě bylo pozorováno ve výuce poezie. ANO / NE

Souhlasím, aby s mým dítětem byl veden rozhovor na téma poezie. ANO / NE

Souhlas s účastí ve výzkumu je možné kdykoliv odvolat. Kontaktní údaj: m_sicova@utb.cz.

Děkuji Vám za spolupráci.

Martina Šicová

Jméno a příjmení dítěte:

V dne

Podpis zákonného zástupce dítěte:

PŘÍLOHA P II: UKÁZKA OTEVŘENÉHO KÓDOVÁNÍ ROZHOVORU

V: Tak třeba začneme jenom tak, co třeba doma nejčastěji čteš? Co si rád přečteš?

Ž4: Já čtu nějaké příběhy, jakože které mě upoutají i jakože ^{zaujmí obrázky} podle obrázků i ^{zaujmí mákem} podle toho jakoby názvu, že něco, co mě normálně baví, jakože v normálním životě, tak podle toho ^{samosobný výběr} si hledám ^{žála} třeba knihy. ^{spojení s normálním životem}

V: Hm, takže si vybíráš sám, co si chceš přečíst. A co tě tak na tom čtení nejvíc baví?

Ž4: Hmm, baví mě ty příběhy, že jsou tak jako hezky vymyšlené. Hmm. ^{příběhy jsou hezky vymyšlené} Mě baví takové ty ^{profesový říkaný - fantasy} fantasy.

V: Hm, takže ty čteš. Aha.

Ž4: Ale i někdy aj třeba normálně jako nějaké o fotbalu. To taky čtu, protože mě se prostě, já mám rád fotbal a já to ^{oblíbené téma - fotbal} já si vybírám knížky podle toho, co mám rád, nebo podle toho, co zrovna chci číst. Jestli mám chuť třeba si přečíst nějaký fantasy ^{aktuální nálada} příběh nebo nějaký dokument o někom prostě. Takže podle toho, jak se mi zrovna chce. ^{osobní zájmy, záliba}

V: Hm, takže podle nálady třeba. A co se ti vybaví, když se řekne slovo báseň? Úplně cokoliv, nemusí to být ty pojmy.

Ž4: Ty vogo, to je trochu těžké.

V: Těžká otázka?

Ž4: Jako je to celé docela obecné hodně.

V: Právě proto můžeš říct úplně cokoliv, nic není špatně. Když řeknu slovo báseň, co tě napadne jako první?

Ž4: Rým. ^{první asociace ke slovu básně - rým}

V: Rým, hm. Takže už se ti k tomu vybavují ty pojmy.

Ž4: Jo, jo. Ale no tak, jako když se to rýmuje prostě, tak je to takové, že to někdy nedává smysl a my jakože, že to nemusí dávat takový smysl. Err, když je v nějakých básničkách něco takového, jakože rýmy, tak to kolikrát ani smysl nedává. ^{básně někdy kvůli rýmům nedávají smysl}

V: Jo, že je to tam jakoby tak uměle, aby se to rýmovalo. Jo, rozumím ti, aha, chápu. Víím, že teď jste pracovali tedy se dvěma dneska, ale na jakou básničku si vzpomeneš takovou třeba, která se ti líbila, kterou si četl třeba v poslední době? ^{inspirace kamarádem na recitační soutěži}

Ž4: Hmm, líbila se mi Lhář. To měl můj kamarád, od nevím, my jsme se společně dostali do toho celostátního kola v recitační soutěži. Já jsem měl monolog, jakože prózu, a on měl tu básničku a mně se to zalíbilo a já jsem si ho aj docela zapamatoval za tu dobu, jakoby co jsme to společně zkoušeli. ^{vzpomínka na konkrétní básničku} ^{rozliším literárních druhů}

V: Fakt? Byla to nějaká dlouhá básnička?

Ž4: Je to taková těžká básnička. ^{těžká básně - rýmy a délka} V těch výrazech hlavně a taky to má okolo čtyř minut, když to recitujeme.

V: Teda, tak to i ty jsi musel mít hodně dlouhý ten text, že?

Ž4: Já jsem měl šestiminutový, myslím.

V: Šest minut? A jak ses to naučil?

Ž4: Já nevím, je to daleko prostě. Já se já si ty texty, mně to trvalo nějak se to učit já, jakože kdybych měl to dát na čistý čas, já jsem to dělal třeba dva týdny dvě hodiny denně jsem se to učil.

V: A jak ses to učil, jako jak jsi postupoval, aby sis to zapamatoval?

Ž4: Nejdřív jsem si to vždycky přečetl a potom jsem se to snažil jakoby, třeba jednu sloku jsem si přečetl nebo jeden takový odstavec a potom jsem si ho zkusil tak jako to říct.

postupně čtení a reprodukce části textu

V: Jo, jo a opakoval sis to a postupně si přidával a pak ses to naučil celé.

Ž4: Jo, jo, jo. Já měl na začátku ještě jiný text a já jsem první, myslím, dva týdny zbývalo do okresního kola, tak jsem zjistil, že ten text se mi nelíbí, takže jsem si chtěl vyměnit text, takže jsem jenom, takže jsem vyměnil ten text. A s tím jsem se dostal až do toho celostátního kola.

V: A když jsi začal, takže to byla nějaká recitační soutěž?

Ž4: Recitační soutěž.

úspěch má recitační soutěží

V: Byl jsi už na nějaké třeba jiné nebo tohle byla tvoje první zkušenost?

Ž4: Tohle byla první.

první zkušenost

V: A vedl sis už tak dobře. No teda, a to jste nějak postupovali, jakože nejdřív bylo nějaké okresní kolo?

Ž4: Okresní kolo, potom bylo krajské kolo. Tam jsem byl jako na pokraji, ale dostal jsem se do celostátního a potom celostátní jsem aj vyhrál. Nebo řekl bych to takto, protože tam byly takové ještě zvláštní ocenění. Ty byly pro ty opravdu jako nejlepší a já jsem byl jeden z nich.

úspěch Rába má recitační soutěží

V: Hm, aha. Ty jo, tak to teda gratuluji.

ocenění Rába jako jednoho z nejlepších v ČR

Ž4: A tam bylo hodně lidí jako profesně.

V: Hm, no to věřím. To je opravdu velký úspěch v celé České republice.

Ž4: Jo, v celé České republice.

V: A ono teda tam bylo na výběr, jestli chcete nějakou báseň, nebo teda prózu, jo?

Ž4: Ano, jestli chceme báseň nebo prózu. Mohli jsme si vybrat úplně cokoliv.

V: A podle čeho sis vybral ten text, teda když jsi říkal, že jsi ještě potom aj změnil?

spíše osobní Rába

Ž4: No, já jsem měl nejdřív básničku Pomluvený vlk, Lief Fearn. Tam bylo takové o vlkovi, mně to nešlo, protože mi nebyl jsem takový charakter, jak to tam bylo. Takže potom jsem si vybral takovou teda básničku, normálně monolog, který je o takovém darebáku Davidovi, který nemá rád procházky a nemá rád chození ven a chtěl by nejradši být na počítači. A to mně třeba jako sedělo než jakože jako zase než ten vlk, tak mi to bylo o dost bližší. Takže s tím potom jsem to udělal jako dobře.

napomínka na konkrétní básni

blízký vztah k osobě textu

V: Že sis to vyměnil. A co ti to tak přineslo, že jsi vlastně mohl být mezi těmi nejlepšími v České republice?

pozitivní emoce - radost

přínosem je uvědomění si svých schopností

Ž4: No, hlavně tu radost mi to přineslo a to, že vím, že jsem se mohl, třeba že se někdy už můžu přihlásit na nějaký třeba casting filmu, kdybych chtěl, protože já chci být jakože herec, až budu větší.

souvislost s budoucím povoláním

V: Hm, aha.

přímou je rozřazení sekundárně
Ž4: A vím jako, že teďka už, že bych to opravdu dokázal.

V: Že si věříš, že máš na to.

Ž4: Jo, jo, jo.

V: Hm a co kdybys měl říct, tak co ti ostatní? Jako podle čeho se tak jako hodnotí? Já jsem na takové soutěži úplně někde v celostátním kole nebyla.

Ž4: Tam jsou porotci.

V: Ano a podle čeho hodnotí, kdybys měl říct? Jaká jsou ta kritéria?

důležitosti výrazu
Ž4: No, hlavně výraz a podle toho, jak to zahráli, *recitaci se do role* jako jestli se do té role opravdu vcítli nebo hráli. *To je zase rozdíl, jestli hrajete tu roli, nebo jste se do toho vcítli. A podle toho to hodnotí právě.*

V: A co je podle tebe důležité pro to, aby ta recitace byla dobrá?

recitaci se do role
Ž4: Nehráť sólo, *spjatost s osobností daného jedince* opravdu se vcítit do té role, že mít podobný charakter nebo něco, co opravdu sedí, že někdo, že nevím, že já bych říkal o někom, kdo je, kdo má třeba hluboký hlas. *To je úplně někdo jiný než já. Tak to by to se právě blbě dělá tady tyto role.* *hlavě se vcítit do role, která není tvořila blbě*

V: Jo, chápu. A kdyby sis měl třeba vybrat nějakou báseň, která by tě zaujala – ty jsi říkal, že si vybíráš podle témat, že jo – a kdybys měl třeba doporučit kamarádovi, který třeba ty básničky úplně nerad čte, tak co bys mu tak řekl?

odpírá báseň
Ž4: Někakou vtipnou bych mu doporučil a nějakou hlavně jakože nějakou jednoduchou báseň, *jednoduchá básně pro učení – snadnější* jako aby se to snadně učilo, aby tam byly snadné rýmy a hlavně jakoby, *aby to bylo prostě to, oblíbené téma* co má rád jako v tématu. Kdybych věděl, že má rád auta třeba, tak prostě báseň o nějakých autech. *To by ho třeba taky mohlo zaujmout.* *první básně o celku básně*

V: Že by si chtěl tu báseň taky přečíst. Jo, to je dobrý nápad. A co tak ve škole nejčastěji s básněmi děláte? Já jsem teda už něco viděla, ale zkus mi říct, protože jsem byla jenom na jednu hodinu.

minimální práce s básněmi ve škole
Ž4: No, *práce s básnickými pojmy – verš, sloka* jako my ty básně moc ne to, nepracujeme s nimi, ale *nejedná se o žádnou skutečnou informaci* nevím, jestli to může vědět i učitelka.

V: Ona se nic nedozví.

minimální práce s básněmi ve škole
Ž4: Ty jako my ty básně moc neprobíráme a buď hledáme verše, sloky a takhle, jak jsme dělali dneska. *práce s básnickými pojmy – verš, sloka* Nebo jsme si třeba zkoušeli zapamatovat a potom to v nějaký druhý den říct. *recitace naučené básně*

V: Aha, takže i tu recitaci, že se máte naučit nějakou báseň. Ale teda jak říkáš, tak moc často nepracujete s básní.

Ž4: Moc často ne, ale jakože někdy se k tomu dostaneme. Nevím teda.

V: A chtěl bys, abyste častěji třeba v těch hodinách dělali s básní nebo ani ne?

pozitivní vztah k báseň a recitaci
Ž4: Mně by to bylo asi úplně jedno. Jako klidně, mě to, *pozitivní vztah k báseň a recitaci* já mám básničky rád a mám rád jakoby monology, mám rád recitaci, *souvislost s budoucím povoláním* proto rád chodím do dramataku a chci být herec. Takže mně se to prostě líbí ty básně. Já bych to klidně přijal. *současť rájových aktivit – dramatický prozvě*

V: A je třeba něco, co by sis s tou básní chtěl vyzkoušet, co si třeba ještě neměl tu možnost?

Ž4: Vyzkoušet s básní?

V: Něco s básní. Vy jste teda doplňovali třeba ty rýmy nebo vytvářeli vlastní sloky.

*rozvíjení básně třeba o hroznou práci slámská -
doplňování významu, vymýšlení sloh*

Rozvíjení básně o vyhovování vlastním básně

Ž4: To, to by bylo dobré. Já bych chtěl zkusit nějakou báseň vymyslet.

V: Úplně celou vlastní? A víš tak, o čem by třeba byla nebo teď tě nenapadá?

Ž4: To nevím, jako témat by mohlo být hodně. To je prostě u všeho hrozně moc témat, to a to by bylo hodně témat, jako co bych mohl vymyslet nějaké rýmy a tak, ale teďka nevím, o čem bych dělal. Musel bych si trochu zapřemýšlet.

způsobů různých témat pro básně

V: Jasné, určitě. A jak by třeba podle tebe měla vypadat taková úplně ideální hodina, která se teda zaměřuje na tu práci s básní? Kdybys měl paní učitelce doporučit, co by měla udělat tak, aby ta hodina pro tebe byla zajímavá, zábavná?

hodina vlastních básní

Ž4: Mě by hrozně bavilo ty básně vymýšlet. Já bych jako nejvíc by mě bavilo, abysme vymýšleli ty básně třeba ve dvojicích nebo ve skupinkách. To by mě bavilo, vymýšlet básně, potom to a potom vybrat nějakého jednoho nebo dohromady, abysme to zarecitovali před celou třídou.

výuková metoda - práce ve dvojicích, skupinová práce

V: Ano, přednesli ostatním. Super, takže to by tě bavilo?

přednesení vyhovování básně spolužákům

Ž4: Jo.

V: To bys chtěl dělat. A třeba, co si tak myslíš, že se tím čtením básní můžete naučit? Co vám to tak může přinést podle tebe?

výskyt přísloví v básních - poučení

Ž4: Někdy jakoby třeba aj podle přísloví jako ty, jak tam jsou, nebo v básních moc nebývají nebo nevím, ale.

V: Možná můžou být.

podobnost básně a přísloví - přenesení významu

Ž4: Aj jakože ty básně jsou někdy jako přísloví, že nebo podle mě, že někdy to se vám řekne někdo je jako něco a potom se můžeme z toho dozvědět jakoby něco.

V: Že to může být i nějak poučné, nebo tak myslíš?

výskyt přirovnání v básních

Ž4: Jo.

V: Aha, určitě.

župky básně - vtipné, poučné

Ž4: Můžou být vtipné básně, poučné básně.

V: Aha, to už říkáš různé typy, o čem teda aj třeba můžou být. Určitě. Co bych se tě tak ještě zeptala. V čem je tak pro tebe to čtení básní jiné, když to porovnáš? Ty ses učil ten souvislý text, teda tu prózu, monolog. Jaké to má takové rozdíly pro tebe, jakože přečíst si tyto dva různé texty?

cílem básně je zaujmout čtenáře

Ž4: Hmm, že prostě ten ty básně není jakoby takové to, že normálně mluvím, ale prostě, že je to fakt jako účel jako zaujmout ty lidi něčím prostě než ty monology. Ty monology jsou prostě jako povídání. Ta báseň může být taky, ale jakoby je to jinak zformulované díky tomu, že to je do těch rýmů.

jiná kompozice básnického textu

V: Aha, určitě. Ty jo, hodně jsi mi toho řekl, ty jo šikovný. Taková zkušenost, to nemá jen tak někdo. Takže herec bys chtěl být? Aha. Takže potom plánuješ jít, teda chodíš do dramatu, jsi říkal, a plánuješ jít potom i třeba někde na střední, nebo nevím, jestli hereckou nějakou konzervatoř nebo něco?

studijní ambice

Ž4: Já bych chtěl, abych se dostal, já bych možná se chtěl dostat na DAMU.

V: Aha, aha.

Ž4: Ale budu prostě zkoušet a budu se snažit být nejlepší.