

– s výkladovými komentáři O. Hausenblase

(Výklady mají pomoci studentům propojit obecné znalosti pedagogické a didaktické s konkrétní zkušeností výuky ve třídě. Proto se v nich nepodávají návody ani opravy chyb, ale spíše jde o to, aby se praktikanti naučili vlastní přípravy a hodiny analyzovat tak, že při příštím výstupu a v praxi budou své záměry a postupy hlouběji promýšlet.)

Třída: prima osmiletého gymnázia

Téma: Sloh – úvod do popisu

Ve shodě s dosavadní praxí vychází praktikantka od tématu výuky (o čem se bude vykládat), a nikoliv od cílů (čeho se má u žáka dosáhnout). Je pravděpodobné, že pro žáky 1. ročníku osmiletého gymnázia (na ZŠ by to byli „šestáci“) je popis jako „slohový útvar“ celkem novinkou. Prozatím už každý z nich jistě něco popisoval, ale nebyl veden k tomu, aby nad svým popisováním při vyprávění postoupil k akademickému vymezování a rozpoznávání „slohového útvaru popis“. Je také pravděpodobné, že žáci mají s popisováním běžné dětské potíže.

Tím důležitější bude, jak si praktikantka vymezí cíle hodiny!

Cíl hodiny: Žáci dokáží odlišit popis od vypravování na základě znalosti rysů typických pro oba slohové útvary. Volí vhodná přídavná jména a slovesa pro popis věcí a předmětů. Rozvíjejí si slovní zásobu hledáním slov, která nejlépe vystihnou charakteristiku daného předmětu. Vyzkouší si popis děje.

Cíle i slova, kterými si praktikantka cíle hodiny vymezila, jsou poměrně zmatečné: umí sama rozlišit „věci a předměty“? Je součástí popisu „charakteristika předmětu“? Co myslí popisem děje – je to vyprávění, co se přihodilo? Co jiného by to mohlo být? Nezmate praktikantka sebe i žáky takovou mlhavostí?

Vymezené cíle jsou dvou typů: jednak vhodně vyjadřují dovednosti žáka v používání mateřštiny (žák volí vhodná slova, zkouší si popisovat děj...) , jednak vyjadřují úkony „školní“ (najít v textu rysy vypravování a popisování). Praktikantka by si měla ujasnit, co sleduje tím, že vede žáka k „odlišení popisu od vypravování na základě znalosti rysů...“. Není příliš pravděpodobné, že by někdo, kdo chce ostatním vylíčit, jak nějaká věc vypadá, začal vypravovat, co se přihodilo, pokud pochopil svůj vlastní záměr. I tomu se mladší žák musí učit. Cíl hodiny by byl: „Žák se rozhoduje podle situace, podle své obeznámenosti s věcí a podle svého záměru u adresátů, zda bude popisovat, jak nějaká věc vypadá, nebo zda o ní bude vyprávět nějakou příhodu.“

K takovému cíli ovšem by bylo třeba vybrat vhodné aktivity. Pokud je do hodiny vnáší učitel jako jednotlivá „cvičení“, nepodaří se mu dosáhnout toho, že by se žák rozhodoval mezi „popisovat“ a „vyprávět“ autenticky, bez školní odtrženosti od normální komunikace. Takový cíl se nejhodněji sleduje tím, že žáci v průběhu roku píšou mnohé texty, v nichž se občas kvůli vystižení své myšlenky a záměru musejí rozhodovat o volbě slohového postupu.

Celé vymezení cílů v této hodině asi pochází z nějaké nepříliš šťastné učebnice slohu, za kterou praktikantka nemůže, ale měla by se takovému mechanickému přejímání vyhnout. Aktivita, kterou praktikantka použila v hodině, svědčí, že smysl pro komunikační realitu má – nechává děti odhadovat, který předmět je popisován.

Pokud by si praktikantka zapsala smysluplný cíl k popisu věci, asi by zněl: „Žák dokáže popsat předmět vhodnými slovy a vhodně uspořádanými větami tak, aby si adresáti dokázali popisovaný předmět představit a poznat.“ Pokud by praktikantka chtěla, aby žáci popisovali děj, měla by si jasněji uvědomit, proč mají děj jen popisovat, a nikoli vyprávět. Asi by přišla na to, že popis děje, který není ani vypravováním příhody, ani návodem k provádění nějakého postupu, je tak vzácná a nepřírozená činnost, že možná se mu děti jedenáctileté nemají učit, že by stačilo naučit je dobře vyprávět příhody a

dávat návody. (Popisu děje například u chemického pokusu v laboratorních pracích je lépe naučí sám učitel chemie, a to v situaci, která jim bude dávat lepší smysl.) Mezi samostatnými cíli hodiny by krom toho asi měla být nejen znalost a volba výstižných pojmenování, ale ještě dříve také samo rozpoznávání rozlišujících znaků věci. (To asi praktikantka myslela „charakteristikou daného předmětu“.) Takové rozpoznávání není pro dítě, které samo ví, co je onou popisovanou věcí, nic snadného a zaslouží si průpravu. V aktivitách v hodině (nebo dříve) by tedy nemělo scházet porovnávání věci s jiným předmětem, který se jí poněkud podobá.

Měl bych si uvědomit, proč mám druhým tento předmět popsat – asi ho nemohou vidět, ale potřebují se na něj nějak přichystat, protože ho budou potřebovat. Nebo ho mají najít a rozpoznat mezi jinými (možná podobnými) předměty a nesplést se. Když se na předmět podívám jako na věc neznámou, měl bych říct nejdřív, že

Když myslím na vnější vzhled té věci, měl bych si postupně všimnout a říct

Když myslím na to, čím se to liší od jiných předmětů, je třeba říct

Když chci, aby to snadno poznali, až to uvidí, musím jim říct, že

Když je nebezpečí, že moji adresáti věc nerozpoznají mezi jinými, měl bych popsat, jak to vypadá zdálky a co je vidět zblízka.

Musím si uvědomit, zda je pro poznání věci důležité jen to, jak ta věc vypadá, nebo také jaká je na omak, jak je asi těžká, co slyšíme, když s ní pohybuje, zda je něčím cítit.

Rámcové schéma hodiny:

1) úvod (cca 5 minut) – uvítání se s dětmi, motivace k dnešní hodině (mám pro ně připravené povídání s hádankou)

Praktikantka si v přípravě ponechává důležité složky hodiny bez písemného podkladu. Je možné, že umí hezky vyprávět a dávat hádanky, ale není jisté, že je umí dětem vyprávět ve vhodné chvíli, tak, aby sloužily zvoleným cílům. Motivace určitě musí souviset s cíli hodiny – ale v nich neprojevila praktikantka mnoho orientace.

2) rozcvička (cca 10 minut) – opakování probrané látky

Nevíme, co se tím míní, jak může opakování někoho rozcvičovat a k čemu. Zapsáním úloh by si praktikantka umožnila to, že si sama všimne, jaký vztah mají zvolené aktivity k cílům hodiny a patrně i toho, zda při aktivitách mohl pracovat a učit se každý žák, nebo zda se dotkly jen několika.

3) vypravuji žákům mnou smyšlený příběh, který jsem si připravila tak, abych na jeho schématu mohla žákům vysvětlit, co to je popis. (cca 10 minut) Při vyprávění držím v dlani schovaný předmět. Žáci jsou instruováni, že pokud už poznali, jaký předmět v dlani schovávám, mají se přihlásit a nevykřikovat nahlas, aby i ostatní měli šanci to uhodnout. Předmět odhalím teprve tehdy, až se hlásí většina třídy. (list ze stromu)

Po vyprávění položím žákům otázku, jak je možné, že všichni poznali, co schovávám v dlani? Očekávám odpověď, že jsem předmět popsala a tak nebylo těžké poznat, co to je.

Nachystané aktivity podobně jako cíle hodiny nijak neukazují, že by praktikantka sama věděla, oč jí jde. Vypráví smyšlený příběh (děti mají rozlišovat vyprávění od popisu!) a děti mají zároveň poznat, že popisovala předmět. Zdá se, že cílem praktikantky tu je, aby děti řekly „popis!“.

Kdyby v reflexi své hodiny byla zapsala, co opravdu žáci říkali, věděli bychom, zda se potvrdilo, co očekávala („popsala jste nám ten předmět!“), nebo zda žáci shledali i jiné pádné příčiny („vybrat list stromu je snadná hádanka“, „podřekla jste se jednou“, „viděl jsem, jak vám mezi prsty čouhá stopka listu“) atp.

Následuje další otázka: Jaké slovní druhy jsem při popisu nejvíce používala? (slovesa a přídavná jména) – ty jsou při popisu nejvíce důležité.

Mají-li žáci odlišovat popis a vyprávění, právě tato otázka jim nepomůže. Slovesa v popisu začínají hrát roli, když postoupíme od pojmenování součástí a vlastností objektu k zacházení s ním nebo k jeho fungování. Zdá se, že je příliš zaujata příkladem suchého listu, který poletuje, ale kdyby popisovala stojan na noviny, hrály by roli jiné slovní druhy... Důležité je, jak si praktikantka zapisuje, kterou správnou odpověď čeká. Je velmi užitečné, když se praktikant buď ubrání tomu, aby s velkou jistotou čekal „svou“ správnou odpověď, nebo když si dokáže představit pravděpodobné alternativy žakovských odpovědí (na to je dobré, když si svůj popis listu dokáže předem napsat a neimprovizuje ho napoprvé rovnou před dětmi).

4) hra na hadače (cca 5 minut) – žáci budou jen pomocí přídavných jmen a sloves popisovat předměty, které je napadnou, vždy pro celou třídu a ostatní budou hádat. Začnu já, abych jim ukázala příklad, potom už pokračují děti samy. Vzájemně si tak dávají hádanky.

Praktikantce i nám by pomohlo, kdyby si hádanku zda zapsala. Mohla by se ujistit, že jde o popis, nebo že tím popis cvičí. Jde opravdu jen o slovesa a adjektiva? Nebo smejí žáci tvořit celé věty („...má střapatý okraj a dlouhou stopku“)? Je nesyntaktické vyjádření pouhými slovesy a adjektivy „popisem“?

5) popis děje (cca 15 minut) – bez jakéhokoliv úvodu o druhých popisů nechám děti vyzkoušet popis děje, aby si uvědomili, že to není lehká věc popsat cokoli tak dokonale, aby každý věděl, o co jde. Mám pro ně připraven popis písmenka – popisem budu „vést“ jejich ruku, aby písmenko správně napsala. Rozdám žákům papírky, na které budou zkoušet kreslit mnou popisované písmenko. Na druhou stranu papíru potom ve zbylé části hodiny zkusí sami popsat, jak nějaké písmenko nakreslit. V závěru hodiny si vyzkoušíme pár popisů písmenek, které stihli vytvořit. Za domácí úkol budou pracovat na vylepšení popisu písmenka, kdysi ho vyzkouší dát jako hádanku svým spolužákům místo rozcvičky.

Opět by bylo výhodné mít lépe promyšleno, zda máme a chceme popisovat tvar písmenka, nebo psaní toho písmenka. Praktikantka evidentně myslí na popis psaní písmenka, ale není jasné, kdy to došlo žákům. Sama navíc ukazuje, že předváděla spíše návod než popis. To by bylo užitečné a ne špatné, jenomže zrovna psaní návodu k psaní písmenka nedává smysl, psát se učíme jinak než slovním návodem. Pro děti je psaní písmenek navíc už více či méně dějem automatizovaným, což ztěžuje úlohu. Určitě by jim šlo snáze dávat návod k nějaké činnosti, ve které se kroky navzájem více odlišují, mají svá jména atd., například zalévání pokojové květiny zavěšené pod stropem.

Popis aktivit v hodině zde navíc postrádá důležité podrobnosti: Jak práci rozdělila, zda má představu, kolik dětí si mohlo „popis děje“ vyzkoušet a jak toho dosáhla, kdo kladl otázky a dělal závěry a jak dalece se na tom podíleli žáci, atp.

Poznámky k práci v této hodině:

V této hodině mě opět provázal boj s časem, abych stihla použít v hodině veškeré aktivity, které jsem si pro děti připravila. Nechala jsem totiž děti, aby si vzájemně dávaly hádanky popisovaných věcí déle, než jsem původně plánovala. Ale domnívám se, že to vůbec nebylo na škodu, protože během vymýšlení hádanek děti samy přišly na to, že není hezké, jak se jim při popisování neustále opakují stejná slovesa. Zkoušeli jsme proto použít při popisu i přirovnání a vymýšlet neobvyklá slovesa, která by ještě lépe vystihla funkci daného předmětu.

Také jsem po hodině přemýšlela, zda jsem dětem nezdala až příliš složitý úkol s popisem psaní písmenka, protože velké množství žáků s tím mělo problémy. Paní učitelka mě ujistila, že to nevádí, že si alespoň vyzkoušeli, jak je důležité umět přesně danou věc popsat, jinak by nikdo nepoznal, o co jde. Stejně bych ale pro příští vyučování zařadila popis písmenka až některé z dalších hodin, kdy už budou seznámeni s popisem jednodušších věcí.

Zdá se, že východiskem plánu hodiny nebylo ani téma, ani vyjasněné cíle, ale spíše představa o nějaké aktivitě s dětmi, ve které musejí popisovat něco tak, aby to druzí poznali. Pokud učitel pochopí takovou aktivitu jako součást běžného dorozumívání a nebude se úzkostlivě snažit oddělit od sebe popisování a vyprávění a líčení a charakterizování, pak je naděje, že nebude dětem vnucovat umělá třídění, ale povede je ke komunikačním dovednostem.

Závěrečná reflexe hodiny nedokládá, že by si praktikantka nějak uvědomila, že její hodina je jen málo provázaná se skutečnou řečovou produkcí žáků. Nevidí asi ani nesystematičnost svého pojetí výuky. Menší děti totiž v hodinách ještě ochotně spolupracují, když jde o hry a hádanky, takže nemohla poznat, zda jim aktivity dávají smysl, nebo ne. Pokud myslela na cíl „Volí vhodná přídavná jména a slovesa pro popis věcí a předmětů“, a výraz „popis“ nebrala příliš závazně, je pravděpodobné, že mnohé dítě skutečně dávalo věcem jména i že si uvědomilo, zda používalo pojmenování málo výstižných. Je možné, že kdyby praktikantka pojala hodinu bez „slohového“ nátěru jako lekci, v níž si cvičíme dovednost povídat si o něčem tak, aby si to druzí dokázali představit, a tak ji také popsala v dokumentaci, měli bychom my jako čtenáři snadnější úlohu.

– s výkladovými komentáři O. Hausenblase

Praxe ČJL na základní škole:

Třída: 9. v ZŠ

Téma: Karel Toman – Měsíce

Cíl hodiny: Žáci se: 1. seznámí s textem, 2. několikrát jej přečtou, 3. nad ním zamyslí – budou hledat motivy apod. 4. učí se tak rozumět poezii, interpretovat

Cíle jsou zde formulovány spíše jako soupis činností, které budou žáci provádět, ale není jasně vyjádřeno, čeho dosáhnou, jakou dovednost nebo znalost získají, jaký postoj si vytvoří, které kompetence rozvinou o kousek dále... Praktikant navíc zde nejmenuje cíl, který vyplývá z aktivit, jež níže naplánoval pro třídu: cíl odhadnout co nejpřesněji, o kterém měsíci která báseň pojednává, případně cíl rozpoznat v textu náznaky, které časové zařazení umožňují.

Cíle měly vypadat spíše takto (mluvíme vždy o žákovi, aby bylo jasné, že chceme k cílům přiblížit každého z žáků):

- 1. žák porozumí smyslu daného básnického textu;*
- 2. ověří si, že vícerym přečtením téhož textu se dá porozumět dalším a dalším významům;*
- 3. rozpozná, které motivy jsou pro význam dané básně důležité a čím;*
- 4. získá několik přístupů, které slouží pro interpretaci básní: a) nejasná místa čteme vícekrát, b) u významných motivů sledujeme, jak na sebe navazují v textu i jaký mají vztah k osobní zkušenosti čtenáře, c) pochopení jednotlivých míst uvádíme do vztahu k celku básně.*

(Před hodinou jsem hodně přemýšlel a opravdu mi záleželo na tom, aby se hodina povedla – výhodou mi byla opět rozdělená třída. Říkal jsem si, že aktivity žáků musí být zajímavé, zábavné a přitom bych rád, aby si text pořádně přečetli. Napadlo mě, že tím, že zpracujeme během hodiny vlastně celou knihu, bude to pro ně „celkem levný“ zápis do čtenářského deníku.)

1) Počáteční motivace – zmíním, že když budou žáci dobře pracovat, bude jejich výstupem z hodiny téměř hotový zápis z četby do čtenářského deníku.

Praktikant uvažuje o motivaci doposud izolovaně od estetického zážitku z díla. Motivací je podle něho nějaký praktický zisk žáka v školním provozu (žák bude mít „splněný úkol“, případně dostane známku), nikoli zisk na úrovni kulturního rozvoje osobnosti žáka (žák pozná něco sám o sobě, porozumí něčemu o vztazích mezi lidmi, osvojí si postup, který mu pomáhá při čtení a vyjadřování atp.).

Skutečnou motivaci by praktikant v žácích vytvořil, kdyby v nich vzbudil zvědavost či touhu poznat pomocí čteného díla například to, jak souvisí jejich osobní zkušenost (ze života nebo z jiné četby) s obsahem, který tuší v textu, jež se právě chystají číst. Zadaní k počátku práce před četbou mohlo znít:

„Vzpomeňte si, zda se vám někdy stalo, že jste pocítili, že nějak patříte k řádu přírody – jak v ní vše má svůj čas a svou roli. Možná jste o tom jen četli. Zapište si během 4 minut v heslech, co jste pocítovali a na co jste při tom mysleli, případně napište, co podle vás můžou člověku dávat zákony a pravidelnosti živé přírody.“

O svém zápisku by si žáci měli poté krátce (2-3 minuty) pohovořit ve dvojicích.

2) Rozdat texty – nakopírované všechny básně sbírky bez označení čísel a přeházené. Vysvětlím, o co jde, že každá báseň náleží k jednomu měsíci a že naším cílem bude přijít na to, která kam patří. Čteme všechny nahlas – každý čte jednu – po přečtení

básně jim vždy dát chvíli čas udělat si poznámky, příp. si podtrhnout důležitá slova, motivy apod.

Praktikant zde nepoznamenal, že rozdál básně bez názvů měsíců...

Rozdělení práce mezi třídu tak, že žáci vzájemně složí celek, je dobré. Ovšem praktikant má počítat čas: čtení bývá pomalé, prezentování také... Všichni se sotva vystřídají, je dobré nechat je předvést svou četbu v menších skupinách, aby se ve vymezeném čase uplatnil každý. Anebo pracuje se třídou, která ví, že dneska předčítají jedni, příště zase další.

Zadání „udělat si poznámky, podtrhnout“ je neurčité – praktikant by si měl i pro sebe napsat, jak bude zadání znít doslova, aby se žáci mohli rozhodnout, co si poznamenávat a proč, z jakého hlediska považovat složky textu za důležité. Možná mělo zadání napsané (i s příkladem) na tabuli znít:

„V textu si každý sám podtrhněte místa, která podle vás jsou důležitá pro charakteristiku měsíce nebo roční doby, a na stranu si napište, čím podtržené místo působí na čtenáře. Např. „Však za vichřic hlas touhy jediný z vás vane: / Vzplát na tvé hranici, ó Pane!“ vzbuzuje pocit větru (zvýrazněný opakováním -v-) a přitom připomíná červenou a žlutou barvu podzimního listí i ohníčků (hranice).“

3) Po přečtení dát čas na srovnání. Žáci pracují s textem, se svými poznámkami, s podtrženými kousky textu.

Porovnat si své poznámky je velmi cenné, jednak to rozvíjí myšlení, jednak se žáci ujistí, že jejich domněnky a výklady k textu jsou přijatelné – aspoň od spolužáka –, a získají i odvahu později promluvit o svém poznatku před třídou. Zadání však opět má být specifické, aby žáci nebloumali a z bezradnosti pak nemluvili plytce, např.:

„Ve dvojicích s různou básní a) porovnejte své poznámky a zaměřte se na to, zda jste si v básních všimli spíše roční doby a přírody, nebo zda jste si poznamenávali něco o člověku, jeho citech a myšlenkách.

b) Domluvte se, zda považujete Měsíce spíše za lyriku přírodní, nebo společenskou, a připravte si 1–2 doklady z textu básní.“

4) Společná interpretace a řazení – měsíce zařazovat hlasováním

Praktikant by si měl přesněji předem popsat, jak bude probíhat „společná interpretace“, aby to nebyly jeho osobní výklady, které na žáky působí jako „správné řešení k naučení“ a jako odmítnutí a zavržení jejich pokusů o interpretaci.

Možná mají žáci, kteří měli v textu týž měsíc, dostat jiné znění zadání:

„Ve skupince promyslete a na flip napište, co považujete za nosnou myšlenku básně. K ní přilepte jeden rozdaný text, z něhož v „bublinách“ vyvedete 2-3 doklady na důkaz své interpretace.“

Je otázka, jak k interpretaci patří hlasování! Konsensus o významu v uměleckém díle je důležitý – kultura je společně duchovní vlastnictví. Ale pro čtení a interpretaci poezie ve třídě je důležité, aby i okrajové dojmy nebo nezvyklé výklady zaznívaly vedle většinových, protože cílem je rozvinout v žácích dovednost podkládat svá tvrzení o textu jednak citací z textu (motiv, vyjadřovací prostředek, souvislost s jinými díly), jednak propojením s konkrétní osobní zkušeností životní i čtenářskou. Pro společenské přijetí díla je pak důležité společně zjišťovat, v čem mají čtenáři shody a zda jejich dojmy z díla jsou natolik opřené o text a kontext, aby bylo možné je mít společně s druhými. Hlasování by mohlo působit dojmem, že většinovým názorem se má potlačit osobní chápání díla.

5) Kontrola

Praktikant neuvádí, jakou kontrolu míní, kdo ji provádí a k čemu má sloužit. Práce v závěru učební jednotky by měla posloužit k tomu, aby si každý za sebe usadil poznatky a prožitky z díla, četby a sdílení tak, že se za sebe nějak rozhodne o zásadních otázkách nebo nosných myšlenkách, které z díla vyplynuly. Zadání k poslední aktivitě mohlo znít

např.: „Pokuste se během 10 minut písemně vysvětlit, jestli se podle vás má člověk zamýšlet nad pravidelnými proměnami přírody a co mu to může přinést.“

Reflexe: Hodina se skutečně vyvedla a to mnohem více v druhé (údajně slabší – „nestudijní“) skupině. Žáci skutečně četli – prohlášení o tom, že jim dnešní hodina přinese zápis do ČD, vzbudilo všeobecné nadšení a zdá se, že to zafungovalo. Když zjistili, že se jedná o poezii, trochu jejich nadšení opadlo, ale spolupracovali celou hodinu a já si nemohl stěžovat. Všimli si většiny narážek, symbolů a prostě mi udělali radost.

Praktikant má možná pravdu, že aktivita žáků byla způsobena tím, že si odbudou jeden domácí úkol... Je však možné, že rozdělením úkolů do individuální a skupinové práce dal každému žákovi možnost nečekat na výsledek a sám něco s textem provádět. Pokud děti nejsou školou doposud zcela inhibované, obvykle se tak jejich přirozená aktivita vyvolá dá.

Praktikant by si měl přesněji zapsat, jak se v činnosti žáka projevovalo, že byli žáci nadšení (zda všichni, nebo pár ochotných), že spolupracovali (zda jen s učitelem, nebo i navzájem, a zda téměř všichni, nebo dvě skupinky ze šesti). Je dobré, že praktikant uvedl, čeho si žáci všimli – to je důkaz o aktivitě žáků. Neměl by si však odpustit pozorování toho, zda se tak chovala celá třída (obvykle až na 1–2 výjimky...), anebo jenom jedna skupina nejvyspělejších žáků. Je milé, že učitelovi práce žáků dělala radost – to je pro jeho práci cenné. Měl by však umět reflektovat to, zda práce dělala radost žákům a podle čeho tak soudí.

Ukázky básní Josefa Tomana ze sbírky *Měsíce* – pracovní materiál použitý v ukázkové lekci praktikanta

Leden

Po cestách zavátých a po silnicích
rod opuštěných bloudí.
Sychravé zimy dlátem bolestí
monogram bídy ryly v jejich tělo,
a tak jdou světem.
Vyjde-li hvězda, pro ně nesvítí.
Betlém jim shořel.
Jen v bludných kruzích šlapou boží zemi
a jíní stéká jim chladnými krůpějemi
po tvářích dětsky vzpurných.
Hospodu teplou večer jim dej, Pane,
a plnou mísu
a slovo dobrých lidí.

Březen

Na naší studně ráno hvízdal kos.
Jde jaro, jde jaro.
A když jsem okno na sad otvíral,
šeptaly pukající pupeny:
Jde jaro, jde jaro.
Bez chvěje se a hrušně čekají.
Jde jaro, jde jaro.
Zas novým třpytem rozkvétá ti vlas
a nových kovů napil se tvůj smích.
Jde jaro, jde jaro.
Bože můj,
obnoviteli, obroditeli,
na srdce v sněhu pamatuj.