

# Kritické listy 24

čtvrtletník pro kritické myšlení ve školách

podzim 2006



**Naše téma:  
ČTENÁŘSTVÍ**

**„Čítárna  
za zrcadlem“**

**Literární výchova  
i pro rodiče**

**Projekt kniha**

**Bádání**

**Učíme se navzájem**

**Záznamy o četbě,  
které se osvědčily**

**Čtu, abych  
mohl/a číst**

**„Literární pexeso“**



Vydává občanské sdružení Kritické myšlení

## Poslání *Kritických listů*

*Kritické listy* podporují otevřené společenství vzdělavatelů, kteří metodami aktivního učení dosahují všestranných a trvalých výsledků ve vzdělávání žáků, rozvíjejí u nich zvědavost a lásku k vědě a pěstují v nich bytostnou odpovědnost za svět, v němž společně žijí. *Kritické listy* nabízejí náměty pro výuku, která vede žáky ke kritickému a tvořivému myšlení, k schopnosti řešit problémy, spolupracovat, rozvíjí u dětí sebeúctu a současně respekt k druhým. Zvláštní pozornost věnují *Kritické listy* čtení, psaní a diskusi, které považují za účinné nástroje poznávání vnitřního i vnějšího světa a udržování demokracie.

*Kritické listy* se zaměřují na pedagogy všech typů a stupňů škol a všech aprobací, kteří trvale rozvíjejí své profesní dovednosti, reflektují svou práci a jsou ochotni se o její výsledky podělit s ostatními.

*Kritické listy* vznikly v roce 1999 jako čtvrtletník pro účastníky a absolventy programu *Čtením a psaním ke kritickému myšlení*. Přinášejí kompletní popisy vyučovacích jednotek rozmanitých předmětů, které v praxi uskutečnili učitelé se svými žáky, i obecná zamyšlení nad pedagogikou a školstvím. V současné době rozšiřují své publikum na všechny vzdělavatele, kteří přispívají k úspěchu kurikulární reformy v ČR.



*Já zatím stále jen vstřebávám, co jsem během tohoto týdne prožila. Nejsem schopná říci, co konkrétního a jak rychle změním ve své praxi. Ale z tohoto úhlu pohledu pro mě asi největším přínosem byla Ondřejova dílna o velkých myšlenkách, po které jsem měla intenzivní pocit, že chci od základů předělat svoji koncepci / svůj tematický plán výuky literatury na gymnáziu a že mám vodítko, jak s tím začít. Obecně je ale pro mě vždy nejdůležitější pocit, že jsem načerpala novou motivaci pro svoji práci.*

*Tato letní škola byla v mírnějším tempu než předcházející, což je pro mě velmi výhodné. Potřebuji si spoustu věcí zažít a spíše dotáhnout do konce než jenom nakousnout. Myslím, že bylo i velmi dobré to, že večery byly naprosto volné a každý si mohl čas využít, jak potřeboval. Také se mi líbilo, že jsem mohla všechny dílny absolvovat, a tudíž nemám pocit, že bych o něco přišla. Objevila se zde spousta nových informací a námětů, s nimiž bych chtěla v průběhu školního roku s dětmi pracovat. Ze všech LS, které jsem navštívila, byla pro mě tato nejlepší, nejpřátelštější, prostě SUPER!*

*Ze zpětných vazeb letní školy kritického myšlení.*



## Jací jsme čtenáři

Já čtu *Kritické listy* odzadu.  
 Já od *nejdelšího* článku.  
 Já od *nejkratších* zpráv.  
 Já si nejdřív prohlídnu *fotky*.  
 Já začínám od *lekcí*.  
 Mne přitahují *nabídky*.  
 Mě *co se děje jinde*.  
 Mne zajímají *dětské práce*.  
 Doufám, že tu najdu něco k *hodnocení*.



Já mám nejradši články, týkající se *chování žáků*.  
 Se mnou vždycky zacloumá *jistá provokace*.  
 Já nesnáším *citáty*.  
 Hlavně nic náročného k *úvaze*.  
*Pro lektory* není určitě jen pro lektory.  
*Teorie* mě nezajímá.  
 Už jsem našla i *chybu*.

Moje *Kritické listy* kolují po celé sborovně.  
 Já je *nedám z ruky*.  
 Já je čtu zásadně *na webu*.  
 To *větší písmo* je sympatické.  
 Někdy mne zmáta *grafika*.  
 Mám na nich ráda *přehlednost*.

Tuhle jsem něco četla v kabinetu *nahlas*.  
 Někdy mám problém s *cizími slovy*.  
 Mně vadí jejich *elitářství*.  
 Občas tam píšou *diletanti*.  
*Škola v literatuře* je prima.

Čteš úvodník? Já nikdy.

*Z vašich výroků sestavila  
 Nina R.*

PS: V příštích *Kritických listech* bychom se rádi zabývali **podstatou a smyslem vzdělávání**. Vaše příspěvky jsou vítány!

## Úvodník, N. Rutová

### K úvaze

#### Naše téma: ČTENÁŘSTVÍ / ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST

Rovnováha prožitků, diskusí a znalostí v literární výchově, <i>O. Hausenblas</i> . . . . .	4
Jak rozumějí pojmu čtenářská kompetence v Německu?, <i>Š. Klumparová</i> . . . . .	6

### Co se děje u nás

Co nového v projektu <i>Rovnováha</i> . . . . .	12
Co bylo... Co bude... Deset let <i>RWCT</i> v České republice se blíží . . . . .	12
Můžeme se těšit na nové příručky <i>KM</i> . . . . .	13
Lektorský kurz <i>Kritického myšlení</i> , <i>J. Monček</i> . . . . .	13
Kurikulární seminář pořádaný konsorciem <i>RWCT</i> se sejde v Praze . . . . .	15
Představujeme lektory <i>KM</i> : Kateřina Šafránková . . . . .	15
Záznamy o četbě, které se osvědčily, <i>K. Šafránková</i> . . . . .	16
„Čítárna za zrcadlem“ – dílny, střípky a texty z letní školy. . . . .	18
Jak „opakovat“ metody práce s textem, <i>K. Šafránková</i> . . . . .	18
„Výzkum“, <i>Š. Miková</i> . . . . .	24
„Literární pexeso“, <i>H. Košťálová</i> . . . . .	26
Rozhovor s vítězkou soutěže . . . . .	26
Bádání, <i>H. Košťálová</i> . . . . .	29
Učíme se navzájem, <i>H. Košťálová</i> . . . . .	32
Desatero mužských kladných archetypů ve výuce literatury, <i>O. Hausenblas</i> . . . . .	37
Velké myšlenky ve výuce literatury na ZŠ a SŠ, <i>O. Hausenblas</i> . . . . .	40

### Lekce a komentáře

Projekt kniha, <i>E. Wendlová</i> . . . . .	45
Růžové slůně, <i>K. Bergmannová</i> . . . . .	47
Literární výchova i pro rodiče, <i>K. Sládková</i> . . . . .	50
Báseň na zahradě aneb Poezie v domácím vzdělávání, <i>M. Němcová</i> . . . . .	53
Dvě tvořivé metody pro shrnutí textu, <i>William G. Brozo</i> . . . . .	55
Stala se Dílna čtení součástí výuky ČJ?, <i>M. Šlapal</i> . . . . .	56
Čtu, abych mohl/a číst, <i>B. Gruntová</i> . . . . .	58
Tipy na řízené čtení, <i>H. Antonínová-Hegerová</i> . . . . .	61

### Škola v literatuře

Bubela, <i>M. Čunderle</i> . . . . .	62
--------------------------------------	----

### Přečetli jsme

The Reading Teacher, <i>H. Šilhánková</i> . . . . .	64
„První četba“ z nakladatelství Thovt, <i>K. Krüger</i> , <i>K. Bergmannová</i> . . . . .	65
<i>www.kritickemysleni.cz</i> . . . . .	66

### Máme jasno?

Co je E – U – R (podrobněji k fázi Reflexe), <i>O. Hausenblas, H. Košťálová</i> . . . . .	67
--	----

### Z redakční pošty

Romský hrdina v diamantových trenýrkách, <i>L. Kuřátková</i> . . . . .	69
Má škola, já a <i>Kritické listy</i> , <i>Romana H.</i> . . . . .	71
Milá redakce..., <i>M. Olšáková</i> . . . . .	72

### Nabídky

Čtenářské dílny <i>RWCT</i> . . . . .	72
Zelený kruh . . . . .	73
Celkové zkvalitnění výuky na ZŠ . . . . .	73

## K ÚVAZE

### Naše téma: ČTENÁŘSTVÍ / ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST

## Rovnováha prožitků, diskusí a znalostí v literární výchově

Ondřej Hausenblas

Kulturní a vzdělaný národ znamená mimo jiné to, že většina lidí má společnou znalost a společný zážitek z kvalitní četby. Vede nás k takové společné kultuře školní výklad a zkoušení v hodinách literatury? Jako příklad si stačí vzít Járu Cimrmana, který je světově proslulým autorem, zvláště v Čechách a v Moravě. Svě slávy se domohl tím, že se k čtenářům a divákům dostal vtipnou, inteligentní cestou („hrou“, jak by řekli odpůrci aktivizujících metod poznávání), ať už tou hrou bylo karikování vědecké jalovosti, vzpomínky na staré zlaté c. a k. časy, nebo spoluúčast na mystifikaci. Dále se Jára stal světovým díky tomu, že jeho osudy, vynálezy a umělecké dílo jsou velice blízké privátním slabostem, koninám a absurditám života kohokoli z nás. A možná je znám i díky tomu, že nebyl vyučován ve škole...

Aby škola neodrazovala, nebo dokonce nelikvidovala čtenáře, musíme ve výuce mnohem více zapojit právě tyto dva rysy: **setkání s literaturou musí být normální, tedy aktivní, zajímavé, podnětné, a dále se děti musejí v četbě hodně setkávat samy se sebou** – musíme je naučit, aby poznaly, jak to, o čem čtou, je blízké jejich duši, zkušenosti, zájmům. A když už si na čtení navyknu, je možné a potřebné **zahusťit jejich chápání také údaji a pojmy z literatury**. V posledních letech (asi patnácti) se vedou spory o to, zda se mají ve škole vyučovat literárněhistorické údaje a pojmy (kdy se kdo narodil...), anebo zda se má číst, přemýšlet a diskutovat o četbě (hledat a vyjadřovat své porozumění tomu, co nám dílo sděluje). Avšak tyto spory vycházejí z laické představy, že ve výuce je možné buďto jen vyučovat data, anebo jen diskutovat. Dokud u nás (v letech devadesátých) skoro všichni věřili na to, že „každý přece musí znát Nerudu“, bylo jistě potřeba v debatách důrazně ukázat, jak nemá výuka vypadat: ani jako výklad o Nerudově životě a díle, ani jako upachtěný, učitelem dirigovaný „rozbor“ básně *Seděly žáby v kaluži*. Bylo třeba přesvědčovat učitele, že se mají naučit vyučovat tak, aby děti považovaly čtení básní za zajímavé a přínosné a aby se zapojily do svého učení. Méně informovaní učitelé i experti to však považovali za útok na znalosti a za ohrožení paměti národa.

### Býti vzdělanecem

Mnozí se obávají o národní identitu. Přestože by chtěli, aby čtenáři nad textem také prožívali a mysleli, tvrdí, že prvně je nutné děti naučit si pamatovat základní informace o národní či světové literatuře, tedy

že „vzdělaný Čech by měl vědět, kdo je to Němcová, Mácha, Neruda, Shakespeare či Goethe, byť mu zlý ‚osud‘ za celý život nedopřeje cokoli si od nich přečíst...“ (jak to před rokem napsal P. Janoušek v Lidových novinách). Problém je, že v literární výchově bojujeme o čas a o zájem dítěte: co je efektivnější – předávání paměťových informací anebo výchova ke kultivovanému čtenářství? I ten, kdo chce v dětech zachovat společnou paměť a identitu národa, musí ve výuce umět používat účinné aktivizující metody – jinak děti znudí, otráví, odpudí. A měl by mít dobře promyšleno, co považuje za cíle své výuky vedle zapamatování dat a jmen. Zdá se mi, že mnozí obhájci „literární paměti“ prostě nemají dost důkladně promyšleno, co žádají.

Co to tedy ten nečtoucí vzdělanec „ví“ o Němcové, Máchovi atd.? Jaké měli spisovatelé křestní jméno? Kdy se narodili? Jestli ve stejné době jako Cervantes? Kdo byli rodiče a jak je vychovávali? Co se jim stalo během života a tvorby? Co naši velikáni napsali? Všechno, co napsali, nebo jen *Babičku*? Jaký byl jejich vztah k dobové kultuře? Jaký vztah k lidu českému a k Habsburkům? Nebo k jiným spisovatelům, popř. milencům? Nebo zda psali nějak výjimečně oproti spisovatelskému standardu té doby? Nebo zda v jejich díle jsou prvky, které dodnes uznáváme za autentické, moderní, čtivé? A o kolika autorech mám tohle „vědět“? O dvou, o třiceti, o tři sta třiatřiceti?

Znalosti obdržené bez upřímného lidského zážitku a bez jeho společného sdílení s druhými jdou člověku buď druhým uchem ven, anebo si je takový polovzdělanec pamatuje, ale podle nich se nechová. Smyslem literatury – doufejme, že ani literární výchovy – není, aby lidé „o literatuře věděli“. Krásná literatura je na světě proto, aby zušlechtovala citění a myšlení lidí, aby se společně prohlubovaly jejich postoje a hodnoty, a aby tedy bylo těžké jednat proti dobrým mravům a kráse. A cílem školy musí být, aby přivedla děti k ochutnání té radosti z četby a prožívání a sdílení velkých citů a myšlenek, aby je vybavila postojem, který jim umožní po celý život si z literatury dobývat víc a víc, a aby je naučila při čtení a sdílení postupovat tak, že se jim prožitek a pochopení díla, sebe a světa bude dařit. K tomu všemu je určitě užitečné poznat i leckteré údaje a porozumět některým pojům. Pak je naděje, že žáci budou i slušněji a poctivěji jednat, až se stanou podnikateli, politiky nebo zaměstnanci, a zároveň nedají kvůli byznysu upadnout kultuře...





### Znát i bez čtení?

Může být užitečné znát, jak zastánci paměťové výuky literatury argumentují: např. Pavel Janoušek, ředitel Ústavu pro českou literaturu AV ČR, v článku „K čemu je dobré biflování“ (Lidové noviny, 1. 10. 2005) napsal: „(...) Představa, že číst umí každý, kdo zná písmenka, je jen iluze. Schopnost porozumět textům není vrozená, ale předpokládá obdobnou přípravu jako například výuka cizích jazyků – člověk si musí osvojit takovou míru znalostí, aby byl schopen v jazyce literatury komunikovat a mít z něho požitky. Literární výchova preferující prezenní interpretaci literárního díla, která se nemůže opřít o znalost literární historie a teorie, se mění v bohapustou žvanírnu, jejímž výsledkem je, že značná část kulturního dědictví je odsunuta mimo dosah schopností žáků. Takto vychovávaný student zkrátka dobré literární dílo nepozná.“

Historie literatury je proto důležitou součástí střední školy. Zkouška dospělosti není jenom okamžik, kdy jedinec prokazuje, že si osvojil jisté dovednosti, ale je také momentem, kdy prokazuje, že je schopen být vzdělaným členem dané společnosti, ať už si ji vymezíme národně nebo teritoriálně. A vzdělaný Čech by měl vědět, kdo je to Němcová, Máchá, Neruda, Shakespeare či Goethe, byť mu zlý ‚osud‘ za celý život nedopřeje cokoli si od nich přečíst. (...)“

Maturita by tedy měla prokazovat jak dovednost kvalifikovaně číst, tak paměť na jména, data a poučky. Zaráží mě však, že by „být vzdělaným členem dané společnosti“ opravdu spočívalo v tom zapamatování, jak to formuloval P. Janoušek, a ne rovněž v dovednostech a postojích.

Nedovedu si představit, jak by „biflování“ čili školní „předávání vědomostí z literární historie“ mohlo přivést člověka k tomu, aby si přečetl třeba *Zkázu civilizace* od A. Huxleye, nebo Ajtmatovovu *Stanici Bouřnou* či něco od R. Bradburyho nebo S. Lema. A aby to také pochopil čili porozuměl tomu a zaujal k myšlenkám v díle obsaženým přemýšlivé stanovisko.

### Dobře používat dobrých metod

Moderní vyučovací metody v literatuře umožňují žákovi nebo studentovi především to, aby si propojoval své zážitky a poznatky z četby s tím, co sám zažil, co si sám myslí o životě a jak cítí. V kurzech RWCT se takovým metodám učíme, snažíme se rozlišit, co je skutečné vyučování a co jenom mechanické použití *pětilístku*, kdy je diskuse žáků v literárním kroužku jenom tupým vybíráním otázek a povrchním naškrábáním odpovědi, a kdy se nám podařilo žáky opravdu vtáhnout do nitra dilematu. Proč se vlastně mnozí čeští vzdělanci tolik bojí, že děti budou ve školní diskusi jenom plácát? Snad se stydí za dětskou neinformovanost a nevypěstlost? Možná prostě neza-

žili dobrou literární výuku. Anebo se jejich úvaha nad kvalitou vzdělání zastavila u „vědomostí“ žáků a zapomněli, že většina žáků v dospělosti bude lékařkou, řidičem a dalšími voliči, kteří se někde a od někoho potřebují naučit přemýšlet nad tím, co čtou, co vidí v reality show nebo v show tuzemských politiků.

### Sklobit chtění, vědění a umění

Na znalosti „o literatuře“ ovšem taky dojde – když se žáci ve společném vážném hovoru o četbě snaží pochopit velké myšlenky nebo reflektovat, proč se jejich názory nebo prožitky liší od toho, co si zřejmě myslel autor. Tehdy pocítí, že je potřeba mít lepší informace – k porozumění smyslu díla je třeba pochopit lépe i dobový a literární kontext. Ptají se: Co to bylo za dobu, za člověka, který tomu a onomu mohl věřit, nebo jakože už tak dávno lidé cítili a přemýšleli jako já? V takové chvíli už učitel může bez zhoubných následků (bez nudy a otravy) soustavněji zapojit do práce i literárněhistorické poznatky. Některé historické „doby“ má i menší dítě ve vlastní rodině (prarodiče), jiné zná (i s omyly...) z velkolepých historických filmů, cest do ciziny, z televize. S věkem také přibývá v duši mladého člověka hlubších otázek a problémů, a literatura je na světě právě proto, aby si člověk s její pomocí hledal odpovědi. Je naivní si představovat, že do 9. třídy si děti mají jen číst a povídat, a stejně naivní je tvrdit, že jakožto studenti už musejí začít bádát v historii literatury. Růst pravých postojů je pomalý a pokračuje až do smrti, a zároveň si děti už brzy potřebují začít zvykat, že názor potřebuje oporu ve věcných argumentech.

Dneska je důležité, aby se nám podařilo do programu výuky literatury vřadit jak znalosti, tak čtenářské aktivity i tvorbu postojů. Nejenomže jedno nesmí vytlačit druhé, ale navíc musejí všechny tři složky vzájemně navazovat: dovednosti a znalosti potřebné k porozumění, dovednosti nutné pro uspokojení z četby, bez kterého nedovedeme žáka k lásce ke knížkám, zapojení postojů, které buď podporují četbu, nebo je žák potřebuje překonat, aby četl. Jak tyhle spleť vztahy organizovat? To přece nemůže učitel urdit, když navíc je každé dítě jiné... Právě proto se musíme spolehnout na to, při čem dovednosti, poznávání i postoje přirozeně spolupracují – **při normální četbě pěkných knížek**. Na tu musíme mít ve škole hodně času, k ní musíme v ŠVP naplánovat všechny ostatní podmínky: ke čtení je nutné se nachystat a udržovat milé prostředí, o čteném je třeba se bavit a diskutovat, každý potřebuje najít a uplatnit v četbě sebe a potěšit se s druhými.

*Autor je lektor KM, učitel PedF UK.*

„Číst znamená půjčovat si; brát z čteného myšlenky, odnášet.“

*G. Ch. Lichtenberg (1770)*

# Jak rozumějí pojmu čtenářská kompetence v Německu?

Štěpánka Klumparová

## CO JE TO ADAPTIVNÍ ČTENÍ?

## JAK HO LZE VYUŽÍT KE ZVÝŠENÍ MOTIVACE ŽÁKŮ PŘI VÝUCE LITERÁRNÍ VÝCHOVY?

Nejen učitelé a literární vědci se obávají rostoucího nezájmu o čtení a čtenářství a s ním souvisejícími negativními dopady pro celou společnost. V tomto článku se dozvíte, jak se mohou některé strategie čtení užívané při školní a při privátní četbě ocitnout ve vzájemném rozporu a v některých případech vést až ke ztrátě motivace číst, stát se čtenářem. Ujasníte si pojem čtenářská kompetence v širších souvislostech. Na základě pojmu čtenářská kompetence porozumíte pojmu adaptivní čtení, které je jedním z možných prostředků k posílení motivace číst a stát se čtenářem a také jako prostředek pro to, aby se potřeba číst stala trvalou, resp. celoživotní.



Jaroslav Seifert  
*Býti básníkem*

Život už mě dávno přesvědčil,  
že hudba a poezie  
jsou na světě to nejkrásnější,  
co nám život může dát.  
Kromě lásky ovšem.

Ve staré chrestomatii,  
vydané ještě c. k. knihoskladem  
v roce, kdy zemřel Vrchlický,  
vyhledal jsem pojednání o poetice  
a básnických ozdobách.

Pak jsem si dal do sklenky růžičku,  
rozžal svíčku  
a počal psát své první verše.  
Jen vyšlehni, plameni slov,  
a hoř,  
ať si třeba popálím prsty!

Překvapivá metafora je víc  
než zlatý prsten na ruce.  
Ale ani Puchmajerův Rýmovník  
nebyl mi nic platný.

Marně jsem sbíral myšlenky  
a křečovitě zavřel oči,  
abych zaslechl zázračný první verš.  
Ve tmě však místo slov  
zahlédl jsem ženský úsměv a ve větru  
rozevláté vlasy.

Byl to můj vlastní osud.  
Za ním jsem klopytal bez dechu  
celý život.

S literárněvědními pojmy *čtenářská kompetence*, *čtenářská gramotnost* se v poslední době často setkáváme nejen v médiích. Tyto termíny jsou užívány i při přípravě rámcových vzdělávacích programů. Nemusím jistě zdůrazňovat, že čtenářská kompetence tvoří pilíř, o který se opírá celý další vzdělávací proces. Považuji proto za velmi důležité, aby učitelé všech předmětů (tedy nejen češtináři a jazykáři) tomuto pojmu dobře rozuměli a uvědomovali si jeho význam pro svou vlastní učitelskou praxi. V tomto příspěvku se pokusím ukázat, že čtení s porozuměním není pouze záležitostí předmětu český (popřípadě cizí) jazyk.

Na začátku bych chtěla podotknout, že výraz *čtení* (s výjimkou jeho užití ve spojení „dovednost číst“: zde se jedná o techniku čtení) chápu jako činnost, která směřuje k porozumění čtenému textu a naplnění čtenářského záměru. Pokud některé jevy vysvětlují na konkrétních příkladech, odkazuji většinou na báseň Jaroslava Seiferta *Býti básníkem*.

Z jakých dílčích kompetencí se skládá čtenářská kompetence? V jakém vzájemném vztahu jsou tyto dílčí složky? Odpovědi na tyto otázky naleznete v tabulce č. 1, v níž je model německých badatelů Hartmuta Eggerta a Christine Garbeové srovnáván s českým rozdělením.

Tab. č. 1 Dovednosti, kompetence potřebné ke čtení různých druhů textů, jejich vzestupná hierarchie

druh textů	Česká republika	Německá spolková republika
všechny druhy textů	dovednost číst (technické zvládnutí čtenářských dovedností, rozluštění psaného záznamu – <i>gramotnost v původním slova smyslu</i> )	dovednost číst (zvládnutí grafického systému daného jazyka)



<b>věcné, informační nefiktivní texty</b> (i literární texty)	<b>kompetence číst s porozuměním</b> (dovednost porozumět běžným textům – <i>funkční gramotnost</i> a rovněž kritický výběr a kritické posouzení obsahu věcných i uměleckých textů)	<b>čtenářská kompetence</b> (schopnost zvládnout „větší množství“ textu pomocí kladení otázek a pomocí dalších čtenářských strategií – porozumění za účelem získání vědomostí)
<b>literární, fiktivní texty</b>	<b>čtenářská kompetence</b> (celková, především dlouhodobě utvářená připravenost k četbě /literárních/ textů, do níž se promítají i čtenářské zájmy a potřeby /utváří se postoje/ – <i>čtenářská gramotnost</i> )	<b>kompetence číst (přijímat) literární texty</b> (specifické schopnosti umožňující čtenáři podílet se na literární kultuře)

Čtenářská gramotnost je nezbytná pro rozvoj kompetence získávat informace a pracovat s nimi, pro rozvoj tzv. informační gramotnosti.

Kompetence jsou v tabulce řazeny vzestupně – podle míry specializace na určitý druh textu a podle stoupajícího množství nároků kladených na čtenáře při osvojování dané kompetence i při jejím užití. Ve druhé úrovni kompetencí jsem připsala do závorky pod texty věcné i texty literární. „Kompetence číst s porozuměním“ totiž tvoří nutný předpoklad pro utváření dalšího vyššího stupně kompetence, a to „čtenářské kompetence“. To, že bez „dovednosti číst“ bychom nemohli komunikovat ani s běžnými texty, natož s literárními, netřeba zdůrazňovat.

V pojetí Eggerta a Garbeové označuje výraz **čtenářská kompetence** užší rozsah toho, co člověk dokáže – slouží pouze ke čtení textů věcných a nezahrnuje zvláštní dovednosti a postoje potřebné na četbu beletrie. Díky této kompetenci si tedy můžeme přečíst denní tisk, porozumět článku v učebnici. K čemu daná kompetence skutečně slouží, vystihuje lépe v Česku používané slovní spojení **kompetence číst s porozuměním (běžné texty)** než německý výraz **čtenářská kompetence**. Chceme-li však číst texty literární, musíme umět více – kompetence potřebná pro zacházení s nimi se u Eggerta a Garbeové nazývá **kompetence přijímat literární texty** – bez ní se neobejdeme při čtení básně či románu. Česky se téhle speciální vybavenosti čtenáře k tomu, aby rád četl a chápal umělecké texty, říká „čtenářská kompetence“ (významově se to shoduje s anglickým pojmem „literary competence“<sup>41</sup>). Německý termín **kompetence přijímat literární texty** se k tomu však hodí lépe, protože zřetelněji vyjadřuje, že jde o kompetenci potřebnou pro práci s texty literárními. Jako ideální se mi jeví vybrat si z obou modelů pro danou dílčí kompetenci vždy to výstižnější pojmenování. **Čtenářská kompetence** by pak zastřešovala své dílčí složky: **dovednost číst, kompetenci číst s porozuměním běžné texty a kompetenci přijímat literární texty**.

V nadpisu článku se objevuje v Česku nepoužívané, tudíž neznámé slovní spojení „adaptivní čtení“. Co se pod ním skrývá? Pojem *adaptivní čtení* se objevuje v díle Norberta Groebena (1982, str. 108), zdál se mu totiž výstižnější než dosud užívané pojmenování „diferencující, rozlišující čtení“<sup>43</sup> (Bamberger, 1973, str. 172).

Srovnáme-li oba pojmy, pochopíme, proč je Groebenovo pojmenování přesnější než Bambergerovo. „Rozlišující čtení“ podle Bambergera je takové čtení, které **probíhá různým, odlišným způsobem** v závislosti na látce textu – tedy jinak si čteme v básni a jinak třeba v návodu k pračce. Groeben se spíše přiklání k pojetí Dechanta a Smitha (1977), kteří také tvrdí, že se **způsob i rychlost čtení** při recepci nějakého textu musejí adaptovat, musejí být **přizpůsobeny** jak záměru čtení, tak přirozenosti textu. Nejlépe to objasní příklad: přirozenost lyrické básně nás podle Bambergera vede k tomu, abychom ji četli pomalu, opakovaně, a abychom novinový článek přirozeně četli rychle, výběrově, protože k jeho pochopení není potřeba několikanásobného čtení. Autoři se tedy shodují, že se můžeme rozhodnout, že budeme číst i tak, jak se k danému textu nehodí: když budeme v básních Jaroslava Vrchlického hledat, jaké druhy nábytku se v té době vyskytovaly v městských salonech, budeme číst rychle, přeskakovat verše, zastavovat se na adjektivech kolem pojmenování nábytku atp. Groebenův termín „adaptivní čtení“ to lépe vystihuje.

Pro lepší představu níže uvádím druhy čtenářských postojů (forem čtení), jak je rozlišuje R. Bamberger (1973):

1. **orientační (zběžné) čtení** (při prvním setkání s textem; v případě naší básně se čtenář zaměří na titul, nebo na formální výstavbu básně – na její členění /pravidelné, nepravidelné/ – i z těchto základních informací si čtenář může vytvořit představu, co od básně očekávat a jaký k ní zaujmout postoj)
2. **čtení za účelem získání informací** (viz dále zmíněný příklad s literárním vědcem)
3. **čtení pro zábavu**
4. **vštěpující čtení** (čtení za účelem zapamatování básně – její následná recitace)
5. **výběrové čtení** (podle míry užitečnosti informace – např. pokud se zabývám obraznými prostředky, které Seifert ve své básni použil, ostatní prostředky a významové roviny básně nechávám nepovšimnuty)
6. **čtení za účelem studia, zpracování textu** (v našich školách je tento způsob užíván při interpretacích literárních textů)
7. **kritické čtení** (moderní způsob čtení, který zahrnuje „čtení s porozuměním“ a schopnost samostatného uvažování o daném problému, vytvoření názoru)

8. **tvorivé čtení** (tento způsob čtení vede k vlastní tvorbě čtenáře, didaktika literatury ho může využít k tvořivým úkolům, které mohou být přípravou pro samostatnou tvorbu žáků a zároveň jim umožní nahlédnout do tvůrčího autorského procesu)

9. **korekturní čtení** (ve škole provádí učitel, v nakladatelství editor – může být i zajímavým úkolem pro žáky při hodině, při opravování cizích chyb se člověk mnoho naučí, žáci si uvědomí vysoké nároky tohoto způsobu práce s textem)

Na tomto místě musím poznamenat, že Bambergovo dělení je pouze jedno z mnoha<sup>4</sup> (pojmenování způsobů čtení či druhů čtenářů se většinou autor od autora liší, neexistuje jedno univerzální členění). Výčet různých forem čtení je uváděn hlavně proto, abych ukázala, jaké nepřeborné možnosti se čtenáři při zacházení s textem nabízejí.

I v Groebenově pojetí si čtenář volí způsob čtení, kterým se aktivně přizpůsobí přirozenosti textu. Ale navíc (v porovnání s Bambergerem) si text přizpůsobí svým čtenářským záměrům – proto **adaptivní, přizpůsobivé čtení**. Neustále zde tedy probíhá vzájemné (oboustranné) působení textu a čtenáře. Čtenář se na začátku rozhoduje, jak bude text číst, ale i v průběhu čtení svůj přístup kontroluje svými otázkami, jak vlastně čte, jak přečtené chápe atp. (viz dále o sebepoznávacích strategiích). **Adaptivní čtení** vlastně představuje nadřazený pojem pro jiné druhy čtení. Poskytuje čtenáři možnost rozhodnout se, jaký postoj k danému textu zaujme, jakou formu čtení při jeho recepci zvolí, např. báseň můžeme číst za účelem získání určité informace, nebo naopak tvořivě: Vědec píšící práci o uměleckém tvůrčím procesu, o jeho počátcích, bude báseň *Býti básníkem* chápat jako informační zdroj pro své bádání, přizpůsobí si text tím, že ho bude číst výběrově za účelem získání informací, na druhou stranu se musí přizpůsobit povaze, přirozenosti textu – musí vycházet z toho, že básnický text pouze odráží skutečnost, přetváří ji v novou skutečnost, že zjištěná data tedy nemusejí stoprocentně odpovídat životní skutečnosti, jejich hodnověrnost je nutné ověřit v dalších pramenech. Vypělého čtenáře lyrických básní může báseň *Býti básníkem* podnítit k napsání vlastní básně či jinému jejímu tvůrčímu zpracování.

Groeben (v souladu s jinými výzkumníky čtení a čtenářství) považuje dovednost přizpůsobit metodu čtení danému textu za hlavní znak dobrého čtenáře. Ale podle něho je dobrý čtenář vybaven různými způsoby čtení a je schopen tyto způsoby záměrně uplatnit nejen v závislosti na látce textu, ale také v závislosti na předem položených otázkách, které si chce pomocí textu zodpovědět – tedy v závislosti na cíli čtení (Golinkoff 1975/1976, str. 654).

Prvním nutným předpokladem pro „adaptivní čtení“ je zjevný záměr čtenáře. Jak uvádí Groeben (1982, str. 109n.), projevuje se takový cíl, záměr v otázkách, které si čtenář položí ještě před započítím samotného čtení. Položené otázky přispívají tím, že strukturují text (i čtení) k jeho hlubšímu porozumění.<sup>5</sup>

Například před čtením Seifertovy básně si můžeme položit tyto otázky: Mám očekávat, že mi Seifert dá přesný návod, jak být básníkem (tj. jak dobře dělat básnické řemeslo), nebo že mi spíše naznačí, v čem spočívá poselství básnictví – tak jak ho chápe on? Nebo – jaké to asi je být slavným básníkem?

Groeben dále poukazuje na to, že při vyučování by tyto otázky neměly vzejít od učitele, ale od čtenáře-žáka. Ten si tak samostatně stanoví cíl čtení. Jedním z didaktických cílů (nejen literární výchovy) by tedy mělo být naučit žáky dovednosti umět si samostatně klást otázky k danému textu ještě před započítím čtení. Eggert a Garbeová (1995, str. 13) tvrdí, že o čtenářské kompetenci v opravdovém slova smyslu může být řeč, pouze pokud se žákům podaří osvojit si schopnost přizpůsobit se textu. K tomu je potřeba, aby se žákům propojily zvládnuté strategie čtení se stabilní motivací, to znamená, že žáci přijmou kladení otázek jako smysluplnou činnost.

Žáky můžeme naučit pokládat si otázky k textu tak, že používáme techniky běžně ve vyučování sloužící ke zlepšení porozumění textu: vymyšlení nadpisů, psaní shrnutí textu (v případě básně vyjádření dojmů vlastními slovy, sepsání toho, o čem si žáci myslí, že báseň vypovídá), vytváření ilustrací k textu apod.

Strategie čtení, které mají co do činění s vymezením cíle, časovým plánem, koncentrací, kontrolou a rozbořením učebních pokroků, pojmenovali Ursula Christmannová a Norbert Groeben (v návaznosti na Dansereaua) jako **podpůrné strategie**<sup>6</sup>. Představují tedy zpravidla **sebeřídící aktivity**<sup>7</sup>. Tyto „sebeřídící aktivity“ mohou spočívat buď v **metakognitivních (sebepoznávacích) strategiích** (sloužících ke kontrole a řízení vlastních poznávacích aktivit), nebo v **afektivních (citových) a volních strategiích** (sloužících k pocitem podmíněné – intuitivní či záměrné – kontrole a řízení učebních aktivit, pozornosti a posilování sebe sama<sup>8</sup> atd.).

V oblasti podpůrných strategií hrají **sebepoznávací strategie** důležitou roli. Případá jim úkol hlídat vlastní činnost čtení ve vztahu k porozumění textu. Když čtenář např. během četby nějakého obtížného textu po několika stránkách zjistí, že vůbec neví, o čem text pojednává, pak právě toto ukazuje, že činnost čtení je nějakým způsobem hlídána a kontrolována. Zde se odehrává něco, co nazýváme **metakognice**<sup>9</sup> (= sebepoznávání). Je to vlastně vědění o vlastním vědění (znalost o tom, co víme a co nevíme) a způsob samostatně řízeného dohlížení na procesy učení.

Rozlišují se dva druhy **sebepoznávacích strategií** (Christmann a Groeben, 1999),<sup>10</sup> které se zaměřují buď na:

- **vědomosti o procesech paměti, myšlení a učení** („deklarativní vědění o sobě samém“<sup>11</sup>; tab. 2); nebo
- **řízení a dohlížení na poznávací procesy** („executivní vědění o sobě samém“<sup>12</sup>; tab. 3).





Tab. č. 2 Deklarativní sebepoznávací strategie

<b>uvědomění si vlastních poznávacích procesů</b>	žáci si uvědomí, jak čtou báseň, jak se dobírají k jejímu porozumění, přijdou na to, že je při prvním čtení zaujme její zvuková stránka, její formální výstavba, ale že ji ještě zdaleka plně nerozumí ( <i>někteří žáci přijdou na to, že Seifertova báseň psaná volným veršem působí jako proud řeči z reálného života, žáci pochopí, že se báseň – aby byla básní – nemusí za každou cenu rýmovat, že verše na sebe mohou pouze volně navazovat</i> ), dále je třeba objasnit si neznámá slova, skutečnosti (např. c. k., chrestomatie, metafora, Puchmajerův Rýmovník, poetika), vysvětlit nejasné básnické obrazy ( <i>učitel může pomoci žákům otázkami, které jim klade, popř. k jejichž položení je dovede: Proč básník čte ve staré poetice, v Rýmovníku? Proč dává růži do vázy? Je mezi těmito dvěma činnostmi nějaká souvislost?</i> ), ujasnit některé historické či kulturní souvislosti ( <i>kdy zemřel Vrchlický, v jakém období života psal Seifert volným veršem – časové zařazení básně apod.</i> ) a pak báseň znovu přečíst, dát žákům prostor k vyjádření jejich vlastního pochopení básně, žádné řešení neztracovat!
<b>citlivost pro kvalitu vlastního porozumění</b>	viz výše zmíněný příklad s četbou obtížného textu a opakovaným čtením nejasných pasáží
<b>nutnost rozpoznat strategické a plánované jednání</b>	
<b>znalost vlastních kompetencí</b>	žák sám nejlépe ví, který druh textu je mu nejbližší, zároveň dokáže zhodnotit, jak dalece je s to daný text pochopit, zhodnotit či interpretovat
<b>rozpoznání obtížnosti úkolů a jejich požadavků</b>	žák ví, jak obtížnému textu bude schopen porozumět – nebezpečí podcenění, hlavně v případě poezie –, žáci mají obavu, že jejich verze chápání textu nebude odpovídat té „správné“ interpretaci
<b>znalost strategií</b>	žák by si měl s pomocí učitele osvojit všechny možné způsoby čtení

Tab. č. 3 Exekutivní sebepoznávací strategie

<b>realistické plánování učebního procesu (čas, náročnost)</b>	učitel by měl žáka naučit rozvrhnout, naplánovat si činnost, aby ji stihl v časovém limitu (rozpoznat, který úkol je obtížnější, a tedy časově náročnější)
<b>aktivace „předvědění“<sup>13</sup> (již osvojeného vědění)</b>	žáci si připomenou, jaké mají zkušenosti se čtením lyrických básní, co vědí o Jaroslavu Seifertovi, o době, ve které tato báseň vznikala, o tématu apod.
<b>prozkoumání nároků potřebných pro splnění úkolu</b>	ať se jedná o úkol, který si vytyčil žák sám (ideální případ), či o úkol někým zadaný, žák si uvědomí, v čem spočívá obtížnost básně z hlediska užitého jazyka, z hlediska stylu atd., jinak bude přistupovat k Seifertově básni a jinak např. k písňovému textu Pepy Nose
<b>začátek učebních aktivit</b>	recepce básně, snaha dobrat se k jejímu porozumění
<b>strategická kontrola učení</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>prognózy o učebním úspěchu</i> (jiná u Seifertova, jiná u Nosova textu – snažší porozumění → očekávání většího úspěchu)</li> <li>– <i>identifikace problému</i> (problémů při recepci básně se vyskytuje vždy mnoho, za zásadní považují, když žákova interpretace jde proti autorskému záměru – třeba kdyby žák dospěl na základě verše „Kromě lásky ovšem“ k závěru, že Seifertova báseň je báseň milostná, že v ní lyrický subjekt píše básně své milé)</li> <li>– <i>rozpoznání původu chyb</i> (uvědomění si, že čtenář musí v básni nalézt více důkazů o tom, že jde o milostný text, že nemůže vyvodit závěr na základě verše vytrženého z celku básně)</li> <li>– <i>zhodnocení sebe sama, mezivýsledky</i> (kontrola, zda se držím vytčených cílů, jak dalece jsem se k nim přiblížil)</li> <li>– <i>oprava vlastních chyb</i> (v našem případě pochopení, že se nejedná o báseň milostnou – snad jedině ve významu milostného vyznání poezii)</li> <li>– <i>emocionální zapojení</i> (tvoří podstatu lyriky, bez něj by lyrika jako taková ztratila smysl, nepodceňovat, zkoušet žáky naučit mluvit o svých pocitech – vytvořit pro to citlivé, vnímavé, chápavé prostředí – při výuce je realizace velmi obtížná)</li> </ul>
<b>strategie pro zvládnutí problému</b>	přizpůsobení rychlosti čtení obtížnosti textu, opakované čtení, čtení textu odpředu a odzadu (báseň je – jak už bylo řečeno – přímo stvořena k opakovanému a pomalému čtení)

V oblasti podpůrných strategií představují afektivní a volní strategie důležité sebeřídící aktivity. Případá jim úkol udržovat připravenost ke čtení. Podle Christmannové a Groebena<sup>14</sup> můžeme rozlišit následující afektivní a volní strategie:

- řízení pozornosti
- udržování pozornosti (při čtení básně obzvláště důležité)
- zvládnutí obav (výše zmíněná obava z básní – básně se zdají dětem nesrozumitelné, zároveň mají strach, že jejich interpretace nebude ta „správná“)
- sebedůvěra
- upevnění připravenosti učit se (pokud žák vidí čtení básně jako něco smysluplného, co mu může něco přinést – přenést ho do jiného světa, pomoci zapomenout na okolní realitu, ujasnit si své pocity, které zažívá a jež básník dokáže tak přesně zachytit slovy a při tom třeba dospět k nějakému rozhodnutí důležitému pro život)
- vytvoření pozitivních podmínek zvyšujících vlastní hodnotu jedince (viz výše – vytvoření přátelské a důvěrné atmosféry ve třídě – při rozboru básní, při vyjadřování pocitů)
- uvědomění si vlastních kompetencí jedincem
- pozitivní smýšlení o působení zvolených strategií, o vlastní činnosti jedince (věřím tomu, co dělám, způsobu čtení, který jsem zvolil)

Groeben tvrdí, že jednotlivé strategie nemohou ovlivnit lepší porozumění textu, popř. trvalé zapamatování vědomostních obsahů, pokud nejsou používány za podpory strategií jiných.

Groeben (1982, str. 114) také ve své publikaci hovoří o ucelené koncepci vyučování odborných předmětů a didaktiky čtení. Upozorňuje na to, že tyto techniky by měly být nacvičovány na informačních textech pocházejících z nejrůznějších oborů lidského vědění (z různých předmětů). Groeben představuje svou vizi „učebního týmu“<sup>15</sup>: specialista na didaktiku čtení spolupracuje se specialistou na odborný předmět. Bylo empiricky prokázáno, že takovýto učební tým velmi efektivně ovlivňuje učení žáků. Groeben zde vlastně prosazuje myšlenku, že o zdokonalování čtenářských kompetencí by měli usilovat všichni učitelé ve škole, nejen češtináři či jazykáři. Čtenářské kompetence tvoří základ vzdělání, stupeň jejich rozvoje ovlivňuje úspěšnost v dalších oblastech vzdělávání. Eggert a Garbeová, ale i Groeben tvrdí, že děti a mladiství upřednostňují narativní, vyprávěcí texty před čistě populárně-naučnými texty, protože jim poskytují větší čtenářský zážitek, a přispívají tak nezávisle na adaptivních strategiích čtení ke zvýšení čtenářské kompetence. Z toho vyplývá, že zájem o předmět a motivaci ke čtení u dětí a mladistvých můžeme lépe rozvíjet čtením příběhů, protože dítě si odnese mnohem více z látky zpracované v historickém příběhu než v učebnici dějepisu (ve výčtu příkladů bychom mohli pokračovat: při zeměpisu si dokážu představit čtení napínavého cestopisu, při biologii taktéž, o chemii či fyzice četbu memoárů nebo životopisných románů – předpokládám formou domácí četby či projektového

vyučování). Eggert a Garbeová (1995, str. 14) chápou tyto „problémové“ knihy takto: „...jsou to fiktivní texty, které ale mají silný vztah ke skutečnosti a více či méně dávají najevo, že jsou autentickou dokumentací nějakého problému.“

Takovéto propojení výuky čtení a ostatních předmětů představuje podle Groebena optimální přípravu žáka na informační záplavu našeho dnešního světa. Čtenářská kompetence osvojená v oblasti informační, věcné literatury může pomoci upevnit motivaci ke čtení. A to nejen tím, že si žák-čtenář zvýší sebedůvěru tím, že si ověří, že se čtením umí dobrat informací, ale i čtenářským zážitkem, který si odnáší z četby tzv. problémových knih postavených na poustavém příběhu.

Groeben (1982, str. 301) si pokládá otázku, zda proces sebeřízení čtení přichází v úvahu i při recepci textů literárních. Dochází k závěru, že estetická kvalita literárních textů poskytuje srovnatelně velký prostor (podle mého názoru ještě větší prostor než texty informační) pro čtenářovu aktivní recepci textu, a umožňuje mu tak uplatnit velkou měrou sebeřízení při četbě literárního textu. Na druhou stranu právě tento velký svobodný prostor vede při přijímání literárních textů k tomu, že v německém (bohužel i v českém) školním systému je sebeřízení čtení literárních textů věnováno jen velmi málo prostoru. Při „interpretaci literárních textů“ se příliš dbá na hledání „správného“ výkladu, jen málokdy jsou zohledněny pestré možnosti interpretace při recepci literárního textu ve skupině čtenářů ve třídě. Groeben to zdůvodňuje tím, že je obtížnější stanovit cíl čtení u literárního textu než u textu informačního, protože literární text plní více funkcí, a proto může splňovat i více cílů, záměrů čtenáře. Cíle recepcce informačního textu spočívají v porozumění mu a v zapamatování si informací v něm obsažených. Cíle vnímání literárních textů se pohybují mezi póly potěšení a poznání, opomenout nesmíme ani cíle týkající se estetických kvalit literárního textu, jimiž se literární texty zásadně odlišují od textů věcných.

Eggert a Garbeová přicházejí s názorem, že existují takové formy adaptivního čtení, které – vztažené na stejný text – se mohou ocitnout v konfliktu. Při vyučování literatury nejčastěji používaný způsob četby – „analytické, kritické čtení“ – neodpovídá formě četby a motivaci k ní, pokud o ní žák-čtenář rozhoduje sám, tedy četbě privátní (domácí). Záměr čtení se tak dostává do konfliktu s takovými formami čtení, které se nezaměřují pouze na získávání vědomostí a směřují k jiným pramenům čtenářské zkušenosti – k potěšení a jím ovlivněné čtenářské motivaci (Eggert a Garbe, 1995, str. 14). Jinými slovy: ve škole se nečte pro potěšení a pro čtenářský zážitek (žáci nejsou emocionálně do čtení vtazeni), ale pouze kvůli získání vědomostí, které vyplynou z oné jediné „správné“ interpretace literárního textu.

Eggert a Garbeová (1995, str. 15) varují před nebezpečím ztráty motivace, která s takovýmito konflikty souvisí. Ztráta motivace se může u žáka projevit různými způsoby: nezájmem (ústup osobně angažovaného čtenáře ze společné rozmluvy – žáci odmítají



o básni mluvit nebo jen „papouškují“ fráze z učebnic, o nichž si myslí, že je učitel chce slyšet), odporem, odvrácením se (snižování hodnoty forem četby, kterých se používá ve škole – výše zmíněné analytické, kritické čtení – reakce typu – všechno, co čteme ve škole, jsou hlouposti, pokud čteme něco zajímavého, nikdy se nebavíme o tom, co opravdu na knížce zajímavé je), ale i rozštěpením forem čtení a čtenářských postojů pojících se s určitou situací (to se stává, pokud čtenář dvě nebo více forem čtení považuje za smysluplné a plodné). Tomu rozumím tak, že žák čte jinak doma (pro radost, rychleji, bez kritických závěrů), jinak ve škole (za účelem interpretace) – byt by se jednalo o stejný text. V tomto případě získává „adaptivní čtení“ nový význam: přizpůsobení strategie čtení podmínkám daným situací a institucí. Otvírají se volná pole pro takové formy porozumění textu, které se nechají rozlišit podle míry citového zapojení čtenáře či čtenářky.

Přestože je „adaptivní čtení“ v německém prostředí původně míněno pro informační texty, poukazují některé výše uvedené argumenty na to, že tento druh čtení se hodí i k recepci literárních textů. Pro to hovoří např. Bambergerův výčet čtenářských postojů, který obsahuje takové formy čtení, které se používají (nejen v hodinách literatury) při styku s literárními texty (kupř. dnes populární kritické nebo tvořivé čtení). Výše bylo také zmíněno, že vyprávěcí texty, jež zprostředkovávají nějaké „věcné téma“, snáze děti motivují, snáze je přitáhnou. Mohou jim totiž nabídnout čtenářský zážitek (nejlepší motivační prostředek), který učebnímu textu chybí. V této souvislosti lze pak mluvit o sebeřízení literárního zážitku (čtení literárních textů).

Také u fikčních textů můžeme pozorovat procesy sebepoznávání. Čtenář lépe poznává sám sebe, uvažuje o sobě i o tom, co se s ním děje, když čte, když je vtažen do autorem vymyšleného, vytvořeného světa knihy. Nepovšimnuto by nemělo zůstat ani výše uvedené Eggertovo slovní spojení „míra citového zapojení čtenáře“, které potvrzuje mou domněnku, že „adaptivní čtení“ může být použito i v souvislosti s literárními texty, neboť emoce tvoří nedílnou součást estetické recepce textu. Jistě by bylo možné najít celou řadu dalších příkladů, ale to si tento článek neklade za cíl.

*Autorka je interní doktorandka  
na katedře české literatury PedF UK.*

#### Odkazy:

<sup>1</sup> „Literary competence is that structure containing rules governing the sort of sense one might make of a literary text.“ Viz <http://www.english.vt.edu/~cbala/hausman/haus/competence.html> (13. 6. 2006).

<sup>2</sup> V německém originálu: „das adaptive Lesen“.

<sup>3</sup> V německém originálu: „das differenzierte Lesen“.

<sup>4</sup> Další možné rozdělení – Hans E. Giehrl: 1. čtení za účelem získání informace; 2. čtení za účelem pobavení, odpočinku; 3. čtení za účelem poznání; 4. literárně-estetické čtení.

<sup>5</sup> Když chceme uspokojivě kognitivně (za účelem poznání) zpracovat nějaký informační text, měli bychom kombinovat strategii „kladění otázek“ s jinými strategiemi čtení. Nejznámější ucelená koncepce takových studijních technik (study skills) jsou Robinsonova metoda SQ3R (Groeben, 1982, str. 110–112) a Dansereauovo schéma MURDER (Groeben, 1982, str. 113). Jedná se o zefektivnění způsobů učení, které přímo nesouvisí s tématem, o kterém pojednává tento článek, tedy s „adaptivním čtením“. Pro zájemce uvádím přímé odkazy na internetové stránky, které se těmto dvěma koncepcím podrobně věnují: SQ3R (S = Survey, Q = Question, 3xR = Reads, Recite, Review) – [http://www.teachsam.de/arb/arb\\_les\\_strat\\_2.htm](http://www.teachsam.de/arb/arb_les_strat_2.htm) (14. 6. 2006) a MURDER – pojmenované podle počátečních písmen pracovních kroků strategie pro porozumění textu (primární techniky: setting the mood to study, reading for understanding, recalling the material, digest the material, expanding knowledge, review) – [http://www.teachsam.de/arb/arb\\_les\\_strat\\_4.htm](http://www.teachsam.de/arb/arb_les_strat_4.htm) (14. 6. 2006).

<sup>6</sup> V německém originálu: „Stützstrategien“.

<sup>7</sup> V německém originálu: „Selbststeuerungsaktivitäten“.

<sup>8</sup> V německém originálu: „Selbstverstärkung“.

<sup>9</sup> Pokud vás tato problematika zajímá, velmi kvalitně a srozumitelně je zpracována a vysvětlena na webové stránce: [http://www.metakognice.cz/?sekce=teorie\\_a\\_1](http://www.metakognice.cz/?sekce=teorie_a_1) (14. 6. 2006).

<sup>10</sup> Viz [http://www.teachsam.de/arb\\_les\\_strat\\_1\\_2.htm](http://www.teachsam.de/arb_les_strat_1_2.htm) (19. 4. 2006).

<sup>11</sup> V německém originálu: „das deklarative Metawissen“ = vysvětlovací vědění o sobě samém.

<sup>12</sup> V německém originálu: „das exekutive Metawissen“ = výkonné vědění o sobě samém.

<sup>13</sup> V německém originálu: „Vorwissen“.

<sup>14</sup> Viz [http://www.teachsam.de/arb/arb\\_les\\_strat\\_1\\_2\\_2.htm](http://www.teachsam.de/arb/arb_les_strat_1_2_2.htm) (19. 4. 2006).

<sup>15</sup> „team teaching“

#### Literatura:

Bamberger, R.: *Leserziehung*. Wien – München 1973, str. 172.

Dansereau, D. – et al.: *Development and evaluation of a learning strategy training program*. In: *Journal of Educational Psychology* 71, 1, 1979, str. 64–73.

Dechant, E. V. – Smith, H. P.: *Psychology in teaching reading*. Englewood Cliffs (NJ), 1977, str. 262.

Eggert, H. – Garbe, Ch.: *Literarische Sozialisation*. Metzler, Stuttgart 1995.

Giehrl, H. E.: *Der junge Leser*. Donauwörth 1977.

Golinkoff, R. M.: *A comparison of reading comprehension process in good and poor comprehenders*. *Reading Research Quarterly* IX, 1975/1976, str. 623–659.

Groeben, N.: *Leserpsychologie: Textverständnis – Textverständlichkeit*. Münster 1982.

Groeben, N. – Christmann, U.: *Psychologie des Lesens*. In: B. Franzmann, *Handbuch Lesen*. München 1999.

Lederbuchová, L.: *Dítě a kniha*. Plzeň 2004, str. 9.

Robinson, H. A.: *The major aspects of reading*. In: H. A. Robinson (ed.), *Reading: Seventy-five Years of Progress*. Chicago 1966, str. 22–32.

<http://www.teachsam.de> (19. 4. 2006)

<http://www.english.vt.edu/~cbala/hausman/haus/competence.html> (13. 6. 2006)

[http://www.metakognice.cz/?sekce=teorie\\_a\\_1](http://www.metakognice.cz/?sekce=teorie_a_1) (14. 6. 2006)



## CO SE DĚJE U NÁS



**Projekt *Rovnováha* – školní programy pro znalosti, životní dovednosti a funkční gramotnost** je financován z Evropského sociálního fondu, státního rozpočtu ČR a Magistrátem hlavního města Prahy.

### Co nového v projektu *Rovnováha*

#### CO BYLO...

- ✓ V květnu jsme ukončili otevřený sedmdesátihodinový kurz *Jak vyučovat podle ŠVP* v partnerské FZŠ Chlupova.
- ✓ V červnu jsme ukončili otevřený čtyřicetihodinový kurz *Jak vyučovat podle ŠVP* ve FZŠ Trávníčkova.
- ✓ Od 8. do 11. srpna proběhlo v Bělé u Nové Pece *letní soustředění*, které uzavřelo první běh kurzu lektorských dovedností pro nové lektory.
- ✓ Od 12. do 18. srpna proběhla v Popelné na Šumavě *letní škola Čítárna za zrcadlem*.

#### CO BUDE...

- ☞ Od září otevíráme ve FZŠ Trávníčkova dva otevřené kurzy *Jak vyučovat podle ŠVP*, jeden osmdesátihodinový a jeden dvaatřicetihodinový. Absolventi kratšího kurzu budou mít možnost pokračovat v dalším pololetí společně s loňskými absolventy krátkého otevřeného kurzu.

- ☞ Od listopadu otevíráme otevřené kurzy *Jak vyučovat podle ŠVP* ve FZŠ Chlupova a v PPP Prahy 7. Oba kurzy budou v době vydání těchto KL již vyvěšené na [www.kritickemysleni.cz](http://www.kritickemysleni.cz), kde se do nich mohou zájemci přihlásit on-line. Kromě toho bude loňským absolventům kurzu ve FZŠ Chlupova umožněno setkat se v pokračovacích seminářích.
- ☞ Od začátku října začíná další šestadevadesátihodinový běh *kurzu lektorských dovedností*.
- ☞ Od září se rozběhnou *uzavřené kurzy pro školní týmy* zaměřené na tvorbu ŠVP. Kurzy v různé délce a obsahově specifikované pro konkrétní školy budou probíhat pro: ZŠ Chvaletická, ZŠ Mochovská, ZŠ Hloubětínská, ZŠ Chodovická, ZŠ Ndvédovo náměstí, ZŠ Integrál, ZŠ Ratibořská, G Jižní Město, G Botičská, OA Svatoslavova. Lektorovat v těchto kurzech budou mj. noví lektori vyškolení v ukončeném běhu kurzu lektorských dovedností.

### DESET LET *RWCT* V ČESKÉ REPUBLICE SE BLÍŽÍ

V červenci 1997 se setkali u Balatonu autoři programu *Čtením a psaním ke kritickému myšlení* – Charlie Temple, Jeannie Steelová, Kurt Meredith a Scott Walter – s budoucími realizátory programu ze zemí spojených sítí nadací George Sorose, které tehdejší setkání i několik dalších let života programu financovaly. Česká republika byla jednou z devíti prvních zemí, které se k programu přihlásily.

Hned v říjnu 1997 jsme přivítali na letišti v Ruzyni první dobrovolné lektory programu z USA – Davida Kloostera a jeho ženu Pat Bloem – a odvezli jsme je přímo z letiště na místo semináře. Ten byl tehdy čtyřdenní, tlumočený, zúčastnilo se ho 29 učitelů ze všech stupňů škol a proběhl v romantických, ale takřka spartánských kulisách „hotelu“ Nebákov. Pršelo celé čtyři dny, v hotelu byla zima, rozpadající se vybavení a strava, která pokulhávala i za školními jídelnami. Přesto se seminář vydařil, zpětné vazby byly povzbudivé a na příští setkání se nedostavil jen jeden pan učitel.

Po devíti letech zbylo z této skupiny osm aktivních lektorů, kteří odvedli desítky seminářů a vyškolili další lektory. Ze školství, pokud máme zprávy, úplně odešlo pět lidí.

Důležité je, že program pracuje, šíří se a rozvíjí, počestuje, spojuje s tvorbou a realizací ŠVP, inspiruje a těší nás. Rádi bychom deset let jeho existence v ČR oslavili buď na konci tohoto školního roku, nebo na začátku roku následujícího. Slavit můžeme i o prázdninách.

Pokud máte nápad, jak oslavy uspořádat, napište nám do *KM* na e-mailovou adresu: [kritickemysleni@ecn.cz](mailto:kritickemysleni@ecn.cz). Děkujeme!





## MŮŽEME SE TĚŠIT NA NOVÉ PŘÍRUČKY KM

Ještě v tomto školním roce se objeví nové příručky k programu *Jak vyučovat podle ŠVP*.

Překlady původních příruček vznikly před devíti lety dost narychlo a bez důkladné jazykové revize. Pro mnoho termínů jsme navíc ještě neznali adekvátní české výrazy nebo jsme nevěděli, které by to mohly být. Původní příručky právě procházejí důkladnou jazykovou revizí a při té příležitosti také revizí obsahovou.

Nově v nich najdeme **popis dovedností**, k nimž jednotlivé metody směřují, **návrhy na hodnocení a sebehodnocení**, příklady **lekci z českých škol**, v některých případech také nové **texty k didaktice** i nové **texty vhodné do výuky**, občas i podrobněji zpracované **popisy daných metod**.

Nina R.

## LEKTORSKÝ KURZ KRITICKÉHO MYŠLENÍ – (NE)BEZPEČNÁ LÍHEŇ BUDOUCÍCH LEKTORŮ

Jindřich Monček

„Tvé knihy jsou bezpečné, ale tuto raději neotvírej, je pro tebe velmi nebezpečná,“ říká v jedné scéně *Ne-konečného příběhu* starý knihovník malému Bastienovi. A stejně je to s naším učením a naučením v různých vzdělávacích kurzech. Ty „bezpečné“ nás mile navštíví, ožíví zapomenuté, něco nového představí a zase „mile“ odplují. Ty „nebezpečné“ se prozradí tím, že odchýlí poněkud střelku našeho života běhu – před a po absolvování kurzu už to nejsme tak úplně stejní my, ale jsme nějak osloveni, zasaženi, možná přímo zušlechtněni novými přínosnými idejemi, zkušenostmi, dovednostmi. Ambicí každého kurzu je řadit se mezi ty druhé. O jednom takovém – lektorském kurzu *Kritického myšlení* pořádaném v rámci projektu *Rovnováha* – bych vám rád pověděl.

Probíhal letos od března do srpna, zčásti v sídle *Kritického myšlení* v FZŠ Trávníčkova v Praze, zčásti v šumavských hvozdech poblíž Nové Pece. Na pomyslném kruhovém objezdu se sešli osobití lidé rozličných profesí a s různou lektorskou zkušeností. Pojil je dohromady zájem prohloubit vhléd do metod aktivního učení, naučit se způsobům, jak je smysluplně interpretovat dospělým a nasbírat zkušenosti umožňující efektivní vedení kurzů pro *Kritické myšlení*.

Hned na začátku nám naše lektorky Šárka Miková a Jiřina Stang pomohly zmapovat pole, na kterém se budeme pohybovat jak v kurzu, tak při našem budoucím lektorování, případně v našich kancelářích nebo rodinách. Přispěla k tomu „typologie osobnosti“ – systém, kde poučený laik může poznat zdroje jednání a prožívání sebe samotného i lidí ve svém okolí. Pochopí životní program druhých i svůj a může podle toho jednat ve prospěch všeobecné harmonie. Na základě typologie jsme pak modelovali, jak pracovat s budoucími účastníky našich kurzů. Proniknutí do tajů typologie nám také pomohla k hlubšímu vzájemnému naladění

i k výběru lektorské dvojice pro pozdější práci. Navíc mne osobně typologie přivedla k řešení svízelné situace na pracovišti, kde jsme se sešli jako tři typově rozdílní lidé. Pochopil jsem, že vrozené chování jednotlivých zúčastněných nejsou vzájemně naschvály.

Další jedinečnost kurzu byla v tom, že probíhal výhradně činnostně. To potvrzovala i druhá část programu při lektorování „nanečisto“, kdy jsme měli za úkol řídit diskusi na zadané téma. Řídící diskuse dostal po svém výstupu ocenění od svých kolegů i možnost si sám na videu zmapovat svůj komunikační styl a organizační schopnosti. Na nejrůznější otázky, které z takového rozboru vzešly, jsme společně nacházeli odpovědi.

Po této průpravě následovalo ve třetí části kurzu lektorování „naostro“. V lektorských dvojicích jsme volili téma, které by obohatilo naše kolegy a jež bylo obsahem našeho lektorského vystoupení v rámci modelové lekce. V roli účastníků lekce byli samozřejmě naši kolegové v kurzu. Všichni příznávali, že měli daleko větší trému před kolegy-odborníky než před pedagogickým sborem, třebaš i daleko hůře spolupracujícím. Každý cítil velkou zodpovědnost, aby něco objektivního ve své lekci přinesl, aby zaujal svým lektorským umem, aby byl dost srozumitelný i zábavný. Následně vzájemné hodnocení z hlediska komunikačních dovedností i použitých povinných metod aktivního učení mělo pro nás lektory-čekatele obrovský význam. Předně bylo od naladěných kolegů velmi povzbudivé, což mělo blahodárný dopad na vlastní zdravé lektorské sebevědomí. Většina účastníků tento postup v lektorských dovednostech vyjádřila symbolickým posunutím sebe vzhůru na svém lektorském žebříku. Zároveň si mohla dvojice díky postřehům kolegů svou dílnu doladit věcně i metodicky hlubším promyšlením některých míst. Vznikly tak, myslím, velmi kvalitní modelové lekce, o které bude možnost se vzájemně podělit. Naposled





jsme si všichni prakticky vyzkoušeli v modelových situacích všechny role, se kterými se můžeme setkat v procesu učení dospělých – mapovat podmínky a složení účastníků kurzu, volit cíl, plánovat a vést lekci, konstruktivně hodnotit sebe i někoho druhého, používat ocenění i korektivní otázky.

V závěru kurzu nás všechny ohromila situace, která potvrdila, že mezi námi vzniklo úžasné sladění. Při jedné noční hře na čarodějku, hře tvrdě individualistické, se všichni bez předchozí domluvy sjednotili na strategii jak postupovat zakázaným územím a v závěru všichni počkali, až i poslední dojde těsně k cíli. Teprve pak udělal celý kurz poslední krok... Myslím, že to bylo symbolické a přeji si, aby taková vzájemná podpora přetrvala do naší lektorské práce.

V závěru bych rád předal skvělým lektorkám Jiřině a Šárce pomyslný pětilístek za to, jak kurz výborně připravily a vedly, za poskytnutou možnost načerpat

tolik zkušeností a za to, jak se jim podařilo nás naladit vzájemně i nabudit do další lektorské práce:

„Lektorák“  
 promyšlejší formující  
 plánuje praktikuje hodnotí  
 povinný doping budoucího lektora  
 ujištění

*Autor je lektor KM.*

Právě v těchto dnech začíná pod vedením Jiřiny Stang a Šárky Mikové další kurz lektorských dovedností.





## KURIKULÁRNÍ SEMINÁŘ POŘADANÝ KONSORCIEM RWCT SE SEJDE V PRAZE

*Kritické myšlení* je členem mezinárodní sítě organizací, které se v různých zemích zabývají realizací a šířením programu *Čtením a psaním ke kritickému myšlení*. Síť pod jménem *International RWCT Consortium* má mj. význam v tom, že může zastřešit projekty, v nichž se spojují k řešení nějakého problému organizace RWCT z různých zemí.

V roce 2004 se v projektu *Facilitating Curricular Reform through Strengthening Curriculum Development and Writing Skills of Teachers* domluvilo pět zemí (ČR, SR, Lotyšsko, Albánie a Gruzie), že by se chtěly od našich expertů v síti RWCT dozvědět víc o kurikulární tvorbě a naučit se některé dovednosti potřebné pro efektivní vývoj kurikula. Projekt nakonec nalákal další země (Rusko, Rumunsko, Moldávie)

k účasti, takže po přípravném setkání užší skupiny se loňského listopadového semináře účastnili zástupci i těchto zemí. Na závěr semináře každá země promyslela, jak využije ve svých podmínkách to, čemu se na semináři naučila, a připravila plán „diseminace“.

Po roce, opět v listopadu (1.–4. 11. 2006), se sejdou zástupci všech zúčastněných týmů a zpracují zkušenosti získané při vedení kurikulárních seminářů do společného manuálu pro tvorbu školního vzdělávacího programu. Podle zpráv, které zatím jednotlivé země zasílají, se zdá, že manuál bude bohatý a budoucím čtenářům přinese mnohou inspiraci.

HaKo

## Představujeme učitele a lektory Kritického myšlení

### KATEŘINA ŠAFRÁNKOVÁ

Vliv *Kritického myšlení* a lidí s ním spjatých na mou osobu byl obrovský, ale ne vždy okem postřehnutelný. Jedna změna byla však natolik převratná, že si jí všimli všichni. Jako účastnice různých kurzů jsem měla vždy neskonale hrůzu z úvodních ledolamek a různých skupinových činností. Jako typický introvert jsem se při těchto aktivitách okamžitě začala potit, zčervenala jsem, špatně se orientovala v zadáních a mluvila jen v nejnnutnějších případech.

Pamatuji si velmi dobře na zahájení první letní školy KM ve Vlachovicích v roce 1999. Všichni jsme si sedli do lavic po dvojicích či trojicích tak, jak jsme se znali, pokud možno co nejdál od flipchartu. A hned první zadání znělo: Pojdte všichni doprostřed místnosti a procházejte se. Poté jsme se měli zastavovat a seznamovat s ostatními. Podrobnosti si už nedokážu vybavit, ale ten pocit, že bych byla nejradyji neviditelná, ano. Dnes se mi běžně stává, že účastníci kurzů, které lektoruji, odhadují, že jsem extrovert. Během dalších kurzů KM jsem si extrovertní chování nacvičila a leckdy mi pomáhá navázat s lidmi vřelejší vztahy při lektorování i v osobním životě.

Velmi dobře si vybavuji i svá první setkání s metodami KM, která byla provázena nejenom střídavým



zájmem (nadšení se dostavilo až mnohem později), ale i četnými rozpaky, nepochopením a odporem. Jako studentku bohemistiky mě odpuzovaly triviální texty, se kterými jsme pracovali (např. *Ostřelovač*). Otázky k pověsti o Ivanovi a tulení kůži mě nudily k smrti. Nechápala jsem, proč se mám zabývat naučnými texty, které nejsou vědecky podložené, stylisticky vycizelované a gramaticky zcela bezchybné (*Úhoř*, *Želva* a další havěť). Zformulovala jsem si jejich nedostatky a přestala jsem se okamžitě angažovat.

Když v současnosti lektoruji kurzy KM a při analýze začínají někteří účastníci vyslovovat svoje výtky, námitky

a výhrady, sedím a usmívám se jako Mona Lisa. Nic mě v tu chvíli nerozčílí, nic se mě nedotkne. Většinu výhrad chápu a dokážu se díky stále živým vzpomínkám na svůj vlastní negativní přístup vžít do pocitů jejich „nositelů“. Je to pro mě zcela nová dovednost, protože v osobním životě přijímám jakoukoli kritiku velmi nepříznivě a vžívání se do pocitů kritika mi vůbec nepomáhá.

*Kritické myšlení* pro mě znamená hlavně boj se stereotypním vnímáním světa. Řadu šablonovitých názorů ve mně vypěstovala a pak neustále přižívovala





škola (zejména základní a střední), ale mnohá zjednodušení jsem si vyšlechtila i já sama. Ten okamžik, kdy je můj nacvičený způsob přemýšlení konfrontován s mou vlastní úzkoprsostí, namyšleností a nevědomostí, je vždy úchvatný. Do svých dvaceti let jsem přečetla z *Babičky* Boženy Němcové jen několik stránek, znala jsem filmové zpracování a oficiální výklad textu. Svůj „názor“ na toto dílo jsem však už měla v rukávu – je to přihlouplý sentimentální vesnický román o laskavé stařence s kapsářem a nic víc. Při studiích bohemistiky se *Babička* pochopitelně nedala vynechat a já jsem si během četby chtěla dělat poznámky, které bych mohla použít na obhajobu svého negativního názoru na knihu při zkoušce. Nic jsem si nevypsala. Najednou se přede mnou odvíjel fascinující text o dětství – o jeho nezpochybnitelném vlivu na celý náš život, o jeho věkem stále se prohlubující idealizaci, která je sice šalebná, ale také nesmírně opojná a může přinášet člověku úlevu v nemoci či ve stáří. Ta kniha mě dojala, stejně jako mě čím dál víc dojmají vzpomínky na mé dětství.

V kurzech *KM* jsem podobný myšlenkový zvrat zažila mnohokrát. Opravdu lze výuku chápat jako proces učení se učením? Doopravdy si studenti sami mohou vytyčit dosažitelné a smysluplné cíle a sledovat, jak se k nim přibližují? Skutečně se studenti mohou sami hodnotit? Můžeme studenty učit pracovat s kritérii, diskutovat, argumentovat, přesvědčovat, nenechat se zmanipulovat médii, reklamou či hloupým politikem?

Najednou se přede mnou otevírala možnost učit nápaditě, kreativně, zajímavě, tedy tak, aby to bavilo nejen studenty, ale i mě. Trvalo mnoho měsíců či spíše let, než jsem pochopila podstatu *Kritického myšlení* a docenila jednoduchost a efektivnost tohoto systému. Mnozí moji kolegové, studenti i účastníci kurzů se svých stereotypů v myšlení nechtějí vzdát a stále si je hýčkají. Přesto jsem nikdy nepřestala věřit, že budu jako učitel i lektor aspoň párkrát svědkem toho zázračného okamžiku, kdy se jim před očima zjeví dosud netušené obzory, oni vytréští oči a řeknou si: „Aha, takhle to je!“

## Záznamy o četbě, které se osvědčily

Kateřina Šafránková

### Podvojný deník

Existují jistě různé druhy čtenářských záznamů. Mně osobně se při četbě osvědčil *podvojný deník*, který mě svou formou nutí nejen k přemýšlení o textu, ale i k jeho intenzivnějšímu prožívání. To má za následek, že si celkové vyznění knihy i některé detaily dobře zapamatují. Při své výuce jsem k tomuto typu záznamu pochopitelně inklinovala a snažila se studenty přesvědčit o jeho efektivnosti. Bylo ale velmi obtížné přimět studenty k tomu, aby si zaznamenávali svoje otázky, postřehy a názory už během četby. Většinou je dopisovali až po dočtení celé knihy, čímž se zbavili možnosti písemně reflektovat například to, jak se vyvíjí příběh nebo jak se mění jejich názor na jednotlivé postavy. Přemýšlela jsem tedy, jaké jiné druhy záznamů o četbě by se daly použít, aby se tento problém eliminoval.

### Před a po

Tuto metodu jsem si pro sebe zjednodušeně pojmenovala *před a po*, ale tento název nevystihuje, o co přesně se jedná. Student má za úkol vytvořit pět či více souvislých záznamů o knize, přičemž první záznam by měl vyjadřovat očekávání, která v něm text vyvolává, aniž by bylo přečteno o mnoho víc než jméno autora a název knihy. V této části mě zajímá, proč si student knihu vybral (protože je tenká, jsou v ní obrázky, něco jsem o ní slyšel, doporučil mi ji kamarád, je na seznamu povinné četby atd.) a co od ní očekává. Leccos se dá odhadnout z názvu nebo si student knihu prolistuje a přečte si jeden odstavec, někdy zná např. ze školy několik podrobností. Ve dru-

hém až čtvrtém záznamu, které by měly vzniknout v průběhu četby, se student vrací ke svým očekávaním a komentuje, jak se vyvíjejí. V posledním záznamu, který vzniká až po přečtení celé knihy, přichází na řadu rekapitulace – je nutné se znovu zamyslet nad prvním odstavcem, vyjádřit se k němu a připsat i pár vět o knize jako takové (proč se mi líbila, proč nikoli). Tato metoda vyhovuje studentům více než *podvojný deník*. Jednak záznam více připomíná klasický čtenářský deník (téměř souvislý text), jednak studenti nemusejí opisovat doslovné citace z knihy (jako v *podvojném deníku*), což jim dává více prostoru k vyjádření vlastních názorů.

### Ukázka „před“

**G. G. Márquez: *Kronika ohlášené smrti***

*Vybral jsem si tuto knížku, protože jsem se zajímal o autora, o kterém jsme si vyprávěli ve škole. Nevím, jestli to bylo přesně v hodině literatury, ale jméno jsem tam zaslechl a slyšel jsem, že je to zajímavá knížka k přečtení. Tak jsem neváhal, zašel jsem do knihovny, kouknu a vidím, že knížka má jen něco přes sto stránek, a tak jsem už dál neváhal a knížku jsem si zapůjčil. Také mě zaujalo, že tento autor je nositelem Nobelovy ceny. Myslím si, že knížka bude nějaký román s detektivním námětem nebo zápletkou. ...*

Tomáš

### Dopis hlavnímu hrdinovi

Na této metodě oceňuji, že vychází vstříc studentům, kteří opravdu nejsou schopni se během četby zabývat ještě psaním. Jsou to buď vášniví čtenáři, kteří se do





knihy natolik začtou, že ji nedokážou ani na chvíli odložit, nebo tvrdošíjně odmítají všech novot. Přesto se domnívám, že tato metoda vede studenty k přemýšlení o textu stejně dobře jako ty výše jmenované. Podstata je jednoduchá – po přečtení knihy napsat *osobní dopis hlavnímu hrdinovi*. V něm je možné vyjádřit jakoukoli připomínku k jeho chování či charakteru, vzdát mu hold, anebo ho zkritizovat, zeptat se ho na nejasnosti apod.

#### Ukázka z dopisu hlavnímu hrdinovi

##### F. Kafka: Zámek

*Ahoj K.! Jak se máš? Slyšel jsem o tvé cestě na zámek pana hraběte West Westa. Z doslechu jsem spoustu věcí nepochopil, a proto bych Ti rád položil pár otázek. Tak třeba – když jsi byl v hostinci, kde jsi poznal Frída, proč ses nepokusil dostat ke Klammovi za každou cenu? Mohl jsi třeba vyrazit dveře a přinutit ho násilnou cestou k rozhovoru. Dále pak – myslíš, že by nebylo možné podniknout nějakou výpravu na zámek úplně sám? Avšak na druhou stranu musím říci, že tvůj rychlý přístup k poznávání Frídina těla byl opravdu znamenitý. ...*

Ondřej

#### Plakáty, reklamy a tak dál

Studenti, kteří neradi píšou, vždy pookřejí, když mohou zachytit podstatné informace o knize, včetně vlastních ilustrací, na plakát. Dávám jim také příležitost psát reklamní texty o knihách – pozitivní, pokud se jim text líbil, nebo negativní, pakliže je nijak zvlášť nezaujal. Podmínkou je, že svůj názor podpoří pádnými argumenty a podají základní informace o knize. Oba tyto typy záznamů lze samozřejmě veřejně prezentovat, ve třídě či na chodbě. Je rovněž možné z nich sestavit jakousi orientační příručku pro mladší spolužáky, kteří si pak snáze vyberou tu pravou knihu ke čtení. O knihách, které stojí za přečtení, může několik vět napsat i sám učitel a přidat třeba konkrétní doporučení, pro koho se hodí (např. dobrodružná kniha pro milovníky historie). U mladších studentů se osvědčilo, když měli převést text knihy do podoby komiksu či obrázků a jednoduchých popisů děje ve stylu kramářské písně. V těchto záznamech se však vytrácí studentův vlastní názor.

#### Seznam četby?

Jako učitelka na šestiletém soukromém gymnáziu jsem řešila dilema, zda vyžadovat po studentech četbu konkrétních děl české a světové literatury ze seznamu povinné četby, který sama sestavím, nebo nechat výběr četby zcela na nich. Nakonec jsem zvolila kompromis. Sestavila jsem pro každý ročník seznam doporučené četby, který jsem okomentovala, aby studenti věděli, co mohou od knih očekávat. Výběr ze seznamu nechávám na nich, mohou si samozřejmě

přečíst i jakoukoli jinou knihu, která byla napsána v období, které v daném ročníku podle osnov probíráme. Studenti nižších ročníků, kteří se teprve učí vytvářet záznamy o četbě, si vybírají knihy zcela podle svého vkusu, jsou hodnoceni mírně a snažím se je dovést ke správné podobě záznamu. V *podvojném deníku* studenti často sklouzávají k pouhé parafrázi děje, vlastními slovy tedy opišou, co si v levém sloupci z knihy vypsali. Trvá poměrně dlouhou dobu (i několik let), než se záznamy o četbě stanou tím, čím mají být – tedy písemným zaznamenáním procesu přemýšlení o textu. Při hodnocení jakéhokoli záznamu o četbě nikdy nehledím na pravopisnou správnost a výslednou známku vždy doplním písemným popisným hodnocením. U starších studentů se občas stane, že jim připadá jakýkoli seznam příliš omezující. Například je uchvátí Boris Vian a přečtou vše, co napsal. Navíc jim nevyhovuje ani jeden z výše zmíněných záznamů o četbě a vytvoří si vlastní originální čtenářský deník. Je to pro mě vždy velmi osvěžující a inspirativní a nebráním se tomu. Student zabývající se historií raději odevzdá obsáhlou literárněhistorickou studii, z níž přímo číší jeho obrovský zájem a nadšení. Někdo jiný, mistr jazyka a stylu, vytvoří nad surrealistickým textem surrealistický záznam anebo se v jeho popisu knihy *Stařec a moře* také zdánlivě nic neděje a to nejdůležitější je skryto pod povrchem.

#### Ukázka z čtenářského deníku

##### E. L. Doctorow: Ragtime

*Jelikož jsem ragtime nikdy neslyšel, nemám nejmenší potuchy, jak na něj tancovat. A myslím, že by bylo trapné se o to pokoušet.*

*Po těch pár kapitolách, co jsem přečetl, jsem trochu zmatený. Oněch málo kapitol mi připomíná rozladěné piano. V jedné se zúčastňuji kouzla Houdiniho. V druhé jsem pozván na politický piknik Teddyho Roosevelta. A v dalším soucítím s chudým Tatkem a s jeho děvčátkem. Následující kapitola je o... Ale pochopil jsem, že budu mít co do činění jak se skutečnými historickými postavami, tak s vymyšlenými.*

*Piano začíná ladit a jednotlivé tóny utváří akordy. Je to nádhera, jak důmyslně a hlavně nenásilně se jednotlivé příběhy různých lidí z nerozmanitějších společenských vrstev začínají skládat do jediného rytmu. Rytmus doplňuje vstup basové linky. Tou je, jak zjišťují, důstojný černošský pianista Coalhouse Walker.*

*Koupil jsem si lístek na velký koncert. Dirigent dává povel a z basového motivu se stává motiv hlavní. Coalhouse mi vyhrává svůj tragický ragtimový rytmus. Já s úžasem poslouchám a ptám se, do jaké míry má cenu stát si za svým. Za cenu života?*

*Doznívá poslední tón ragtime a mně dochází, že jsem byl posluchačem lidských dějin. A nyní jsem svědkem jejich následků.*

Martin

*„Je skutečně mnoho lidí, kteří pouze čtou, aby nemuseli myslet.“*

G. Ch. Lichtenberg (1779–1788)



## „ČITÁRNA ZA ZRCADLEM“

### DÍLNY, STRÍPKY A TEXTY Z LETNÍ ŠKOLY

## Jak „opakovat“ metody práce s textem – předehra nejen pro lektory

Kateřina Šafránková



#### Cíle

Napadlo mě, že by bylo dobré zopakovat si na letní škole KM některé metody práce s textem, jež používáme, a zamyslet se nad jejich výhodami i nevýhodami. Snažila jsem se uspořádat dílnu o čtenářských záznamech tak, aby si účastníci znovu (nebo poprvé) vyzkoušeli některé postupy a metody sami na sobě.

Zároveň jsem ale chtěla, aby účastníci měli možnost vzájemně se obohatit o své vlastní modifikace a variace metod. Pokud by některý učitel neměl žádné zkušenosti se záznamy o četbě, měl by přesto dostat příležitost se v lekci zapojit a odejít z ní spokojen.

#### Obálková metoda

Z výše uvedených důvodů jsem vytvořila obálkovou metodu. Účastníci se rozdělí do tří skupin. Jedna z mnoha možností, jak to udělat, je pomocí papírků s křestními jmény (každá skupina jmen má stejné počáteční písmeno: Kateřina, Karolína, Klára; Ludmila, Ladislav, ...).

Každá skupina má jinou sadu úkolů, jejichž přesné zadání spolu s texty najdou účastníci ve velké obálce na stole. Lektor si tímto způsobem ulehčí práci, protože nemusí každé skupině zvláště zadávat instrukce a narušovat tím průběh lekce.

Díky tomu, že má každý účastník své nové jméno, může si lektor předem připravit osobní dopis o textu, který zafunguje jako motivace k četbě. Já jsem použila tuto formulaci:

*Milá Mahuleno,*

*chtěla bych Ti doporučit jeden zajímavý text. Je sice trochu děsivý, ale jsem si jistá, že na Tebe silně zapůsobí a budeš si ho dlouho pamatovat. Udělej si, prosím, z četby záznam, abychom spolu mohly probrat některá místa v textu.*

*Katka*

#### EVOKACE

**Skupina A** vytváří *hypotézy o textu* na základě několika informací (jméno autora, název textu i knihy, z níž pochází).

**Skupina B** vymyslí *příběh* na základě několika klíčových slov.

**Skupina C** píše *volné psaní* na téma, které koresponduje s tématem textu.

Po pěti minutách si účastníci přečtou ve dvojicích nebo v celé skupině svoje záznamy a jednotlivci z každé skupiny přečtou svůj text i všem ostatním.

• **Otázka: Jaké další evokační metody pro práci s textem znám/používám?**

Po chvíli psaní účastníci prodebatují tuto otázku ve své skupině a následuje sdílení se všemi, při kterém lektor zapisuje metody na flip a přirozeně dochází i ke korekci (opakující se metody, nesprávné názvy ap.).

#### UVĚDOMĚNÍ si významu informací

**Skupina A** má za úkol zapsat si po dočtení první části textu poznámky, které budou reflektovat původní hypotézu (odhadli jsme, čeho se bude text týkat?) a v nichž se objeví očekávání o dalším vývoji příběhu. Po dočtení textu si účastníci ještě zaznamenají, jak je závěr příběhu ne/překvapil a svůj celkový názor na přečtené. Tuto metodu nazývám pracovně *před a po* (viz článek *Záznamy o četbě, které se osvědčily* na str. 16).

**Skupina B** vytváří *podvojný deník* či *trojitý zápisník*.

**Skupina C** píše *osobní dopis* jedné z postav příběhu (např. hlavnímu hrdinovi), v němž vyjádří svůj ne/souhlas s jejím jednáním a zeptá se na nejasnosti.

Po uplynutí doby, během níž si účastníci v klidu přečetli text a splnili zadaný úkol, si opět přečtou svoje záznamy ve dvojicích a dobrovolníci se podělí o svůj text se všemi.

*„Pravidlo při čtení zní: Úmysl spisovatele a hlavní myšlenku si shrnout v několika slovech a v této podobě si ji osvojit. Kdo tak čte, je zaměstnán a získává; je však způsob četby, kdy duch nezískává nic a spíše ztrácí. To je čtení bez srovnávání s vlastní zásobou a bez napojení na vlastní systém názorů.“*

*G. Ch. Lichtenberg (1778)*



• Otázka: **Jaké další metody pro práci s textem znám/používám?**

Postup práce je teď stejný jako v evokaci.

**REFLEXE**

Účastníci v každé skupině se vrátí ke svým textům z evokační fáze a zamyslí se nad tím, jak se jim podařilo text evokovat, v čem nacházejí shodu se svými příběhy z klíčových slov a s volnými psaními. Mohou si přečíst víc informací o autorovi i knize, se kterou se prostřednictvím textu seznámili, a posoudit, nakolik se jejich hypotéza potvrdila. Svoje závěry si účastníci sdělí ve skupině a zástupce každé z nich opět promluví nahlas i pro ostatní.

• Otázka: **Jaké výhody a nevýhody má „vaše“ metoda pro práci s textem? (před a po, podvojný deník, dopis hrdinovi)**

**Text**

Výběr textu pro tuto dílnu může být velmi obtížný, musí totiž splňovat řadu kritérií. Text by měl být poměrně krátký, ne příliš známý (aby účastníci mohli opravdu předvídat). Zároveň by měl obsahovat zřetelnou pointu anebo nečekaný dějový zvrat (vhodné pro metodu *před a po*) a výrazného hrdinu nebo zají-



mavou postavu (nutné pro metodu *dopis hrdinovi*). Zároveň však není dobré vybrat text příliš drastický či aktuální, aby účastníci nepodlehli naléhavému obsahu a nenarušili **cíl lekce – rekapitulaci metod**.

*Autorka je učitelka na gymnáziu, lektorka KM.*

*„Vzdělaný člověk, který nečte nic po tři dny, cítí, že jeho řeč nemá vůně a že mu není příjemné vidět svou tvář v zrcadle.“*

*Chuang Zchang-kou*

Letošní, již desátá letní škola pořádaná o. s. *Kritické myšlení* se dle zásady měnit místa a poznávat české luhy a háje konala poprvé na Šumavě. Od 12. do 18. srpna se čtyřicet pražských a dvacet mimopražských učitelů, absolventů základních kurzů *KM*, setkali v Popelné u Nicova v trojúhelníku mezi Kašperskými Horami, Vimperkem a Kvildou.

**První střípek**

Bylo třeba se zabydlet ve mlýně i v kraji, sblížit se rychle s horami i se sebou navzájem. Pomohly nám k tomu webové stránky Národního parku Šumava, na nichž jsme našli nejenom předsudky čili

mýty o národním parku, o lese, o vodě i o lidech, ale zároveň jejich odborné vyvrácení.

Vše bylo jakoby připraveno do výuky nebo pro první večer „na seznámenou“.

Když jsme totiž odstříhli mýtus od jeho krátkého popření či uvedení na pravou míru a „papírky“ rozdělili mezi všechny přítomné s úkolem nalézt, co je mýtus a co jeho vyvrácení (tedy druhá do dvojice), nebylo možné, aby se „jako na povel“ všichni přítomní nesešli, nehledali souvislosti mezi větami, nepředstavovali se a nehovořili při tom zároveň o situaci na Šumavě.

Zde jeden z 24 mýtů a jeho vyvrácení:

*Z důvodu nezasahování proti kůrovci a ponechávání dřeva v lese dochází k obrovským ekonomickým škodám.*

Lesy v národním parku, na rozdíl od hospodářských lesů, neslouží hospodářské produkci dřeva. Holiny vzniklé po asanaci kůrovce vyžadují více finančních prostředků pro obnovu lesa než přirozeně se obnovující porosty pod uschlými stromy.





Hledající se dvojice.



### Cíle Čítárny za zrcadlem

- z LŠ budeme odjíždět jako efektivnější učitelé čtení
- oživíme si a modifikujeme některé známé metody
- rozpracujeme standardy dětského čtenářství pro své žáky (s využitím cizích vzorů)
- propojíme metody a strategie s cíli výuky čtení
- nakousneme učitelský výzkum

### Druhý střípek

Noví, čerstvě vyškolení lektoři KM nám předali barevné poselství z lektorské letní školy: kopie známých děl malovaných různými částmi těla. Obrazy můžete vidět v kanceláři KM, **zprávu z lektorského kurzu** najdete na str. 13.

### Třídílné zrcadlo

Tak vypadá čtenářské třídílné zrcadlo...  
Nebo trojitý zápisník?



### Jak vzniká?

Prostřední díl využijeme k tomu, **abychom popsali sebe – čtenáře** a pak **sebe – učitele čtení**. Někdo jiný (anonymně) se nad naším popisem ptá: *Koho před sebou na základě popisu vidím? Jak na mne tento čtenář působí? Jaké jsou jeho silné a slabé stránky?* Své vyhodnocení napíše do druhého křídla. Třetí křídlo slouží opět majiteli zrcadla, aby se k interpretaci vyjádřil.

*„Listuju sem tam, občas se dívám nazpátek. Někdy koukám i dopředu, co je dál. Někdy čtu knihu nejdřív vprostřed, přeskakuju vícero stránek. Čtu cizí jména, jak se píšou. Nedávám si chvilku na promyšlení toho, co jsem přečetl, ani na to, co bude dál, čtu „furt pryč“. Ohýbám růžky stran. Nad básničkami se zastavím a nečtu hned dál. Když nerozumím, čtu znova. Text básně nejdřív prolítnu očima. Čtu i ve chvílích, kdy probíhá jiný úkol.“*

*„Sedím pohodlně opřená s podloženými nohama. Na očích mám brýle. Podle toho, co čtu, se usmívám hlasitě chechtám, mám v očích slzy, nebo na tváři klidný, soustředěný výraz. Občas svařím čelo, utřu si kapesníkem nos nebo si podepřu hlavu.“*

**Odhadnete, jaké čtenáře máte před sebou?**





### Třetí střípek

Na všech letních školách tolik oblíbené ranní čtení se tentokrát odehrávalo v poetickém tónu, neboť každá skupina připravila četbu v duchu jiné básně, jiné estetiky. Autory původních veršů byli Mechtilda Magdeburgská, Karel Toman, Jiří Wolker a Jiří Suchý.



Naše seriózní vědecká skupina, která se směle hlásí k národnímu géniovi Cimrmanovi, právě názorně předvádí, že zastaralý třítaktní model **E – U – R** se nemůže měřit v žádném ohledu s inovativním čtyřtákním modelem **U – E – R – T**. Tento revoluční objev vyvolal v sále nadšení. Nikoho ještě nenapadlo předsunout Uvědomění si významu informací před Evokaci a zejména přidat za Reflexi Transformaci.

#### Variace na Wolkerovu báseň *Dláždění* inspirovaná vegetariánskou kuchyní v Popelné

popel losenický  
něco k zakousnutí

teplý párek, hořčice, křen  
šumavská topinka  
teplá klobása, hořčice, křen

jen ruce dlaždičů  
pod svou vlastní prací pochované  
zvolna se z prsti vztyčily  
kuře s bramborem  
brambory bez kuřete  
svíčková s masem  
svíčková bez masa

bída vstoupila na nebesa  
a kč zůstali v popeli  
nezůstal kámen na kameni

ptáček s rýží  
rýže bez ptáčka  
špagety červené  
špagety bílé ...a maso?

vystěhovalo se mezi lesy a pole  
s hřiby a chrpami sedí při jednom stole.

*Eva Perglerová, Kateřina Sládková*



#### Bádání

Dílnu, která posloužila jako odrazový můstek těm, již by rádi nastavili velké čtenářské zrcadlo sami sobě – učitelé – i metodám výuky se jmenovala stejně jako text **H. Košťálové** na str. 29 – **Bádání**.



### Čtvrtý střípek

Odráží něco ze zákulisí, tedy z korespondence editorů tohoto listu, a napoví, z jakých podnětů a s jakými záměry vznikla pro Čítárnu za zrcadlem dílna **Od literatury k dějepisu a zpět**.

Hanko, myslím, že by stálo za to, udělat s pokročilými také dílničku, která by se nadsazeně mohla jmenovat: „Odhodme metody!“

Na řadu textů možná nelze jen tak aplikovat metody, které známe, ale měli bychom se naučit dělat to opačně. (Myslím, že proto se učitelům tak nesnadno hledají vhodné texty. Hledají text k metodě nebo známou metodu chtějí aplikovat na text. A ono to často nejde.)

Neměli bychom možná jen přemýšlet, kterou známou metodou budeme s žáky text číst, ale měli bychom sami hledat způsob, jak by bylo možné do textu co nejlouběji proniknout... a ejhle! Vznikne nám metoda. Myslím, že se často bude velmi blížit některé ze známých a popsanych. Ale myslet od textu (a kontextu), ne od metody je podle mne nutné a důležité.

Nina

Nino, ahoj,

s odhazováním metod je potřeba zacházet opatrně. U nás v *KM* to vždycky tak vypadá, že hledáme horko těžko „vhodný“ text, „na kterém metodu budeme dělat“, a že přece nejde o „samoúčelné“ použití metody, ale o porozumění textu a začtení se atd. To je samozřejmě konečný cíl, ke kterému se žáky chceme docházet. A k němu se musí jít systematicky a tak, aby se děti mohly procvičit ve *všech* potřebných strategiích porozumění textu (kterých je asi tak 8–9, podle různé literatury různě). Aby učitelka neopomněla pro krásu, poutavost, zajímavost textu nějakou strategii, musí strategie znát a k nim všem hledat vyvážené texty vhodné k harmonickému rozvíjení porozumění. Metody, které známe třeba z pedagogiky Spojených států, nevznikají tak, že někoho něco osvítlí, ale tak, že se analyzuje, které dovednosti (v tomto případě čtenářské) dětem chybějí, a hledá se, jak je rozvinout, jaké postupy by mířily hodně efektivně právě na to slabé, dosud opomíjené místo. Ujmou se jen ty metody (techniky, strategie), které se ověří výzkumem a opravdu se u nich potvrdí, že danou dovednost (postoj třeba taky) prokazatelně pozitivně ovlivňují. Většina metod dává smysl, jen když se zachovají její určité parametry. Většinou nic není zbytečné, vše, k čemu nás metoda nabádá, má nějaký význam.

Je to zase cesta od cílů, k nimž se hledají nástroje, a ty cíle nejsou obsahové, ale dovednostní. Takže pořád stejná písnička. Jistěže nastane situace, kdy text má takové obsahové nebo formální kvality, že stojí za to, aby byl studován pro sebe sama. Pak se jistě má hledat cesta, jak na něj. Cílem školní docházky by mělo být i toto – aby se děti setkávaly s texty nějak zajímavými. Ale to je zas jiný cíl než ten, vybavit je univerzálními nástroji pro četbu každého textu v dospělém životě. Úplně asi nejlepší je, když učitelka dokáže všechny strategie trénovat s dětmi na zajímavých textech. Včetně těch, které jsou pozoruhodné svou totální nezajímavostí – i pro takové musejí být žáci vybaveni.

Hanka

### Pátý střípek

Počasi nám přálo, takže jsme se ve dvojicích vydali také na půl hodiny do okolí pozorovat a souběžně charakterizovat 70x70 cm života na Zemi. Trénovali jsme bádání a učili se popisovat, co vidíme, ale zároveň jsme se nemuseli bránit ani zápisu okamžitých prožitků, asociací, reflexí. Protože totéž území líčil každý z dvojice po svém, z následné hlasité četby záznamů bylo očividné, jak různě můžeme vnímat tutéž realitu, a také to, že svým pojetím říkáme i něco o sobě.

### Učíme se navzájem

Metodu **učíme se navzájem** (reciprocal teaching) popisuje příručka *RWCT* č. 3. Protože se příručka metodě nevěnuje podrobně, vrátili jsme se k ní v letošní letní škole a nyní v *Kritických listech* na str. 32.

Tak jako téměř každý rok i letos nás obohatil myšlenkovou originalitou spisovatel a hudebník **Přemysl Rut**. Vedoucí katedry autorské tvorby a pedagogiky na pražské DAMU přednáší na své katedře studijní program věnovaný rozmanitým podobám autorské tvorby v různých epochách a společenských poměrech. Jeho seminář **Proměny autorství** se uskuteční v podzimních a zimních měsících tohoto roku v učebně *KM* ve FZŠ Trávníčkova.

„Nikdy dosud se v téže chvíli neuplatňovalo tolik různých pojetí autorství jako dnes; nikdy tedy nebylo tak obtížné a zároveň tak nezbytné se v nich orientovat, chtěl-li člověk porozumět tomu, co čte, vidí, poslouchá, vnímá.“

Případní zájemci naleznou anotaci i termíny semináře na: [www.kritickemysleni.cz](http://www.kritickemysleni.cz).



O zpěv a nástrojový doprovod bylo postaráno.



### Tolerance

Před každou letní školou jsme zvědaví, kdo z učitelů, absolventů kurzů *KM*, najde odvahu předstoupit před své kolegy nejen v burze nápadů, ale požádat o prostor pro celou dílnu.

**Jana Fišerová** a **Nada Fuková** představily projekt realizovaný v Obchodní akademii Svatoslava a nazvaný **Tolerance**. Jelikož se jeho téma dobře váže k námětu dalšího čísla *KL* – smyslu vzdělávání –, přečteme si podrobný záznam projektu v *Kritických listech* č. 25 a na tomto místě se spokojíme jen s fotografií díla malovaného ústy.



### Burza nápadů

Z burzy nápadů publikuje **M. Němcová** na str. 53 aktivity, které mohou děti provázet před četbou, při četbě i po četbě poezie. Funguje-li **Básnění na zahradě**, proč by nefungovalo také „Básnění ve škole“? Učitelka a maminka z domácího vzdělávání své školní kolegyně nadchla svěžími, originálními a ověřenými nápady.



### Mužské archetypy

Nový pohled na čtenářství hochů a cíle i možnosti jeho rozvíjení přinesla dílna O. Hausenblase o *archetypech v chlapecké literatuře*. Archetypy se mohou stát jedním z vodítek pro sestavení čtenářského programu, který k četbě přitáhne nečtenáře a předloží jim nadčasové vzory, s nimiž se mohou chlapečtí čtenáři identifikovat. Text **Desatero mužských kladných archetypů ve výuce literatury** si můžete přečíst na str. 37.



### Velké myšlenky

Významnou novinkou, kterou letní škola přinesla, se staly *velké myšlenky o literatuře* v rámci plánování pozpátku. Zkušenosti se zpracováním velkých myšlenek v literatuře mohou účastníci využít pro plánování kteréhokoli předmětu ve svém školním vzdělávacím programu – jde o univerzální způsob přemýšlení o smyslu vzdělávacího oboru nebo předmětu.

Text **O. Hausenblase Velké myšlenky ve výuce literatury na ZŠ a SŠ** najdete na str. 40.





## „VÝZKUM“ Šárka Miková

V letní škole jsme se mimo jiné zabývali výzkumem. Teoretické dílny doplnil skutečný výzkum, na kterém – aniž by o tom věděli – jakožto pokusné osoby participovali všichni účastníci letní školy. Jejich úkolem bylo vstoupit jednotlivě každý den do tzv. diskretní zóny, splnit předložený úkol (odpovědět na otázku a lístek vhodit do krabice) a následně o tom s nikým nehovořit. Tento úkol se opakoval celkem 4x, poslední den letní školy došlo k vyhodnocení celého výzkumu a přednesení výzkumné zprávy.

**Výzkumná otázka: Jak se mění názor na objekt v závislosti na měnících se podmínkách prostředí?**

Tuto výzkumnou otázku jsme rozpracovaly do hypotézy: **Způsob prezentace předkládaného předmětu ovlivní názor účastníků na jeho identitu.**

Pro potvrzení či vyvrácení této hypotézy jsme se rozhodly uspořádat podmínky následujícím způsobem:

1. den – Odhalení pouze hlavy předkládaného předmětu, neboť disponuje velmi rozporuplnými vnějšími znaky, které umožňují minimálně dvojitý výklad. Pro zakrytí zbytku předkládaného předmětu jsme použily

skautský šátek, což ovšem

nemělo žádný hlubší

význam. Současně

jste se snažily

zamezit pohybu

hlavy předkláda-

ného předmětu,

aby druhý den

došlo k momentu

překvapení. To se

nám podařilo pouze

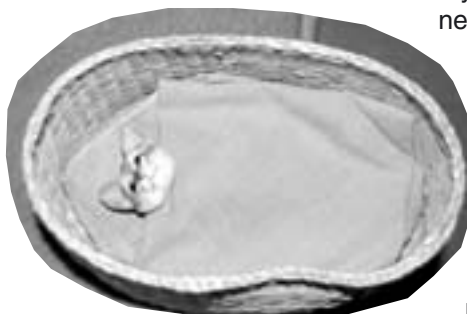
zčásti – i přes zcela

jasnou instrukci, že není možné do krabičky sahat, si někdo dovolil předkládaný předmět rozbalovat a bylo potřeba jej v průběhu dne opakovaně zavinit.

2. den – Odhalení celého předkládaného předmětu, které mělo podpořit názor účastníků z předešlého dne, což se, jak dále uvidíme, většinou také stalo. Opakovala se však situace z minulého dne – někdo hrabal do krabičky! –, v důsledku čehož došlo dokonce k zdeformování krku – pružiny – předkládaného předmětu.

3. den – Rozhodly jsme se výrazněji ovlivnit názor jedné části účastníků vložím zelených předmětů a otázkou: „Co by na to řekl Budulínek?“ Do jaké míry bylo toto ovlivnění úspěšné, se dozvíte v závěru této zprávy.

4. den měl výrazným způsobem zvrátit názor některých účastníků: v krabičce se objevil nový předkládaný předmět – pes – a připojena byla otázka: „Co by na to řekl Josef Čapek?“



Přestože jsme se snažily celý výzkumný projekt kvalitně naplánovat a zvážit všechny faktory, které jej mohou ovlivnit, objevily se některé problémy. Už první den se některý účastník dožadoval pregnantnějšího zadání úkolu ve smyslu jednoznačného rozlišení toho, kterou krabičku že má vlastně otevřít a do které házet lístek. Jak jste si jistě všimli, nastalý problém jsme operativně vyřešily.

Původním výzkumným záměrem bylo měnit podmínky vnějšího prostředí a sledovat, jak to ovlivní pokusné osoby co do vnímání předloženého předmětu a jeho identifikace. Teprve v průběhu výzkumu se ukázalo, že existují další, možná ještě významnější faktory, které je potřeba brát v našem výzkumném projektu v úvahu, a to jednak výskyt malých dětí v bezprostředním okolí („kočičí miminko“, „liška ve žlutém povijánku“), ale především frustrace účastníků způsobená nedostatečným uspokojováním jejich fyziologických potřeb.

Tak např. strádání zimou se odrazilo ve větách: „je jí teploučko“, „třese se zimou“, či dokonce „léčí rýmu“ nebo „má angínu“... Nedostatek kvalitní stravy vyhubl ve výrocích: „kočka leží a přemýšlí, co si dá k snídani“, „liška sní o snídani“, „kočka sní o plném bříšku“, či v poněkud morbidní podobě: „Liščátko klidně spí, kdo ho vzbudí, ten ho sní.“

**První den výzkumu** se objevily některé zajímavé interpretace předloženého předmětu: myš – kočka, mumie kočky či kocour Mikeš v limbu.

Motiv kocoura Mikeše se vrací v druhém výzkumném dni: „Mikeš ležící spící, někdo mu ukradl peřinu, nechci nikoho jmenovat, ale myslím, že Helenka, protože té peřina chyběla!“

Svým způsobem se opakuje také motiv miminka pravděpodobně živený hormonálními změnami některé z účastnic: „...miminko ze zavinovačky včera, ale už pase koníčky a hýbe hlavičkou sem a tam. Svět si může lépe prohlížet.“

**Druhý den výzkumu** došlo k zesílení motivu nedostatku uspokojování základních fyziologických potřeb. Stojí za hlubší zamyšlení, do jaké míry jsou následující výroky přímo ovlivněny aktuálním prožíváním účastníků letní školy: „...vychrtlá, příšerně hladová a ustrašená kočka, celý den bez žrádla v uzavřeném prostoru.“ – „Liška umírající hladem, je vychrtlá, třese se, má zoufalý výraz, chtěla by alespoň vegetariánskou svíčkovou.“

Motiv uspokojování potřeb účastníků se objevuje také v následujících výrociích, bohužel se můžeme pouze dohadovat, o uspokojování jakých potřeb se jedná ve výrazech „udušená kočka“, „retardovaný kocour“ či „kočce někdo zakroutil krkem“.

Spojením motivu nedostatku kvalitní stravy a nevědomých agresivních





tendencí vznikl pravděpodobně následující výrok: „Je tam malá opuštěná lištička. Vypadá jako týrané zvířátko. Poukaz na týrání zvířat, na život zvířat v zajetí. Cíl – staňte se vegetariány!“

Pokud se týká přímé identifikace vystavovaného předmětu, nedošlo k výraznému posunu v názorech na předmět, pouze se objevil nový tvor – fenek. Několik účastníků se zodpovědnosti za pojmenování tvora zcela zřeklo, jiné však odhalení těla předmětu vysloveně zmátló: „Umělohmotný kříženec s tělem kočky – tygra – obličejem stařečka a ušima lišky.“

Pokud se týká přímé identifikace předmětu, k zásadnímu zlomu došlo ve **třetím výzkumném dni**, což náš výzkumný tým předpokládal. Došlo k významnému posunu od kočky směrem k lišce.

Zajímavý byl odklon od otázky vlastních fyziologických potřeb, přestože přítomnost zelených kroužků mohla evokovat jistý druh potraviny. Většina účastníků správně identifikovala, že se jedná o imitaci hrášku, byly však výjimky: „Liška v noře s natahanými zelenými bublinami.“ – „V krabičce je liška se zelenými létajícími talíři.“ – „Liška na mechu...“ – „Retardovaný kocour na louce.“ V dalších výrocích není identifikace zelených kulatých předmětů prvoplánová, ale dá se snadno odvodit, co autor myslel výrokem: „Kocour Mikeš se přejeď borůvek.“ – či Budulínkovou replikou: „No vidíš, bylas nenažraná. A teď ses z toho posrala.“

Během **čtvrtého výzkumného dne** se patrně v důsledku celotýdenní sexuální abstinence účastníků LŠ vynořil zcela nový motiv, a to soužití muže a ženy. V pozitivním smyslu to dobře ilustruje výrok: „Kočičko,

hledíš zamilovaně na svého pejška.“ Méně příjemné stránky partnerského soužití nacházíme v dalších výrocích. Zatímco jeden z účastníků vyjádřil svou nespokojenost s kvalitou manželského soužití lako-nickým „jejich domácnost poněkud vázla“, jiný (spíše jiná) kočiččinými ústy nevědomě vyjádřila nespokojenost se zevnějškem svého partnera větou: „Pejsku, ty bys měl se svým obličejem něco dělat.“

Vraťme se ale zpátky na začátek, k naší výzkumné otázce. Přestože dosavadní rozbor výroků účastníků výzkumu zcela jednoznačně potvrzuje naši hypotézu, nezaškodí, když si toto jednoznačné potvrzení doložíme statistickými daty.

Na závěr bych ráda objasnila, co bylo skutečným impulzem k realizaci tohoto výzkumného projektu. Hanka Košťálová dostala na začátku letní školy dárek. Její velké nadšení sice nemohly oslabit vtíravé dotazy pochybovačných spolulektorů ohledně skutečné identity darovaného předmětu, přesto jsme se rozhodly získat důkaz pro to, že darovaný předmět je skutečně kočka.

Jsme tedy velmi rády, že nyní můžeme již s klidným svědomím znovu předat Hance tento dárek, a protože pro určení identity předkládaného předmětu byla klíčová přítomnost psa, budiž i on věcnou připomínkou a potvrzením základního faktu, že darovaný předmět je skutečně kočka.

*Autorka je psycholožka, lektorka KM.*

	K	L	2	F
den	52%	32%	16%	
den	54%	27%	16%	3%
den	39%	51%	10%	

*Výzkumné pracovnice Jiřina Stang a Šárka Miková.*



## „LITERÁRNÍ PEXESO“

Přestože byl program nabitý, učitelky ani učitelé nepomínali, že jsou také někým jiným, nežli jsou, a sice postavami z české i světové literatury. O to se posta-

rala **Hana Košťálová** celotýdenní hrou, kterou doporučujeme komukoli, kdo se svými žáky či studenty vyjíždí na několik dnů mimo školní prostředí.

### Vybíjecí pexeso – trochu kooperativní a trochu soutěživá hra

Každý má svou kartu pexesa. Na kartičce je napsáno hrací jméno. Nikdo neprozrazuje nikomu, jaké jméno na kartě má. Kartu uschová tak, aby ji sám kdykoli našel (musí ji mít při sobě!), ale aby na ni omylem nemohl padnout jeho spolubydlící.

**Úkol:** Najít ve skupině toho, kdo k němu patří. Ve chvíli, kdy se partneři najdou, vylepí své pexesové karty na společnou hrací plochu. Neměl by je při tom nikdo vidět.

**Body za nalezení partnerů:** Za vyvěšení karet mají tolik bodů, kolik prázdných políček ještě zbývá po okamžiku vylepení na hrací ploše.

Hráči mají dvojí cíl – být rozpoznáni svými partnery, nebýt odhaleni jinými hráči než partnery.

#### Jak se hledají partneři?

**Co hráč smí:** pantomimicky předvádět své jméno – chovat se jako jeho nositel, vyslovovat citáty, kterými je nositel postavy znám, žádat oblíbené pokrmy (hudbu, četbu, zážitky, ...) nositele jména z karty, převléknout se za původního nositele jména z karty, zpívat oblíbené písně původního nositele jména z karty

**Co hráč nesmí:** vyslovit jméno, které má na kartě, ani jiná přímo související jména a ani žádnou přímou indicii (třeba kdyby jméno na kartě bylo Paříž, nesmí hráč říct: „hlavní město Francie“, zrovna tak, pokud jméno bude Žeryk, nesmí hráč říct: „Hurvínkův pes“)

#### Vybíjení

Pozor! Hráči hledají nejen své partnery, aby mohli jako první (druzí...) vyvěsit své karty, ale sledují pozorně i všechny ostatní hráče a snaží se rozpoznat jejich identitu. To využijí až od okamžiku, kdy se najdou s partnery a vyvěsí své karty – v tu chvíli mohou začít vybíjet.

**Jak se vybíjí:** Střelec napíše na volnou („vybíjecí“) kartu pexesa odhalenou identitu hráče a kartu mu tiše a beze svědků ukáže. Pokud se trefil, odhalený hráč mu podepíše svým hracím jménem vybíjecí kartu. Pokud se střelec netrefil, musí naopak podepsat vybíjecí kartu svým hracím jménem on a odevzdat ji netrefenému. Za každou získanou kartu si hráči přičítají dva body. Pochopitelně – hráči by porušili fair play, pokud by sdělili třetí osobě identitu odhaleného hráče, a také by tím ohrozili možnost získat nejvíc bodů ze všech a vyhrát. (Tohle je soutěž, ne trénink kooperace!) A taky nikdo nesmí vybit druhého vícrát než jednou.

**Konec hry** vyhlašují vedoucí hry podle své úvahy.

S vítězkou soutěže **Kamilou Bergmannovou**, učitelkou ZŠ v Liberci, jsem se chystala udělat rozhovor. Protože čestně přiznala, že vítězství v tomto případě nepatří tak zcela jí, bylo třeba vyslechnout také **Kateřinu Sládkovou**, učitelku ZŠ z Českého Krumlova, která tvořila s Kamilou dvojici.

**Nina R.:** *Kamilo, můžeš prozradit, jakou taktiku hry jsi zvolila a jak se přihodilo, že jsi zvítězila?*

**Kamila B.:** Mě vlastně hned napadlo, že vítěz budu já. Ne, že bych se na to nějak fixovala, ale byla tam ohledně toho taková nějaká zvláštní jasnost. Že by jasnozřivost?!

**Nina R.:** *Jak jsi soutěž krok za krokem prožívala?*

**Kamila B.:** Ve slabém světle jsem prohlédla lístek a ke své hrůze zjistila, že na něm nic nevidím. Je

prázdný! Copak to na nás vymysleli? Je to hledání dvojic na druhou? Mám si sama vymyslet postavu a koukat, jestli nááááhodou se někdo netrefí do stejného příběhu? Ve světle pouliční svítlny jsem lístek nevěřičně rozbalila znovu. Opravdu! NIC! No, možná je prázdný jenom jeden a psycholožky to použijí na zkoumání vnitřních stavů jedince, náhle vyděleného ze všeobecného dění?! Nebo jsou prázdné dva a mají se taky najít?! Anebo se nakonec mohl vloudit nějaký prázdný zcela náhodně?! Asi budu muset jít zítra na poradu. Určitě první. A určitě jediná! Připadala jsem si jako pitomec. Jako oklamáný pitomec! Jako navnaděný a posléze oklamáný pitomec! Temnou cestou k chatě Na Losenici jsem to opravdu těžko nesla. Pořád jsem tomu nemohla uvěřit. Že bychom měli lístek před čtením nahřát? Na pokoji jsem jej váhavě znovu rozevěřela. A ejhle, něco velmi mlhavého vystupuje, na žlutavém pozadí se nesměle rýsují o něco žlutavější písmena, aha, už je to téměř čitelné, ano, už to vidím,





**MEDVÍDEK PŮ.**  
Nemá být náhodou PŮ? Určitě si to při nejbližší příležitosti ověřím. No jo, ale,

ježkovy voči, Medvídek Pú! Jak žehnám paní Kelly, podle jejíž učebnice se čtvrtáci letos učili angličtinu. Díky čtvrtákům jsem teď věděla, že k Púovi patří Kryštůfek Robin a oslíček Ijáček a nějaké prasátko a taky králíček a ještě je tam nějaká namyšlená sova. Tak kdo z nich to bude? Nejvíc se nabízí oslíček, ale taky Kryštůfek Robin. A netvoříme náhodou trojici? To by bylo horší!

Druhý den jde první do akce pexeso Hanka H. *Mluví něco o Svatém Jánú a pak přidá, že hledá milence.* No tak spolu teda určitě dvojici netvoříme. Pú je v této oblasti čistý jako jezerní hladina. Pak ještě vidím, jak Katka S. *chodí s bodlákem.* Jenže mě nic netrkne. Ani její věta „*Zase na mě zapomněli...*“ nepadá na úrodnou půdu. Natolik ten příběh neznám. Víím jen to, že *Ijáčkovi sova sebrala ocásek, ale Ijáček si toho ani nevšiml.*

**Nina R.:** *Katko, jak jste se tedy s Kamilou našly?*

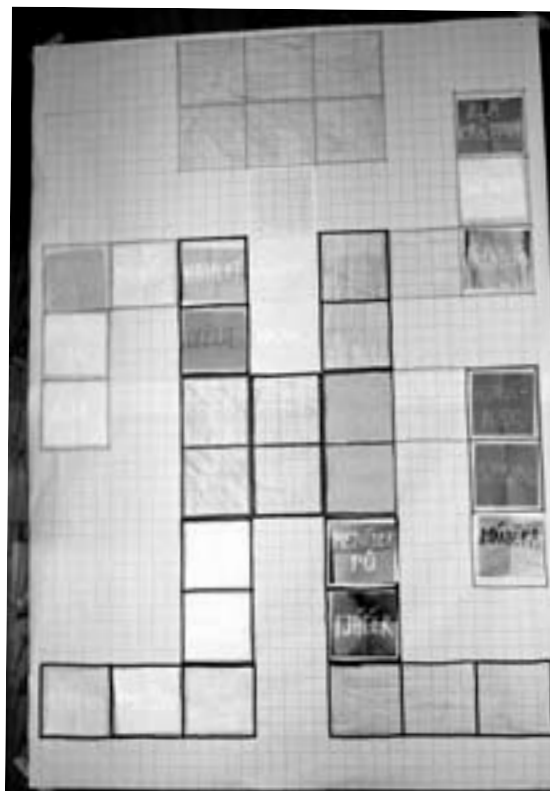
**Kateřina S.:** Tajemství úspěchu?

Spíš bych to nazvala štěstí ve hře. Když jsem si v sobotu večer vylosovala postavu Ijáčka, hned mě napadlo, že můj kamarád bude Medvídek Pú. Začala jsem přemýšlet, jak se budu odhalovat, aby mě poznal ten, kterému mé signály patří, a zároveň neodhalil ten, kdo by mě posléze vybil. Jenže jsem také zjistila, že Medvídek Pú neznám tak dobře, abych věděla, jak se která postava chová a co dělá. O Ijáčkovi jsem věděla jen to, že *ztratil ocásek.* Ale to asi všichni, to bude moc průhledné. Zachránila mě technika. Nažhavila jsem svůj mobilní telefon a volala domů SOS. A tak jsem mohla hned druhý den začít nenápadně s větami, že *na mě nikdo nemyslí, že mě zase nechali poslední...* Myslím, že některým jsem asi připadala dost rozmazlená, možná až infantilní. Jeden moment, kdy mi spadla na zem propiska, jsem vyřkla větu: „*Spadl mi ocásek.*“ Bohužel se nic nedělo. Neznají to? A navíc jsem nikde neviděla ani neslyšela nikoho, kdo by hledal med. Nehledám náhodou Kryštůfka Robina? Připadalo mi, že hraju sama, že se okolo mě nic neděje. A tak jsem se druhý den rozhodla, že půjdu s kůží na trh. Risk je zisk. Na louce

jsem si utrhla bodlák. Jak se dalo předpokládat, tato rekvizita vzbudila zájem o mou postavu. Medvídek Pú seděl přímo u mého stolu!

**Kamila B.:** Na větu „*Spadl mi ocásek.*“ jsem nemohla reagovat, protože v mém pojetí Ijáčkovi ocásek nespádl, ale ztratil ho. A to je rozdíl. To za první. Hledat med mě taky nenapadlo; hledala jsem Ijáčka nebo Kryštůfka Robina! To za druhé. A do třetice? Bodlák vzbudil zájem kdekoho, jen ne můj. Zkrátka se ukázalo, že jako Medvídek Pú opravdu nejsem moc chytrá. Ale stojím si za svým a jen tak zkusmo se ptám: „*Neztratila jsi ocásek?*“

**Kateřina S.:** „*Proberem to obědě,*“ říkám, abych neprozradila přede všemi příliš. I tak je náš náhle ukončený hovor u oběda podezřelý. První Kamilina otázka, když jsme konečně osaměly, byla: „*Jsi kluk?*“ Kamila totiž nehledala Ijáčka, ale Kryštůfka Robina!





Cítily jsme však, že jsme strašně blízko a že ať už k sobě patříme či ne, musíme se odhalit. Po počáteční euforii jsme začaly vymýšlet taktiku, jak a kdy se vyvěsit. Stále jsme totiž neměly jistotu, zda k nám nepatří také Kryštůfek Robin.

**Kamila B.:** Dokonce jsme se byly ptát vedoucích, ale jak to bývá, na nejžhavější otázky svého života si stejně musíte najít odpověď sami! No co, řekly jsme si, taky může vyvinout nějakou aktivitu Kryštůfek, že ano!

**Kateřina S.:** Nakonec jsme rozhodly, že pokud uvidí své kamarády, jistě se jim ozve.

Neozval... V tu chvíli jsme mohly začít vybíjet. Nebylo to jednoduché. Vybila jsem *Máničku* (Vladku S.), která se přišla zeptat, *zda nejsme náhodou dřevěni a už nevisíme*. Byla z toho moc smutná. Taky se mi podepsala jako *Naštvaná Máňa*. Ale netrefila jsem *Ferdu Mravence* (Zdeňku T.), neboť jsem myslela, že je Brouk Pytlík. *Hledala někoho s puntíky... Berušku*. To, že nikdo nevybil mě, byla nejspíš náhoda. Možná, že ti, kteří věděli, kdo jsem, nenašli svého druhu, a tudíž nemohli vybíjet.

Mrzelo mě však, že se v závěru nenašly všechny dvojice a že jsme my ostatní nevěděli, kdo byl kdo.

**Nina R.:** *Koho jsi, Kamilo, vybila a za koho jsi tedy získala vítězné body?*

**Kamila B.:** Jednou si ke mně přisedla Bobina Blažková a ptala se, jaký je můj vztah k vínu. Myslela jsem si, že má na mysli, že si spolu sedneme u sklenky vína a konečně poklábosíme o knihovně, naší společné vášni. Jenže ona, když nedostala kýženou odezvu, se sebrala a šla pryč! Vymyslela jsem, že by mohla být Karel IV. Nebo taky Bušek z Velhartic. Tak jsem si nachystala pro jistotu oba lístky. Jenže druhý den jsem viděla, kolik přibýlo nalepených lístků. Ale žádný Karel IV. No, třeba se ještě nenašli! Hledám Bobinu, nevidím ji. Občas se jdu kouknout, jestli něco nepřibýlo, a to bylo dobře, protože jsem konečně uviděla dvojici *Dionýsos & Bakchantka*. Ukázala jsem jí *Bakchantku* a trefila.

A později se u našeho stolu rozesmutila Vladka, prý se vyvěsili a na ni zapomněli, a ona neví, ke komu patří! Je prý dřevěná! Viděla jsem, jak Katka už brousí tužku. Já měla delší vedení (no Pú, no!), musela jsem se jít podívat, kdože to tam už visí, pak teprve jsem odvodila, že je *Mánička*. Podepsala se mi „*Děsně naštvaná Máňa*“, protože prý už ji přede mnou vybili mnozí jiní.

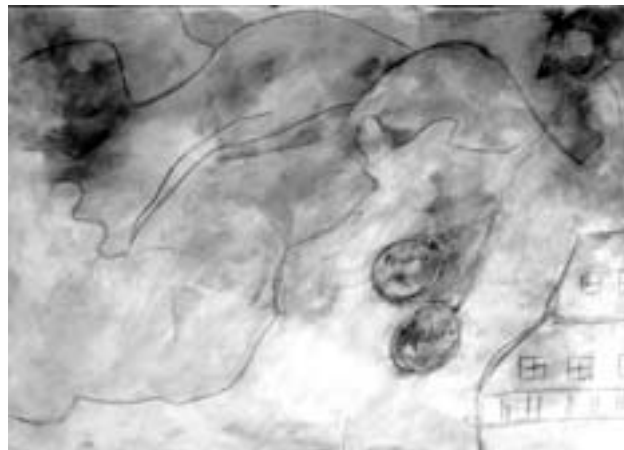
Z toho všeho je vidět, že jsem nepoužila žádnou zvláštní strategii, s Katkou jsme se našly spíše díky její iniciativě, k těm čtyřem bodům navíc jsem v podstatě přišla jako slepý k houslím, takže se v téhle kauze pouze potvrdilo jedno staré, krásné a jistě nejenom české pořekadlo: Chodí štěstí dokola, sem tam padne na vola!

Vrtá mi v hlavě několik věcí: Byla Hanka H. *Hermionou* ze Shakespeara, anebo *Hermionou* z bradavické kouzelnické školy? A kdo k ní patřil? A jestlipak

se ostatní dozvěděli, kdo k nim patřil? A jak vlastně Hanka K. tuhle novinku v českých hrách *KM* vymyslela? Nemohla by o tom svém myšlenkovém procesu taky něco napsat?

### „SMEJVÁKY“

I po letech budeme možná na Čítárnu za zrcadlem vzpomínat nejen jako na školu čtenářskou, ale také jako na školu barevnou a očištnou. O to se postaraly lektorky Jiřina Stang a Šárka Miková, s nimiž jsme vymývali a pak pozorovali barevné skvrny na své čtvrtce tak dlouho, až jsme v nich zahlédli své téma, příběh nebo skřítku...



### Neobvyklý úkaz nad Popelnou

Anna Chocholová

Už je to dávno, ani si nevzpomínám na přesné datum. Vím jen, že to bylo v srpnu, občas pršelo a někdy svítilo slunce. Měl jsem tenkrát málo kšeftů v Českém lese, a tak jsem se vydal na Šumavu. Když jsem doletěl nad hotel Popelná, zarazil mě podivný úkaz. Hoteloví hosté neturistovali, na kole jezdili jen výjimečně – snad ve středu, ale buď seděli v jídelně a cosi četli, psali či poslouchali, nebo pobíhali, vyměňovali si papírky – často barevné, polepovali se, mluvili, mlčeli, chodili se zavřenýma očima, někdy i jedli a pili.

Sem tam jsem zahlédl postavu, jak se odlepila od davu a vystupovala do protilehlé stráně s podivným předmětem, tu u ucha, tu v ruce. Nervózně třepla očima, pak cosi zazvonilo a na její tváři se objevilo uspokojení.

Měli s sebou také pestré skřítečky, vozili je v zajímavých vozítkách nebo nosili na ramenou, často spíš muži, ale vždy se s nimi vraceli mezi ostatní. Pravda, mužů mezi těmi postavami bylo málo, ale jak jsem později zjistil, opravdu stáli za to.

A tak jsem pozoroval, lelkoval, poslouchal a přemýšlel, až se ke mně doneslo to tajemství. Byli to pedagogové, učili se (byly prázdniny), o své práci diskutovali, některé učitelky byly dokonce se svými partnery, kteří se s maminkami střídali v péči o děti.

Něco neslýchaného!

Odletěl jsem na nejbližší pouť, ukradl od stánku dva balonky s nápisem „Hodně štěstí“ a poslal je do hotelu jako pozdrav. Pro příští rok jsem zrušil všechny závazky v jiných krajích a budu pravidelně sledovat zprávy, abych včas věděl, pro koho a kdy ukrást a poslat balonky následující léto.



## Bádání

Hana Košťálová

**Výzkum je honosné slovo, z kterého má hodně lidí strach. Přitom by tomu tak nemuselo být. Je to docela prosté. Základní výzkum není nic jiného než stav mysli. ... Přátelský, otevřený postoj ke změně... vstřícné hledání změny namísto čekání, až ta změna odněkud přijde.**

**Výzkum představuje úsilí dělat něco lépe a nenechat se zaskočit náhlou změnou. Jde o stav duše napřené k řešení problémů na rozdíl od mysli ponechávající věcem volný průběh. Je to duše zítřka na rozdíl od duše včerejška.**

**Charles Kettering**

(citát převzatý z knihy *Living the Questions*, str. 1)



s tím, začneme o metodách pochybovat, a když se ještě přidají sarkastické poznámky kolegů o „snaživých amoskách“, uzavřeme, že nové metody jsou sice fajn, ale ne pro nás a naše děti.

Vzhledem k cílům kurikulární reformy v oblasti kompetencí často využíváme nových metod k dosažení měkkých cílů, jakými jsou rozvíjení sociálních dovedností nebo žádoucích osobnostních charakteristik žáků. Máme jen nejasnou představu, jak doopravdy zjistit, zdali se naši žáci díky využití těchto metod opravdu zlepšili ve své schopnosti dobře se domluvit, účinně spolupracovat, zda se budou umět odteď lépe učit nebo se v jejich chování projeví zvýšená sebeúcta.

Jak poznáváme my učitelé, že naše vyučovací postupy jsou doopravdy úspěšné? V době, kdy se celé školství snaží pootočit jiným směrem k cílům, které jsou relativně nové, saháme po nových metodách s tím, že nám umožní dosáhnout kýžených met. Oč vlastně opíráme svou víru v nové metody?

Ostřílení učitelé na otázku, jak poznají, že metoda „funguje“, odpovídají, že „to se přece pozná“. Ale mnohé zkušenosti z pozorování výuky říkají často něco jiného. „Jak je možné, že pan učitel si pro samé nadšení z nové metody nevyšiml, že žáci sice pracují s elánem, ale vytčeného cíle se ani nedotkli, a ani nemohli?“

Máme jako učitelstvo prozatím spíše malou zkušenost s metodami aktivního učení a s netypickými výukovými postupy. Ale takřka žádnou zkušenost nemáme s ověřováním účinnosti těchto metod v našich konkrétních podmínkách. O metodách aktivního učení, přesněji řečeno o jejich aplikaci či adaptaci, totiž platí, že co je dobré v jedné třídě či škole, může selhat v jiné třídě či škole v důsledku specifických podmínek, v nichž tamní učitelé a žáci pracují. I proto je tak ošemetné pracovat ve škole s „kuchařkovitými“ návody a na snahu o pochopení principů hledět jako na zbytečné „teoretizování“ nebo „slovíčkaření“.

Při zkoušení nových postupů v praxi býváme často zahlceni tím, abychom metodu i třídu nezvyklou na jiný způsob práce zvládli. Za úspěch často považujeme už to, že hodina začala, pokračovala a v pořádku skončila a děti vypadají docela spokojeně. Na šňůrách visí nějaké „baličky“ s výstupy, něco jsme si založili do portfolia a děti si i něco pamatují, takže pokus považujeme za úspěšný. Máme pak tendenci to, co se podle nás osvědčilo, opakovat. Po nějakém čase zjistíme, že děti mají v hlavě zmatek, a my nevíme, co

Celá řada nových metod se k nám dostává ze zdrojů, které jsou spolehlivé v tom smyslu, že využívají jen postupů ověřených důvěryhodnými a opakovanými výzkumy (např. metoda *učíme se navzájem*, jíž se podrobněji věnujeme v tomto čísle *KL* na str. 32). Často vznikají nové metody tak, že učitelé spolu s badateli popíší problém z praxe, pokusí se určit jeho jádro a příčinu(y), vyvinou postup, který dává naději na zlepšení situace, bude-li aplikován ve třídě. Než se tak stane, je zvolený postup ověřen v přesně popsaných podmínkách, popřípadě upraven podle výsledku ověřování. Teprve pak o něm autoři referují v odborné literatuře v textech, které se problému věnují komplexně a kromě jiného seznamují čtenáře i s průběhem výzkumu, jeho výsledky a také poukazují na možná omezení nebo slabá místa výzkumu. (Čtivé odborné texty k rozvíjení čtenářství všeho druhu nabízí např. časopis *The Reading Teacher*, o kterém referujeme v těchto *KL* na str. 64.) Protože kulturní okruh, z něhož k nám metody převážně přicházejí, je našemu velmi blízký (v podstatě jde o země bohatého „Severozápadu“ a Austrálii), můžeme mít k takto vyvinutým a ověřeným metodám důvěru.

Ta by ale neměla být bezhlavě nadšenecká. Vycházejíce ze základního předpokladu, že metody mají potenciál fungovat, měli bychom si vždy velmi dobře promyslet, jak určitá metoda – nebo celý program – bude sloužit cílům, jichž by měli naši žáci momentálně prioritně dosahovat, jak bude sloužit v podmínkách, které v naší škole a žákovsko-rodčovské komunitě máme, jak náročné bude pro žáky naučit se práci touto metodou (tedy jaké mají předchozí zkušenosti s obdobnou prací, jak jsou – nebo nejsou – připraveni), a konečně musíme zvažovat i to, jak moc metoda vyhovuje nám – učitelům. Budeme schopni





důsledně vyžadovat plnění instrukcí, na nichž úspěch metody závisí? Budeme schopni vyhodnotit množství produktů, které žáci vytvoří? Předvedeme případným rizikům, která k metodě patří, aniž by nás to úplně zdeptalo (např. zvýšený hluk rušící jiné třídy a jiné učitele či zápis s „chybami“ v sešitě, který může popudit rodiče či inspektorku – budeme mít dost argumentů na obhajobu svého postupu?).

Část argumentace pro práci novými metodami nabízí třeba srovnávací testy, které obyčejně sdělují, že žáci pracující netradičními metodami mají srovnatelné (rozuměj: ne horší) znalosti než žáci pracující tradičními způsoby výuky.

Takové výroky nás mohou jistě uklidnit, pokud jsme dost skromní, ale neodpovídají na naše další otázky. Necháávají stranou zkoumání účinnosti zvolených metod či postupů vzhledem k zmíněným měkkým cílům výuky a vzdělávání. Na tyto otázky si musíme odpovídat sami, protože kvantifikovatelné statistické výzkumy nám mohou dát jen orientační, příliš obecné odpovědi. A nás většinou nezajímají statističtí žáci, ale našich třicet šestáků, z nichž patnáct nechte vůbec, deset čte komiksy a gamebooky a jen zbývajících pět louská Dahla, Vernea či Ivu Procházkovou. A my chceme přijít na to, co by mohlo otevřít dveře k četbě i těm dosud odolávajícím.

Řešením je pro nás tzv. učitelský výzkum.

*„Učitelský výzkum je výzkumem, který iniciují a provádějí učitelé ve svých třídách a školách. Učitelé-výzkumníci využívají svá bádání ke studiu veškeré své činnosti: od nejlepšího způsobu, jak učit čtení, a nejúčinnějších metod organizování skupinových aktivit až po odlišný způsob vnímání kurikula přírodních věd u dívek a chlapců.“<sup>1</sup>*

Lawrence Stenhouse si povšiml, že rozdíl mezi učitelem-výzkumníkem a vědcem provádějícím rozsáhlý výzkum vzdělávací oblasti se podobá rozdílu mezi farmářem, jenž se stará o velkostatek, a „pečlivým zahradníkem“ opečovávajícím zahrádku za domem:

*„Ve velkoplošném zemědělství představuje porovnání investovaných nákladů a hrubého výnosu vše: nezáleží na tom, jestli se jednotlivé rostliny neuchytí nebo jestli uvadnou, pokud je cena jejich záchrany vyšší než cena jejich ztráty... To však neplatí pro pečlivého zahradníka, jehož práce nezná finanční vyjádření, protože je to práce lásky. Chce, aby mu jeho rostliny vzešly, a o každou z nich se dokáže postarat. Může opravdu na své zahrádce pěstovat stovku nejrozličnějších rostlin a diferencovat svůj přístup k nim, štěpovat růže, ale ne hrášek. Analogii ke vzdělávání představuje spíš zahradničení než průmyslové zemědělství.“<sup>2</sup>*

V letní škole jsme se v *Čítárně za zrcadlem* učitelského badatelství zatím jen dotkli, ale chtěli bychom rozvíjet tuto myšlenku mezi absolventy našich programů

víc. Inspiraci jsme čerpali z textu, který je pro učitele-výzkumníky zásadním zdrojem poučení: z publikace vydané v nakladatelství Stenhouse Publishers v roce 1999, jejímiž autorkami jsou Ruth Shagouryová-Hubbardová a Brenda Millerová-Powerová a titul zní: *Living the Questions. A Guide for Teacher – Researchers*.

Autorky provádějí čtenáře všemi fázemi učitelského badatelství a poskytují mu mnoho zásadních praktických rad. Kniha je navíc plná ukázek učitelských badatelských plánů i reflektovaných školních příhod, které ke konkrétnímu výzkumu vedly.

Za úplný základ každé badatelské učitelské činnosti považují autorky neustálé a systematické učitelovo pozorování vlastní práce a reakce žáků. Autorky ukazují, jak vedení **učitelského deníku**, do něhož si zaznamenáváme pravidelně své postřehy a příhody, vede dost přímo k tomu, abychom odhalili skrytá napětí v naší výuce, která mohou být zdrojem výzkumných otázek a vést k našemu badatelství.

I při nebadatelském přístupu k výuce se snažíme reagovat určitými změnami postupů na to, co pocítujeme jako ne úplně úspěšné. Například se může stát, že někteří ze žáků příliš snadno opouštějí rozečtené knihy a spíše zneužívají, než využívají pravidla „nemusíš dočíst každou knihu“. Paní učitelka, která o této zkušenosti referovala v letní škole, promýšlela, jak žákům pomoci. Nabídla jim, že načatou knihu dočítat nemusí, jak ostatně stojí v pravidlech čtenářské dílny, ale že budou mít jiný úkol: napsat ke každé pasáži, kterou si paní učitelka z knihy vybrala jako zajímavou, proč je, žáky, nezaujala. Žáci pak dočetli knihu častěji.

V tomto případě byl vztah mezi akcí a reakcí tak přímočarý, že nebylo třeba podrobovat postup paní učitelky žádnému výzkumu. Kdyby přece jen tato paní učitelka chtěla provádět (mini)výzkum, mohla by si formulovat svou badatelskou otázku takto: **Jaký vliv bude mít na dočtenost knih žáky to, že budou mít za úkol komentovat mé názory na knihu a doplnit je svým pohledem?**

Badatelský postup ve výuce tedy hledá cesty zlepšení jako každá dobře vedená výuka, navíc ale přemýšlí, jak získat a vyhodnotit informace o tom, zda zvolená cesta vedla doopravdy k zamýšleným cílům. Pokud vás teď napadlo, že to je přece běžný evaluační postup, máte pravdu. Učitelský výzkum se může od běžně prováděné evaluace lišit tím, že na jeho začátku je potřeba dělat něco jinak, změnit praxi, jít ještě nevyšlápnutou cestou nějaké hypotézy, a zároveň sledovat a vyhodnocovat pokus o změnu od začátku do konce. Evaluace se naproti tomu týká (nebo by se měla týkat) naší běžné učitelské práce a měla by probíhat i tehdy, když postupujeme rutinně.

Učitelé si nad pnutími, která zachytili ve svém učitelském deníku, vyvinou badatelský plán, podle kterého pak postupují.



## Stručné zásady výzkumné osnovy

Účel výzkumu	Proč chci zkoumat právě tuto oblast?
Výzkumná otázka	Co chci zkoumat? Jaké podotázky si položím?
Sběr dat	Jak budu sbírat data?
Analýza dat	Jak budu svá data analyzovat?
Časový horizont	V jakých termínech dokončím jednotlivé fáze své studie?
Podpora	Kdo mi pomůže dovést celý projekt do konce?
Souhlas	Jaká svolení potřebuji, abych mohl/a zahájit sběr dat? Je třeba vzít v úvahu nějaké morální sporné otázky?

Ukázka části výzkumného plánu z knihy *Living the Questions*. Autorem je Joseph Kelley, učitel v 5. třídě. (Celý jeho výzkumný plán najdete v doplňcích ke KL č. 24 na webu: [www.kritickemysleni.cz](http://www.kritickemysleni.cz).)

### Účel výzkumu

V tomto školním roce používám k hodnocení v rámci přírodovědných programů portfolia. V průběhu každé hodiny se budou žáci zamýšlet nad tím, čemu se naučili. Žáci se budou sami rozhodovat, které práce do svého portfolia zařadí, a zároveň se vyjádří, proč některou z prací zvolili a co ta práce o nich vypovídá jako o studentech. Rovněž si určí cíle pro další hodinu. Chci se dozvědět, jak žáci sami sebe vnímají z hlediska učebního procesu.

### Výzkumné otázky

- Co se děje, když žáci používají metodu sebereflexe v přírodovědných oborech jako prostředek hodnocení vlastního růstu?

### Podotázky

- Jak jsou růstem žáků ovlivněny mé učební metody?
- Dochází ke změně přístupu žáků, když sami reflektují svůj růst?
- Jakého pokroku žáci dosáhli v úrovni svých znalostí?
- Jaké nové dovednosti si žáci osvojili a jak je využívají?

- K jakým změnám dochází v psaném projevu žáků?
- Ukládají si žáci realistické cíle? Jak sami sebe vnímají při realizaci těchto cílů?

Na letní škole se našla malá skupinka zájemců o učitelské bádání. Vyzkoušíme společně, co je v našich silách, a budeme čtenáře KL o našich snahách informovat. Pokud byste měli zájem se do výzkumu také pustit nebo s ním již máte nějaké zkušenosti, napište na adresu: [hana.kostalova@ecn.cz](mailto:hana.kostalova@ecn.cz).

*Autorka je koordinátorka a lektorka KM.*

### Literatura:

<sup>1</sup> Shagoury-Hubbard, R. – Miller-Power, B.: *Living the Questions. A Guide for Teacher – Researchers*. Stenhouse Publishers, Maine 1999, str. 2.

<sup>2</sup> Rudduck, J. – Hopkins, D.: *Research as a Basis for Teaching: Readings from the Work of Lawrence Stenhouse*. Heinemann, Portsmouth 1985, str. 26.

Pasáže z knihy *Living the Questions* od Ruth Shagouryové-Hubbardové a Brendy Millerové-Powerové přeložil pro projekt *Rovnováha* Ladislav Šenkyřík.

*„Čtenáři se základním vzděláním a středoškoláci očekávají od literatury spíše pozitivní vzory, řešení životních problémů a uklidnění, kdežto vysokoškoláci, zvláště společenskovědně a umělecky zaměřeni, spojují realistickou povahu čtenářského modelu s aktualizujícím posláním umělecké literatury (touha po změně).“*

*Aleš Haman: Literatura z pohledu čtenářů  
Československý spisovatel, Praha 1991*



## Učíme se navzájem

Hana Košťálová

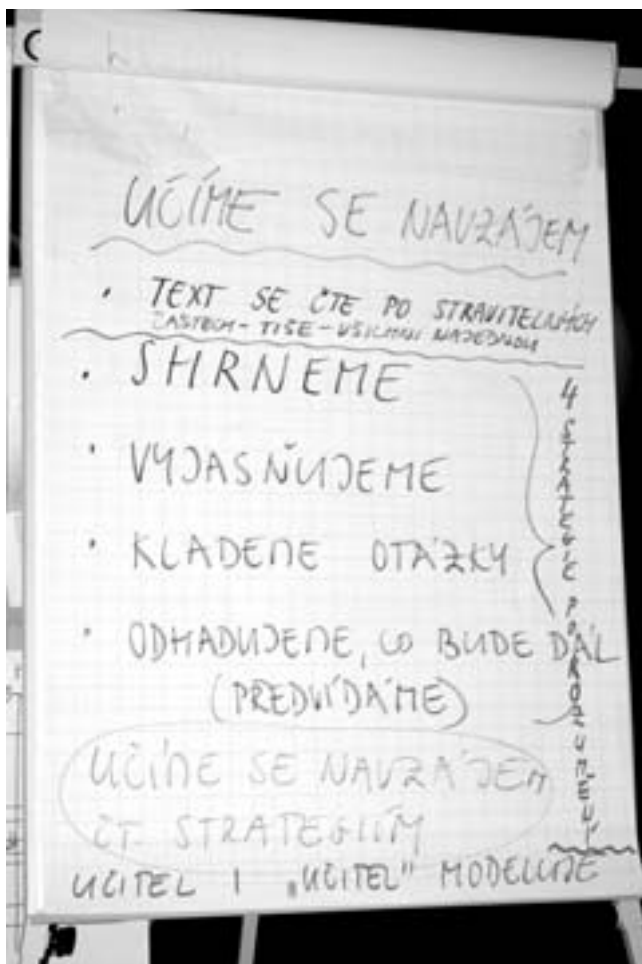
Metodu *učíme se navzájem* (reciprocal teaching) popisuje příručka *RWCT* č. 3. Protože se příručka metodě nevěnuje podrobně, vrátili jsme se k ní v letošní letní škole a nyní v *Kritických listech*.

Učíme se navzájem je technika *podporované diskuse* (*diskuse s oporou*), která rozvíjí vícečetné strategie porozumění textu. Jedná se o tyto strategie:

- shrnutí přečtené části textu
- kladení otázek k textu
- vyjasňování nejasných slov nebo myšlenek
- předvídání – odhadování, co bude v textu následovat

Kromě těchto čtyř strategií si žáci rovněž procvičují schopnost odhadnout, jak dlouhou část konkrétního textu jsou schopni zpracovat naráz. Text totiž čtou po částech, o jejichž rozsahu sami ve své skupině rozhodují.

Autorkami metody jsou americké pedagožky a badatelky Annemarie S. Palinscarová a Ann L. Brownová, které metodu vyvinuly, ověřily a v roce 1984 publikovaly výsledky svého výzkumu.



### I.

#### K čemu je metoda *učíme se navzájem* dobrá?

1. Zlepšuje u studentů čtení s porozuměním tím, že se díky této metodě naučí využívat čtyř základních porozumívacích strategií, a to předvídání, kladení otázek, vyjasňování, shrnutí.

Podporuje zvládnutí těchto čtyř strategií tím, že je:

- a) učitel a žáci modelují (předvádějí)
- b) žákům je poskytováno vedení (podpora)
- c) strategie jsou aplikovány v průběhu čtení autentického textu, tedy textu, který může žáky doopravdy zaujmout a může znamenat skutečnou výzvu pro jejich porozumění

2. Vede studenty k tomu, aby si během četby uvědomovali, které strategie a jak používají, aby reflektovali zpětně, jak strategie použili.

3. Pomáhá studentům v tom, aby pomocí těchto čtyř strategií monitorovali, jak rozumí četbě.

4. Používá sociální podstatu učení k tomu, aby pomáhala rozvíjet čtenářské dovednosti a podporovala studenty v jejich zvládnutí.

5. Zefektivňuje výuku v různých organizačních uspořádáních – při práci s celou třídou, práci ve čtenářských skupinkách vedených učitelem, v literárních kroužcích apod.

6. *Učíme se navzájem* je součástí širšího repertoáru strategií, které pomáhají při porozumění textu: předvídání, kladení otázek sám sobě, hledání a nalézání souvislostí mezi textem a dalšími texty, uvnitř textu, textem a životem čtenáře, textem a autorem; vizualizace; povědomí o tom, jak fungují slova; monitorování; shrnutí; hodnocení (McLaughlinová & Allenová, 2002; Pearson, Roehler, Dole & Duffy, 1992).

### II.

#### Vztah mezi dovednostním a znalostním cílem při použití metody *učíme se navzájem*

Nejde o to, aby se žáci zaručeně naučili obsahu cvičného textu, který používají při práci touto metodou. Jde především o *rozvíjení čtenářských dovedností žáků* – o to, aby si dobře procvičili a zažili čtyři základní porozumívací čtenářské strategie. Žáci si navzájem pomáhají při jejich zvládnutí. Tak je třeba chápat název *učíme se navzájem* – učíme se s pomocí druhých zvládat strategie porozumění textu tím, že střídavě *modelujeme, hlasitě přemýšlíme, pozorujeme se při tom, diskutujeme, reflektujeme*.

Zvládnutí porozumívacích strategií není samoúčelné – není důležité pro strategie samotné, ale pro efektivnější práci s textem. Konečným cílem je naučit žáky zpracovávat účinněji text, získávat z něj snáze informace, spojovat informace z textu s tím, co si sami mysleli již před četbou, odhalovat a pojmenovávat obtíže, které s textem mají atd. atd. Metoda *učíme se*





*navzájem* je jen nástrojem k rozvíjení a procvičení potřebných strategií. Při aplikaci této metody si cíl učení žáků formulujeme jako cíl dovednostní, ne znalostní.

Nabídneme-li tedy žákům text například o orlovi mořském, nebudeme očekávat, že žáci v první řadě zvládnou látku týkající se orla. Budeme materiál považovat pouze za cvičný a cvičit na něm budeme čtyři výše vyjmenované strategie pro porozumění textu. Jistěže nezabráníme žákům v tom, aby se naučili něco i o orlovi. Ale při práci s textem budeme jako učitelé sledovat práci se strategiemi a tu budeme se žáky také reflektovat. Z hlediska okamžitého zpracování „látky“ se tento postup může jevit jako ztráta času. Časová investice se ale vyplatí v budoucnu – žáci budou zdatněji pracovat se složitějšími texty, a tím se urychlí jejich samostatné učení ve všech předmětech. Když se nám ve škole podaří zařadit trénink těchto strategií do nižších ročníků, kde ještě látka není tak obtížná, snáze spojíme první cíl (naučit se strategiím) s druhým cílem (naučit se něčemu z textu). Ve vyšších ročnících pak můžeme procvičovat náročnější strategie.

Neznamená to ovšem, že na textu nezáleží. Naopak, zvolené texty by měly mít potenciál vyvolat zájem žáků, měly by být „obtížné tak akorát“ – tedy ne příliš snadné, ale ne nad síly žáků. Při práci s nimi dává učitelka žákům najevo, že text bere vážně.

### III.

#### Práce s metodou

Technika *učíme se navzájem* byla vyvinuta jako diskuze nad textem, kdy se ve skupině debatuje postupně o částech textu. Učitel *modeluje* každou ze čtyř strategií tak, že *přemýšlí nahlas* – předvádí použití strategií tím, že nahlas říká, o čem a jak přemýšlí, když čte a shrnuje, vyjasňuje, klade otázku a předvídá.

Pak se žáci střídají v tom, kdo opakuje po učiteli jeho roli a modeluje pro druhé použití strategií tak, že přemýšlí nahlas. Od doby, kdy autorky vyvinuly tuto podobu metody *učíme se navzájem*, vznikla řada dalších verzí, které byly otestovány v terénu (Cooper, Boschken, McWilliams & Pistochni, 2001). Ať už je konkrétní způsob provedení jakýkoli, vždy zůstává zachován původní účel a smysl metody: rozvinout a podpořit u žáků čtení s porozuměním. Tento model výuky umožňuje učiteli a žákům hledat v rámci skupiny (v sociálním prostředí) smysl textu s využitím *modelování, přemýšlení nahlas a diskuse*.

Každá ze strategií *učíme se navzájem* má důležitou roli v procesu porozumění čtenému textu. Pořádí, v němž jsou jednotlivé strategie zapojeny, není rozhodující. Záleží na textu a na čtenáři.

#### Postup práce s metodou u malých dětí (od 2. třídy)

1. Učitelka připraví text k promítání tak, aby všechny děti mohly číst společně a přitom ji snadno sledovat.

2. Učitelka vysvětlí dětem, že se postupně budou cvičit v tom, aby snadno dokázaly shrnout, co přečetly, vyjasnit nesnadná místa, odhalit místa, k nimž je dobré se doptat na další údaje nebo souvislosti, a odhadnout, jak se bude text dále vyvíjet. V tuto chvíli nezabředá do detailů, ale má připraven plakát nebo obrázek s vypsányými strategiemi.

3. Učitelka předvede žákům postupně všechny strategie a využije k tomu text promítaný ve třídě. Dbá na to, aby modelovala procesy myšlení, které probíhají v její mysli, když shrnuje, vyjasňuje, klade otázku a předvídá. Může při tom využít pomůcek uvedených u jednotlivých strategií v textu níže.

4. Pak učitelka oznámí dětem, jaký má plán pro postupné zvládnutí všech čtyř strategií (kterou začnou, jak dlouho jim to asi bude trvat, jak budou při tom postupovat).

5. Učitelka se třídou začne pracovat na první strategii. Opět bude promítat text pro všechny, bude modelovat, jak ona sama přemýšlí při využívání dané strategie (např. shrnutí). Vyzve poté několik dětí ve třídě, aby se pokusily s další pasáží textu o totéž – žáci modelují, jak sami shrnují, ostatním spolužákům. Učitelka i spolužáci poskytují zpětnou vazbu.

6. Když děti ve třídě porozuměly strategii, rozejdou se do malých skupin. Učitelka pracuje postupně se všemi skupinami a znovu modeluje strategii na textu, který skupina zpracovává. Potom přebírají její roli jednotliví žáci – členové skupiny. Jeden modeluje, hlasitě přemýšlí, ostatní pozorně naslouchají a poskytují mu zpětnou vazbu.

7. V poslední fázi práce pracují žáci ve skupině zcela samostatně.

8. Následuje návrat k práci celé třídy a učitelka modeluje další strategii.

Pozor! Uvedený postup práce neznamená, že strategie zvládneme se třídou během jedné hodiny. Klidně se můžeme jediné ze strategií věnovat několik týdnů, než přistoupíme k nácvičce další.

Pro malé děti je možné používat různá označení pro čtyři základní strategie – „pohádkový čtyřlístek“, „bud učitelem“ apod. Když se dětem řekne, že budeme používat „pohádkový čtyřlístek“, automaticky se jim vybaví čtyři strategie, které používají dobří čtenáři, když čtou. Vědí, že se budou střídát v tom, kdo bude modelovat využití těchto strategií tak, jak to dělává učitelka.

Lori Oczkusová používá při výuce malých dětí i veselé a návodné názvy pro každou ze strategií: *Peter the Powerful Predictor*, *Clara the Careful Clarifier*, *Sammy the Super Summarizer*, *Quincy the Quizzical Questioner*.

### IV.

#### Co říkají výzkumy o metodě *učíme se navzájem*?

A. S. Palinscarová a A. L. Brownová (1986) zjistily, že se při použití techniky *učíme se navzájem* zlepšilo porozumění textu u studentů již po 15–20 dnech. Podle



další studie Palinscarové a Klenkové (1991) nejenže se porozumění textu u studentů zlepšilo takřka okamžitě, ale zlepšení mělo trvalý charakter. Obzvláště velký užitek přináší tato technika žákům s poruchami čtení, pokud se používá při nápravných hodinách (Cooper et. al., 2000) a také když se využívá při výuce žáků ze sociálně vyloučených komunit a se špatným sociokulturním zázemím (Carter, 1997). I když metoda *učíme se navzájem* byla původně určena pro druhostupňové žáky s potížemi ve čtení, prokázalo se, že velmi úspěšně pomáhá žákům i na 1. stupni – i u nich se dosahuje dobrých a trvalých výsledků v porozumění čtenému textu. A to jak u žáků, kteří se učí ve velkých skupinách, tak při práci v malých skupinách vedených učitelem a i při práci ve skupinách vedených samotnými žáky (Cooper et. al., 2000; Palinscarová & Brownová, 1984, 1986; Palinscarová & Klenková, 1991, 1992). Rosendhine a Meister (1994) prozkoumali výsledky šestnácti studií zaměřených na *učení se navzájem* a dospěli k závěru, že *učíme se navzájem* je technika, která spolehlivě rozvíjí čtení s porozuměním.

## V.

### Blíže k jednotlivým strategiím

#### 1. Předvídání

Při předvídání čtenáři odhadují a předjímají, co se asi stane v textu dál. Čtenáři mohou využít informace z textu a svou předchozí zkušenost a znalosti k tomu, aby vytvářeli logické předpovědi před četbou a pak během četby. Když například se žáky čtete krátká fabulovaná vypravování, vedte je k tomu, aby si všimli, jakou strukturu má text takových příběhů. Udělejte společně se studenty přehled o tom, které prvky lze v povídkách obvykle nalézt: postavy, prostředí, zápletky, řešení, téma a ponaučení. Než se dáte do čtení, vedte studenty k tomu, aby si prohlédli obálku knihy, kterou budou číst, titul, ilustrace. Nechte je hledat nápovědi na to, kde se asi bude příběh odehrávat, jaké postavy v něm budou vystupovat, jaké klíčové události se asi v příběhu přihodí. Když čtete se třídou naučnou literaturu nebo literaturu faktu, diskutujte o titulech v textu, ilustracích a jiných typech zobrazení – mapách, grafech, tabulkách. Nechte studenty předvídat, co se asi dozvedí z této četby. Ať už čtete jakýkoli typ textu, přerušujte četbu pravidelně a vyzývejte studenty k tomu, aby předvídali na základě dosud získaných vodítek, co bude dál, jak se příběh nebo obsah textu budou vyvíjet. Jako doplněk k předvídání můžete využít různé grafické organizátory a záznamové listy vhodné pro čtený text, jako je třeba mapa povídky. Grafické organizátory pomáhají studentům předvídat, co bude dál.

Slovník, který studenti mohou využít při předvídání, by měl zahrnovat obraty jako (Mowery, 1995):

*Myslím, že...*

*Vsadil bych se, že...*

*Jsem zvědav, zda...*

*Představuji si, že...*

*Očekávám, že...*

*Řekl bych, že...*

*Předvídám, že...*

Předvídání je strategie, jež pomáhá žákům, aby si stanovili účel a smysl četby, jakož i při průběžném monitorování toho, jak rozumějí. Umožňuje jim více vzájemných kontaktů mezi nimi a textem – četba se stává více interaktivní. Předvídání také způsobuje, že zájem studentů o text, který mají číst, vzroste a že zároveň vzroste i to, nakolik textu rozumí. Žáci mají obvykle předvídání rádi, a tak ho provozují se zájmem.

#### Problémy s předvídáním, které se mohou vyskytnout u vašich žáků

- Žáci vytvářejí fantazijní předpovědi, které se nijak neopírají o vodítka v textu...

*Co s tím?*

Modelujte hlasitým přemýšlením, jak předvídáte a jak při tom využíváte to, co již z textu znáte, a jak to spojíte se svými dalšími zkušenostmi a nápady. Modelujte také úplně volné hádání bez opory v textu a objasněte (nebo požádejte žáka o objasnění), proč to není předvídání.

- Žáci se nevracejí k předpovědi po přečtení příslušné části textu a nevyhodnocují, nakolik byla jejich předpověď výstižná...

*Co s tím?*

Můžete pro práci ve skupinách určit roli toho, kdo bude po přečtení předtím předvídané části textu vracet skupinu k předpovědi a povede ji k vyhodnocování trefnosti předpovědi.

- Žáci obtížně předvídají v případě naučného textu...

*Co s tím?*

Vyzvěte žáky, aby si před četbou textu prohlédli obrázky a zamysleli se nad tím, co se asi z textu dozvedí. Celková předpověď jim pak bude pomáhat i s předvídáním jednotlivých částí.

#### 2. Kladení otázek

Porozumění čtenému textu se automaticky zvyšuje, jakmile žáci při četbě hledají smysl textu, usuzují a spojují čtené se svými dosavadními znalostmi a zkušenostmi, a rovněž kladou-li otázky (Lubliner, 2001). Dobří čtenáři kladou otázky po celou dobu, kdy čtou text (Cooper, 1993; Palinscarová & Brownová, 1986), ale zformulovat otázku je těžký a komplexní úkol. Pokud žáci vědí ještě dřív, než se pustí do četby, že se od nich očekává, že položí k textu nějakou otázku, obvykle čtou s větší pozorností a více si uvědomují, co čtou – snáze pak identifikují nejdůležitější sdělení, která text obsahuje.

Žáci se učí pokládat různé typy otázek. Začínat lze od těch nejjednodušších – od otázek k tomu, co je v textu řečeno (tzv. kontrolní otázky) – a postupně se dopracovat k otázkám vycházejícím z význačných prvků v textu a propojujícím text s ostatní zkušeností žáků. Hodně žáků začíná s otázkami na nevýznamné detaily. Ale když učitelka dostatečně modeluje žádoucí typ otázek a mají-li žáci dost možností zkoušet si další a další otázky a navíc o nich se spolužáky diskutovat, kvalita otázek se zlepšuje a otázky se stávají „hlubšími“. Se zkušenějšími žáky je dobré modelovat



otázky vycházející z úvah nad textem, otázky zaměřené na souvislosti, na vyhodnocení apod.

Žáci se učí používat při formulaci otázek slůvka: *kdo, co, kdy, kde, proč, jak a co kdyby.*

### **Problémy s kladením otázek, které se mohou vyskytovat u vašich žáků**

- Žáci kladou jen povrchní nebo doslovné otázky...
- Žáci nepokládají žádné deduktivní otázky (otázky, které by vyžadovaly nějaké vysuzování na základě textu)...

*Co s tím?*

Modelujte soustavně otázky mířící na myšlení vyššího řádu, které vyžadují využití vodítek v textu a zapojení předchozích znalostí a zkušeností. Nebo požádejte žáky, aby se zamysleli a připravili si a zapísali nějaké otázky k textu ještě před setkáním pracovní skupinky. Poskytněte žákům startéry – úvodní slůvka k otázkám. Nechte žáky pracovat ve dvojicích pouze na této strategii – žáci přečtou kus textu a střídají se v kladení otázek nad textem. Otázky si mohou zapisovat pro pozdější rozbor.

### **3. Vyjasňování**

Žáci se snáze naučí pracovat s neznámými slovy než s obtížnými větami, pasážemi nebo kapitolami. Často se stává, že i když žáci rozumí každému slovu v úryvku, nerozumí úryvku jako celku, uniká jim hlavní sdělení, hlavní myšlenka. Vyjasňování pomáhá žákům při sledování (monitorování) toho, jak rozumí textu – hledají a identifikují problémy, na které narazili v porozumění textu nebo jeho částí. Při *učíme se navzájem* žáci využívají naučené strategie k tomu, aby si utvářeli smysl textu.

#### **Co žákům pomáhá, aby si uvědomili, kde je problém?**

*Nerozumím té části, kde...*

*Toto (věta, odstavec, stránka, kapitola) mi není jasné...*

*Tohle... (doplnit, co přesně...) nedává smysl...*

*Nemohu přijít na to, co znamená...*

*Tohle slovo je pro mě obtížné, protože...*

#### **Co žákům pomáhá, aby problém vyjasnili – vyjasnění myšlenky?**

*Přečtu si znovu pasáž, které nerozumím.*

*Budu číst dál, a třeba najdu nějaká vodítka, která mi pomohou porozumět.*

*Přemýšlím o tom, co už vím. Zkousím si navrhnout různá objasnění myšlenky – stavím hypotézy o tom, co by myšlenka mohla znamenat.*

*Zeptám se kamaráda nebo s ním o problému diskutuji.*

#### **Co žákům pomáhá, aby problém vyjasnili – vyjasnění slova?**

*Čtu znovu.*

*Hledám, zda mi něco ve slovu nepomůže mu porozumět.*

*Přemýšlím, která slova mi toto slovo připomínají.*

*Čtu dál a třeba narazím na nějaké vodítka, které mi pomůže slovu porozumět.*

*Zkusím nahradit nesrozumitelné slovo jiným, které ve větě dává smysl.*

V technice *učíme se navzájem* se díky vyjasňování žáci učí, jak řešit problémy s neporozuměním v textu. Když se tomu naučí, stávají se z nich lepší čtenáři.

### **Problémy s vyjasňováním, které se mohou vyskytovat u vašich žáků**

Žáci úplně přeskočí vyjasňování, protože se domnívají, že není co vyjasňovat...

*Co s tím?*

Modelujte vyjasňování slov i myšlenek. Ukažte žákům, jak přemýšlet nad tím, co by mohlo být nejasné druhému, a jak bych mu to mohl vyjasnit. Přinášejte žákům takové texty, kde bude co vyjasňovat (ale pozor, aby toho nebylo zas tolik, aby to vaše žáky odradilo!).

Žáci vyjasňují jen jednotlivá slova, ne myšlenky...

*Co s tím?*

Modelujte rozdíl mezi pochopením slov a myšlenek. Ukažte žákům, že i při pochopení jednotlivých slov nemusí být čtenáři idea úplně jasná. Ukažte, jak se člověk dobírá pochopení myšlenky (viz výše).

### **4. Shrnutí**

Shrnutí představuje komplexní proces, který vyžaduje souhrn řady dovedností. Aby shrnutí mělo hlavu a patu, musejí si studenti vybavit nejdůležitější složky textu a seřadit je v logickém pořadí. Způsob shrnutí záleží na typu textu. U narativního textu se žáci musejí obírat prostředím, postavami, zápletkou, událostmi a řešením zápletky. U naučného textu musejí určit nejdůležitější body a sestavit je do smysluplného pořádku.

#### **Jaké pomůcky mohou žáci využívat při shrnování?**

*Nejdůležitější myšlenky textu jsou...*

*Tato část pojednává o...*

*Tato kniha byla o...*

*Nejdřív...*

*Pak...*

*Nakonec...*

*Povídka se odehrává (místo) ..... (čas) .....*

*Nejdůležitějšími postavami jsou...*

*Problém se objevil, když...*

Shrnutí (vlastními slovy žáka!) je velmi důležitá strategie, protože existují důkazy z výzkumů, že shrnutí rozvíjí porozumění textu u žáků, a to jak textů vyprávěcích, tak naučných. Shrnutí pomáhá žákům budovat celkové porozumění textu, povídky, kapitole, článku. Při *učíme se navzájem* žáci jednak sami mají hodně příležitostí k shrnování, jednak mohou pozorovat své spolužáky nebo učitelku a učit se z toho.

#### **Problémy se shrnutím, které se mohou vyskytovat u vašich žáků**

Žáci shrnují tak, že opakují text slovo od slova... Shrnují tak, že se jim ztratí hlavní myšlenka... Jen zřídka





zahrnou do shrnutí všechna hlavní témata... Nemají shrnutí rádi, protože je pro ně obtížné...

*Co s tím?*

Nechte žáky pracovat ve skupinách jen na ostatních třech strategiích a shrnutí provádějte s celou třídou tak, abyste měli přehled o tom, jak to vašim žákům jde, a abyste mohli svou pomocí zasáhnout včas. Později nechte skupiny, aby svá shrnutí sepsaly na papír, aby je třída mohla komentovat. Nechte pak skupiny vylepšit shrnutí podle komentářů třídy. Nebo nechte skupiny sepsat shrnutí a pak společně vyberte nejužitečnější práci. Nechte žáky, aby zdůvodnili svou volbu. Pomozte jim, pokud jim unikne důležitý aspekt procesu. Nechte žáky napsat dopisy sobě nebo spolužákům, v nichž žáci sdělí, co důležitého se dozvěděli z textu. Zahrajte si se studenty hru na reportéra, který musí ve velmi omezeném čase sdělit posluchačům to nejdůležitější o nějaké události.

## VI.

### Další pohledy na strategie pomáhající porozumění textu

Ačkoli je technika *učíme se navzájem* účinným a ověřeným nástrojem rozvíjení porozumění čteným textům, přece jen nepokrývá všechny strategie, které patří do repertoáru dobrého čtenáře. Někteří autoři přinesli popisy strategií porozumění textu podané z jiných perspektiv.

Maureen McLaughlinová a Mary Beth Allenová (2002) přinesly široký rámec pro výuku čtení s porozuměním, který zahrnuje mimo jiné osm strategií, jimž se žáci musejí učit, aby rozuměli tomu, co čtou:

- *náhled* – první pohled na text, oživení dosavadních znalostí, předvídání a určení cílů četby
- *kladení otázek sobě samému* – formulace otázek, které provádějí čtenáře textem a jeho smyslem
- *hledání a nalézání souvislostí* – vazba textu ke čtenáři, vazby uvnitř textu a vazby k světu
- *vizualizace* – vytváření mentálních obrazů

- *znalosti o tom, jak fungují slova* – porozumění slovům pomocí strategického rozvíjení slovní zásoby s využíváním různých pomůcek (odvozování významu nových slov z jejich částí, ze slov příbuzných, ze syntaxe, z kontextu apod.)
- *monitorování* – trvalé tázání se, zda to, co čteme, nám dává smysl, a využívání strategií vyjasňování smyslu textu nebo jeho částí
- *shrnutí* – syntéza důležitých myšlenek
- *hodnocení* – vytváření hodnotících soudů

Kniha *Strategies that Work* (Harvey & Goudvis, 2000) vymezuje následující strategie:

- *vytváření spojitostí* – vytváření mostu mezi známým a novým
- *kladení otázek* – strategie posouvající čtenáře vpřed
- *vizualizace* – strategie, jež posilují porozumění skrze jiné smysly
- *vysuzování* – čtení mezi řádky
- *určování podstatného v textu* – destilace textu až k získání esence
- *syntéza* – evoluce myšlenek (ze starých kousků zbrusu nový celek)

*Autorka je koordinátorka a lektorka KM.*

#### Další použitá literatura:

Harvey, S. – Goudvis, A.: *Strategies that Work. Teaching Comprehension to Enhance Understanding*. Stenhouse Publishers, York, Maine 2000.

McLaughlin, M. – Allen, M. B.: *Guided comprehension: A teaching model for grades 3–8*. Newark (DE), International Reading Association 2002.

Oczkus, L. D.: *Reciprocal Teaching at Work. Strategies for Improving Reading Comprehension*. Newark (DE), International Reading Association 2003.

Palinscar, A. S. – Brown, A. L.: *Interactive teaching to promote independent learning from text*. The Reading Teacher 38(8), duben 1986, str. 771–777.

*„Nedokážeme porozumět jeden druhému, leda velmi zběžně, nedokonale. Nedokážeme druhým zjevit sami sebe, ani když to opravdu chceme. To, čemu říkáme důvěrnost, je jenom náhražka – skutečně poznat druhého je pouhá iluze. Ale v románě můžeme, docela odděleně od radostí, které zažíváme z četby, poznat lidi perfektně. V románě si vynahradíme tu rozmlženosť, kterou má člověk v skutečném životě. V tomto smyslu je fikce pravdivější než historie, protože jde za hranice toho, co je pozorovatelné, a každý z nás ví z vlastní zkušenosti, že existuje něco za věcmi zjevnými... Postavy v románě jsou lidé, jejichž skryté životy jsou vidět nebo mohou být vidět. Skryté životy nás samotných se vidět nedají. A proto nás četba románů dokáže utěšit, i když jsou třeba o lidech zlých a zkažených: romány nám lidstvo předvádějí jako pochopitelnější a zvladatelnější, dodávají nám pocit, že máme ostrovtip a moc.“*

*E. M. Forster, Aspects of the novel, 1927*



# Desatero mužských kladných archetypů ve výuce literatury<sup>1</sup>

Ondřej Hausenblas

Učitelé často konstatují, že děti – a zejména kluci – nečtou. Možná by bylo přesnější říkat „děti nečtou knížky“ a „kluci si nečtou řádek po řádku dlouhé příběhy s příhodami pro holky“. Zdá se, že mnozí hoši opravdu nemají rádi, když mají *pročítat s prožitkem a porozuměním souvislá vypravování estetického rázu*. Jak by se dali chlapci k četbě přivést?

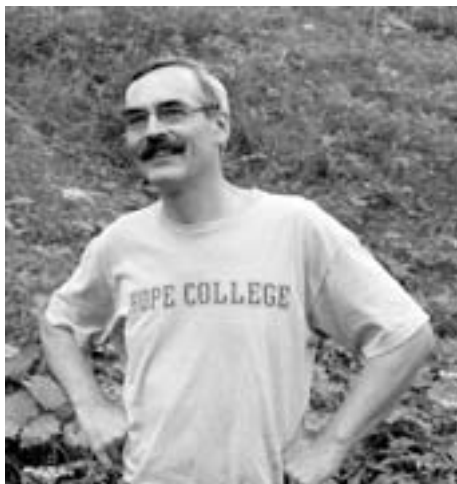
Ve třídě by se mělo vědět, o čem spolužáci rádi čtou. Pořídme si společně seznam oblíbených témat a důvodů k četbě: chceme zažít dobrodružství, vyřešit tajemství, legraci, utéct z reality, zkoumat a poznat svou identitu, neveřejně si prožít i jemnější cit, bezpečně se zabát a jistě mnoho dalšího...

Jestli máme získat žáky pro četbu, určitě jim musíme přiznat a dovolit, aby četli o tom, co je zajímavá, a pro zážitek, jaký oni hledají. Navíc jsme možná přesvědčeni, že čtením knížek se dá **dosáhnout lepšího pochopení světa a sebe sama**. Pak ovšem má žák sáhnout tu a tam i po knížce s vážným obsahem, nad kterou se zamyslí, s kterou něco vážného prožije.

Školství v anglicky mluvících zemích, odkud přicházejí nejnovější výzkumy a metody, jednak usiluje, aby děti z nejzanedbanějších sociálních vrstev vůbec uměly číst, a dokonce se staly čtenáři. Ale také se snaží vrátit péči výuce hochů, neboť o ni přišli, když se učitelé po celá desetiletí snažili ve výuce zapojit tradičně diskriminovaná děvčata.

U nás víme, ale málo ve škole respektujeme, že dospívající hoši asi častěji než dívky čtou napřeskáčku a na několika úrovních zároveň, jakoby „nepořádně“. Proto mnozí preferují například obrázkové encyklopedie, game-books, kde se čtenář rozhoduje jako postava a volí si pokračování příběhu, nebo ilustrované knihy typu Petra Síse. Zahraniční prameny tvrdí, že kluci hledají i jiný obsah než dívky – nezaměřují se tolik na vztahy, na psychologii postav, na city, ale hledají věcné informace, akci, řešení situací a činy, modely pro své jednání nebo ztělesnění svých představ. Určitě to neplatí stoprocentně, ale...

William Brozo, kterého známe z článků v *Thinking Classroom*<sup>2</sup>, si ověřil, co potřebují dospívající hoši různého etnického původu, aby se vůbec mohli zajímat o čtení knih. Základem jeho přístupu ke klukovské četbě je respekt k tomu, jak hoši žijí a uvažují a co je v životě zajímavá. (U nás bychom takový respekt našli nejspíše v *Čítance pro učně* od Oty Mališe, Fortuna 1994.) Brozo se poučil u hlubinného psychologa Carla Gustava Junga a v jeho „mužských archetypech“ našel to, **co hoši potřebují najít v četbě, aby to rezo-**



**novalo s jejich potřebou najít sami sebe a vypěst v muže.** Zároveň však Jungovy archetypy mužské osobnosti vyhovují našim kulturním představám o tom, co je to být dobrým člověkem mužského pohlaví. Vývoj lidské kultury naštěstí přinesl za tisíce let kladné ideály. Jung tvrdí, že už jsou člověku vrozené a že podvědomě hledá jejich naplnění. Jde tedy o to, přisunout hochům takové podněty, knížky, aktivity, ve kterých by se tyto kladné mužské archetypy, jež dřímají v jejich dušičce, probudily a rozvinuly tak dalece, kam až to

chlapcova individualita dovolí.

V knížce *To be a boy, to be a reader* vykládá W. Brozo deset archetypálních představ o muži a ukazuje, v kterých knížkách (z americké i světové produkce) se dá najít pěkně vyhraněný příběh, při jehož četbě si hoši mohou svůj vnitřní archetyp rozvinout. Ke každému archetypu podává poměrně podrobný výklad. Popisuje i některé metody práce a dává tipy pro sestavovatele kurikula čtení.

Bylo by velmi hezké si najít knížky v češtině, ve kterých je postava s rysy některého z archetypů. Mohli bychom je hochům nabízet, aby v nich našli to, po čem (pod)vědomě touží, aby si to prožili a promysleli a aby vcházeli do života vybaveni vědomím, že oni to v sobě také mají.

## VYMEZENÍ POJMU ARCHETYP

Archetyp je podle C. G. Junga dědičně získaný způsob uvažování nebo myšlenka, která vzniká ze zkušenosti celé rasy nebo národa a dlí v nevědomí individua. Jinde Jung uvádí, že archetypy jsou základní nenázorné děděné struktury obsažené v kolektivním nevědomí; jde o dynamické a působící moci, orgány psyché, kondenzáty tisíciletých lidských zkušeností.

Je asi dobré odlišovat archetypální *představy*, které jsou dost konkrétní a různí se v různých situacích a kulturách, od samotných archetypů, které jsou lidstvu víceméně společné. V archetypu podle Junga jde o jakási koryta řek, kterými dlouho tekla voda zkušeností lidstva, a proto i další generace mívají podobný průtok, ale životním obsahem se takové koryto, taková pravděpodobná možnost naplňuje teprve zkušeností individuální, osobní, v určité situaci, příhodě nebo i během osobního života. Jung také říká, že archetypy jsou vzorce typických životních situací a vztahů, vtisštěné do kolektivního nevědomí.

Archetypální představy jsou zřejmě tím, co můžeme najít v literatuře a kultuře vůbec v určité kulturní oblasti, například u nás v Evropě. Archetyp otce nebo matky asi sdílí celé lidstvo, ale představa otce moudrého, který obětavě a moudře vede rodinu a celý rod jak praotec Čech, se patrně vyhraní ve společenstvích, kde je vůdcem muž, a ne matka rodu. A tomu tak není všude na světě.



Ve velmi nepřesné zkratce jde o tyto touhy a archetypy:

1. touhu po svobodném sebezdokonalení (**poutník**)
2. péči a moudrou velkorysost (**patriarcha**)
3. odpovědnost a spolehlivost (**král**)
4. sebekontrolu a mravní odvahu zastávat se cti a pravdy (**válečník**)
5. svobodnost, nepřikrášlenost a vztah k přírodě (**dobrodruh**)
6. ovládání svého tělesného bytí a službu druhým (**léčitel**)
7. obětavost pro pravdu a odmítání lži (**prorok**)
8. veselí a shazování arogance (**kejklíř**)
9. zdůvěřňování a pomoc druhým (**milovník**)
10. intuici a empatii (**kouzelník**)

Bohužel, naši snaze o výchovu k ušlechtilosti brání dvě síly: Jednak populární komerční kultura, jež obsadila představy muže falešnými nebo velice zúženými obrazy z hollywoodských filmů. A dále to, že v evropské umělecké literatuře se už velmi dlouho pracuje na tom, aby nebyla tezovitá, aby nebyla cítit poučností, nýbrž aby člověka zobrazovala v jeho komplexnosti. Umělecká dokonalost je dobrá pro hotové lidi, kdežto pro mládež (ale i pro mnoho starších lidí) nám vedle děl čistě uměleckých scházejí právě knihy, které přinášejí mládeži vyhraněné, jasné ideály, zřetelné vzory k obdivu a nápodobě, modely jednání. (Už Masaryk si posteskl, že je u nás málo životopisů o vzorových osobnostech.) Navíc byla důvěra v mravní vzory soustavně diskreditována v komunistické propagandě a kulturní politice. Na Západě je problém možná posunut jinam: v pozici vzorů mají vliv akční surovci a reklamní fifleny. V českých foglarovkách se to sice mravními hodnotami přímo třpytí, ale pro mnohé děti jsou už zastaralé stejně jako mayovky. A navíc u Foglara nejsou osobnostní typy dost uvěřitelné – dnes už z nich číší papírovost a děti to podvědomě vnímají a odmítají. Snad nám pomůže, pokud má Jung pravdu, že archetypy jsou nám vrozené a hned tak něco je z kultury nevygumuje. Při četbě dobře napsané knihy je čtenář může pociťovat jako přirozené a žádoucí.

Práce s archetypy v četbě ovšem jistě neznamená, že cílem literární výuky má být jen četba mravněvýchovné literatury. Cílem nepochybně zůstává, aby žáci a studenti četli s chutí i náročná literární díla s komplikovaným lidským obsahem, s nemodelovými situacemi a postavami a s mnoha výzvami pro duši. **Ale nejdříve se musí (naučit) chtít číst, pak teprve se může (učit a) umět číst, a konečně se dá i užít si náročné četby k potěše i ku prospěchu.**

W. Brozo dává několik rad, jak pomáhat dospívajícím hochům k četbě:

- a) Velmi záleží na tom, aby obsah knihy byl pro hochy zajímavý.
- b) Rodiče i učitelé musejí respektovat témata chlapčova zájmu.
- c) Knihy s kladnými mužskými archetypy jsou velice cenné.
- d) Každý dospělý má sloužit chlapci jako model toho, co je radost a zisk z četby knížek.

Tyto rady jsou asi obdobně platné i pro dívky. Je možné, že hoši jsou ve výchově samostatnější až vzpurnější, nebo že jich většina vyhledává své cesty k dospělosti více na vlastní pěst, že se hůře vpojují do hromadné výuky, méně sdílejí?

### Jak s mužskými archetypy pracovat ve výuce?

Jednou z možností je postarat se o podmínky: prostě **vybrat vhodné knížky** a dát je v seznamu doporučené četby žákům. Budou-li tituly dokonce ve třídě na polici, tím lépe, nebo aspoň poprosíme místní knihovnu, aby námi vybrané tituly vyčlenila na speciální polici „pro mladé muže“. Dovolit každému, aby plnil školní povinnost tím, že potřebné úlohy z četby vykonává na knížkách, které si sám vybral. Nezadávat úlohy nudné, papírové, ale takové, které zapojují imaginaci, hledačství, osobní výpověď.

Ale lepší je ovšem mít promyšlený plán, aby se dalo **pracovat v hodinách se skutečnými knížkami** a opravdickou četbou. V plánu nejspíše vymezíme čas a postup k tomu, aby si každý mohl probádat své zájmy i způsoby čtení a aby si zvolil, které knížky chce číst a jak k nim přidá ty, které potřebujeme číst společně. V plánu také učitel rozvrhne, o které čtenářské dovednosti a postoje mu s danou třídou během roku a let půjde: kdy bude děti učit, jak se vedou osobní záznamy o četbě, jak se překonávají nesrozumitelná místa v textu, kdy se budou učit porovnávat četbu a zkušenost nebo knihu s knihou, kdy je bude učit kvalifikovaně odkládat nezajímavou knihu atd.

Sama práce v hodině s archetypálními hrdiny asi nebude odlišná, než jak se pracuje v dobré hodině literatury: je samozřejmě nutné, aby děti knihy **četly**, nikoli aby o nich učitel vykládal. Je jistě nutné, aby plán výuky dával čas a prostor pro **celé knihy**, protože během pouhého úryvku se žák nestihne dobrat k skutečnému vžití do postavy, nerozpozná, že její rysy rozeznávají touhu, která je uložena také v něm. Některá kvalita kladného archetypu se musí stát součástí **velké myšlenky**, kterou si mají žáci vytvořit a kvůli které se učitel se žáky knížkou vůbec obírá. Aktivita před četbou (v evokaci), při četbě a po četbě (v uvědomění a reflexi) se jistě budou týkat toho, **které mužské rysy a hodnoty si žák uvědomil, prožil, hodnotil**. Připomínám snad zbytečně, že to hlavní, o co nám v hodině jde, nejsou naše učitelské, ale **žákovy** mužské představy, prožitky a rysy. Mužství hrdiny příběhu je hlavně lákadlem a terénem k porovnávání. (Je možný i úkol: „...napiš výstižnou charakteristiku hrdiny a měj přítom na mysli, pro koho a proč ji píšeš.“ Ale takový úkol smí přijít až poté, co získáme žáka pro čtení, až pozná, že i pro něho je četba přínosná a vzrušující, a musíme mít jistotu, že naše zadání nebude pociťovat ve srovnání s dobrodružstvím četby jako školometské...)

Jistě se zasmějete při představě, že by se žák měl naučit rozpoznávat a třídit archetypy. Ale on nás smích brzy přejde... Skutečně jde o to, aby si hoch sám – zcela bez učitelova poučování – našel, co v knize potřebuje najít, aby se sám vyrovnal s tím, co mu





k ideálu schází a co už považuje za dosažené. Není cílem práce s archetypální četbou pojmenovat archetypy, ale „osahat“ v sobě své dispozice a své sklony. Úlohou učitele je naslouchat žákovi, dozvědět se o jeho zájmech, k jeho zájmům mu nabízet šikovné čtení a znovu mu informovaně a s pochopením naslouchat (ať už jsme muž či žena...). Proto je potřebné, aby učitel uměl archetyp muže v textu rozpoznat i ve své vlastní četbě, aby uměl posoudit, nakolik je podáván uceleně, nebo zda jde jen o náznak, který v dalším ději neuspokojí čtenáře svými činy a chováním.

Podívejme se na kousek textu a na nástin lekce ke knížce Runera Jonssona: *Viking Vike králem* (Albatros, Praha 1996, 117 str.)...

„Přicházíme malého chytrého Vikinga o něco požádat. Vyslechne nás?“

„Ochoťně,“ řekl Vike, „jsem-li to já, koho máte na mysli.“

„Pak tě tedy prosíme,“ pravili mužové, „aby ses stal naším králem.“

„Ale moji milí,“ Vike na to, „na to jsem moc malý.“

„Ale kdeže,“ pravili mužové. „Měřeno řádnou mírou, budeš náš největší král.“

(...)

Rada starších čekala na rozhodnutí.

„Drazí přátelé,“ začal Vike, „děkuji vám za důvěru. Ale králem být nemohu. Zůstanu-li tu příliš dlouho, měla by o mne maminka Ylva doma strach. A to si jistě nepřejete!“ – „To rozhodně ne,“ pravili stařešinové. „Ale přesto bys mohl stihnout leccos napravit. Ten tlustý král napáchal spoustu hloupostí a všude v zemi vládne zmatek. Samozřejmě můžeš odjet, kdykoli si budeš přát. Ale tak jako tak, odměníme tě za to, co jsi pro nás již vykonal.“

Vikingové z Flaku se zdrželi ještě celý měsíc. Pracovali tvrdě, aby dali všechna hospodářská odvětví opět do pořádku. Jídlo a majetky byly spravedlivě rozděleny. V královském hradě byla zřízena škola, na níž vyučovali muži z rady starších a jiní moudří Bulaci. Mezi jiným se tam také děti dozvěděly, že lidé v ostatních zemích počítají jiným způsobem.

Vike zavedl do všech domů vodovodní potrubí, tak jak to dříve zařídil ve Flaku. Požádal svého otce Halvara, aby se věnoval organizaci požární ochrany. Rozběhl také čilý směnný obchod s jinými zeměmi. Dokázal, kolik dobrého se dá s pomocí druhých vykonat, když se lidé podělí o své zkušenosti.

## PLÁN LEKCE

### Před čtením...

- Jakou mají pověst Vikingové? Co jste o nich slyšeli, četli, viděli ve filmu?*
- Jak asi vypadá a jak jedná král takového kmene a proč?* Podělte se o představu se sousedem.
- Pak si každý pro sebe promyslete a запиšte, o co by se měl hlavně starat a jak by měl jednat s lidmi dobrý král.

### Při čtení...

Rozdáme ukázkou a děti si ji pro sebe čtou. Přitom si podtrhávají místa, která pojmenují nebo prozrazují některou Vikeho vládcovskou vlastnost či schopnost.

### Po četbě...

Každý sám si ujasněte a запиšte, v čem se lišila vaše představa krále od malého Vika v úryvku. Doplňte si další vlastnosti dobrého krále, které by podle vás měl mít. Podtrhněte si ty, které byste chtěli mít vy sami, i když třeba v životě nebudete kralovat.

Zkuste ve dvojici sestavit kratičkou slavnostní řeč, jako by Vikovi vzdávali díky obyvatelé v zemi, kde byl dočasným králem.

Nakonec bude třída své poznatky sdílet. Možná, že se někteří žáci rozhodnou si knížku přečíst celou. Ty bychom mohli poprosit, aby po dočtení informovali třídu o tom, jak se Vike jakožto král osvědčil a jak oni sami nyní rozumějí tomu, co je to být králem, zda by se jim to líbilo a proč.

Velká myšlenka, která se za textem rýsuje a k níž bychom rádi, aby žáci došli, by mohla třeba znít: „*Dobrý král se nepozná podle koruny, podle stáří, oděvu, svalů, armády, ale z toho, že myslí na společné blaho a svými činy i autoritou vede ostatní k dobrému.*“

Cílem lekce s úryvkem z *Vika, krále Vikingů* by bylo, aby si žák ujasnil, jaké různé vlastnosti si vyžaduje pozice dobrého krále a které u nich už sám od sebe má nebo které by chtěl mít. Zároveň je cílem i to, aby se žák rozhodl, zda chce a potřebuje o králi číst ještě dál.

K tomu, abychom ve škole mohli s archetypy v četbě pro chlapce dobře pracovat, potřebujeme mít dobrý přehled vhodných knížek. Prozatím takovou knihovničku nebo seznam v české ani překladové literatuře k dispozici nemáme, ale stojí za to si ho sestavovat. Pokud budou učitelé své tipy posílat k nám do *KL*, můžeme si postupně seznam titulů vyvěšovat pro společný užitek na webu. Údaj samozřejmě musí obsahovat plný název díla, jméno autora, datum a místo vydání, zařazení k některému z archetypů a – pokud možno – i nabídku některých stránek, kde je archetyp výrazně prezentován.

*Autor je lektor KM, učitel PedF UK.*

### Odkazy:

<sup>1</sup> Podle W. G. Brozo: *To be a boy, to be a reader*. IRA 2002.

<sup>2</sup> Viz *Dvě tvořivé metody pro shrnutí textu* v těchto *KL* na str. 55 a *Dva tipy na získání a udržení pozornosti žáků a studentů* v *KL* č. 23, str. 19.

### Literatura:

Franz, M.-L. von: *Psychologický výklad pohádek. Smysl pohádkových vyprávění podle jungovské archetypové psychologie*. Praha 1998.

Jung, C. G.: *Člověk a duše*. Praha 1995.

Jung, C. G.: *Výbor z díla, sv. II. – Archetypy a nevědomí*. Brno 1999.

Zbíral, David: *Slabost a síla jungovského výkladu náboženství*. <http://www.davidzbiral.webzdarma.cz/Psychinterpr.htm>



## Velké myšlenky ve výuce literatury na ZŠ a SŠ

Ondřej Hausenblas

Mysleme na žáky, kteří „nečtou“, to znamená, kteří mají spoustu lepších zábav i aktivnějších zdrojů poučení než knížky. Čtení a literaturu už mnozí vůbec nepovažují za oblast, která by jim mohla dát cokoli zajímavého nebo užitečného. Neimponuje jim umění ani kulturní tradice, nemají cit pro krásu jazyka a řeči. Zážitek a zisk chtějí hned, ne až po námaze. A my jako učitelé je přesto nechceme odepsat a chceme z nich vychovat citlivé, přemýšlivé lidi s vkusem. Potřebují, abychom je k četbě nalákali a získali je ke spolupráci nad knížkami, ale mnozí o tom nevědí. Čím je získáme a jak podle toho rozplánujeme výuku?

Jsme zvyklí plánovat výuku tak, že seřadíme do ročníku témata výuky. V literární výchově se např. chystáme vyučovat „bajky a mýty“, „národní obrození“ nebo „válku v próze 20. století“. Anebo (jak se kupř. učíme v *KM*): když chceme napsat výukový program předmětu – osnovu nebo přípravu na hodinu...

- položíme si **zásadní otázky** o tom, co hýbe city a myšlením dítěte
- poznáme a zformulujeme **cíle** (standardní očekávání toho, co žák dokáže)
- a **velké myšlenky** (čemu v životě a v literárních dílech má žák natrvalo porozumět)
- postupujeme **plánováním pozpátku**

Doufáme, že tak budeme lépe aktivizovat žáky pro činnosti, ve kterých se učí, dopřejeme jim prožitky z četby a naučíme je přemýšlet.

Kdybychom měli na každé jednotlivé dítě dost času a sil, četli bychom s každým žákem takové texty, které pojednávají právě o tom, co on „baští“ – o jeho koníčku nebo třeba o módní vlnce, na které právě jede (obvykle by se četl Čtyřlístek nebo Garfield či Asterix). Pěstovali bychom jeho čtenářské dovednosti i znalosti bez pohrdání právě skrze jeho četbu o fotbale, o aférách filmových hvězd, skrze Pawlowské vtípnosti atp. Odbornější vhled do literatury ovšem bude žák časem rovněž potřebovat – aby si mohl přečíst i náročnější knížky. Ale nejdřív dopřejeme dítěti zjištění, že četba je také zajímavá a že je tématem k společné zábavě.

Avšak my potřebujeme vyučovat víc dětí najednou – třídy jsou početné, a chceme, aby žáci pracovali spolu nad úkolem k téže knížce, aby děti spolu vedly vážný hovor o literatuře a aby si četly. Zároveň však neustoupíme z prvotního požadavku žáka: četba – i práce s knížkou – pro něj musí být velmi osobně zajímavá, on to musí být, kdo řekne, zda je důležitá.

Naštěstí lidé (i děti) mívají v životě obdobné radosti i problémy. Naštěstí je v povaze literatury, že je **společná**: za lidi a pro lidi klade **zásadní otázky**,

hledá a nalézá různé odpovědi a řešení. Odpradávná se dotýká naprosto základních společných lidských problémů, citů, poznatků. Když si tedy společně dopřejeme zábavnou, atraktivní četbu o společně sdílených situacích, trápeních nebo radostech, dá knížka naší třídě dohromady líp než společné probírání poetismu i personifikací nebo synekdoch. To, kvůli čemu bude třídě stát za to číst, budou **životně důležité otázky a přitažlivé myšlenky**, a ty vznikají přímo v životě dětí i dospělých. Knížky mohou čtenářům pomáhat, aby na své otázky našli různé odpovědi.

### O čem nebo proč čtou ty děti, které čtou?

Které jsou ty životně závažné otázky? To se dozvíme, když dotazem u dětí a nahlédnutím do knihkupectví zjistíme témata knížek:

kamarádství; osamělost; odvaha se projevit a nedostatek sebevědomí; krása a ošklivost; osudový okamžik – nehoda, setkání; koně a zvířata vůbec; problémy v rodině; (prázdninová) láska a problémy s ní; sexualita; ponižení; zrada; křivda; pomsta; vyrovnání (se) s neúspěchem; odhalené tajemství; soutěž; problémy ve třídě a partě; zrada přítele; opuštěnost; smrt; sebevražda; fyzický výkon; alkohol; drogy; revolta proti konvencím; počítač; všednodenní nebezpečí; strach; budoucnost – rozhodování... a mnoho dalších

Ale děti si nevybírají ty knížky kvůli tématům, nýbrž pro to, co se pro ně skrývá za tématem: prožitek a poznání! Co mohou děti **prožít v četbě**? Zasmát se, poplakat si, politovat (se), zatoužit si, zabát se, být chvíli silný a statečný či krásná a žádaná, zažít úspěch až vítězství, atd., nebo prostě vstoupit do kůže někoho, kdo je takový, jakým bych chtěl být, a pobýt v té kůži chvíli.

Právě prožitky lákají k četbě ty žáky, kteří se ani tolik nepídí po poznání a vědění. Nemůžeme si dovolit tyhle žáky odradit tím, že jim místo prožitků proti jejich vůli vnucujeme poznatky o historii literatury a o literárních formách. Literární díla jsou naštěstí psána tak, aby prožitek vzbuzovala sama, i bez učitele.

**Poznání** se z četby získává složitěji než prožitek: poznání získává ten, kdo **propojuje svou osobní zkušenost s tím, co čte, a s tím, co mu o tom povídají ostatní**. Musí namáhat rozum, domýšlet souvislosti, opravovat domněnky atd. Ale naše čtenářské metody jako *podvojný zápisník*, *literární kroužky*, *skladankové čtení* žákovi pomáhají **budovat poznání strukturovaně**.

Pro učitele a program výuky to znamená, že nejenom musí zařídit prostředí a čas pro myšlení nad



četbou, ale musí se zamýšlet právě nad tím, které poznání se dá z daného textu vydobýt: které **velké myšlenky** se mohou žáci dobrat. Než však učitel přinese do třídy text (knížku) s dobrou velkou myšlenkou, musí poznat a promyslet, co děti potřebují poznat a pochopit.

### Které „pravdy“ by děti během ZŠ mohly trvale pochopit?

Například o kamarádství? Nebo o smrti? Anebo o kráse a ošklivosti? O kamarádství asi uznáváme, že platí: „Kamarádství se mění v přátelství, když projde zátěží a my splníme očekávání druhého, obstojíme zejména co do věrnosti a obětavosti.“ Anebo: „O kamarádství snadno přijdeme, když v důležité chvíli myslíme víc na své osobní blaho než na soudržnost kamarádkého vztahu.“

Určitě nás teď napadají knížky, kde bychom se o tomhle mohli leccos s dětmi dočíst: snad ve Foglarovi, ale třeba i v *Muminech* u Lindgrenové, nebo u Vernea ve *Dvou rocích prázdnin* a ve *Čtyřlístku* také.

Je důležité, aby učitel byl sečtělý a měl dobrý aktuální přehled o dětské četbě: co mají děti v ruce, co mohou snadno dostat, co čítají. Stěžejních témat a velkých myšlenek, kterých by se v nich děti měly dobrat, je totiž poměrně hodně. Zdaleka ne všechny je třeba cíleně zařadit do výuky – ve většině dobrých knížek totiž kromě hlavních myšlenek bývá spousta doprovodného poznání, protože dobré knížky pojednávají o životě. Ale učitel má pomoci dětem vybírat četbu a pomocí vybraných děl jim dopřát jednak rozvoje osobního – to, aby děti byly každým rokem moudřejší, jednak rozvoje čtenářského – to, aby se pouštěly do oblastí nových a hlubších.

### Co jsou velké myšlenky?

Velká myšlenka (dále zkracuji VM) vyslovuje nějaký obecně platný soud nad pojmy a jevy. Tvrdí, že mezi pojmy či významnými jevy je určitá hlubší souvislost, a pojmenovává ji či vysvětluje. Je důležité, že porozuměním velké myšlenky se člověku vždy otevírá vhléd do podstaty věcí, do zásadních souvislostí. Co je a co není velká myšlenka, není vždy lehké rozpoznat. Ve škole se nám mezi velké myšlenky často tlačí vědecké poučky. Někdy jsou vědecké poučky i velkými myšlenkami, např.: „Zneužívání drog poškozuje zdraví jedince i jeho okolí...“ – ale jakmile dítě rozpozná, že jeho práce v hodině míří k něčemu, co je takhle učebnicově načichlé, přestává autenticky spolupracovat – nedobere se myšlenky samo a nepřijme ji za svou, ale v lepším případě si ji zapíše a nic s ní v sobě neudělá, v horším ji ignoruje i s učitelskými snahami.

Jak tedy přijít na VM o drogách? Nejspíše selským rozumem. Proč vlastně jsme proti drogám? Důvodů jsou stovky, kupř. že obchod s nimi živí teroristy po celém světě. Ale pro výuku literatury a pro učení dětí je důležité najít takové důvody, které se týkají přímo a osobně dítěte. Například odmítáme drogy proto, že věříme, že pocit štěstí v osobním životě je trvanlivější, když si ho člověk sám vytváří svými činy a vztahy

k druhým, a ne když si ho koupí, aniž by se namáhal. To zajímavé je třeba myšlenka, že...

„...šťěstí koupené levně snadno vyprchá a zůstává po něm nešťěstí mnohem větší, než na jaké narazíme, když si štěstí pomalu budujeme celý život.“

A k tomu si pak můžeme přečíst různé knížky, jako je *Memento* od R. Johna nebo *Anděl* od J. Topola anebo nějaké lepší. Velkou myšlenku ovšem má učitel v mysli, ale nediktuje ji dětem do sešitu, „aby je motivoval“ (jak často slyším v plánu hodiny). Učitel staví hodinu nebo blok hodiny tak, aby na velkou myšlenku děti přišly pomocí četby a použitých metod víceméně samy. Literární dílo obvykle skutečně k porozumění takové myšlenky vede, a pokud ne, musí si učitel najít jiné dílo nebo vybrat ze zásobníku životních zkušeností jinou velkou myšlenku.

### Jakou roli má velká myšlenka v plánu hodiny a v plánu výuky?

VM čeká víceméně skryta v některém literárním díle. Jako příslib je VM trochu i v žákovi – žák má zásadní otázku, např.: „Proč bych se měl namáhat zbavit nudy, když to jde bez práce?“ Žáci by se tedy měli VM dočíst a dobádat ve vážném hovoru nad knihou. Tohle objevení velké myšlenky má pro žáka značnou cenu – hned se cítíme líp, když jsme něco odhalili, na něco kápili, něco pochopili.

VM ale má v hlavě sám učitel – ze své životní, čtenářské i profesní zkušenosti jednak ví, jak to v životě chodívá, a také ví, co děti chtějí zvědět, co je trápivé nebo těší. Učitel tedy formuluje a porovnává své VM s tím, co se můžeme dočíst v knížkách, a vybírá některé VM jako témata pro své hodiny výuky. Například učitel zažil, jak byl pyšný na to, že se mu povedlo téměř z ničeho a skoro proti vůli vedení školy vybudovat odpolední klub pro nastávající a mladé maminky. Ví také, že děti kvůli sebeúctě velmi potřebují zažít hrdost na to, že samy něco náročného dokážou. Vyšlo nové přepravění *Robinsona Crusoe* – a právě v něm najdeme hrdinu, který sobě a světu dokázal, že je možné si vystavět svůj svět, dokonce lepší než ten rodičů... Velká myšlenka pro četbu Robinsona se už rýsuje: žáci by mohli dospět k porozumění tomu, že „těžké podmínky a nepřízeň osudu dávají člověku příležitost se postavit na vlastní nohy a vážít si sám sebe“.

VM ve výuce literatury nemůže zůstat ani „významem knihy“ (co nám chtěl básník říci), ani tématem hodiny. Aby se stala cílem hodiny, musíme ji chápat jako nový stav žakovy mysli, jako nějaké jeho trvalé porozumění nebo ovládnutí. **Cílem dobrých hodin literatury je tedy to, aby žák dosáhl trvalého porozumění některým velkým myšlenkám.**

(O velkých myšlenkách, trvalém porozumění a plánování viz též KL č. 23, str. 41–46.)

### Čím VM ovlivní plánování hodin?

Aby se žáci nastartovali k práci, která je dovede k porozumění velké myšlenky, musejí si položit své **zásadní otázky** – pro život je důležitá např.: „Proč by





si člověk neměl dopřát lahev vína nebo jointa?“ Aby si ji položili a aby také pracovali na nalezení odpovědi, musíme do hodiny zařadit **klíčové aktivity**...

- v nich se otázky vytvoří – nejspíše v **evokaci**: „Vzpomeňte si na chvíli, kdy jste hodně potřebovali, aby vás někdo utěšil nebo rozptýlil a aby vás přešel smutek...“
- pak díky aktivitám při četbě a diskusi – v **uvědomění** si významu informací třebaš při četbě textu s *trojitým zápisníkem* – dojde k tomu, že žáci zkusí formulovat své odpovědi, zkonzultují je, opřou o své zkušenosti životní i čtenářské a o čtený text
- a nakonec si nad nalezenou odpovědí – nad velkou myšlenkou – uvědomují, jak se nově pochopená souvislost dotýká jich samotných – tedy v **reflexi**, když si kupř. píšou po dobu osmi minut *volným psaním*, jakými jinými způsoby než cizími látkami by si uměli navodit lepší náladu a zda to pro sebe považují za přijatelné

Nemýlíte se, to vypadá jako *plánování pozpátku*, a je to ono.

Trvalé porozumění velkým myšlenkám je ovšem jenom jedním cílem, jednou součástí výuky. Vedle toho jsou cílem i některé **zapamatované údaje** (o autorovi, o době), ale o těch věříme, že v žákovi uvíznou právě díky tomu, jak se zájmem a informovaně bude pracovat na pochopení velké myšlenky. Určitě si bude potřebovat chtít některé další informace sám dohledat...

Třetí součástí a velkým cílem literární výuky jsou ovšem **čtenářské dovednosti**. Bez nich by žáci četli ploše, sotva by se dobírali smyslu díla a chápání velkých myšlenek. Čtenářství a jeho dovednosti musíme v hodinách cíleně pěstovat také, klíčové aktivity budou jistě zadávány tak, aby v nich probíhaly činnosti, které v žákovi budují a upevňují čtenářské dovednosti: bude se hledat význam slov a vět; budeme hledat souvislosti mezi tím, co čteme, a tím, co známe jak ze svého života, tak i z dalších literárních děl; budeme předvídat děj a vývoj postavy, psát vlastní paralelní příběhy atd. atd.

#### **Jak máme vědět, které čtenářské dovednosti máme vyučovat a kdy je zařazovat?**

Podobně jako u velkých myšlenek, ani tohle nám zatím nikdo nenabízí hotové. Musíme sáhnout do své zkušenosti s dětmi a se čtením, a spolu s dalšími kolegy si **budovat standardní očekávání** toho, co za výkony v literatuře se tak asi od žáků třebaš v třetí – páté – sedmé – deváté – jedenácté – třinácté třídě dá očekávat a žádat. V rozmanitých oblastech čtenářství si budeme muset vypracovat **kritéria**, podle kterých chceme čtenářství vést a posuzovat. Ke kritériím ovšem potřebujeme mít v nějaké škále precizní **popis indikátorů** – co v žakově práci s textem a s knihami dokazuje, zda a nakolik už žák určité z našich očekávání (kritérií) splnil.

Uvádím příklad dvou kritérií a k nim indikátorů pro práci žáka s knížkou *Robinson Crusoe*:

<i>kritérium</i>	<i>indikátor pro úroveň „zkušený“</i>	<i>indikátor pro úroveň „zběhlý“</i>	<i>indikátor pro úroveň „začátečník“</i>
klade otázky nad textem	otázkami k textu se ptá i na souvislosti, které jsou v pozadí, ale nejsou v textu vysloveny: ptá se, kolik ze zámořských zemí tehdy ještě nebylo objeveno a jestli ostrov nebyl v mapách	otázkami míří na souvislosti v textu přímo naznačené – doptává se na to, co je v textu obsaženo, ale není to řečeno výslovně: zda mohl Robinson v jednom dni vůbec mít dost času na přebíhání mezi plantážemi a svými příbytky na ostrově	ptá se na to, co je v textu výslovně uvedeno, a on tomu nerozumí nebo si toho nevšiml (byl Robinsonův ostrov v Pacifiku nebo Atlantiku?), případně neklade žádné otázky
propojuje četbu a svou mimočtenářskou zkušenost	své mimočtenářské zkušenosti často porovnává v zápiscích z četby s tím, co čte, a vyvozuje ze srovnání soudy	uvádí své mimočtenářské zážitky, ale nesrovnává je s tím, co čte	o svých zážitcích mimo četbu se nezmiňuje

Vývoj takového standardního očekávání dobré práce (standardu) bude ještě pár (desítek?) let trvat, a bude tím užitečnější, čím více skupin učitelů si ho vypracuje po svém – je to škola učitelství! Hodně ho potřebujeme všichni už dneska, ale málo lidí na tom soustředěně pracuje. Nejvíce potřebují dostat tato kritéria sami žáci, aby věděli, co dělají dobře a na čem zapracovat...

#### **Velké myšlenky ze života a VM v oborech**

„Školní“ myšlenky o hlavních tématech vyučovacího předmětu a „lidské“ velké myšlenky se asi budou postupem let docházky dítěte do školy poněkud sblížovat – až si žák za léta docházky přečte hodně knížek a hodně pochopí o literatuře, bude moci VM hledat i např. v historii literatury. Ani tam ovšem velkou myšlenkou není kdejaké pravdivé tvrzení o literatuře



a díle. Vedle uměleckých děl a vývoje literatury jsou tu vždy také živí čtenáři. Velké myšlenky v oborech budou sice obsahovat velmi zásadní tvrzení o smyslu literárních děl a o fungování literatury, ale také o tom, co potřebují a dělají čtenáři – v našem případě nejen dospělí, ale i žáci.

Jako příklad vzpomeňme na odvážné vystoupení Machara a Šaldy s *Manifestem České moderny*. Koho by to dnes ještě mohlo vůbec zajímat? Položte si tedy *zásadní otázku*: „Co toto vystoupení, již tak vzdálené v čase a kultuře, znamená pro nás dnes?“ Když žáci porovnají poměry za starých časů s tím, jak žijeme a myslíme dneska, získá hodina a výuka opravdovost i u takové zastaralé látky.

Například: „Chuť vzbouřit se proti starší generaci a proti jejímu lpění na navyklých pořádcích se znovu a znovu objevuje v mladších generacích a díla, která ze vzpoury vzešla, jsou i po sto letech mladým sympatičtější než díla starých zasloužilých umělců.“

Velké myšlenky se někdy musejí chvíli zkoumat, než je pochopíme. Na počátku jsou možná objevem i ty, které leží na dlani, jako třeba tvrzení: „Básně často zpívají o lásce.“ Ale ve vyšších ročnících VM postihují závažné, složité souvislosti. I když se snažíme vyjadřovat co nejjasněji, někdy se nevyhneme delším souvětím, jemně odstíněným významům slov a hlubokým věcným obsahům. Myšlenky nejsou poučky nebo fakta z učebnice, VM jsou prostě náročná, a myšlení sice těší, ale také bolí... Aby žákům stálo za to podstoupit tu námahu – musejí jim velké myšlenky říkat něco, co je vzrušuje, co se žáka týká osobně, co on uzná jako významné zjištění a poznání. Toho je ovšem beletrie plná! Ale nesmíme čas výuky promarnit namísto toho údaji o autorech a shrnutím děje knihy.

### Jak pomohou velké myšlenky při psaní ŠVP

Trvalé porozumění velkým myšlenkám tedy má být jedním z cílů literární výuky. Potřebujeme v hodinách více času na skutečné čtení, na práci s textem a na vážný hovor o literatuře, a proto potřebujeme tzv. redukovat učivo. Redukovat budeme právě podle cílů, tedy podle porozumění VM – co cílům slouží, to potřebujeme, co jim neslouží, to odvrhneme.

Budeme-li nad ŠVP v literatuře uvažovat pomocí velkých myšlenek, mělo by to být snazší, protože:

- výuka využívající VM umožní žákovi, aby se zapojil a aby ho literatura i učení zajímaly
- mezi omezený počet cílů (VM) bude snadnější rozdělit čas přidělený výuce
- VM pomohou při rozhodování o tom, co z (literárního) učiva zařadit do výuky literatury na ZŠ a SŠ, co vypustit
- dobírat se pochopení velké myšlenky znamená přímo rozvíjet myšlení – což je obsah vzdělávání a náš úkol
- VM žákovi pomohou jakožto principy rozumět i tomu, kam patří podrobnosti (detaily si nejen zapamatuje, ale také propojí v celek, v myšlenku)

### Co musíme jako učitelé umět pro práci s velkými myšlenkami?

Potřebujeme se naučit je **hledat a formulovat**, což znamená...

- dobře vnímat, co děti potřebují, co je těší
- sledovat, co děti čtou i čím se baví jiným, a co v tom hledají
- sami jako učitelé **mít načteno a napřemýšleno** o přečtených dílech – čeho v životě dítěte se dotýkají, nač se tážou a odpovídají
- najít si kolegy, kteří se také snaží pracovat s VM
- hledat takové VM o literárních dílech, o literárním vývoji a o povaze literatury, které dávají žákovi možnost najít svůj zájem o četbu
- odlišit VM od pouhé poučky nebo od banality, která žáka už nevzrušuje

Myšlenka, na kterou přijdeme, může být sice krásná, ale výukovou hodinu z ní možná vykovat nejde. Prověřujeme si VM otázkami:

1. Je tato VM něco pro žáky nového a jim blízkého?
2. Co tato VM přináší pro náplň a postup práce se třídou ve výuce literatury?

### Kde hledat velké myšlenky?

a) Už jsem uvedl, že především v životě žáka a obecně v životě lidském.

b) Velké myšlenky životní jsou ovšem obsažené i v **jednotlivém literárním díle** (nejsou to tedy myšlenky o tomto díle, ale myšlenky tohoto díla), třeba v díle *Pán much* od W. Goldinga, kde se tlupa chlapců bez dospělých ocitne na opuštěném ostrově, je velká myšlenka, kterou možná má i bez Pána much mnohý učitel, totiž že...

„**Když nás přestanou řídit tradiční zvyklosti a naučené ohledy, zbude jen lidská přirozenost a ta nás dovede k rozbrojům, k agresi a rozpadu.**“

c) Velké myšlenky vypovídají také **o literatuře, o jejích principech, o jejím fungování** ve společnosti a o jejím vývoji, o spisovatelství a psaní knih, o čtení a čtenářství, o uměleckých prostředcích beletrie atp. Najdeme je ve své čtenářské zkušenosti a někdy i v dobrých odborných knihách, např.:

„**Kdo čte moderní literaturu, učí se vidět a chápat věci z vícero pohledu a líp jim porozumí.**“

K takovým myšlenkám docházíme se žáky spíše později, až když už mají čtenářské zkušenosti. Následující typ, myšlenky o díle, o literárním směru a básnických prostředcích jsou už pro specialisty mezi žáky, a na nich nemůžeme svůj program výuky „pro všechny“ stavět:

d) Mezi velkými myšlenkami o literatuře se mohou objevit i myšlenky o jednotlivém díle (o jeho obsahu, stavbě, vzniku, recepci, o myšlenkách, které hlásá) – ale patrně stojí za to si jich všimnout jenom u těch děl, která nějak principiálně zasáhla do fungování litera-



tury ve společnosti, do vývoje literatury a do celku kultury, kupř.:

**„Goldingův *Pán much* stojí za přečtení proto, že jako jedno z prvních moderních děl o dětech přestává z dětství dělat ráj.“**

#### „Patero kontrol“

Kromě **přílišné obecnosti** hrozí při VM také **nebezpečí zbytečnosti** – ve škole si VM máme tvořit kvůli tomu, abychom dobře vyučovali a aby učení žáka mělo smysl, nikoli kvůli „probrání látky“. Kdykoli formulujeme VM, je výhodné si ověřit, že neříkáme jen nějakou frázi podle vzoru z učebnic:

Provedeme ukázkově pátý krok kontroly nikoli nad velkou myšlenkou životní, ale nad tou z oblasti čtenářství a literatury: „Když čteme události a osudy v knížce, pomáhá nám to lépe pochopit naše vlastní příhody a osudy.“

#### Co znamená tato velká myšlenka pro postupy práce se třídou?

a) Musíme po četbě dávat v hodinách literatury průchod tomu, aby si každý žák mohl ujasnit, co mu došlo, co pochopil o sobě samém.

b) Většina žáků se potřebuje naučit takové reflexi, protože neumí sledovat, co se v něm samém dělo, formulovat své mínění opravdově (nepodléhat povrchním

soudům, hnutím davu, nevýznamným podnětům nebo averzím...).

c) V hodinách má dojít i na to, že se žáky sledujeme utvářenost textu a jak slouží našemu porozumění textu a pochopení myšlenek.

d) To, že je literární dílo napsané vždycky tak, aby účinkovalo, má pochopit každý z žáků, nejen nadaní. Kromě toho, že se žáky mluvíme o tom, co je v obsahu fikce a co pravda, tedy musíme se žáky cílevědomě srozumitelně bádát také v tom, jak jsou texty vystavěné.

Přestavění výuky literatury na program s velkými myšlenkami bude jistě stát mnoho (spolu)práce. Ale vzhledem k tomu, že čtení bude i nadále pro lidstvo cestou k myšlení a vzdělání, nesmíme ho dětem zapřít, nesmíme je svou výukou dát úplně napospas vizuálním médiím, nebo dokonce je odradit od čtení.

*Autor je lektor KM, učitel PedF UK.*

#### Poznámka:

O velkých myšlenkách, plánování pozpátku a o trvalém porozumění najdete mnoho článků i v publikaci *Školní vzdělávací program krok za krokem*. Více informací na: [www.dashofer.cz](http://www.dashofer.cz).

#### Paterá kontrola významnosti VM:







## LEKCE A KOMENTÁŘE

### Projekt kniha

Eva Wendlová



Vloni jsem nastoupila po studiích do svého prvního zaměstnání ve vesnické škole v Dobroníně na Vysočině a začala učit prvňáčky. Slyšela jsem často, že se v 1. třídě nedá příliš „experimentovat“ s novými metodami výuky. Myslím si, že v tomto případě nejde o experiment, ale o to, co sleduji a jak toho mohu dosáhnout. Mým hlavním cílem bylo pozitivně nastartovat čtenářství a vztah žáků ke knize. Chtěla jsem také, aby děti zažily radost ze společné práce a jejího výsledku.

Ve třídě byly děti, které poznaly většinu písmenek, jen jedna žákyně dokázala od začátku, i když velice pomalu a kostrbatě, číst. Během povídání o knihách jsem zjistila, že jeden chlapec zná jenom knížky s úkoly, doma knihy nečtou. I tento chlapec se naučil číst celkem rychle a již nám představoval svoji první přečtenou knihu. Pro žákyni, která od začátku četla, a pro rychlejší čtenáře jsem si navykla k přečtenému úryvku vždy připravit několik úkolů navíc.

Projekt, který představím, proběhl koncem září a věnovali jsme mu čtyři celé vyučovací hodiny, ovšem rozdělené do jednotlivých hodin českého jazyka po kratších časových úsecích.

Projekt, který představím, proběhl koncem září a věnovali jsme mu čtyři celé vyučovací hodiny, ovšem rozdělené do jednotlivých hodin českého jazyka po kratších časových úsecích.

#### Čtení z knihy

Vybrala jsem *Špalíček veršů a pohádek* Františka Hrubína, protože jsme si o autorovi již něco povídali a několik jeho pohádek četli. Společně jsme si prohlédli knihu *Špalíček veršů a pohádek* a řekli jsme si báseň *Perníková chaloupka*, kterou jsme se dříve naučili.

Tato forma úvodu se mi nezdála příliš záživná, určitě ne pro všechny děti. Příště bych věnovala více času evokaci k celému bloku, děti by si přinesly vlastní oblíbené knihy z domova, o kterých by mohly vyprávět. Takto by se mohl se zájmem zapojit každý žák. Každý by měl v ruce knihu, kterou bychom si společně popsali. Také by byla možnost knihy porovnat, hledat shody a rozdíly.

#### Vím

Děti říkaly, co o knihách vědí, a já zakreslovala na tabuli obrázky. K tomu, aby se děti vyjádřily (rozpovídaly), mi pomohly otázky z metody *kostka*, které jsem přizpůsobila jejich věku.

#### Popis

• *Popiš, jak kniha vypadá? Co vidíš?*  
Odpovídal jen ten, kdo chtěl: *jsou v ní písmena, obrázky, čísla stránek, má tvrdé desky, ...*

#### Asociace

• *Na co, na koho si vzpomeneš, když vidíš knihu? Co jsi s ní zažil? ...*

Tuto stranu kostky malovaly všechny děti společně na jeden papír. Většinou kreslily maminku s knihou nebo samotnou knihu.

#### Analýza

• *Z čeho se kniha skládá? Čeho dalšího jste si na knihách všimli? Co v ní všechno najdeme?*

Každé dítě mělo vymyslet aspoň jednu „součást“ knihy: *má název, někdo ji napsal, namaloval, v některých knihách jsou úkoly, v jiných pohádky..., v některých mapy, knihy jsou pro zábavu...*

#### Chci vědět

Potom jsem se dětí zeptala, co by se o knihách rády dozvěděly, na co by se knih zeptaly. Děti se v této části jednoznačně zaměřily na obsah: *všechno o přírodě, o naší planetě, o prvním člověku, jak jsme vznikli, aby mě knížky naučily číst, psát a počítat...* Opět jsem vše pomocí symbolů zakreslila a řekli jsme si, že toto všechno lze v knihách najít a že takové knihy máme i ve školní knihovně.

#### Prosíme rodiče o pomoc

Protože si další poznatky o knihách ještě neumíme přečíst, poprosili jsme doma mamku a tatku, aby nám řekli, co všechno vědí o knihách oni. Spolupráce s rodiči se mi osvědčila nejen v tomto, ale i v jiných případech. Sešlo se nám hodně příspěvků, mimo jiné jsme se dozvěděli *složitý postup výroby papíru, postup vazby knihy, zjistili jsme, že z písmen se skládají slova, ze slov věty...*

Do společného plakátu jsme dokreslili, co jsme se dověděli doma.

#### Babka knihovnice\*

Na další hodinu jsem dětem domluvila schůzku se starou paní, která celý život pracovala s knihami, hodně o nich ví a má je moc ráda. Co ale nemá ráda, je počítač. Upozornila děti, jak vypadá její dědek po dlouhém čase stráveném u počítače. Děti se mohly ještě na něco optat.



### Sběratelé pohádek

Tato část začala otázkou, jak se asi šířily pohádky, když ještě nebylo písmo. Děti snadno přišly na to, že když ještě lidé neuměli číst a psát, mohli si pohádky vyprávět.

Stávám se takovou vypravěčkou a vyprávím (nečtu) pohádku *O Červené karkulce*.

„Když se takhle pohádka vyprávěla, nikdy nebyla úplně stejná. Jednou se někdo (říkejme mu sběratel) rozhodl, že pohádku zapíše. Poslouchal a zapisoval. My si teď na takové sběratele pohádek zahrajeme. Neumíme psát, proto si naši pohádku nahrajeme na magnetofon. Kdo chce, řekne pár vět pohádky, další bude pokračovat.“

### Naše kniha

Pohádku jsem z magnetofonového záznamu přepsala (snažila jsem se co nejméně zasahovat do originálu) a druhý den jsem dětem přinesla ukázat naši pohádku *O Červené karkulce*. Ale na knihu toho bylo málo, každý měl proto doma namalovat k pohádce obrázek nebo přinést básničku. Znovu jsme tedy zapojili i rodiče. Někteří dokonce malovali obrázky.

Když jsme dali v logických souvislostech obrázky a básně dohromady, řekli jsme si, co ještě naší knize chybí, aby to byla opravdu kniha: děti přišly na „úvodní desku“ se jménem autora a ilustrátora a také na to, že nám schází vazba. Větší podrobnosti jsem po nich pochopitelně v 1. třídě nepožadovala. Návrhy dětí jsem si zaznamenala a chybějící náležitosti doplnila.

Knihu děti na společném odpoledni představily rodičům, během *Týdne knihovny* si ji v knihovně mohli prohlédnout ostatní žáci školy. Poté jsme ji měli vystavenou ve třídě.

### Vlastní knihy dětí

Po ukončení projektu začaly některé děti nosit vlastní knihy. Šlo většinou o jednotlivé obrázky, které naznačovaly nějaký děj. Často se jejich knížky musely prohlížet odzadu. Znovu jsme si tedy ukázali, kde kniha začíná, a také, jaké druhy vazeb děti vymyslely (izolepa, sešité, scvaknuté, volné listy).

### Informační hodina v knihovně

Následovala první návštěva školní knihovny. Děti se seznámily s uspořádáním knihovny a uložením knížek, jež jsou vhodné právě pro ně, s fungováním knihovny. (Každý měsíc chodí děti na jednu hodinu do knihovny, kde pro ně má paní knihovnice připravené různé úkoly a činnosti spjaté s knihami. Informační hodiny probíhají na celé škole, každá třída má hodinu měsíčně. Program připravuje paní knihovnice, když máme návrh na něco, co by nám ve výuce pomohlo, domlouváme se s ní individuálně. Většinou se ptám paní knihovnice nebo dětí, co se dozvěděly, a snažím se na to navázat – např. úryvkem z nějaké knihy, o které si všichni společně povídali.)

### Týden knihoven

Každý rok v říjnu probíhá v naší škole *Týden knihoven*. Je to akce veřejných knihoven, do níž se mohou

zapojit i školní knihovny. Společné čtení je vymezeno tématem, autorem nebo nějakým výročím, které stanovuje Národní knihovna v Praze. K navazování přátelství s knihovnou, k *Provázkiádě*, se může připojit kdokoliv. Ostatní akce – výstavy, besedy atd. – si organizuje každá knihovna sama.

U nás ve škole jsou v tomto týdnu mimo jiné vypsány nabídky z četby knih. Učitelé denně od 8.00 do 12.00 hodin čtou a děti si mohou vybrat, které četby se zúčastní.

### Během roku

Postupně jsme zavedli **čtenářské chvíle** na konci dne. Téměř každý den jsme věnovali přibližně deset minut četbě. Děti si navykly nosit do školy spoustu knih, takže nějaký čas čteme z jedné knihy, potom ji vyměníme za jinou. Když se kniha dětem líbí, zůstaneme u ní déle. Nejprve jsem předčítala dětem já, později občas četli kratší texty zdatnější čtenáři (brali to jako čest), jindy představovaly děti knihu, kterou přečetly (ať již samy, nebo s maminkou). Na závěr jsem se každého zeptala, komu by knihu mohl doporučit (všem, kteří mají rádi zvířátka, přírodu, dobrodružství, pohádky...) a zda je možné si knihu půjčit v knihovně, případně jsme už domlouvali další zapůjčení někomu jinému.

Od dubna začaly děti dostávat **čtenářské průkazy**. Napřed ti žáci, kteří čtení zvládli nejrychleji, další dle postupujících čtenářských dovedností. Děti to velmi motivovalo k zlepšování v četbě a ke čtení doma. Snažily se co nejdříve dostat „certifikát“ k samostatné návštěvě knihovny. Do konce roku dostali průkazy všichni prvňáčci a předsevzali jsme si, že ještě letos přečteme společně alespoň jednu knihu. Na výletě, když jsme přespali ve škole, jsme si udělali **oslavou naší první přečtené knížky**.

### Plány do budoucna

**Ve 2. třídě** bych ráda zavedla čtenářské dílny. Každý bude po určitou dobu (10–15 min.) číst svoji knihu, časopis. Určitě zachovám vzájemná doporučení přečtených knih. Čtenářské deníky budu určitě doplňovat svými komentáři, otázkami. Budou obsahovat základní údaje o knize a názor dítěte na knihu, na příběh, o kterém vypráví. Také uvažuji o tom, že se domluvíme s rodiči a předplatíme si časopis *Sluníčko*, který budeme společně během roku procházet. Nápady budu určitě na základě zkušeností a doporučení kolegů doplňovat a vylepšovat.

*Autorka je učitelka ZŠ v Dobroníně.*

### Poznámka:

\* Babku knihovnici jsem hrála já a nakonec to bylo spíše jen takové zpestření. Děti se vůbec neptaly na knihy, nejvíce je zajímalo, kdo to vlastně je a kde je jejich paní učitelka. Samozřejmě mě nakonec poznaly. A na oplátku si pro mě taky vymyslely překvapení. Když jsem se vrátila v „civilu“, byly všechny schované pod lavicemi, potichu jako myšky.



## Růžové sluně

Kamila Bergmannová

### Celkový časový odhad:

- 2 vyučovací hodiny
- 1. třída nebo vyšší třída v přiměřeně kratším čase

**Potřeby:** pro každého dva listy s obrysem sluněte (bez pusy, tu domalují podle potřeby), fixy a pastelky, popřípadě list papíru na záznam z prvních vzájemných rozhovorů (případně fotografie)

To se mi jednou dostaly do rukou knihy z nakladatelství Thovt. Na první podívání i na první dotek se mi líbily. Příjemná velikost, jednoduché, ale výrazné obrázky, v každé knize přiložené omalovánky a krásný barevný plakát, něžnost sama. Hned jsem si příběhy jeden za druhým přečetla, a přestože mé češtinamilovné srdce na několika místech plakalo nad chybami či stylisticky nepřilíživými místy, musela jsem uznat, že zjevné poselství v každé z nich by bylo škoda nevyužít v literární hodině s dětmi. Připravila jsem celou lekci nejprve pro skupinu učitelů ze ZŠ 5. květen v Liberci, kterou jsme v té době s Hankou Hegerovou vedly. A když jsem viděla, že i velmi kriticky založený dějepisář Honza vybarvuje načrtnuté sluně, nabyla jsem dojmu, že ve třídě to jistě dopadne ještě lépe. Jenže v které? Učím matematiku! A i když je to o slunech, těžko bych to vpravovala do přírodovědy. Ani v HV jsem si to neuměla představit. Nakonec jsem požádala kolegyni Lenku Procházkovou, která učí 1. třídu. Jistě si s tím bude umět poradit.



Prvnáci se s příběhem seznámili na samém konci školního roku. Paní učitelka Lenka k tomu řekla: „Práce trvala dvě hodiny. Po prvním roce školy už děti uměly pěkně číst, ale přesto bych doporučovala, aby některé pasáže četl učitel. Děti se pak lépe soustředí na vnímání obsahu.“ Po každém přečteném kousku se s dětmi zastavovala, ubezpečila se, že vědí, co četly, chtěla po nich, aby jí to pověděly po svém. Chtěla také, aby jí vysvětlily, proč si myslí to, co jí říkají, pídila se po příčinách a chtěla, aby si uvědomily, že důvodem sice může být, že ony samy někdy zažily něco podobného

na vlastní kůži, a teď si myslí, že když je to podobná situace, mohlo by se tak cítit i sluně, ale požadovala po nich i to, aby pro své tvrzení našly slova také přímo v textu.

S učiteli v kurzu jsme začali klíčovými slovy (**stěhování, Fred a Ben, tři rady, duha**) a skupiny pak pantomimicky i slovně předváděly, co vymyslely. Byl to pohyb a ještě kolem toho byla spousta smíchu, protože výsledky byly někdy velmi neočekávané.

Na začátek lekce zařadila paní učitelka Lenka hru na zvířátka, možná by se dala ještě i někde uvnitř lekce zužitkovat pohybová aktivita, která by tuto „sedavou“ lekci trochu tělesně rozpochovala – např. sloní chůze v zástupu.

### Slon, opice, kačka

Stojíme v kruhu čelem dovnitř. Jeden z aktérů stojí uvnitř kruhu a ukazuje na přeskáčku na různé hráče. Přitom vždy vysloví jedno ze tří slov: *slon, opice, kačka*. Teprve když je zvíře řádně utvořeno, otočí se na jiného hráče (a je docela jedno kterého, klidně i na toho, který zrovna „dohrál“ předchozí zvíře) a řekne jiné z těchto tří zvířat (anebo taky stejné!).

Jak hráči ztvárňují zvířata? Každé zvíře tvoří tři hráči...

- **Slon** se musí co nejrychleji chytit jednou rukou za nos a druhou ruku protáhnout otvorem, který utvořila jeho paže, a zamávat vzniklým „chobotem“. Sousedé zleva i zprava mu musí ze svých paží vytvořit pěkné velké uši.
- **Opice** začne okamžitě pantomimicky loupat banán a sousedé z obou stran ji náznakově (nebo intimněji, to podle toho, nakolik se hráči osobně znají) lechtají po stranách nad pasem, případně až do podpaží.
- **Kačka** musí rychle ze svých napjatých dlaní utvořit před svými ústy „klapající“ kačení zobák a sousedé se musí hbitě otočit zadečkem do kruhu a naznačovat jím pohybem ze strany na stranu kachní chůzi.

Pokud některý z hráčů není při pantomimě dost rychlý nebo se splete, jde dovnitř. Cílem je nepobývat uvnitř moc dlouho. Než se hráči jednotlivé pohyby naučí, je třeba hrát pomaleji, ale celkově má hra švih a je plná smíchu, až když hráč uprostřed ukazuje a volí velmi rychle. Pokročilí hráči si postupně přidávají další zvířata, u kterých si tvořivě vymyslí pantomimické pohyby. Viděla jsem hrát tuto hru i s devíti různými, nu, pak už nešlo jenom o zvířata, vymýšleli si i stroje. Proč to nepoužít jako *ledolamku* i v technických lekcích? Už teď se usmívám při té představě!





### Popis lekce s mým komentářem

Otázky pro žáky sedící v kruhu:

• **Byli jste už někdy moc smutní? Bylo vám už někdy tolik smutno, že jste si ani nechtěli hrát? Vzpomeňte si na tu událost a poznamenejte si ji.**

– Najdi si ve třídě tři osoby, kterým o tom povíš, a na oplátku se dozvíš od nich, v jaké situaci byly ony nejvíce smutné.

• **Našel někdo v příbězích, které jste si pověděli, nějakou podobnost? Chtěl by ji někdo říci?**

*Varianta pro skupiny, kde se účastníci ještě tolik navzájem neznají a mohli by se ostýchat hovořit o takových niterných věcech:*

*Připrav si obrázky lidí, na nichž je vidět, že jsou smutní.*

*Nejlépe by bylo, kdyby to bylo několik obrázků (fotografií) – malé dítě, kluk, dívka, mladík, slečna, dospělý muž, žena, starý člověk...*

*Prohlédněte si dobře tváře těchto lidí a vymyslete důvody, proč asi jsou tito lidé smutní. Zapište si je.*

*Najděte si ve třídě tři osoby, kterým povíte své odhady, a na oplátku se dozvíte ty jejich.*

*Velký kruh – slyšel někdo z vás takový důvod, o kterém se domnívá, že by měl zaznít nablas pro nás všechny?*

#### Růžové slůně

V Africe žilo jednou jedno velké stádo slonů. Žilo v něm také malé růžové slůně. Jmenovalo se Ben. Bylo to velmi šťastné slůně a všichni ho měli rádi.

Malé růžové slůně mělo kamaráda, nejlepšího ze všech. Jmenoval se Fred. Fred měl po celém těle červené puntíky. Tato dvě slůňata toho už spolu mnoho zažila. Dělal spolu rošťárny, stříkala po sobě vodou, běhala spolu lesem nebo líně polehávala ve stínu. Rozuměla si tak dobře, že spolu často ani nemusela mluvit. Jenom se na sebe podívala a už věděla, co to druhé chce. Jednoho dne se stalo něco nečekaného.

– Při četbě jsme se zastavili u slov „...věděla, co to druhé chce.“ – a chvíli si povídali o významu těchto slov, o kamarádství.

*Původně jsem chtěla udělat pauzu v tomto místě, ale Lenka mě varovala, že děti budou vymýšlet děsné fantazie. Přistoupila jsem na to. Chápala jsem, že jí jde nejspíš o úsporu času.*

*Jenže pak jsme o tom ještě uvažovaly v korespondenci s Hankou Košťálovou.*

*Nejsme moc opatrné?! Je přece jasné, že když dětem nedáme možnost vyslovovat své fantasmagorie, sebereme si možnost naučit je se svými „fantasmagoriemi“ zacházet! Takže by možná bylo chytřejší dopřát si časový komfort a uvítat tuble příležitost jako cvičení, v němž by se prvníákům umožnilo pustit svou fantazii ze řetězu. A čím nepravděpodobnější fantazie z nich vylezou, tím lépe, protože následně jim můžeme ukázat, jak fantazírovat, abychom neporušili logiku příběhu, přičemž je nakonec docela jedno, jestli jsme se ve svých odhaddech trefili, nebo ne!*

*Tak tohle čeká až tu další učitelku, která tuble lekci vyzkouší. Budu moc ráda, když nám dá vědět, jak to dopadne.*

Fredova maminka řekla: „Přestěhujeme se s našimi o kousek dál. Děti, musíte se rozloučit.“ Obě malá slůňata byla velmi zarmoucená, protože se měla tolik ráda. Ale nedalo se nic dělat. Na rozloučenou si zamávala choboty.

Malé růžové slůňátko bylo moc nešťastné.

• **Jak se asi slůně cítilo? Co prožívalo? Stalo se vám něco podobného?**

**Reakce dětí:** *Chtělo se mu plakat. Báł se, že bude sám. Bylo mu smutno. Už nenajdu takového kamaráda. Zarmoucený, smutný, svěšená hlava. Báł se, že se mu (Fredovi) něco stane. Nebude si mít s kým hrát. Bude se nudit. Báł se, že lepšího kamaráda nenajde. Strach, že už kamaráda nikdy neuvidí, že na něj kamarád zapomene.*

Pozn.: Jeden žák si tuto situaci vybavil. Jeho kamarád byl pro něj symbol „domova“, a když se odstěhoval, něco mu v tom domově chybělo, nebyl úplný.

Tak moc, že už nemělo ani chuť si hrát. Nechtělo mu jídlo, nechtělo běhat ani se stříkat vodou. Celý svět byl bez Freda šedý a prázdný. Někdy se malé slůně zlobilo na Fredovu maminku, protože mu Freda odvedla pryč.

• **Co by mohl někdo poradit Benovi, aby mu bylo lépe?**

**Reakce dětí:** *Jít k Fredovi na návštěvu. Aby na to nemyslel. Zkusit si najít jiného kamaráda. Pomodlit se, aby se brzy vrátil. Zkusit si hrát s jinými slony. Aby se za ním odstěhoval. Aby si vzal jeho fotku a tak na něj občas vzpomínal. Nakreslit si ho a připomenout si, co spolu dělali. Poslat mu dopis, vypovídat se.*

• **Poradil někdo vám v té situaci, kdy vám bylo smutno? Co z toho vám pomohlo?**

• **Kdybychom smutek namalovali, jak by asi vypadal?**

– Vyberte pastelky a domalujte slůně, které dostanete (viz příloha pod čarou).

„Pohraj si trošičku a nemysli stále na to, co nemůžeš změnit,“ řekl mu slon z jeho stáda.

„Seber se přece,“ řekl mu druhý slon, když malé růžové slůně plakalo.

„Není to přece zase tak hrozné, to se občas přihodí každému,“ řekl třetí.

A čtvrtý dodal: „Tak si najdi nového přítele.“ Všichni se o Bena moc strachovali.

Malé růžové slůně si zkusilo hrát, zkusilo být veselé, zkusilo běhat, pokusilo se na všechno zapomenout, ale nic z toho se mu nedařilo. Den ode dne bylo smutnější a smutnější. Jednoho dne, když byl Ben obzvlášť smutný, se rozhodl, že...



• **Co chce asi růžové slůně udělat?**

**Děti:** Půjde ho hledat!

*Je zajímavé, jak se někdy můžeme v odhadcích mýlit. Lenka předpokládala, že zde budou děti opět vymyslet „fantasmagorie“, ale nestalo se tak a děti se shodly na jediné odpovědi.*

...rozhodl se, že půjde k sově Heuréce. Ta sova byla stará, bílá a moudrá. Všechna zvířata z okolí ji znala. I sloni k ní někdy zašli, když potřebovali poradit. Pokud si růžové slůně z vyprávění starých slonů pamatovalo, seděla Heuréka každý večer na tomtéž stromě a poslouchala, co jí zvířata vypravovala.

Malé slůně se vydalo na cestu. Šlo hlubokým lesem, přes louky, podél jezera a ještě jednou lesem. Bylo na cestě tři dny, sedm hodin a sto kroků, než přišlo k sově.

Sova Heuréka vyslechla stesky malého slůněte. Chvilí přemýšlela, pak naklonila hlavu a řekla: „Tři věci bys měl udělat...”

• **Co myslíte, jaké tři věci mohla sova Heuréka Benovi poradit?**

**Reakce dětí:** Hledej ho. Zapomeň. Pošli mu dopis. Najdi si kamaráda.

*Děti radily stejné věci, které už radily Benovi při druhé úvaze nad textem, tak by snad bylo dobré promyslet, jestli 2. pauzu nezrušit. Myslím, že ano. Nebo zrušit tuto? Nebo by možná právě v tuble chvíli mohly děti vybrat ze všech těch svých návrhů právě ty tři, o kterých se domnívají, že by je mohla sova Benovi poradit?*

*Napadalo nás pak ještě, že by se všechny jejich nápady mohly psát do velkého slona na tabuli, a zajímavé by bylo, kdyby pak z těch všech nápadů měli žáci vybrat jen ty tři.*

Za prvé: Když je ti smutno, vyplakej se. A je jedno, co tomu řeknou ostatní. S pláčem je to totiž stejné jako s tmavými a těžkými dešťovými mraky. Když se vyprší, jsou zase lehoučké a bílé.

Za druhé: Vypravuj někomu, koho máš rád, o svém velkém zármutku.

A za třetí: Udělej svému příteli místo ve svém srdci, a tak bude ve tvých vzpomínkách stále s tebou. A potom,“ dodala Heuréka, „je tady ještě čas, který ti pomůže. Tím, jak plyne, vezme s sebou kousek tvého smutku.“

„Děkuji,“ řekl Ben a vydal se na zpáteční cestu. Cítil se již o něco lépe.

• **Co myslíte, udělá Ben, co mu sova Heuréka poradila?**

**Reakce dětí:** Splní úlohy. Vypláče se raději v koutku, ale nebude mu vadit, že ho někdo uvidí.

• **A opravdu mu nebude vadit, když ho někdo uvidí plakat? A komu asi bude vyprávět o svém trápení?**

**Reakce dětí:** Vypoví vše mamince, stádu slonů. Udělá si pro něj místo v srdci (fotka, dopis, obrázek).

*Děti reagovaly dle vlastních zkušeností, neboť jim vždy pomůže, když se vyplácou; uleví se jim. Protože první asi víceméně dělají to, co jim druzí říkají, poradí. Možná by otázka měla mířit na to, která rada by pomohla nejvíce jim samotným, anebo se ptát, proč by slůně třeba tu nebo onu radu poslechnout nechtělo.*

Když se malé slůně vrátilo domů, nechalo svému žalu volný průběh. Plakalo tři dny a tři hodiny k tomu. A protože sloni mají velké slzy, za chvíli stálo v pořádné kaluži plné slz. Potom se zhluboka nadechlo, vydechlo a ucítilo, že je mu lehčeji u srdce.

Hned poté šlo malé růžové slůně ke své mamince a dopodrobna jí vyprávělo o svém velkém žalu a o tom, jak moc mu Fred schází. Maminka mu řekla: „To je opravdu velmi smutné, když někdo ztratí nejlepšího přítele.“ A objala ho svým chobotem. Ben se přitulil ke své mamince a bylo mu zase o trochu lépe.

Odpoledne si malé růžové slůně lehlo do stínu velkého stromu a hledalo pro Freda místo ve svém srdci. Pak Ben vstal, zhluboka se nadechl a opět se cítil mnohem lépe. Teď v srdci malého slůněte bylo pořádně velké místo pro Freda a ještě tam zbylo místo pro rodiče a další slůňata. Když se Ben chvíli zadíval sám do sebe, zjistil, že má ve svém srdci ještě mnohem víc místa – pro slony a ostatní zvířátka, která ještě vůbec neznal. A to ho moc potěšilo. Poprvé po mnoha týdnech šel Ben za ostatními slůňaty a pozoroval je při veselých hrách. Právě přšelo, když tu náhle vyšlo sluníčko a vyčarovalo divukrásnou duhu. Všechna slůňata žasla. Když duha uviděla Bena, chtěla mu udělat radost, protože věděla o jeho velkém zármutku.

• **Co asi duha udělala?**

**Reakce dětí:** Obarvila Bena. Potěšila ho barvami. Povožila ho a zaletěla s ním podívat se za Fredem.

Řekla: „Pošlu vám své barvy.“ A jako mávnutím kouzelného proutku měla najednou všechna slůňata ty nejkrásnější barvy duhy: červenou, žlutou, zelenou, modrou a fialovou.

Když to všechno Ben uviděl, řekl: „To je krása.“ A smál se, a to poprvé po dlouhé době. A jeho tváře byly přitom červené jako Fredovy puntíky. Konečně mu bylo zase dobře.

Ben si opět hrál s ostatními dětmi divoké hry malých slůňat, skotačil s nimi, běhal lesem a stříkal po nich vodu. S radostí vypravoval ostatním slůňatům, co všechno s Fredem zažil. A v noci, když spal, se mu někdy o Fredovi zdálo.

• **Co myslíte, že způsobilo Benovu dobrou náladu?**

**Reakce dětí:** Krása duhy, života. Pomohl mu čas.



– Teď si příběh dočtete, na jeho konci na vás čeká ještě jeden úkol.

Tu a tam, když při západu slunce zaslechl z dálky troubení nějakého slona, si představoval, že je to snad Fred a že se mu určitě daří dobře.

Sloni ze stáda se moc těšili z toho, že se malému růžovému slůňátku daří opět dobře a zase si vesele hraje s ostatními slůňaty. Byla z toho velká sláva. A opět si malé růžové slůně našlo svého nejlepšího přítele. Je to ten žlutý, nebo snad ten modrý slon, co myslíš?

– Vybarvi slona, o kterém si myslíš, že si ho Ben vybral jako nového kamaráda, a dovnitř jeho těla napiš tři věci, které je dobré udělat, když má někdo velký smutek.

**• Jak se teď cítí Ben? Jaký je ten nejlepší přítel? Ten žlutý, nebo ten modrý...?**

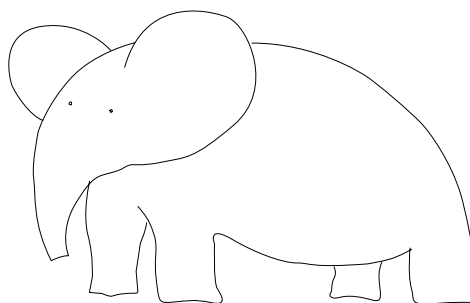
**Reakce:** Děti se zprvu dohadovaly, jakou barvu by měl mít ten nejlepší kamarád. Pak pochopily, že je to pro každého jinak.

*Na lekci s učiteli měl každý účastník nakreslené své smutné a veselé slůně, seřadili jsme je do dvou sloupců a jen se tak na ně chvíli tiše dívali, a to také mělo něco do sebe.*

*Autorka je učitelka na 1. stupni ZŠ Na Výběžku v Liberci.*

#### Literatura:

Weitze, Monika: *Jak bylo malé růžové slůně jednou velmi smutné a jak všechno dobře dopadlo.* Ilustrace Éric Battut. Thovt 2005.



## Literární výchova i pro rodiče

Kateřina Sládková

Na konci letošní dlouhé zimy, kdy už podle kalendáře mělo být dávno jaro, jsem se ve třetí třídě rozhodla uskutečnit *Jarní slavnost*. Snad abychom je přivolali. Slavnost to byla zejména proto, že se jí účastnili děti a rodiče. Ovšem rodiče nebyli v rolích diváků, sledujících své děti, ale spoluaktéři. Byla to totiž společná hodina literární výchovy.

#### Oborové cíle<sup>1</sup>

##### • Literární výchova

**RVP:** Žák pracuje tvořivě s literárním textem podle pokynů učitele a podle svých schopností, tvoří vlastní literární text na dané téma.

##### • Komunikační a slohová výchova

**RVP:** Žák sestaví osnovu vyprávění a na jejím základě vytváří krátký mluvený nebo písemný projev s dodržением časové posloupnosti.

**Cíl pro tuto jednotku:** Na základě přečtení části příběhu žák odhaduje, jak by mohl příběh pokračovat, sleduje přitom logickou i časovou posloupnost děje a dle toho s ostatními příběh dotvoří.

##### • Člověk a jeho svět

**RVP:** Žák zhodnotí některé konkrétní činnosti člověka v přírodě a rozlišuje aktivity, které mohou pro

středí i zdraví člověka podporovat nebo poškozovat.

**Cíl pro tuto jednotku:** Na konkrétním příkladu si žáci uvědomí, jaké důsledky může mít neopatrné chování člověka v přírodě.

#### Kompetenční cíle

– vyplývají z podrobného rozklíčování jednotlivých kompetencí

##### • Kompetence komunikativní

– při popisu situací nebo vyprávění příběhu ze života postupuje chronologicky od začátku do konce, najde příčiny

a následky dané situace a popíše je

– na zadané téma napíše jednoduchý text, který má jasný začátek a konec, dodržuje logickou stavbu vět  
– stručně a srozumitelně vyjádří svou myšlenku nahlas; shrne nejdůležitější informace, které se dočetl nebo které vybral z ústního projevu druhého.

##### • Kompetence sociálně-personální

– než začne pracovat, probere vlastními slovy s ostatními ve skupině, co mají za úkol  
– vybere si ve skupině roli nebo přijme tu, která mu byla přidělena

##### • Kompetence pracovní

– úkol dokončí v daném časovém limitu







– plní jednoduché úkoly s menším počtem kroků, plní jasné role s návodem a dotahuje je do konce, rozpozná, že jednoduchý úkol (jeho část) je hotov

### Cíle v rámci PT – Environmentální výchova

– tematický okruh *Lidské aktivity a problémy životního prostředí*

– na modelovém příkladu jednání, které poškozují přírodu, se děti učí rozumět tomu, jaké důsledky může mít lidská činnost na životní prostředí

### PRŮBĚH HODINY

#### EVOKACE

1. Předem jsem si připravila čtyři kusy barevných papírů v šesti barvách (tj. celkem 24 papírů). Na každém ze čtyř papírů stejné barvy bylo jedno z těchto klíčových slov: **kohoutek, veverky, les, děti**.

2. Po rozdělení barevných papírů děti s rodiči společně kreslili to, co na něm bylo napsáno (veverky, děti, ...). V některých dvojicích kreslili obrázky společně, jinde jen dítě.

3. Poté, co všechny dvojice dokreslily, jsem odhalila všechna klíčová slova na flipu a zároveň položila otázku: „*O čem by asi příběh mohl být?*“ Předvídání probíhalo ve dvojicích rodič–dítě pouze ústně.

4. Nyní jsem dětem i rodičům rozdala texty, které byly připravené na stejných barevných papírech (tzn., že ten, kdo kreslil na modrý papír, měl i text na modrém papíře).

Příběh *Červený kohoutek*<sup>2</sup> jsem upravila a rozdělila na tři části. Dvě skupiny pracovaly s 1. a 2. částí příběhu, domýšlely třetí, dvě s 1. a 3. a domýšlely prostřední část a dvě s 2. a 3. a domýšlely začátek. (Absolventi kurzů *KM* znají tuto metodu pod názvem *skládankové čtení*.)

1. Žila byla v lese veverka.

Skákala ze smrčku na smrček a učila malé veveričky skákat. Veveričky lezly a skákaly po větvích stále výš a výše, a když už byly hodně vysoko, zašeptala stará veverka:

„Pst, tiše.“

Dole pod nimi šel po pěšině člověk. Veveričky ztichly a dívaly se.

„Jen se dívejte,“ povídala stará veverka, „to je člověk. Někteří lidé v lese křičí a honí veverky. Někteří zase lámou mladé stromky. To jsou zlí lidé. Ale jsou také hodní lidé. Ti dávají v zimě do lesa seno, aby srnky neumřely hladem.“

„A jakýpak je tento člověk?“ ptaly se veveričky. „Je hodný, nebo zlý?“

„To nevím,“ řekla veverka, „dívejte se, co bude dělat.“

Člověk pod nimi si zapálil dýmku a zahodil zápalku.

2. Malý červený kohoutek se rozeběhl po trávě a po suchých větvičkách.

Veverky se polekaly a jen se dívaly, jak červený kohoutek skáče od trávy k trávě, od větvičky k větvičce. Už to nebyl malý červený kohoutek, už to byl červený kohout. Zavolal na veverky:

„Vylezu za vámi a sním vás!“

Veverky se rozeběhly po větvích a křičely:

„Červený kohout je v lese! ... Červený kohout je v lese!“

A červený kohout jedl ostružiny a maliny a jahody.

„Co křičíte, veverky?“ ptali se lesní králíci.

„Červený kohout je v lese!“ křičely veverky.

Jak to králíci uslyšeli, zadupali a utekli.

Utíkala liška s malými liškami. I zajáci utekli daleko do polí.

Červený kohout už lezl po stromech. „Hu hu hu, všechno sním!“ hučel červený kohout. „Byl jsem malý kohoutek, ale teď je ze mne veliký kohout. Hu, hu, hu!“

„Kde budeme bydlet a co budeme jíst, když nám červený kohout sní celý les?“ vzdychala zvířátka.

„A přece, červený kohoute, les nesníš!“ křičely veverky a běžely za starou chytrou veverkou hluboko do lesa, kde trhaly děti borůvky.

3. „Jejda, to je veverek!“ smály se děti, když je viděly, a rozeběhly se za veverkami, aby si nějakou chytily. Ale kdepak veverky! Hop a hop – utíkaly před dětmi. A děti za nimi.

„Chyť ji, Frantíku!“ – „Chyť ji, Mařenko!“ – „Chyť ji, Lojzík!“ Tak volaly děti na sebe, ale veverky chytit nemohly.

„Hu, hu, hu!“ zavolal na děti červený kohout, když k němu doběhly.

„Červený kohout,“ křičely děti a běžely do hájovny, „červený kohout!“

Lidé se sběhli a šli lesu na pomoc. Zahnali červeného kohouta, udupali ho, zaspali hlínou a pískem.

„To byly chytré děti,“ říkali lidé, když šli z lesa domů, „dobře to provedly.“

„To my ne,“ usmívaly se děti, „to veverky.“

#### UVĚDOMĚNÍ si významu nových informací

1. Následovalo čtení textu. Dvojice se mohla rozhodnout, jaký postup pro čtení zvolí. Zda bude číst rodič, či dítě, budou se střídat, nebo bude číst každý sám. Dvojice si pak společně povídala o tom, co by mohlo být v chybějící části příběhu, a zapsala si několik poznámek.

2. Děti společně s rodiči vytvořili skupiny podle stejných barev papíru a vysvětlili jsme si postup práce, který byl stručně zapsán na flipu. Podrobnější instrukce dostala každá skupina na lístečku.

#### Úkoly pro práci ve skupině

- Ve skupině si nejprve navzájem sdělte, jak jste doplnili chybějící část příběhu.



- Vymyslete za skupinu jednu konečnou podobu vaší části příběhu a tu zapište na připravený papír.
- Vytvořte k příběhu ilustraci: použijte pro ni obrázky, které jste kreslili v úvodu – nalepte je na připravený velký papír a zbytek dokreslete.
- Je na vás, zda se nejprve budete věnovat příběhu a pak ilustraci, nebo se rozdělíte na dvě skupiny, z nichž jedna bude domýšlet příběh a druhá současně kreslit (zvažte, co stihnete v daném čase).
- Na práci máte 20 minut.

V této chvíli zavládla ve třídě opravdu tvůrčí atmosféra. Na rodičích i dětech bylo vidět, že je práce baví, rodiče byli svědky toho, jak jsou jejich děti schopny spolupracovat s ostatními, jak pracují tvořivě s textem, a děti si užívaly rodičů, kteří se pro tu chvíli změnili ve starší „spoluzáky“, stříhali, lepili, kreslili, psali...

3. Všichni se těšili až svá díla budou moci zveřejnit, a tak následovala prezentace vymyšlených částí. Jako první však vždy zazněl originál. První jsem četla já a následovali zástupci skupin, kteří vymýšleli první část, druhý originál četl jeden z rodičů, po něm zazněly dvě vymyšlené verze a třetí originál jedno z dětí.

#### Doplnění chybějící části příběhu – výstupy ze skupin

1. V jednom lese žili veverky, lišky, králíci a ostatní zvířátka. Jednoho dne se do lesa na houby vypravil pan Kuřák. A protože měl strašnou chuť na cigaretu, zapálil si ji a odhodil nedopalek. Protože byla tráva suchá, objevil se v ní malilinkatý červený kohoutek.

1. Byl krásný letní den. Sluníčko hrálo. Kluci Toník, Jirka, Pavel si hráli na palouce u lesa s míčem. Náhle Jirka vyndal sirky a ostatním ukazoval, jak je umí zapalovat. Od jedné odhozené sirky se rozhořel malý plamínek, a protože bylo horko a foukal mírný větřík, začal se oheň šířit jako malý červený kohoutek, který všechno sní. Zbabělí kluci utekli.

2. V tu chvíli vyskočil z trávy malý ohnivý kohoutek, který se stále zvětšoval a rostl, až z něho byl velký ohnivý kohout. Veverky se polekaly. „Co budeme dělat? Teď, když tady všichni uhoříme.“ Jedna veverka dostala nápad. Co kdybychom doběhly na nejbližší mýtinu a podívaly se, jestli tam někdo nesebírá borůvky. Když se blížily k mýtině, uviděly děti. Ty by nám mohly pomoci. Začaly poskakovat okolo dětí. Děti si jich po chvíli všimly.

2. V tom mžiku se po lese rozběhl červený kohout. Běhal ze strany na stranu, od stromu ke stromu, od keře ke keři. V tu chvíli si v lese hrály děti. Najednou si všimly, jak po stromech skotačí veverky.

3. Děti trhající borůvky uviděly dým a prchající zvířátka. Běžely do vesnice pro pomoc. Přijeli hasiči, hořící les uhasili, a tým zachránili zvířátka i jejich domov. Na

místě spáleného lesa vysadili rodiče s dětmi mladé stromky.

3. Chtěly totiž poradit od chytré veverky. Veverka poslala děti pro pomoc do vesnice a zatím všechna ostatní zvířátka vyvedla z lesa. Přijela i policie, která zatkla toho zlého člověka, a hasiči uhasili požár. Děti pak chodily s celou třídou do lesa pomáhat sázet nové stromky.

4. Na závěr této části se každá ze skupin pokoušela vymyslet název příběhu: *Jak by se pohádka mohla jmenovat?* Název týmy zapsaly na barevný list A4 (dle barvy skupiny) a vyvěsily na připravený flip. Vymyšlené názvy byly rozmanité, jen jedna skupina se shodla s autorem: *O zlém kohoutkovi a chytré veverce, Červený kohoutek, Červený kohoutek a chytré veverky, O červeném kohoutku, chytré veverce a hodných dětech, také Děti, s ohněm si nehrajte! či O chytrých veverkách a ohnivém kohoutu.*

#### REFLEXE

Metodou *diamant*: Každá skupina vymyslela jeden a zapsala jej na balicí papír. Následovala prezentace.



Druhý den jsme si s dětmi o celé slavnosti povídali a děti ještě vyplňovaly zpětné vazby. Překvapilo mě, jak moc si uvědomovaly, že si rodiče udělali čas, a přestože naši slavnost natáčela Česká televize, nebylo to pro ně to nejdůležitější.

Byl(a) jsem moc rád(a), že...

...*tatínek nakonec dorazil. Sice poslední, ale dorazil.*

...*přišla moje maminka.*

...*jsme si vyzkoušeli něco nového.*

...*nám rodiče pomáhali.*

...*se to mamce líbilo.*

Líbilo se mi...

...*psát příběh.*

...*jak jsme dělali diamant.*

...*jak jsme malovali.*

...*jak jsme pracovali ve skupinách.*

V naší skupině...

...*bylo veselo.*

...*jsme dělali všichni všechno.*



...pracovali rodiče i děti.  
...byli Báry rodiče a to mi udělalo radost.

Bylo mi líto, že...  
...to tak uteklo.  
...tady nebyla i moje sestra.  
...jsem nebyl ve skupině se Samem.  
...moje maminka a tatínek tady nebyli.

Moje maminka / můj tatínek...  
...mi pomáhal kreslit a psát.  
...musela chvátat z práce, aby to stihla.  
...kreslil. (To mě překvapilo, protože nerad kreslí.)  
...a všichni rodiče byli moc hodní, když si kvůli nám udělali čas.  
...říkal, že ho to moc bavilo.

#### Poznámka:

Děkuji Šárce Mikové za konzultace při přípravě této lekce. Sestřih z této hodiny byl odvysílán 27. června 2006 v pořadu *Rodina a škola*.

#### Odkazy:

<sup>1</sup> Citováno podle materiálu VÚP, který vznikl v „projektu Z“. V něm jsou klíčové kompetence rozepsané na dílčí složky a s úrovněmi přiřazenými 5. a 9. ročníku. (v tisku)

<sup>2</sup> Petiška, Eduard: *Martínkova čítanka a dvě klubíčka pohádek*. Albatros, Praha 1981.

*Autorka je učitelka 1. stupně ZŠ Za Nádražím v Českém Krumlově, certifikovaná učitelka KM.*

## Básnění na zahradě aneb Poezie v domácím vzdělávání

Michaela Němcová

K básnění si vybíráme většinou pěkné počasí. Venku malujeme, chodíme, pozorujeme, hrajeme hry se slovy. Tyto činnosti většinou předcházejí vlastnímu seznámení s novou básní. Dost často se stává, že se mé dvě dcery, které nyní učím doma, ptají, jestli nemám nějakou „hru s básničkami“, když mají nějaké kamarády na návštěvě. Takže nás bývá více. Všechno to začala...

#### Báseň o zahradě (8 dětí)

1. **10 slov** (*plot, stromy, travička, vůně, hlína, prší, sucho, včela, slimák, krtek*) umístím na různá místa zahrady.



Slova jsou napsaná na velkém papíře a připevněná na *plotech, stromech*, leží v *trávě*...

Děti mezi nimi běhají a plní první úkol: **Připiš, co tě napadne...**

Ve druhém kole **připisují ke slovu rým**.

2. Pak si každý najde příjemné místo a **nakreslí** kousek naší zahrady, kde se cítí dobře (čtvrťky, tempery, štětce, tužky, uhel).

3. A nyní: **Jaká** je naše zahrada? Každý má svou tabulku a vyplní ji.

	tráva	plot	strom	hlína	kámen
čich					
hmat					
chuť					
zrak					

*„Je docela dobré hodně číst, když se tím jen náš cit neotupí a když se v nás z velké touhy vědět bez vlastního zkoumání stále více neumrtví nakonec sama zkoumavost.“*

*G. Ch. Lichtenberg (1779–1788)*





4. Lehnete si na zem, **zavřeme** oči. Jeden **říká, co slyší**, jiný zapisuje. V rolích se vystřídáme.

5. **Zavážeme si oči**, jdeme po zahradě, jeden vede. Říkáme, **co slyšíme nebo cítíme**, někdo zapisuje.

6. Píšeme **pětílístek** s názvem ZAHRADA.

### JAN SKÁCEL: MODRÁ DĚDINA<sup>1</sup>

Na 1. činnost potřebujeme čtvrtky a barevné suché křídly:

**Jsi malíř, který má jen jednu barvu...**

**Která to je?**

Děti si vyberou svou barvu a mluvíme o ní. Jaká je? Je tmavá, světlá, hezká, veselá? Co by s ní šlo namalovat? Žluté slunce, modrá řeka, černá kosatka. Hovoříme o tom, jak je dobré něco „přidat“ k podstatnému jménu, lépe si ho pak umíme představit. Třeba slunce si někdo vybaví žluté, někdo červené, někdo malé a jiný velké.

2. činnost: Děti malují obraz svou jedinou křídou. Pak nám obrázek představí, stejně jako svou barvu.

**Jaký je? Jaká je?** Kdo chce, vloží do obrázku nápisy – např. hnědá tráva, hnědý hřib. „Vzpomínáte si, který malíř vkládal do obrazu nápisy?“ – „Jasně, Josef Čapek.“

3. činnost: Polovina dětí kreslí a píše, co znamená slovo DĚDINA, druhá polovina slovo EROPLÁN. Vzájemně si pak slova vysvětlí.

4. činnost: **Ted' mají všichni malíři stejnou křídu – jakou? Modrou.** Čtu nahlas báseň a děti podle ní kreslí, co v ní slyší. Opakuji báseň tolikrát, kolikrát chtějí. (Asi 5x.)

#### Modrá dědina

V té vesnici je všechno modré  
a je to pravda, žádná lež:  
voziček modrý v modré trávě  
a u kostela modrá věž.

Okolo domů modré ploty  
a za dědinou modrý lán,  
nad ním se v modré výši vznáší  
docela modrý eroplán.

5. činnost: Každé dítě dostane svou kopii textu. Naučíme se, co je **verš**, a barevně ho v textu vyznačíme, co je **sloka**, také ji barevně odlišíme. A kdepak jsou **rýmy**? I pro ty najdeme barvu.

6. činnost: Kdo chce báseň **přečíst**? O slovo se hlásí šest dětí z osmi. Pak si společně **prohlížíme** obrázek modré vesničky, podle které báseň vznikla.

**Vystavujeme** své modré obrázky.

7. činnost: Děti se vracejí ke svým původním obrázkům, každý ke své barvě. Zkuste každý **napsat báseň** ke svému obrázku. Společně pak vystavujeme a čteme své básně nahlas.

### KAREL VÁCLAV RAIS: CESTIČKA K DOMOVU<sup>2</sup>

(4 děti, 1.–4.třída)

1. Děti dostanou do dvojice papír se slovem **DOMOV**. Kolem něj píšou pojmy, které je napadnou (*brainstorming*). Vzájemně si je čteme nahlas.

2. Druhým úkolem je **nakreslit plánek cesty k domovu** (pravý nebo vymyšlený). *Zajímá mě, jestli dokážete zachytit, kudy cesta vede, jaká je...*

3. **Píšeme „malou kostku“**: *Popiš, jak cesta vypadá? Co ti cesta připomíná? Z čeho se skládá? Co se ti na ní líbí a proč, nelíbí a proč?*

4. **Naučíme se**, co to je **zdrobnělina**. *Jak ti říkáme zdrobnělinou? Kdy ti tak říkáme? Jaká zdrobnělina tvého jména se ti líbí? Dá se používat zdrobnělina v hněvu? Vymysli zdrobnělina ke slově okno, pes, tužka, dívka, ježek...*

5. **Vymysli rým** k těmto slovesům – *vine, voní, zašel, míval*.

6. Děti dostanou do ruky text básně bez posledního verše v každé sloce. Mají za úkol poznat, zda je báseň celá. Pak tyto **poslední verše vymyslí a doplní**.

7. Přečteme si nahlas Raisovu báseň. Kdo chce, zkusí ji ostatním zarecitovat.





### JAN VODŇANSKÝ: HRNEC PANA PAPINA<sup>3</sup>

1. Každý si v hlavě vymyslí nějaký předmět nebo stroj a zkusí udělat jeho zvuk. (Chvilí zvučíme.) *Zkuste ten zvuk udělat tak, aby šel napsat...* (Zase chvilku zvučíme.) *Budeme hádat, jaký přístroj nebo předmět jsi...*

2. Když uhádneme, každý nakreslí plánec svého přístroje a doplní i citoslovce pro svůj zvuk. Hledáme v knihách o vynálezcích a tato část práce se nám dost protáhne.

3. Dětem přečtu báseň.

#### Hrnc papina

Hvízdy hvízdy hvízd  
Píšťalku si zapíná  
Hvízdy hvízdy hvízd  
A tím hlásí mamince  
Hvízdy hvízdy hvízd  
Že má teplo v polívce  
Že se může jíst

Otáčí se ventilek  
Hvízdy hvízdy hvízd  
Zmůže se i na trylek  
Hvízdy hvízdy hvízd  
Hvízdá na nás vynález  
Hvízdy hvízdy hvízd  
Hrnc který říká – jez  
Z talířků a z mís

Vynalez' ho pan Papin  
Hvízdy hvízdy hvízd  
Když byl hotov s papáním  
A byl si tím jist

Každý dostane do ruky svůj text a barevně zvýrazní citoslovce.

4. *Co to je Papinův hrnc?* Jdeme si ho do kuchyně prohlédnout, strčíme do něj zeleninu a brambory a zapneme sporák.

5. Místo sloves vymysli citoslovce (*budík tiká, basa bručí, déšť šumí, židle vrže*)...

6. A teď opačně – máme citoslovce, ty vymysli podstatné jméno a sloveso (*bum bum bum, cinky cinky cink, řapy řapy řap, ...*)

7. Každý v textu barevně zvýrazní slovesa.

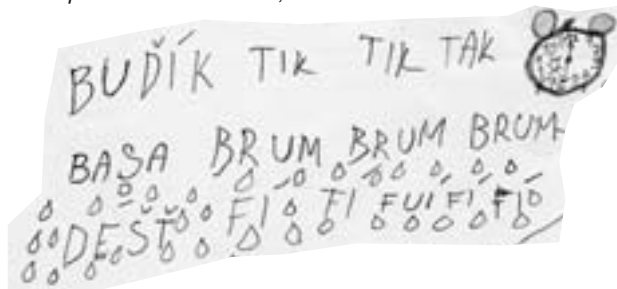
8. Přečteme báseň společně nahlas a zařadíme si při citoslovcích, pohybem, dalšími nástroji, pískáním na pusku. V tu chvíli začne pískat náš papinák dole v kuchyni. Není to náhodička?

*Autorka je lektorka KM.*

<sup>1</sup> *Kam odešly laně.* Básně inspirované ilustracemi Josefa Čapka. Knižní klub, Praha 2004.

<sup>2</sup> *Česká čítanka pro nejmenší.* Futura, Praha 1992.

<sup>3</sup> *Kampak chodí labutě.* Šel, Praha 1999.



## Dvě tvořivé metody pro shrnutí textu

*William G. Brozo*

### Popcorn

Den poté, co pan Gorce se svými žáky dokončil v hodině literatury čtení jednoho z příběhů Sherlocka Holmese *Musgrávkový rituál* (Doyle, 1930), vzal ve třídě čtyři židle a rozestavil je do čtverce.

Pak požádal čtyři dobrovolníky, aby se na ně posadili. Když všichni seděli, nastal čas pro *popcorn*. Jeden ze čtveřice vyskočil a řekl: „Sir Reginald nemohl v noci usnout, a proto si sešel dolů pro knihu.“ Hned poté vyskočil ze židle další žák a doplnil: „Uviděl světlo vycházející z pode dveří studovny a pomyslel si, že se tam vloupal zloděj.“ Přišla řada na třetího žáka: „Sir Reginald popadl středověkou zbraň visící na zdi a otevřel dveře studovny.“ Pak ze židle rychle vstal poslední žák a řekl: „Překvapil svého komorníka, který vyděšeně uskočil a rychle si něco nacpal do kapsy.“ V tomto okamžiku pan Gorce své čtyři dobro-

volníky zadržel a zkontroloval přesnost vyprávění se zbytkem třídy. Potom žákům poděkoval a vybral další čtyři dobrovolníky.

Gorceovi žáci předvádějí metodu zvanou *popcorn*. Žáci jeden po druhém, ale v náhodném pořadí (tak, jako pukají zrníčka kukuřice při výrobě popcornu), vyskakují ze židlí a postupně se snaží co nejpřesněji popsat scénu z příběhu, kapitoly nebo hry, kterou právě přečetli.

Umístěním skupinky doprostřed místnosti udrží učitel pozornost celé třídy; ostatní žáci dávají pozor, zda oni čtyři dobrovolníci vyprávějí příběh chronologicky, zda nic důležitého nepřeskočili, nevynechali, zda vystihli příběh. Tím, že se skupina dobrovolníků pravidelně obměňuje, se každý žák plně soustředí a je připraven spolupracovat.



### Profesor vševěd

Pomocí rekvizit označí slečna Naje-Ullah několik studentů jako „experty“ v právě probrané látce. Aplikace metody nazvané *profesor vševěd* probíhá následovně: tři studenti – „experti“ – stojí před třídou. Mají bílé laboratorní pláště a zápisníky. Dostávají otázky od „publika“ (spolužáků) a předtím, než dají třídě odpověď, se spolu dobře poradí.

Poté, co slečna Naje-Ullah ukončila se třídou kapitolu z učebnice botaniky, požádala tři žáky, aby se chopili role *vševědů* a postavili se před třídu. První otázka, kterou trio expertů dostalo, zněla: „Proč jsou rostliny zelené?“ Ti tři se rychle poradili a odpověděli: „Rostliny jsou zelené díky chlorofylu...“, přičemž se vystřídali při vyslovování jednotlivých slov. Po zodpovězení několika dalších otázek jsou vystřídáni novou trojicí *vševědů*. Toto se opakuje tak dlouho, až je každý žák hoděn označení „expert“ v daném učivu. Stejně jako metoda *popcorn*, i *profesor vševěd* zajišťuje zapojení všech studentů do práce, což napomáhá žákům lépe si učivo zapamatovat a porozumět mu.

Jak *popcorn*, tak *profesor vševěd* dokážou udělat z nudné výuky výuku zajímavější, někdy i zábavnou. Studenti, místo aby pasivně čekali na učitelovy otázky,

shrnují látku sami, zvyšuje se míra jejich zapojení do výuky a stávají se tvořivějšími.

*William G. Brozo je profesorem literatury na Univerzitě George Masona ve Fairfaxu (VA), USA.  
wbrozo@gmu.edu*

#### Literatura:

Brozo, W. G.: *Creating Opportunities for General Review*. Thinking Classroom 5(4), 2004, str. 47–48. Přeložil: Oskar Bábek.

#### Další literatura:

Brozo, W. G.: *To be a boy, to be a reader: Engaging teen and preteen boys in active literacy*. Newark (DE), International Reading Association 2002.

Brozo, W. G.: *Readers, teachers, learners: Expanding literacy across the content areas*. 4<sup>th</sup> ed., Upper Saddle River (NJ), Merrill/Prentice Hall 2003.

Brozo, W. G.: *Writing to learn with SPAWN prompts*. Thinking Classroom/Peremena 4(3), 2003, str. 44–45.

Doyle, A. C.: *The complete Sherlock Holmes*. New York, Doubleday 1930.

Wittrock, M.: *Generative processes of comprehension*. Educational Psychologist 24, 1990, str. 345–376.

## Stala se Dílna čtení součástí výuky ČJ?

Miloš Šlapal



Kurzem *RWCT* (*Čtením a psaním ke kritickému myšlení*) prošly v České republice desítky a stovky učitelů. Seznámili se s filozofií projektu, množstvím strategií a metod, které využívají ve svých hodinách. Proto jsem stále mírně překvapen, že se téměř nese-  
tkávám se zavedením velmi důležité

součásti celého projektu – *Dílnou čtení* – do vyučování. Dílna čtení je pro mě v současné době neocenitelným a spolu s *Dílnou psaní* základním pilířem výuky ČJ.

Není mým záměrem v tomto příspěvku předkládat základní body, strukturu a fungování Dílny čtení. Nejsm lektorem *RWCT* a vše důležité najdete v materiálech kurzu.

**Chtěl bych pouze nabídnout další použitelnou aktivitu pro Dílnu čtení a v závěru vás požádat o účast v minianketě.**

### Bodové sebehodnocení četby

#### Jméno:

Technická úroveň	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Domácí četba	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Schopnost výběru knih	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Zápisy z četby	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Vztah ke čtení	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Počet přečtených knih (I. pololetí)	.....

### Sebehodnocení četby

Na konci pololetí žáci v naší Dílně psaní píšou sebehodnocení četby. V následující hodině zpravidla uzavíráme hodnocení práce v ČJ, žáci si připravují návrh známky a vše se uzavírá v další hodině závěrečnými konzultacemi, při nichž je dokončena klasifikace.

*„Je velmi dobré přečíst knihy jinými už stokrát přečtené vždycky ještě jednou, neboť ačkoliv objekt zůstává stejný, subjekt je přece odlišný.“*

*G. Ch. Lichtenberg (1779–1788)*





Sebehodnocení četby probíhá ve dvou fázích. Nejprve žáci porovnávají sebe s ideálním stavem prostým zakroužkováním počtu bodů v předloženém **formuláři**. Doplní i počet přečtených knih za pololetí.

Poté zpracují souvislé **psané sebehodnocení**, v němž porovnávají sebe se sebou v určitém časovém období

(jaká změna u nich proběhla). Text musí být rozčleněn do odstavců, které obsahově „kopírují“ jednotlivé položky předchozího formuláře (technická úroveň četby, domácí četba, schopnost výběru knih, ...). Musí splňovat rozsah minimálně jedné A5 a být souvislý. Nejnázornější bude asi uvést konkrétní text, který napsala žákyně 8. třídy.

### Moje čtenářství

Jana Navrátilová

Je těžké posoudit, jestli jsem dobrý, anebo špatný čtenář. Zatím si myslím, že jsem v té horší polovině. Kdybych si měla najít nějaký čtenářský vzor, nebyl by to žádný známý člověk, ale moje mamka. Ona když má čas, tak přečte velkou, těžkou bichli za pár hodin.

Pokud jde o mě, tak já jsem se už rozhodla, ale myslím si, že jsem zatím na dobré cestě. Oproti minulému roku jsem začala mnohem více číst. Nebylo to tím, že mě před tím nebavilo číst, ale teď jsem si na to vyhradila více času. Taky mi pomohl papír na zapisování knih, které jsem už přečetla. Snažila jsem se ho co nejvíce zaplnit a možná i držet krok s těmi lepšími. Samozřejmě nejde jen o to, zaplnit tento papír, ale chce to i chuť a zájem.

Například můj nejoblíbenější žánr je dívčí. Hlavně romány od Lenky Lanczové. Ale cítím, že mě to možná začíná i dost táhnout k těm třísetstránkovým románům od oblíbených spisovatelek mojí mamky. Nepřipadají mi tak podobné a na jedno „brdo“. Ty knihy, které jsem už četla, jsou spíše z minulosti a o starších lidech, než jsem já. A právě proto mě možná zajímají víc než o holkách v mém věku.

A je tu další problém. Do pololetí jsme si měli přečíst čtyři knížky jiného žánru. Samozřejmě mým prvním zápisem byl dívčí žánr. Dalšími knížkami jsem se musela samozřejmě prokousat, i když to nebylo až tak špatné. Malované *Obrázky z českých dějin a pověstí* se mi jako literatura faktů překvapivě skvěle četla. *Hobit* – jakožto žánr příběhový – je úplně super knížka. Myslím, že v podobných knížkách najdu zalíbení. Zvlášť když to budou příběhy od J. J. R. Tolkiena. Čtvrtým a mým posledním zápisem byl komiks o loupežníkovi Lipsovi Tullianovi. I když měl hrdina hloupé jméno, měla jsem to za pár hodin přečtené. Možná, že to tedy nebude se mnou až tak zlé, nebo to bylo jen dobře vybranými knížkami...?




Obě předchozí aktivity umožňují „trénovat“ sebehodnocení žáků, prohlubují reflexi, týkající se četby a čtenářských dovedností a v neposlední řadě zvyšují v očích

žáků důležitost četby a Dílny čtení jako takové („...když už se tomu věnuje tolik času, vyplňujeme formulář a píšeme souvislý text, tak to asi bude důležité.“).

### Dílna čtení v hodinách ČJ – minianketa

Chci vás nyní požádat o účast v minianketě. Pokud jste učiteli ČJ (na 2. i 1. stupni ZŠ), **napište mi, prosím, zda jste po absolvování kurzu RWCT zavedli Dílnu čtení do výuky**. Aby nedošlo k posunu významu, pokusím se zformulovat základní podmínky, které by měly být nutně splněny pro funkční Dílnu čtení.

#### Dílna čtení...

-  žáci mají pravidelně alespoň 1x týdně **přímo v hodinách ČJ** prostor 20–30 minut na samostatné souvislé čtení
-  žáci čtou beletristické knihy, které si sami vybírají
-  ve třídě probíhají čtenářské reakce (/roz/hovory o knihách) a s nimi související aktivity

*„Mezi největší objevy, na něž připadl lidský duch v nejnovějších dobách, patří po mém mínění rozhodně umění posuzovat knihy, aniž jsme je přečetli.“*

G. Ch. Lichtenberg (1779–1788)



### Lákavá past

Mám pocit, že v Rámcovém vzdělávacím programu pro ZŠ je připravena pro vyučující ČJ nezamýšlená lákavá past. Mezi očekávanými výstupy z oblasti literární výchovy jsou i tyto dva...

#### Žák:

- rozlišuje základní literární druhy a žánry, porovná je i jejich funkci, uvede jejich výrazné představitele
- uvádí základní literární směry a jejich významné představitele v české a světové literatuře

Obávám se, že si mnoho češtinářů řekne: „Rozvrhneme si literaturu od nejstarší, přes středověkou až po 20. století pěkně od 6. do 9. třídy a máme kostru literatury, podle níž budeme učit.“

Zdánlivě jasné, systematické a přehledné, učitelé se připraví, najdou vhodné texty a „proberou“ učivo. Tím může pokračovat hra na střední a vysokoškolský způsob výuky literatury. A žáci toho budou „hodně vědět“.

Literární výchova tak zůstává faktografickou naukou (vědou) o knihách. Fakta, která se mohou zkoušet, případně literární rozbor textů z čítanky.

Skutečné čtenářské dovednosti souvisí spíše se strategiemi. Žáci jsou na různé úrovni (v 6. třídě jsou i čtenářští druháci, pátáci i sedmáci). **Nejdříve musí mít vztah ke knihám, být čtenáři a souvisle číst beletrii.** Po načtení 3000 stránek pak teprve mohou rozebírat literární texty na vyšší úrovni. **K tomu** je ideální právě *Dílno čtení*.

*Autor je učitel základní školy v Kopřivnici.*

Své minianketní odpovědi zasílejte elektronicky na e-mailovou adresu: [kritickemysleni@ecn.cz](mailto:kritickemysleni@ecn.cz).

## Čtu, abych mohl/a číst

*Blanka Gruntová*

*Po šesti letech práce na gymnáziu jako učitelka češtiny a francouzštiny se ve mně probudila chuť zkusit si – aspoň na chvíli – vyučovat v úplně jiném prostředí. Podařilo se, a tak už rok pracuji v jižním Rusku, kde žije početně poměrně významná česká komunita. Mým úkolem je mj. naučit krajany již prakticky zapomenutému jazyku jejich předků, kteří na Kubáň přišli v druhé polovině 19. století.*

Dlouho jsem rozjímala nad motivacemi svých nových žáků a přátel k tomu, pustit se do náročného učení novému jazyku. Většina z nich pochází ze smíšených rodin, kde se mluví již jen rusky, nikdo z nich nevykonává práci, v níž by český jazyk jakkoliv uplatnil, cestují jen velmi zřídka a emigrovat také nechtějí. Ani oni sami mi nenabídli žádnou uspokojivou odpověď na moji otázku, po delší debatě jsme se jen shodli, že čeština pro ně není a zřejmě nikdy nebude jazykem běžné komunikace. Situace pro mě naprosto nová: všichni mí studenti z gymnázia se učili francouzsky proto, aby „se domluvili“, jinými slovy věřili v praktické komunikativní využití svých jazykových znalostí, ať už v osobním nebo v profesním životě. Nikdo se nikdy jazyk neučil „prostě jen tak“ či „že je to zajímavé“.

Začala jsem se proto ptát sama sebe: Co mám „kavkazské Čechy“ učit a proč? Jak zajistit, aby se



pro ně znalost češtiny nestala samoúčelnou? Co očekávají, že jim přinese? Stále více se kloním k názoru, že dospělí účastníci kurzů češtiny (u dětí je situace naprosto odlišná) se o jazyk zajímají z jakési nostalgie. Hledají kontakt s českým prostředím, skrze nějž snad zkoumají vlastní i rodinnou identitu. Chtějí vědět, jak to u nás vypadá, o čem přemýšlíme, v co věříme, co nás trápí, jaká byla historie našeho státu a jak velké události ovlivnily životy obyčejných lidí; jak žili naši předkové, zvláště v době, kdy jejich praprarodiče z Čech odešli, a jak žijeme my dnes. I oni, stejně jako moji studenti francouzštiny z gymnázia, sní

samořejmě o tom, že zemi národa, jehož jazyk se učí, navštíví, že své znalosti jednou prakticky využijí; jenže zároveň vědí (a tím se jejich podmínky liší), že toho přímého kontaktu bude tak málo, že rozhodně nestojí za námahu se kvůli němu jazyk učit.

Po těchto úvahách jsem se rozhodla ke kroku, kterému jsem se do této chvíle ve výuce cizího jazyka úzkostlivě vyhýbala: budu nepraktická. Nebudu své žáky učit, jak si koupit jízdenku na vlak, rezervovat nocleh v hotelu nebo objednat v restauraci pivo. Nebudu postupovat od mluveného projevu k psanému, od jednoduchých běžných dialogů k složitějším. Za to jim snad ukážu způsob, jak být v kontaktu s českou kulturou vždy, kdy se jim zachce, pokud na to ovšem



budou mít trpělivost. Využiji toho, že jsou si čeština a ruština tak podobné, že je pro nás psaný text do značné míry srozumitelný, i když ten druhý jazyk prakticky neumíme. Budu se s nimi učit jazyk čtením, a to proto, aby se naučili především česky číst. Je to podle mě zatím jediná možnost, jak mohou být trvale v kontaktu s českým prostředím, o což stojí, a jak mohou získat pocit, že to, co se naučili, lze využít, i když – vyjma své učitelky – Čecha nepotkají, jak je rok dlouhý. Čtení pro nás bude cílem i prostředkem.

Abych vysvětlila svoji prvotní nedůvěru: literární texty byly jedním z pilířů tradiční didaktiky cizích jazyků, neboť ta vyrůstala ze zkušeností s výukou latiny a řečtiny, mrtvých jazyků. Trvalo mnoho let, než vytríbená řeč „klasiků“ ustoupila do pozadí ve prospěch hovorového, často i nespisovného jazyka. Je to tak v pořádku, neboť naším cílem není naučit žáky vyjadřovat se jako Molière, ale (maximálně) jako pařížský úředník nebo učitel. Tento trend však, zdá se, vedl zároveň k tomu, že se učitelé na četbu beletrie v cizím jazyce začali dívat s nedůvěrou, vnímat ji jako jakousi „nadstavbu“, něco, s čím je nutno začínat, až když žáci dokonale zvládli běžnou komunikaci. Mé zkušenosti z Ruska mě dovedly k úvaze, že je to vlastně škoda, neboť literatura skýtá řadu možností, jak s žáky pracovat na rozvoji všech čtyř komunikativ-

ních dovedností (porozumění mluvenému textu, porozumění psanému textu, orální vyjadřování, písemné vyjadřování), jak do hodin dostat témata, která žáky zaujmou natolik, že chuť vyjádřit se bude silnější než strach z chyb, a konečně, jak motivovat k četbě.

Nejúplněji jsem tuto metodu zatím vyzkoušela ve skupině dospělých pokročilých. Vybrala jsem si k tomu účelu knihu Květy Legátové *Jozova Hanule*, neboť se mi zdála dostatečně zajímavá pro mé ženské publikum a „rozumně“ rozsáhlá. Zatím jsme přečetli asi polovinu novely; těší mě, že jsem se nemýlila a příběh Elišky – Hanky všechny zaujal. Text podle svého uvážení krátím nebo upravuji, některé kapitoly jsem přeskočila celé. Nezapřela jsem ale úplně ani svoji komunikativní koncepci výuky cizích jazyků, snažím se proto, aby hodina byla vyvážená, aby se vždy probíralo i něco z gramatiky a slovní zásoby. Text knihy je pro mě východiskem k diskusím o tématech blízkých zájmům mých žáků, o tématech vyžadujících běžnou slovní zásobu.

Abych lépe objasnila, co mám na mysli, předkládám na ukázkou příklad lekce s jednou z kapitol knihy *Jozova Hanule*. Domnívám se, že podobným způsobem lze pracovat i v hodinách cizího jazyka v českých školách, a to na různých úrovních jazykových znalostí.

## Kapitola 7

Mánkova chalupa seděla na rovince, ale bylo nutno vystoupit k ní z úvozu mírným svahem. Vypadala roztomile a voněla čerstvým dřevem. Joza ukázal na tři podobná obydlí, jediné domky, které bylo vidět.

„Nad námi bydlí Lucka, vedle Žeňa, vlevo Jurigovi.“

Tři chajdy na obrovské ploše. Upoutaly mě čtyři krávy, pasoucí se na travnatém plácku se skalnatými zuby. Miniaturní políčka, osamělé stromy. Tvarem napovídaly, že nepatří k lesu, jenž se táhl v pozadí až k obloze. Po žádné vsi tu nebyla ani stopa.

Stála jsem na prahu svého budoucího domova a rozpačitě jsem se rozhlížela.

„Kde je zahrada?“

Joza mávl kolem sebe. Tajemství osamělých stromů. Jabloně, švestka, višně. Řada lísek, nápadně rovná, před ní kus zryté, neobdělané země.

V Želarech se neví, co je plot.

Ačkoli jsem se vnitřně připravila na horské prostředí, takovou nuzotu jsem nečekala. Hliněná podlaha, holé stěny, jediná police, věšák, lavice, stůl. Ve světnici široká postel se dvěma slamníky a mezi okénky cosi jako bedna.

Joza si nevšiml mého rozpoložení, neboť se zabýval jedinou pozoruhodnou věcí naší chatrče, kachlovými kamny, jež přesahovala jako béžový kvádr z kuchyně do pokoje. Na kamnech stály dva hrnce. Jeden obrovský, asi na teplou vodu, druhý malý. Oba byly hliněné.

„Zatím si sedni.“

Sám zabíral místo na třínožce u kamen, ruce mu mizely v topeništi. Neotočil se.

Sedla jsem si na lavici. Zděšení přecházelo v hysterii. Zítra se sem, do této rezidence, vdám.

Můj budoucí pán vyilil do obrovského hrnce vodu ze džberu, který stál v síni, a s prázdným džberem šel bůhvíkam pro novou. Zavřela jsem oči a zápasila s třasem. Když jsem třas přemohla, cítila jsem se zbavena všech pocitů. Ovládla mě lhostejnost. Všechno je v pořádku, všechno je, jak má být, o ničem nepřemýšlej.

Zešeřilo se. Joza zažehl petrolejku. Sám v neustálém pohybu pokládal mé mlčení, mou nehybnost za únavu z cesty.

Bez vodovodu, bez elektřiny a dalších deset bez.

Místo mého zatracení.





### Cíl dvouhodinové lekce

Kromě obecných cílů platných po celou dobu programu (přečíst s žáky celou knihu v cizím jazyce a přimět je k přirozené komunikaci v něm) sleduje tato lekce dva specifické cíle:

- procvičit a obohatit slovní zásobu z tematického okruhu „bydlení“
- verbalizovat své dojmy z četby, přiblížit se k pocitům hlavní postavy skrze vlastní analogické prožitky

### Průběh první hodiny

1. Několika otázkami si osvěžujeme poznatky z předchozího úryvku. (Eliška a Joza spolu cestují vlakem – hodina byla zaměřena na sestavení Jozova portrétu: hledali jsme v textu indicie, které by nám ukázaly, jak Jozu viděla Eliška tehdy a jak ho vidí, když příběh vypráví.)

2. Rozdávám nakopírované texty (úryvek ze 7. kapitoly), následuje nejprve hlasitá, poté tichá četba ukázky. Při tiché četbě mají žáci za úkol podtrhnout v textu všechna slova, která se týkají bydlení.

3. Vybraná slova společně píšeme na tabuli – dostáváme tak zárodek myšlenkové mapy. Doplňujeme ji o další slova, na něž si žáci vzpomenu. V závěrečné fázi nám pomůže obrázek (na výkrese formátu A3, přilepený vedle tabule), který znázorňuje interiér vesnického domu; do myšlenkové mapy se nám tak dostanou i výrazy, které chci žáky naučit, neboť je zřejmě budeme v další fázi hodiny potřebovat. Chvilku pracujeme s obrázkem, abychom nová slova několikrát zopakovali a použili je ve větách.

4. Vracíme se k textu. Žáci jej opět čtou potichu, tentokrát s úkolem nakreslit plánek domu. Jedna z žákyň pak dům kreslí na tabuli a zdůvodňuje za pomoci textu, proč se rozhodla jej namalovat právě tak, jak jej namalovala. Ostatní její pláněk porovnávají se svým náčrtem, obhajují své pojetí, diskutují, ptají se.

5. Prosím žáky, aby rychle, pomocí několika přívlastků charakterizovali namalovaný dům. Shodneme se na tom, že je především velmi chudý. Vybízím je, aby vyprávěli, zda už někdy v životě tak nuzný dům navštívili či jak vypadal nejobozejší dům, jaký kdy poznali, jak se v takovém domě cítili a zda je možné tak chudý domek ještě dnes v Rusku vidět. (Většinou se objeví vzpomínky na příbytky prarodičů, tedy na dobu, kdy mí dnes dospělí žáci byli ještě děti. Samovolně se také rozhoří debata o tom, jak asi vypadaly první roky českých kolonistů po příchodu do Ruska, kdy zde nestály žádné vesnice a lidé byli nuceni žít nejprve v zemljankách a pak v provizorních chatkách, než si postavili skutečné domy.)

6. Vracíme se poté zpátky k textu – chci, aby žáci, vždy za pomoci citací z úryvku, popsali, jak se ve svém novém bydlišti cítí Eliška, zamýšlíme se nad tím, proč jsou asi její pocity tak rozdílné od našich většinou romanticky pozitivních vzpomínek. Dostáváme se tím samozřejmě i ke vztahu Elišky a Jozy, ptám se tedy, zda se v úryvku vrací některé motivy, kterých jsme si všimli při minulé četbě. Změnilo se Jozovo chování k Elišce, když se ocitl v domácím prostředí?

7. Prosím studenty, aby nyní – písemně – převyprávěli tentýž úsek textu, ale z pohledu Jozy. Jak se asi

cítil on, když přivedl Elišku poprvé do svého domu? O čem přemýšlel? Texty si navzájem pročítáme.

### Průběh druhé hodiny

1. Věším na zeď již známý obrázek vesnického domu. Společně ho popisujeme. Přidám druhý obrázek, moderního městského bytu. I zde se snažíme o popis (doplňujeme si přitom slovní zásobu, nové výrazy si zapisujeme). Na závěr oba obrázky porovnáváme.

2. Na tabuli píšu předposlední větu textu z minulé hodiny: „Bez vodovodu, bez elektřiny a dalších deset bez.“ Kterých konkrétních „deset bez“ mohla mít Eliška na mysli? Přemýšlíme společně. Potom žádám žáky, aby každý sám sestavil seznam 10 věcí, bez nichž se doma neobejde. Seznamy si poté předčítáme a komentujeme je. Proč jsou některé věci pro nás tak důležité? A jak by asi vypadal seznam našich babiček? A co by do seznamu napsali první čeští imigranti?

3. Namátkou žákům rozdávám reklamní letáky z českých obchodů s nábytkem, elektrotechnikou, domácími potřebami. Jejich úkolem je připravit si ve dvojicích propagační prezentaci „svého obchodu“ – co prodáváme, za jaké ceny, výhodné nabídky.

4. V další fázi už jen řídím a usměrňuji diskusi o cenách u nás a v Rusku, o vybavenosti jednotlivých domácností, o tom, které vymoženosti moderní techniky chceme – či nechceme – v bytě mít a proč, co vlastně dělá z bytu domov, odpovídám také na zvědavé dotazy o bydlení v ČR. Mám samozřejmě připraveny otázky pro případ, že by se nikdo neměl k řeči, ale je to zbytečné – spíš musím své žáky „krotit“, aby neskouzávali do ruštiny a aby se nepřekřikovali (zde je možné využít známý trik s předáváním „mikrofonu“).

5. Následuje už jen zadání domácího úkolu: vyplnění pracovního listu (série cvičení), kde si žáci procvičí novou slovní zásobu a několika větami shrnou svoji představu ideálního domova.

Pokud jste dočetli až sem, možná si řeknete: ale to já přece s žáky také dělám! Nejspíše ano, vyjít z textu, abych zapracoval na slovní zásobě nebo gramatice (ano, i to lze, v úvodní kapitole, při popisu postav, jsme např. systematizovali své poznatky o stupňování adjektiv a tvoření adverbií), není nic neobvyklého. Neobvyklé je ale pracovat takto dlouhodobě, s celou knihou. Znamená to především podřídit vše textu, ten je prvotní. Já si nevybírám úryvek podle toho, jakou slovní zásobu či gramatiku chci právě probrat, ale naopak, probírám slovní zásobu a gramatiku podle toho, co mi nabízí text. Musím každou kapitolu pokaždé důkladně analyzovat – jak z hlediska jazykovědného (Jakou gramatiku / slovní zásobu mohu na tomto textu procvičit?), tak z hlediska tematického (O čem si mohu s lidmi povídat? Která témata vytáhnout? Jak je předestřít, aby byla pocítována jako atraktivní?). Úryvky je nutno pečlivě vybírat, aby byly dostatečně bohaté a různorodé, zároveň dbát na to, aby nám neuniklo nic podstatného z příběhu a vyznění knihy. A rozumí se samo sebou, že nejpodstatnější je samotný výběr titulu – já např. u *Jozovy Hanule* velmi



oceňuji, jak mnoho obsahuje témat, které zajímají mé žáčky: stereotypní představy o mužích, kariéra & rodina, svatební obřady, rodinné vztahy, druhá světová válka v českých zemích...

Existují samozřejmě i jiné způsoby, jak s knihou v hodinách cizího jazyka pracovat. Moje kolegyně francouzštinářka kupř. zadávala studentům četbu na doma po kapitolách, v určený den si pak ve škole různými kvízy a hravými aktivitami ověřovala, zda děti úkol splnily a textu porozuměly. Teprve až všichni přečetli celou knihu, věnovali se v hodinách hlubší společné práci nad vybranými tématy. Ať tak či onak, vyučovat cizí jazyk čtením beletrie je pro učitele nepo-

měrně náročnější než pracovat se standardní učebnicí cizího jazyka, ale chceme-li mít kolem sebe přemýšlivé a zvědavé čtenáře, je obohacení naší praxe o tuto metodu dobrým způsobem, jak k tomu přispět.

*Autorka od září 1999 do loňského léta vyučovala v česko-francouzské sekci Slovanského gymnázia v Olomouci. Nyní pracuje jako lektorka češtiny u krajské komunity v jižním Rusku. Na všechny otázky a poznámky ráda odpoví na e-mailu: bgruntova@seznam.cz*

## Tipy na řízené čtení

*Hana Antonínová-Hegerová*

Hledala jsem krátké, avšak nápadité texty, které se dají přečíst v jedné vyučovací hodině a současně jsou vhodné pro řízené čtení na střední škole. Žánrově se jedná o povídky s výraznou pointou a svižným spádem děje. Vybírala jsem mezi autory více i méně známými.

Vtipné a nápadité mi připadají například **Humoresky** od **A. P. Čechova** (Praha 1988). Jedná se o sto krátkých povídek (často jsou pouze na jednu až dvě strany), které mnohdy připomínají rozvedenou anekdotu, zároveň ale otevírají velká témata, a my si tak můžeme číst o slabostech i zvláštlostech lidské povahy.

Osvědčeným žánrem u studentů jsou hororové a detektivní příběhy. Ráda pracuji s povídkami **Raye Bradburyho** a **Villierse de L'Isle-Adama**. V Bradburyho souboru **Kaleidoskop** (Praha 1989) lze nalézt texty nejen hororové a fantastické, ale také povídky s filozofickým podtextem a mravním rozměrem. Pro průběžnou i následnou diskusi považuji za inspirativní např. povídky **Kus dřeva** nebo **Marionety**. Jedna nastoluje otázku zbrojení a válčení jako „nevyhnutelné“ zákonitosti, druhá zkoumá možnosti a úskalí při využívání robotů-lidí. Od **Villierse**, přezdívaného „francouzský Poe“, je dobře dostupný výbor **Noc pod gilotinou** (Brno 1994), z něž bych doporučila dekadentně morbidní povídku **Škrtič labutí** nebo lehce fantastickou **Tajemství popraviště**.

Nápadité, „detektivní“ příběhy umí skvěle napsat kupř. **Roald Dahl**. Jeden krátký, **Skopové na porážku**, jsem našla v knize **Příběhy nečekaných konců** (Praha 2005). Mistrně líčí chování a myšlení ženy, jež ze zoufalství zavraždí svého muže.

Jako bonus bych přidala prózy současného norského autora **Kjella Askildsena Hřebík v třešni a jiné povídky** (Praha 1998). Povídky neoplývají dějem, jsou však vypointované a s dynamickými dialogy. Jejich optikou nahlížíme svět s ironickým odstupem stárnoucího muže.

A na závěr nemohu nezmínit sice delší, avšak detailně propracované povídky **Flannery O'Connorové**, které čtenář najde v souboru **Dobrého člověka těžko najdeš a jiné povídky** (Praha 1988). Autorka se svérázným způsobem chápe témat, mezi něž patří mj. rasismus, otrokářství, násilí nebo rodinné vztahy. Řeší je nečekaně a k hlavním protagonistům leckdy nemilosrdně.

*Autorka je učitelka na gymnáziu, lektorka KM.*

### Poznámka:

Text povídky *Všechno, co se povznášá, se musí setkat* i popis lekce najdete na: [www.kritickemysleni.cz](http://www.kritickemysleni.cz).

*„Kdybychom sami více přemýšleli, měli bychom mnohem více špatných a mnohem více dobrých knih.“*

*G. Ch. Lichtenberg (1770)*



## ŠKOLA V LITERAUŘE

### Bubela

Michal Čunderle

#### Začátek

Pan učitel Bubela byl vášnivý češtinář. Kudy chodil, tudy študoval kdejaké jazykové pojednání a poučení, pročítal a promýšlel pravopisná pravidla, do novin psal jazykové koutky, sloupky a okénka a před usnutím si listoval ve Slovníku spisovného jazyka českého. Obzvláštní slabost – a tady nám to začíná – měl ovšem pro mluvnici, té vyloženě propadl.

Jednou takhle stojí na stupínku před tabulí a dává dvěma poškolákům diktát. Zaujatě listuje mluvnicí, vyhledává samé pasti, léčky, chytačky a v duchu už si sliní červenou tužku na hrubky, to se holka zase poměje! Když vtom najednou chramst, mluvnice ho slupla jako malinu, pan učitel ani neškyt'.

„Jéje, vona ho zblajzla, člověče,“ vydechli Karlík i František.

„Jaképak zblajzla, já jsem ho pohltila,“ ohradila se mluvnice a poté promluvila jako kniha. „Podívejte, když někdo něčemu propadne, tak ho to pohltí. A Bubela propadl mně, Mluvnici. Já jsem ho musela pohltit.“

Karlík s Františkem přikývli, že rozumí, ale stejně jim bylo divné, že největší přítel člověka žere lidi, a přišlo jim pana učitele líto, jakpak mu v té Mluvnici asi je a nedalo by se s tím něco dělat. Mluvnice odsekla, že nedalo, a obrátila se na hřbet. To víte, nabaštěná ženská.

„Havránku Jedličko,“ ze hřbetu vyčetli její jméno, „opravdu by se s tím nedalo něco dělat?“ A jemně ji probírali list po listu.

„Leda, že byste se za ním do mě vypravili. Jenže to je nesmysl, já jsem strašně složitá, sama se v sobě kolikrát nevyznám, vy se ve mně akorát ztratíte.“

„Neztratíme, neztratíme!“

„Ztratíte!“

„Neztratíme.“

„Ztratíte!“

„Neztratíme!“

„Tak schválně. Jaká jsou vyjmenovaná slova po el?“

Kluci je vyjmenovali, jako když bičem mrská. Zapomněli jenom „slynout“, ale ruku na srdce, kdo z nás někdy nezapomněl „slynout“.

„Čím to je, že vždycky takhle vyměknou...“ povzdechla si Havránek Jedlička, dala jim na cestu hrst uvozovek a obezřetně je pozřela jako před chvílí pana učitele Bubelu.

Hoši se ještě ani nerozkoukali a už k nim pádí vytáhlý mládenec v kulichu.

„Pánové, pánové, prosím vás, pomozte mně!“ A frnk, mládenec v kulichu skočil Františkovi do jeho kapsy u kalhot.

„Jé, on je v mojí kapse, viděls to, Karlíku?!“

Karlík ani nehlesl, protože kde se vzala, tu se vzala, stála před nimi podivná ženská s vozíkem, jako kdyby chtěla sbírat starý papír nebo železo.

„Kde... je?“ zaskřehotala.

„Kdo kde je?“

„Kde je?“

„Paní, my opravdu nevíme, kde je. Čestně.“

„Neříkej mi paní, syčáku. Já jsem slečna.“

„Kdo to má poznat?“ mumlal František.

„Naposledy, kde je?“

Karlík už toho měl tak akorát, a tak nazdařbůh ukázal tamhle, ať už baba táhne. A kupodivu táhla, i s vozíkem. Frnk, mládenec v kulichu vyskočil z Františkovy kapsy.

„Pánové, pánové, děkuju, děkuju...“

„Poslyš, co to bylo za zač?“

„To byla stará Výjimka a chtěla mě potvrdit, protože výjimky jak známo potvrzují pravidla. Jo, já jsem Pravidlo.“ Pravidlo sundalo kulich a uklonilo se. „Jenomže já se ještě nechci potvrzovat, natož od takové báby. Já jsem mladé pravidlo a něco bych ještě užilo. A propos, pánové, zrovna jsem cestou za tím užitím. Nechcete jít s sebou?“

„Když my jsme tady za jiným účelem, za učitelem Bubelou, on je tu někde ztracený.“

„Víte vy, co? Půjdeme se někam posilnit a potom se to nějak vymyslí.“

V tu ránu si chlapani uvědomili, že ještě neobědvali, hlavně František si to uvědomil, a tudíž přikývli.

„Nejlépe se jídávalo a pijávalo za starejch dobřejch časů. Pojdme do hospody k Plusquamperfektům. Možná že tam bude starej Duál. To je moc povedený číslo, s tím by se taky dalo něco užít,“ navrhl Pravidlo a vyrazili.

U Plusquamperfektů bylo příjemně poloprázdno. V jednom rohu sedělo u piva pár Archaismů, místní štamgasti, co vedli staromilské řeči a vzpomínali na doby, kdy byli ještě novotvary, u pultu postávalo několik zřídka užívaných Přechodníků a naproti cucaly víno tři otrepané Fráze. Když vešli chlapani s Pravidlem, Fráze se zatvářily neotřeale, ale trojice si to šinula rovnou k oknu, odkud se na ně křenil Duál. Paní Plusquamperfektová už stavěla před Pravidlo pivo a Karlík s Františkem dostali po limonádě a po guláši a pokukovali po Pravidlovi a po Duálovi, jaký mají splávek. Však taky zanedlouho mleli ti dva páté přes deváté. Mlsně přimhuřovali očiska, takže Fráze se přece jenom ujaly. Jedna si sedla Pravidlovi na klín, a vždycky když se podívala na Karlíka a na Františka, vypískla, mládí má zelenou!, a objednala pepřmintku.

Když byla většina hostí pryč anebo na zemi a Karlík s Františkem už taky dávno spali, otevřely se dveře





a v nich stála baba Výjimka. Mlčky se rozhlížela, až neomylně zaostřila na Pravidlo. Popadla ho za flígr a naložila do vozíku, co ho měla stát před hospodou. K zemi se smutně sesul Pravidlův kulich a podivná dvojice zmizela.

Ráno Karlík s Frantíkem objevili opuštěnou čapku a bylo jim dvakrát ouvej. Nejenže musí najít pana učitele Bubelu, ale aby ještě k tomu osvobodovali Pravidlo, dřív než ho baba Výjimka potvrdí.

„Tady jde o jedno nevinny mládí,“ chytal se za hlavu Duál a objednal si u paní Plusquamperfektové kávu smrták.

„Duále, vem si ten kulich po Pravidlovi, to ti udělá dobře. Můj táta si taky dává něco na hlavu, když byl večer předtím veselej.“

Duál si nasadil čepici a usrkl kávy.

„A kam ho ta Výjimka vlastně veze?“

„Myslím, hoši, že do Pravidel českého pravopisu. A to je poněkud jiný kafe.“

A tak se Karlík, Frantík a Duál vydali na cestu za Bubelou a za Pravidlem.

### Nepatříčná Čárka

Jdou, jdou a najednou slyší, jak někde někdo pláče.

„Není to Pravidlo?“

„Ba ne, to by spíš mohl být pan učitel Bubela, ten se mně zdá takovej citlivej. Pamatuješ, jak se tuhle rozplakal, když četl tvoji slohovku.“

„Nonono...“

Pláč už byl nadosah, ale pořád nikoho nevidět. Až najednou Duál o něco šokbrtl.

„Tady se cosi válí!“

„Jauvajs! Já nejsem žádné cosi a neválím se tady... Já jsem Čárka a mám žal.“

„Aha. A pročpak bulíš, Čárko?“

Čárka si nebyla jistá, jestli se má svěřit anebo dělat, jakože se nic neděje, ale když si uvědomila, proč vlastně plakala, znovu ji to popadlo.

„Tys tomu dal, ty motovidlo. V krizovejch situacích se na uklidněnou vždycky kouří, viděl jsem to v několika filmech. Číhej,“ nabádal Frantíka Karlík. „Dej si čouda, Čárko, a už na něho nemysli, byl to vůl.“

Avšak Čárka plakala čím dál víc, až se do věci vložil Duál. Podal Čárce kapesník, ať se na ně nezlobí, a jestli by jí mohli nějak pomoci.

„Já pláču, protože jsem nepatříčná.“

„Milá Čárko, to je někdy každej z nás,“ řekl Duál a zdálo se, že se mu něco vybavilo.

„Jenomže já jsem nepatříčná pořád. Nevím, kam patřím, víte. Už jsem to zkoušela kolikrát, ale buďto jsem přebývala anebo chyběla, se mnou je zkrátka potíž.“

„S ostatníma čárkami je taky potíž?“

„Většinou je. Málokterá má to štěstí, že se jí podaří upíchnout se na správné místo.“

„Tak my tě upíchnem a nazdar, jakýpak copak.“

„Jééé. Kdybyste pro mě našli nějakou vhodnou větu, to bych vám byla vděčná.“

„A jakou by sis tak asi představovala?“

„Řeknu vám to asi tak,“ začala Čárka. „Nějaká holá věta, to vůbec nemá význam, tam už jsem byla

kolikrát a nechtěli mě ani vidět. Proto by to chtělo nějakou pěkně rozvitou. Nemusí to být nic složitého, žádný Mácha nebo Palacký, heledte, mně úplně stačí, když ta věta bude mít smysl a aby na mě bylo vidět.“

„Aha.“ Karlík vytáhl deníček, vytrhl z něho list a zamyslel se.

„Co tam píšeš?“

„Vidíš, že nepíšu, přemejšším.“

„A co třeba: Kdo se bojí, sere v síni.“

„Já myslím, že dobrý... Počkej, aby to mělo smysl, říkala. Jakejpak to má smysl, srát v síni, co?“

„To je pravda, to smysl moc nedává.“

„Vzpomeň si na něco ze školy.“

„To je vono, člověče, napiš tam tu Pythagorovu větu.“

„Kterou?“

„No takovej ten zákon z matematiky.“

„Jo ty myslíš tu vo tom tělese v kapalině? Prima, diktuj.“

„Nebo něco jinýho, dyť to nemusí být tak učený.“

„Napiš, že Maňhala je vůl a Grmelová taky, a je to.“

„Kde se tady píše ta čárka?“ zeptal se Karlík, když dopsal.

„Ukaž. Pěkněš to napsal. Maňhala je vůl a Grmelová taky. Tady se žádná nepíše, ale když tam napíšeš, ‚protože se držeš pod lavicí za ruce‘, tak by předtím ‚protože‘ čárka bejt mohla.“

„Mně se taková věta nelíbí,“ ozvala se Čárka.

„Proč? Vždyť je docela dobrá.“

„A rozvitá taky je.“

„Ale je trapná,“ nedala se odbýt.

„Trapná není. Trapnej je Maňhala s Grmelovou, ta věta je normální a pravdivá.“

„Ale mně se nelíbí.“

„Tak si vymysli něco sama, když seš tak chytrá.“

„Já mám jinej nápad,“ vložil se do věci zase Duál.

„My tady Čárce přepíšem jedno písmeno, no a místo Čárky z ní bude Šárka a už se nebude muset nikam psát.“

„A co budu dělat?“

„Najdeš si nějakýho Ctírádka, napálíš ho, vezmete se a budete spolu šťastně žít.“

„Jo? Až do smrti?“

„Pro mě za mě.“

„Jú, tak to bych chtěla! Přepiš mě, Duále, rychle, rychle, ať už jsem přepsaná.“

Duál si půjčil od Karlíka tužku, Čárku skutečně přepsal a místo ní tu teď stála Šárka.

„Konečně můžu ty svoje formální problémy hodit za hlavu!“ volala Šárka a hnala se za svým štěstím.

*Kniha Bubela by měla vyjít na přelomu roku v nakladatelství Brkola. Jako dobrodružství na pomezí divadla a vyprávění jej M. Čunderle podniká s výtvarníkem Janem Zichem a různým hudebním doprovodem, nejčastěji bratří Pospíšilů (jazz 20. let). Pravidelná představení bývají v Praze v Malém Nosticově divadle nad Čertovkou (Divadlo Nablízko) a v cirkusovém stanu Divadla Anpu. Další informace lze získat na e-mailové adrese: [brkola@brkola.cz](mailto:brkola@brkola.cz)*



## PŘEČETLI JSME

### The Reading Teacher

Helena Šilhánková

International Reading Association (IRA) byla založena ve Spojených státech v roce 1956 a navzdory hrozivě vypadající zkratce je to organizace mírumilovná. Sdružuje odborníky, kteří se na různých stupních vzdělávání věnují výuce čtení. Mezi deklarované cíle asociace patří zkvalitňování výuky čtení, šíření výsledků výzkumů týkajících se čtení a čtenářství a podpora čtenářství jako celoživotního návyku.

Jedním z periodik, které IRA vydává, je časopis *The Reading Teacher*, jehož název lze přeložit jako „učitel čtení“, ale také „čtoucí“ nebo „sečtělý učitel“. Obsah je rozdělen na dvě části označované jako „rubriky“ a „statí“. Názvy některých tradičních rubrik ukazují, jakým tématům je v časopise často věnována pozornost – „recenze knih“ (knih vhodných pro žáky i odborných knih pro učitele), „moderní technologie ve výuce čtení“, „hodnocení“, „čtenářská gramotnost v rodinách“, „problémy vzdělávání v městském prostředí“, „struggling readers“ („čtenáři se čtením zápasící“), „nápady pro učitele“. Posledně zmiňovaným názvem bychom však zároveň mohli charakterizovat časopis jako takový. Ačkoli autory článků jsou vesměs pracovníci univerzit a vysokých škol, nepředkládají zde čtenářům suché teorie odtržené od reality. Naopak, popisují projekty a publikují výsledky výzkumů, které často uskutečňují ve spolupráci s učiteli na nižších stupních základních škol. Velký prostor je přitom věnován ověřování teoretických předpokladů a důkazům, jak určitá aktivita či celý projekt pomohly žákům rozvinout jejich čtenářské dovednosti.

Protože bych se i já při představování časopisu chtěla vyhnout teoretickému popisu, pokusím se přiblížit poslední číslo z května tohoto roku a podrobněji se věnovat některým článkům. Jedním z výrazů, na které budete při čtení článků opakovaně narážet, je slovo *comprehension* („chápání, porozumění“ – zde samozřejmě užíváno ve smyslu „porozumění psanému slovu“). Mnozí autoři se zabývají tím, jak lze vést žáky k osvojení strategií, které jim umožní pochopení textu. L. A. Smith popisuje aktivitu s názvem *think-aloud mysteries* (volný překlad by snad mohl znít „záhady s přemýšlením nahlas“). Žáci dostávají krátké slohové útvary, které začínají co možná nejobecnějším popisem určité věci, jevu, aktivity apod., a v každé následující větě se dozvídají další a další detaily. Postupně tak odhalují, o čem autor vlastně píše. Učitel vede žáky k tomu, aby po každé přečtené větě nahlas vyslovovali své úvahy, podkládali je zjištěnými fakty a spojovali přečtené s tím, co znají z vlastní zkušenosti.

Naprosto z jiného soudku je projekt, který s žáky uskutečnily Sharon M. Peck (univerzitní profesorka) a Aubre J. Virkler (paní učitelka v 2. ročníku základní školy). Cíl byl však stejný – rozvoj čtenářských dovedností. V hodině občanské nauky dostali žáci za úkol shromáždit informace o národních symbolech a výsledky svého bádání pak představit formou stínového divadla. Děti ve skupinkách musely vyhledat fakta, sepsat scénář, vyrobit loutky, naučit se s nimi pracovat, nazkoušet své představení a sehrát je před ostatními. Autorky projektu vycházely z principu *readers theatre* („čtenářského divadla“). Hlasité čtení textu s patřičným výrazem vyžaduje jeho pochopení, skutečnost, že děti si své „představení“ nacvičují, vede ke zlepšení v plynulosti čtení.

Stínové divadlo navíc poskytlo malým hercům úkryt za plátnem, neměli tedy takový strach z veřejného vystoupení a mohli se soustředit na čtení. Díky projektu získali nové znalosti, ale zároveň rozvíjeli své sociální dovednosti – při společné práci se museli dohodnout na scénáři, rozdělit si role, pomoci slabším čtenářům, upozorňovat se navzájem na své nástupy apod.

V poslední stati, o které se rozepíšu podrobněji, A. Waldbart a B. a J. Meyers popisují projekt, jehož cílem bylo posílit roli rodinných příslušníků v rozvoji gramotnosti začínajících čtenářů a zároveň získat rodiče pro některé aktivity školy. V projektu, který trval déle než dva roky, byl zaměřen na děti z rodin s nižšími příjmy a byl financován ze zdrojů univerzity i z federálních grantů, hrály klíčovou roli třídní učitelky malých školáků. V první fázi projektu měli rodiče možnost přijít do školy, pozorovat učitelku při hodinách společného čtení, sejit se s ní, klást otázky, požádat o radu a zapojit se do výběru knih pro třídní knihovničku. Organizátoři projektu zjišťovali, jaké je čtenářské prostředí v rodině školáka. Rodičům kladli otázky typu: *Kdy máte čas dítěti číst? Mluvíte o tom, co jste přečetli? Snaží se dítě odhadnout vývoj příběhu? Čeho jste si u svého dítěte při čtení všimli? Máte sami čas na čtení? Co čtete? V každé knížce, kterou dítě přineslo domů, našli rodiče seznam nápadů a aktivit, kterými je možné domácí čtení provázet – např. Zeptejte se, proč si dítě knihu vybralo? Nechte je z obrázků odhadovat děj. Nechte je na stránce najít určité slovo. Ptejte se, která postava je mu nejvíc sympatická. Společně zhodnoťte, jak se mu podařilo předvídat děj. Nechte je příběh převyprávět. Nejdůležitější však je, abyste si četli společně a četba pro*



vás oba byla zábavou. Řekněte dítěti, jak jste na jeho čtenářské úspěchy pyšní. Učitelky navíc nabídlly i návštěvy u dětí doma, kde předvedly některé postupy, poznávaly rodiče a jejich potomky při společném čtení a případně poskytly další rady a pomoc. Úspěch celého projektu je v článku mimo jiné ilustrován na případu maminky hyperaktivního chlapce, u kterého byla diagnostikována porucha pozornosti i porucha řeči. Žena, která sama nebyla příliš vzdělaná a nadto měla problémy se zrakem, získala důvěru ve vlastní schopnosti synovi pomoci, naučila se dát dítěti při čtení více svobody a pomoci mu osvojovat si některé čtenářské strategie.

Na závěr ještě krátká ochutnávka z rubriky „nápadů pro učitele“. D. Zambo nabízí poměrně jednoduchou diagnostickou techniku, která učitelům pomůže zjistit, jak jeho žáci vidí sami sebe jakožto čtenáře a jak o čtení smýšlejí. Říká, že ne vždy se na přímý dotaz dočkáme upřímné odpovědi. Děti vědí, jak se na čtení mají dívat a jaká odpověď se od nich očekává. Paní učitelka proto žáky nechává dotvářet obrázky. Každé dítě dostane obrázek chlapce či dívky nad otevřenou knihou a má za úkol jednak dokreslit chybějící rysy obličeje (oči, obočí, ústa, ...), jednak doplnit text do bubliny na dítětem. Z komiksů ví, že z bublin se obvykle dozvídáme, co se postavě právě honí hlavou. D. Zambo pak kresby vyhodnocuje podle následujícího klíče: Zvláště boduje obrázky a texty, přičemž +1 bod přiděluje vyjádřeným kladným postojům (*úsměv, široce otevřené oči, symbol srdíčka v bublině, „zajímavé“, „legrace“* apod.), 0 bodů za vyjádření neutrálního postoje nebo nejednoznačně interpretovatelné výrazy (*ústa nakreslená jako rovná*

*linka, žádné symboly, nejasný výraz v očích*), -1 bod za vyjádření záporných postojů (*únava v očích, škleb, vztek, symbol otazníku, „bla, bla, bla...“, „nerozumím“, „nuda“, nebo dítě s mečem v ruce bojující s knihou*). Body pak sečte a získá tak celkový postoj žáka vyjádřený na škále od -2 do +2 bodů. Autorka popisovanou techniku nijak nezveličuje, naopak zdůrazňuje, že výsledky tohoto malého průzkumu propojuje s tím, co sama ve třídě pozoruje a co jí děti říkají. Dokreslené obrázky jsou však cenným zdrojem informací, které by jinak mohly zůstat skryty.

Přestože vydavatelé uvádějí, že časopis *The Reading Teacher* je určen učitelům žáků do dvanácti let, jsem přesvědčena, že nápady a inspirace tu najdou i učitelé starších studentů. Časopis vychází osmkrát ročně a je možné si ho objednat na adrese: [www.reading.org/publications/journals/rt/](http://www.reading.org/publications/journals/rt/). Předplatné zahrnuje i poplatek za členství v IRA a je poměrně vysoké. Na internetových stránkách jsou však vybrané články volně ke stažení.

Autorka je učitelka  
Gymnázia Na Vítězné pláni v Praze 4.

#### Poznámka:

IRA je největší profesní čtenářská učitelská asociace na světě. Je pokroková a zároveň zcela neideologická – všechna tvrzení jejích autorů musejí být podepřena výzkumy, samotná touha po lepších školních zítřcích nestačí. Na webových stránkách se dočtete, že k otištění v některém z časopisů je průměrně přijato 20 % došlých příspěvků. Publikovat tedy například v *The Reading Teacher* je velmi prestižní záležitost.

## „První četba“ z nakladatelství Thovt

Květa Krüger, Kamila Bergmannová

Pokud rádi navštěvujete knihkupectví nebo docházíte do knihovny, udělejte si při příští návštěvě chvilku a podívejte se na knížky z nakladatelství Thovt. Jsou určené dětskému čtenáři, ale i dospělí si při čtení či pouhém prohlížení přijdou na své. My jsme tohoto zastaveníčka nelitovaly.

Nakladatelství Thovt produkuje knížky většího formátu, v pevné vazbě a s omyvatelnými deskami. Knihám dominují krásné a kvalitní ilustrace, které pohladí zrak čtenáře. Ilustrace vyvolávají silný estetický prožitek. Někdy člověk neví, jestli jde o ilustraci k textu, nebo o text k ilustraci. Jsme přesvědčeny, že takové knihy kultivují vkus dětského čtenáře.

*Největší poklad* Arcadia Lobata získal 1. cenu v kategorii Evropské ilustrované knihy 1989. Na této knize lze kromě samotného příběhu obzvláště ocenit soulad ilustrací s textem. A není divu – vytvořil je sám autor.

Nad ilustracemi je možné si s dětmi povídat a vymýšlet si s nimi svůj vlastní příběh před tím, než si odhalíme ten, který už pro nás spisovatel napsal.

Příběhům nechybí nápad. V knize *Kde je tučňák Pip?* Svjetlan Junaković využívá touhy dětí vyhledávat a objevovat. Luboslav Paľo spojuje v  $1 + 1 = 2$  příběh s matematikou. Éric Battut v knížce *Vajíčko, vajíčko, vajíčko!* předložil úsměvný text se zjevným poučením hned v pěti jazycích najednou. (Snad jen škoda, že není uvedena také vietnamská verze. Jednak vzhledem k dosti početným žákům z tohoto jazykového prostředí a jednak kvůli neobvyklé kráse vietnamského písma.)

Příběhy mají i výraznou jiskru! Vypravují o „obyčejných“ věcech zajímavě, vtipně, vedou k zamyšlení. Jemně, ale rozhodně upozorňují na skutečné životní hodnoty. Stefan Gemmel ve své knížce *Jako ty* ukazuje, jak to vypadá, když drak vůbec nemá dračí způsoby ani povahu. Je to příběh o spolupráci a o tom, jak si kolikrát zbytečně navzájem něco závidíme. Učí nás nahlédnout hlouběji do vlastního nitra a všimnout si, kým skutečně jsme. O dráčkovi jménem Bodo píše autor už ve své předchozí publikaci *Žádný strach*,





*zajíčku*. Z ní uvádíme pasáž, která může člověka podnítit k úvahám o rozličném vnímání známých situací.

„Můj strach. Chci vystrašit můj strach.“

Tomu Bodo už vůbec nerozuměl. Zajíc zvedl hlavu a začal vysvětlovat: „Každý večer se vyděsím, že nemůžu ani usnout.“

„Z čeho máš takový velký strach?“ vyptával se drak.

„Nevím.“ A už se zase kutálely zající slzy po oblčejí.

„Ležím sám ve své jamce, je tma a všude je klid. Potom dostanu podivný pocit v bříšku a začnu se klepat. V tu chvíli vím, že strach je tady. Proto bych chtěl vědět, jestli umíš dobře strašit.“

„A dá se strach vystrašit?“ zahloubal se Bodo.

Zajíc pokrčil rameny. „Když může strach vyděsit mě, můžeš ty vyděsit strach.“

„To se uvidí,“ uvažoval Bodo.

„Myslíš, že bys mi mohl pomoci?“ otázal se zajíc.

V kurzech *KM* se účastníci často ptají, jestli můžeme doporučit nějaké knížky nebo texty, které jsou vhodné k využití metod, s nimiž se právě seznamují. Myslím, že knížky z nakladatelství Thovt k takovým určitě patří. V tomto čísle najdete na str. 47 přípravu lekce, která je inspirovaná knížkou Moniky Weitze s ilustracemi Erica Battuta *Jak bylo malé růžové slůně jednou velmi smutné a jak všechno dobře dopadlo*.

V každé knize je navíc vložen plakát, kterým si malý čtenář může vyzdobit pokoj, a omalovánky, které se k příběhu vztahují. Dala by se z nich vytvořit obrázková osnova pro přeprávění příběhu, některé obrázky mohou děti vymalovat v omalovánkách, jiné mohou dokreslit samy. Svět těchto knih je natolik inspirativní, že vás při četbě jistě napadnou další možnosti využití.

Nakladatelství Thovt si zaslouží ocenění za snahu o vysokou kvalitu svých publikací, za to, že uvádí na knižní trh příběhy neotřelé, které rozvíjejí cit pro estetiku i vzájemné vztahy, i za to, jak je na všech knihách patrné, že má na zřeteli **potřeby klubajících se čtenářstva**.

Knížky stojí kolem 200 Kč. To není málo, i proto nám vadí chyby, které se v textu vyskytují. Jako příklady uvedeme chyby, které jsme našly ve výše zmiňované knize *Jak bylo malé růžové slůně...* hned na druhé dvoustraně: „Dělala spolu rošťárny, stříkala po sobě vodou, běhala spolu lesem nebo se líně polehávala ve stínu.“; na šesté dvoustraně: „...je tady ještě čas, ten který ti pomůže...“; na deváté dvoustraně: „Teď v srdci malého slůněte teď bylo pěkné místo pro Freda...“ Další chyba se týká Fredových puntíků. Ty jsou totiž v textu na začátku příběhu popisované jako růžové, ale na konci jako červené.

Přčetly jsme osm knih. V pěti z nich se vyskytují chyby. Netýkají se jen gramatiky a logiky obsahu nebo náhle vynechané věty (*Vajíčko, vajíčko, vajíčko!* – německá verze), ale i grafického řešení stránky (*Žádný strach, zajíčku*). Upoutají-li nás knihy příběhem samotným i poselstvím, které nesou, ilustracemi a celkovým provedením, zasloužily by si i větší péči redakční, aby čtenáře nevyrušovaly zbytečné chyby. Děti se přece čtením příběhů mimo jiné učí i správnému sestavování vět a krásnému formulování myšlenek.

Možná také, že učitelky, které učí své prvňáčky číst genetickou metodou, by ocenily, kdyby alespoň některé z příběhů byly vytisknuty pouze velkými tiskacími písmeny.

*Autorky jsou učitelkami na 1. stupni ZŠ, obě lektorují základní kurzy KM.*

## Co najdete na webu [www.kritickemysleni.cz](http://www.kritickemysleni.cz)?

### • Texty, které se vážou k tématu tohoto čísla

– Výuka kritického myšlení s využitím různých typů textů v dějepise, Cynthia R. Hynd (v záložce *Kritických listů* č. 23 / Obsah / Co se nevešlo do *KL* 23)

– Role čtenářova schématu v pochopení textu, učení a pamatování, Richard C. Anderson

(v záložce *Kritických listů* č. 24 / Obsah / Co se nevešlo do *KL* 24)

– QAR: Lepší porozumění a testování poznatků napříč věkovými kategoriemi a obsahovou náplní, Taffy E. Raphaelová, Kathryn H. Auová – Autorky ve svém článku popisují, jak vztah mezi otázkou a odpovědí (Question Answer Relationship – QAR) může poskytnout nosný rámec pro porozumění výuce a pomoci překonat mezery v chápání souvislostí... (v záložce *Kritických listů* č. 24 / Obsah / Co se nevešlo do *KL* 24)

• **Překlady** byly pořízeny v rámci projektu *Rovnováha*, který financuje ESF, státní rozpočet ČR a rozpočet Magistrátu hl. m. Prahy.

### • Rejstřík článků z *Kritických listů*

*Kritické myšlení* nabízí možnost vyhledávat v celém množství článků dosud vyšlých v *Kritických listech* (zatím do č. 16). Můžete vyhledávat podle řady kritérií. Jakmile zjistíte, ve kterém čísle a na které straně článek vyšel, můžete zkontrolovat archiv *KL* a článek najít, pokud byl zpřístupněn v elektronické podobě.



# MÁME JASNO?

## Co je E – U – R

Ondřej Hausenblas, Hana Košťálová

**E – U – R znamená evokace, uvědomění si významu informací, reflexe. Jde o popis průběhu učení pomocí zjednodušujícího modelu. Model E – U – R popisuje proces učení ve třech fázích.\***

### EVOKACE

- žáci si vybavují to, co si myslí o tématu, které mají studovat, co o něm vědí jistě, co se jen domnívají, jaké o něm mají otázky
- to, co mají učící se na začátku učení v hlavě a vybavují si, se v procesu vybavování (evokování) strukturuje a díky tomu se v další fázi mohou nové informace zařadit na vhodné místo v mysli těch, kdo se učí
- v procesu vybavování se vyvolává vnitřní motivace pro učení (jinak řečeno – zvědavost na to, jak to tedy je doopravdy; potřeba získat nové informace pro vyřešení otázky; chuť něco zažít nebo si vyzkoušet, čím bychom mohli potvrdit nebo vyvrátit svou hypotézu atd.)
- již v této fázi se žáci učí (nejde jen o přípravu na učení)

Ve fázi **UVĚDOMĚNÍ si významu informací** žáci:

- pracují s vědoucím zdrojem informací
- porovnávají to, co si vybavili a prodiskutovali v evokaci, s tím, co jim sděluje nový zdroj
- zdroj zpracovávají aktivně a samostatně (pomocí metod aktivního učení)
- upravují dosavadní poznávací (kognitivní) strukturu daného tématu ve své mysli podle nově získaných informací
- budují si chuť učit se, protože v této fázi mohou zažívat pocity úspěchu a uspokojení z vlastních objevů

### REFLEXE

- třetí fáze procesu učení
- žák se ohlíží za procesem učení, kterým právě prošel, a formuluje si svůj nový obraz tématu nebo problému (co teď o něm ví, co si potvrdil, co si opravil, jaké otázky zůstaly nezodpovězeny, čemu by se chtěl o tématu příště naučit)

**E – U – R slouží učitelům, aby plánoval svou výuku tak, aby zachovala co nejvíce rysů přirozeného učení, které je nejefektivnější. Modelů a pomůcek pro plánování výuky existuje celá řada. Model E – U – R považujeme za jednoduchý a současně účinný. Stejně jako všechny modely ho nelze používat dogmaticky, ale tak, aby sloužil on nám, a ne my učitelé jemu.**

## Podrobněji k fázi REFLEXE

### Reflexe je třetí fází procesu učení

Žák si v konečné fázi učení dělá v hlavě nový pořádek v tom, o čem se učil. Na rozdíl od jednotného shrnutí učitelem nebo jedním chytrým žákem se v reflexi dbá na to, aby učitel nechal každého žáka formulovat si závěrečné pochopení po svém.

Žák dává *svými slovy srozumitelné znění* svým myšlenkám, údajům, názorům, které předtím neměl nebo ve kterých neměl jasno. Je důležité, že žákovy formulace poznatků v reflexi nejenom zazní, ale že žák jejich znění *hledá, zpracovává, vytváří*.

Díky předchozím fázím E a U a také díky snaze formulovat své nové poznatky žák přichází na to, co se konečně dozvěděl, a také si uvědomuje hranice svého chápání, je mu jasnější, co zatím pořádku neví nebo kde si ještě není jistý.

V evokaci si žák vybavil své dosavadní znalosti a porozumění tématu (prekoncept), v uvědomění ho konfrontoval s novými informacemi a využil k jejich pochopení (některé si spojil s dosavadními, jiné odložil jako pochybné). Přitom se mu rozrušilo původní chápání tématu nebo problému. V reflexi sestavuje svůj nový obraz studované věci, to znamená staví novou strukturu z původních i nových poznatků a otázek, obaluje ji podrobnostmi, ujasňuje si souvislosti.

Reflexe se týká cílů učení věcnému obsahu (*o čem jsme se učili, co jsme měli pochopit nebo ovládnout*). Může se týkat i procesu učení (*jak jsem se učil*). Ne v každé hodině se reflexe procesů učení naplno projeví. Ale učitelé na ni mají pamatovat a vhodně se rozhodnout, zda je cílem hodiny a zda se k svému učení budou žáci v reflexi vracet.



Při reflexi procesu učení si žák ujasňuje postupy učení a myšlení, kterými se dostával k novým informacím a novému pochopení, a ujasňuje si, co by měl příště dělat jinak.

V reflexi žák dále zažívá uspokojení nad tím, čeho se dobral, a zvědavost na to, co by ještě mohl dále zvědět a pochopit, pociťuje radost nebo nespokojenost ze spolupráce.

Reflexe sice přichází poslední v řadě E – U – R, ale máme na paměti, že reflexe jednoho „cyklu“ E – U – R může být – a v dobré výuce i bývá – východiskem a evokací k dalšímu cyklu učení: reflexe evokuje nové nápady, zvědavost, otázky, které vzešly ze závěrečného přemýšlení nad tím, co jsme se dozvěděli a pochopili.

Je důležité, aby se reflexi v hodině věnoval potřebný čas – bez ukončené reflexe zůstává dítěti i učitelu nejasné, co dítě doopravdy pochopilo během učení. Důsledkem toho je, že žákovi chybí důležitý článek pro další učení – na zmatek v hlavě se těžko navazuje. To je také důvod, proč reflexi nemůže nahradit učitelovo shrnutí – nadiktovaný pořádek v sešitě nepomáhá, když se ne vytvořil v mysli. Završená reflexe přináší důležitou zprávu nejen dítěti, ale i učitelu – jen pokud má možnost udělat si jasno o tom, kam až se jeho žáci s pochopením dostali, může přesně navázat s další výukou. Znamená to, že díky dobré žákově reflexi rozpozná učitel, kde se nalézá „zóna nejbližšího žákova vývoje“ (Vygotskij) a v té se bude dále se žákem pohybovat.

Dávky informací, které chceme v hodině na žáky vypustit, musejí být přiměřené nejen jejich věku a výdrži, ale také procesu učení E – U – R. Přetaženou evokací nebo dlouhým textem v uvědomění ukrátíme žákům čas na reflexi, a tím se i čas věnovaný E a U stává zmarným.

Zaměření otázky nebo zadání k reflexi velmi záleží na tom, jaké jsme si stanovili **cíle lekce** a jak se k cílům hodila evokace a uvědomění.

Když s třířázkovým modelem učení začínáme, nemáme ještě velkou zásobu reflektivních metod práce, nechybíme, když žáky vyzveme, aby se podívali, s čím do hodiny vstupovali, co k tématu věděli v evokaci a uvědomili si svůj posun. (Velmi často můžeme dokonce použít v reflexi tutéž aktivitu, již jsme zařadili v evokaci, nebo její obměnu. Díky ní zpravidla změnu dobře odlišíme a vidíme.) S přibývajícimi zkušenostmi si troufneme zařazovat do reflexe úkoly, které nebudou přímočaře opakovat evokaci, aby se z hodin nestala nuda a aby posun v učení byl patrný třeba i v úkolu, který nově žáci zvládli.

### Kterých omylů se nejsnáze dopouštíme ve fázi reflexe?

a) **Spěcháme.** Úlohy, kterými chceme žáky k reflexi vést, jsou náročné na promyšlení, ale ne vždy na ně v hodině zbývá dost dlouhý čas. Ve spěchu pak žáci

píší povrchní, o učení nic neprozrazující výroky typu „naučil jsem se o kyselině mravenčí“.

b) **Vykládáme.** Učitelé vsouvají do reflexe své „správné“ nebo „nutné“ informace. Nadiktují je v závěrečné shrnutí do sešitu. Tento postup však skutečně v *RWCT* odmítáme, protože nefunguje – nevede k trvalému porozumění a neučí učít se. Pokud žák od učitele takto dostal některou informaci nebo poučku, sotva si ji zapamatuje, nebo dokonce pochopí, když vše, co s ní bude dělat, bude zápis, čtení zápisu v přípravě na zkoušení, odříkání z paměti nebo z odhadu podle tváře učitele a nápovědy z lavic, zaregistrování známky, kterou za odříkání dostal. Nebyl-li z látky zkoušen, odpadá i to přeříkání. Žádná z těchto činností však není aktivitou procesu učení – jsou to jen přípravné a kontrolní kroky, samo učení prostě neproběhlo. Pokud učitel chce, aby potřebné informace k žákům dorazily a usadily se v nich, musí je vtělit do celého plánu lekce, například je dá do studovaného textu nebo experimentu, založí na nich pracovní otázky a úlohy během lekce, anebo je šikovně nabídne do evokace při celotřídní diskusi o tématu (pokud ovšem to nejsou údaje typu „...myslím si, že chrom má značku Cr a atomovou váhu 51,9961 g/mol.“).

Chce-li učitel poskytnout žákům ucelenou informaci formou výkladu, patří takový postup do fáze „uvědomění si významu informací“, a ne do reflexe. Po výkladu musí učitel dopřát žákům, aby si sami shrnuli, co si z výkladu odnášejí (co nového pochopili, čemu neporozuměli, co by se dalšího chtěli dozvědět ap.).

c) **Kontrolujeme.** Úlohy, které žákům k reflexi dáváme, někdy ve skutečnosti slouží jen pro učitelovu kontrolu. Rozdíl mezi reflexí a kontrolou je v tom, že při reflexi se žák stále ještě učí – stále ještě konstruuje své poznání a trvalé porozumění, zatímco při kontrole se očekává, že učení již skončilo. I když si učitel myslí, že se žák něco naučí tím, když zjistí, co v desetiminutovce na závěr nezvládl, už to není učení se dané látce a k cíli dané hodiny. Přehled o tom, jak efektivně se učí, ovšem žák stále potřebuje – ale to obstaráme už na začátku lekce a úlohy jednak pomocí jasných a přijatelných stanovení cílů, jednak vyjednáváním přijatelných kritérií hodnocení s indikátory („sady kritérií“). Tehdy bude kontrola pomáhat učení, a ne trestat žáka.

d) **Vyrušujeme.** Žáci potřebují k tomu, aby své poznání dostavěli, klid, soustředění. Pokud se snažíme třídit ještě něco dovykládat, nebo zachránit, co v hodině totálně ignorovali, zadat domácí úkol, nebo dokonce provádět administrativu, je učení vepsí. Individuální setkání učitele a žáka během reflexe jsou ovšem možná, když neruší ostatní – každý žák musí být zvyklý, že mu nic neuniká, když neposlouchá, co učitel během reflexe říká v konzultaci někomu druhému.

### Co může být v reflexi těžké pro žáky?

a) Dokud si nezvyknou, že v závěru hodiny nehrozí trestné známky z namátkového zkoušení, budou





mnozí žáci velmi opatrní na to, aby ventilovali jakékoli poznatky před třídou. Pro některé je sdílení domněnek a poznatků vždy problém, a proto musíme s nimi pomalu a náhradními cestami (na to jsou dobré monitorovací protokoly, tj. pracovní listy, do nichž si žák během delšího úkolu poznamenává, co mu šlo a nešlo, jak na co šel, co by dělal jinak atp.).

b) Samozřejmě povedeme žáky k tomu, aby podobně jako v evokaci nikdo neútočil na ty, kdo pochopili věc jinak. Přesmyknout jejich pozornost a návyky od výtek k tomu, že hledají a dávají pro své vysvětlení argumenty, může být těžší ve třídách vedených dosud spíše soutěživě nebo podle známek či podle pravidla „pan učitel to ví vždycky nejlíp“.

c) Obávají se, co se tedy bude vyžadovat, když učitel nediktuje zápis. Je potřeba dát dětem jistotu. Není pro každého žáka ani učitele snadné se pustit stébla, které nabízejí zapamatované fakty, a plavat na hlubinu, kde se vysvětlují principy, podávají argumenty, kde se výše cení složité otázky než jednoduché odpovědi. Ale proto, že zároveň přece jenom chceme, aby si děti do života odnesly i určité údaje, můžeme

jim i tuto jistotu v přiměřené dávce poskytnout. Ale neměla by to být jistota úplná a jediná – kromě odříkání pouček bude učitel od žáka očekávat, že také ukáže, jak přemýšlel, jaké má argumenty a jak se vztahují k jeho životu a učení.

d) Samy metakognitivní úvahy (o tom, jak jsem se učil, co mi pomáhalo, jak jsem přemýšlel) jsou pro mnoho lidí oříškem. Cílem vzdělávání je právě i to, naučit se uvažovat o svém myšlení a učení. Každý se však dostane jinak hluboko. Učitel však má poskytovat žákům zřetelný a přesvědčivý model toho, jak dobře je možné o svém poznávání přemýšlet.

*PhDr. Hana Košťálová je koordinátorka a lektorka KM.*

*PhDr. Ondřej Hausenblas je lektor KM, učitel PedF UK.*

\* V *Kritických listech* č. 22 a 23 najdete podrobnější informace k prvním dvěma fázím procesu učení. Texty jsou k dispozici na webu: [www.kritickemysleni.cz](http://www.kritickemysleni.cz).

## Z REDAKČNÍ POŠTY

### Romský hrdina v diamantových trenýrkách

*Lenka Kuřátková*

Na podzim 2005 jsem navštívila kurz *Čtením a psaním ke kritickému myšlení* v Plzni. Měla jsem mezi účastníky trochu výjimečnou pozici, protože jako jediná neučím ve škole. Vlastně vůbec neučím, ale pracuji v občanském sdružení Český západ v romské komunitě v Dobré Vodě v západních Čechách.

Z každého kurzu jsem přijížděla velmi nadšená a všem svým přátelům jsem vyprávěla, co a jakým způsobem jsme se učili. A „tak dlouho jsem chodila se džbánem pro vodu, až...“ – až mi jednoho dne někdo z nich řekl: „To bys pro nás taky mohla připravit nějakou dílnu, v prosinci se přece má sejít ‚Na počátku‘ v ‚Domečku‘.“

Teď vám vysvětlím poněkud nejasné pojmy, totiž Na počátku a Domeček. Na počátku je občanské sdružení se sídlem v Brně a své poslání spatřuje v ochraně a rozvoji lidského života. Jednou z cest, jak naplňuje toto své poslání, je Domov pro dětský život (Domeček). Domov nabízí útočiště a sociální služby těhotným ženám v tísní, které si přejí své dítě donosit, ale ve svém přirozeném prostředí k tomu nemají podmínky, a taktéž pro matky s dětmi, které jsou oběťmi domácího násilí.

Začala jsem přemýšlet o tématu dílny pro členy Na počátku. Chtěla jsem najít takové, které je společné pro obě sdružení. Ve výroční zprávě Na počátku je uveden jeden krásný citát: „Přijmout, milovat a nosit

v srdci osoby, situace, události – být příbytkem pro druhé, aby našli pravý domov – takové je od počátku povolání ženy.“ Měla to tedy být nějaká žena a zároveň se téma mělo dotýkat také Romů, protože jsem chtěla dát členům Na počátku příležitost více poznat Romy. Nakonec jsem zvolila: *Milena Hübschmannová a romské pohádky*.

#### Moje osobní cíle byly:

- vyzkoušet „si“ a „na“ účastnících a „s nimi“ některé metody KM a nabídnout jim je
- vést lekci tak, aby to byl pro účastníky i pro mě krásně prožitý čas, vytvořit podmínky pro možnost otevření svých myšlenkových světů sobě navzájem – do míry každému příjemné (tvořit, naslouchat, komunikovat, poznávat se)
- vybrat texty tak, aby napomohly k odbourání některých předsudků o Romech

#### Cíl lekce pro účastníky:

- budou znát některé události ze života M. Hübschmannové (individuální)
- budou znát historické pozadí života Romů v Čechách a odmítavého postoje většinové společnosti k Romům
- budou znát hlavní charakteristiky hrdiny romských pohádek a vidět souvislost mezi danou charakteristikou a historickým pozadím

Účastníků bylo šestnáct, rozdělili se do čtyř skupin, převažovaly ženy, věk se pohyboval od 25 do 60 let, povoláním většinou pracovníci v pomáhajících profesích, dílny se všichni zúčastnili dobrovolně – to pro mě jakožto lektorku byla velká výhoda oproti učitelům v klasické škole.

A jaký byl průběh?

V první části – evokaci – jsem zadala úkol: *Vytvořte krátký příběh, v němž se vyskytnou všechna klíčová slova: ŽENA, NEŠTĚSTÍ, ROM, LEST.* Čas na vytvoření příběhu: 5 minut. První reakcí bylo zděšení, ale nikdo nešel do otevřeného odporu, na některých byly i dál vidět rozpaky. Situace se velmi proměnila, když si účastníci měli číst příběhy ve skupinkách. Napětí povolilo, byl slyšet smích a v přítomných převládla zvědavost na to, co bude dál. Jeden muž a dvě ženy měli odvahu přečíst svůj příběh přede všemi.

Připravili jsme si papíry na metodu *v – ch – d* (*vím – chci vědět – dozvěděl jsem se*) a potom jsem oznámila téma naší práce: *Milena Hübschmannová a romské pohádky*. Opět jsem neviděla žádné velké nadšení, zdálo se mi, jako by mi chtěli naznačit: „Co na tom může být zajímavého?“ nebo „To bude asi trochu nuda.“ ... Byla jsem si jistá, že připravené texty nejsou v žádném případě nudné.

Opět se ukázalo, jaké jsou rozdíly mezi jednotlivými účastníky. Lucie – mladá učitelka – začala do kolonky „*vím*“ ihned psát, další napsali jednu či dvě věty a skončili. Když jsme jejich „*vím*“ začali dávat dohromady, objevovaly se i otázky, názory, rozpory – do kolonky „*chci vědět*“. Potom přišly na řadu texty, dvě a půl strany formátu A4. Texty jsem převzala z knihy M. Hübschmannové *Romské pohádky* a z časopisu *Romano vodi*.

Práce s celou skupinou při *dozvěděl jsem se* pro mě byla nejobtížnější a jasně jsem vnímala, jak to neumím a jak je těžké neodpovídat, nevysvětlovat, nepředbíhat, abych nepřebírala iniciativu, ale zůstala tou, která provází a dává správný směr.

Obohacující a spolupráci prohlubující bylo vzájemné doplňování při části *dozvěděl jsem se*. Mám na mysli jednu situaci, kdy jedna žena řekla, co ji v textu oslovilo, a druhá na to reagovala: „To je moc hezké, to mi úplně uteklo. To jsem teď ráda, že to od tebe můžu slyšet.“

Pro mě bylo velmi příjemné, že jsem nemusela být v napětí, co všechno ještě musím říci, abych na nic nezapomněla, ale naopak jsem spokojeně sledovala, jak ostatní pracují a spolupracují a jak to dělají s radostí. Byla jsem tichý pozorovatel, všechna aktivita vycházela z účastníků.

Následoval *pětilístek* na téma Milena Hübschmannová, který potom četli všichni před celou skupinou, a na závěr reflexe toho, co jsme během dvou hodin dělali. Milá byla poznámka vedoucí Domečku Máji, která během závěrečné reflexe prohlásila: „Tak my nakonec i to shrnutí uděláme za tebe.“ A obě jsme měly radost, že to je pravda.

Po této zkušenosti jsem přesvědčená, že metody *KM* jsou použitelné nejenom pro vyučování ve školách, ale jsou výborné i pro dospělé lidi, kterým záleží na osobnostním růstu, pro skupiny lidí, kteří se setkávají, protože je spojuje nějaký společný zájem a stojí o to, aby se navzájem poznávali, mluvili spolu a dělali něco společně, například se společně učili.

A na závěr ještě vysvětlení nadpisu, tj. těch diamantových trenýrek. Naleznete ho v úryvku vybraném z pracovních textů...

V roce 1740 vychází nařízení, podle kterého má být potrestán každý, kdo podpoří „cikány potravou“. Marie Terezie se pokusila Romy asimilovat: pod trestem pětadvaceti ran holí se zakazuje Romům hovořit vlastní řečí. Tentýž trest je čekal za nošení tradičního kroje. Nejdrastičtější opatření se týkala dětí: byly násilím odebírány z rodin a dávány na výchovu k sedlákům, odkud ovšem, jak vypovídají dokumenty, povětšinou utekly. ...

Hrdinovi romských pohádek se jeho hrdinské činy často daří samy od sebe, vítězství se k němu někdy snaží až příliš lehce, s přispěním druhých, pomocí předmětů, ke kterým přijde zázračně a bez zásluhy...

Romský hrdina hýří zlatem. Teče z něho stříbro, má dokonce diamantové trenýrky... to je kompenzace onoho špinavého, otrhaného cikána, jakým v minulosti skutečný Rom byl.

Romský umělec má svou vlastní perspektivu... Hodí-li se do jeho podobenství, aby ve vzduchu letěl třístahlavý drak a na silnici jelo auto, aby v jedné pohádce vystupoval král a zároveň předseda národního výboru a ještě k tomu ježibaba, pak jeho sebesdělení spočívá právě v této pitoreskně uspořádané skutečnosti, v této vroucí neumělosti. Ačkoli se romské pohádky mohou neromskému čtenáři v některých podružnostech zdát až příliš „nevlastní“, myslím, že v mnohém se s nimi můžeme ztotožnit, protože každý z nás má své stísnující skutečnosti, ze kterých uniká ve fantaskních snech, převtělen v hrdinu – přemožitele zářícího zlatem.

*Autorka je zaměstnaná v občanském sdružení Český západ, pracuje v romské komunitě v Dobré Vodě u Toužimě jako asistentka pro práci s dětmi a PR-pracovnice.*

#### Literatura:

Hübschmannová, Milena: *Romské pohádky*. Fortuna, Praha 1999, str. 10–17.

*Romano vodi*, říjen 2005, č. 10. Speciální příloha RV věnovaná Mileně Hübschmannové, šlo o vzpomínky přátel M. H. a úryvek z knihy *Můžeme se domluvit* od M. H.



## Má škola, já a Kritické listy

Romana H.

*Kritické listy* mi velkou měrou nahrazují diskuse, které jsou pro můj pedagogický rozvoj velmi důležité, které ale, bohužel, na mé škole mezi kolegy učiteli jako celkem neprobíhají. Opravdu upřímně a otevřeně mohu diskutovat pouze s jednou jedinou kolegyní, což je dost málo s ohledem na fakt, že školy dostaly tu skvělou příležitost sestavit své vlastní osnovy, svůj vlastní školní vzdělávací plán. Náš pan ředitel měl ale jiný cíl, a to cíl být jednou z prvních škol, které mají svůj ŠVP již kompletně zpracovaný, odevzdaný a schválený. Svou horlivostí nás tak postavil do takové časové tísně, že nám zabránil v tom, co je pro počátek pochopení a tvorby nejdůležitější – zabránil nám důkladně prozkoumat současný stav a hledat schůdné cesty k vytvoření školy jako místa, kde se všichni efektivně učí.

*Kritické listy* mi pomáhají uvěřit, že existují ředitelé, kteří dávají svým učitelům dostatek času a vzdělávacích příležitostí, aby mohli nejprve porozumět potřebě učít se, objevovat metody aktivního učení, konstruktivistickému přístupu, formám hodnocení atd. atd. Chtěla jsem, aby se náš pan ředitel inspiroval dobronínskou cestou, ale on mi jen vyprávěl humornou historku ze své návštěvy na této jemu známé škole. Pointou jeho historky byl fakt, že ani tam není vše takové, jak se může nezasvěcenému čtenáři jevit. Proč? Protože náš pan ředitel učinil nepříjemnou zkušenost s použitím dobronínského WC, po jehož použití mu zbyly mokré boty. Mohli byste příště zkusit popsat zkušenosti ještě z jiné školy, prosím? Třeba by inspirovala pana ředitele k něčemu hlubšímu než jen k humorné historce.

*Kritické listy* mi umožňují spolupracovat s paní učitelkou, kterou jsem, bohužel, jako studentka na své praxi navštívit nemohla. Na praxi v literární výchově jsem v *Kritických listech* byla u paní učitelky, která užívá metody aktivního učení a která chápe potřebu a hodnotu zpětné vazby pro adepta učitelství. V reálném životě jsem byla na praxi na základní škole v Českých Budějovicích, kde mi paní učitelka za první předvedenou hodinu vynadala, za druhou mne pochválila a na další už nepřišla. Určitě měla hodně práce, ale... Současná podoba praxe je u nás vůbec dost nevyhovující. Podle mne by měla být mnohem intenzivnější a delší, například formou asistentství během celého posledního roku studia učitelství. Tak tomu je třeba ve Velké Británii a v Německu.

V *Kritických listech* se setkávám i s kolegy, z nichž některé znám z *KM*, *PAU* a jiných sdružení, ale jejichž

podnětnou výuku mohu navštívit jen na stránkách *KL*. V *KL* č. 22 jsem načerpala další oporu pro snahu o aktivní přístup k průřezovým tématům: pokud se fyzika, biologie a další předměty dají učit induktivně, s řešením situací blízkých zájmům a potřebám žáků, pak není důvod, proč by se do jejich řešení nemohl zapojit i můj předmět: český jazyk. Druhý můj předmět, anglický jazyk, už si dávno svým důrazem na komunikativní funkci vynutil zařazení témat z nejrůznějších oborů.

Díky *KL* 22 jsem se blíže seznámila i s mediální výchovou (o níž jsem toho zatím příliš mnoho nevěděla, přiznám se), stranou nezůstaly globální problémy, humanitární a další témata v projektu *Varianty*. Také tato témata by měla být zařazena do plánování hodin českého jazyka.

O filozofii pro děti jsem už dříve slyšela, ale článek v *KL* mě přesvědčil, že si musím sehnat příběhy pana M. Lipmana a představit je svým žákům, kteří také mají právo na to, aby se i jejich třída mohla stát hledajícím společenstvím.

Takto bych mohla pokračovat, každé číslo mi dává spoustu nových inspirací, poznatků, odkazů, ale hlavně posiluje mou víru a naději, že nejsem jediná, kdo si dokáže představit: Jak by to fungovalo, kdyby...

Na *Kritických listech* oceňuji zejména podrobnost a zasvěcenost jejich článků. Vyhovují mi svou délkou, jež mi umožní téměř se účastnit popisovaných hodin, lekcí, přednášek či seminářů. Jsem spokojená s jejich grafickou úpravou i s rozvržením rubrik. Provedu ještě krátké srovnání *KL* s *Učitelskými listy*: kladem *Učitelských listů* je to, že si je mohu přečíst každý měsíc, je v nich více návodů a tipů pro vedení školy. *Kritické listy* jsou k dispozici pouze jednou za čtvrt roku, ale jsou delší a články týkající se průběhu hodin a popisů metod či zkušeností jsou adekvátně mnohem podrobnější, takže mi vlastně umožňují představit si takové prostředí, které by odpovídalo mým představám o efektivní škole.

Jediné přání na *KL* mám ohledně návštěv v hodinách českého jazyka: mohli byste také zajít na praxi na druhý stupeň k paní učitelce, která vede jazykové hodiny v duchu metod aktivního, konstruktivistického učení, prosím.

Děkuji.

Toalety v dobronínské škole opravdu nepatří k těm nejluxusnějším (těch 34 let je znát). Každopádně souhlasím s panem ředitelem v tom, že změna materiálních podmínek je součástí cesty k vlastnímu ŠVP. Kdybych se však měl ohlédnout po té „naší“ cestě z hlediska materiálních podmínek, určitě bych pořadí investic neměnil. Když jsem letos v srpnu pozoroval své kolegy, jak zvládají práci s novými přenosnými počítači, digitálním fotoaparátům či dataprojektorem, měl jsem pocit, že se nám práce vcelku daří. Místně pak záleží na zvolených prioritách. Protože v Dobroníně bychom rádi v roce 2007 vybudovali sedlovou střechu nad pavilonem školní družiny, obávám se, že na toalety opět nedojde.

Ivo Mikulášek, ředitel ZŠ v Dobroníně





Milá redakce,  
ráda bych poděkovala za velké množství podnětných a zajímavých článků v posledním čísle *Kritických listů*. Stále se k nim vracím a rozhodla jsem se na jeden z nich reagovat.

Jako živá voda na mě zapůsobil text Jiřiny Stang a Šárky Mikové s názvem *Čtyři „P“ řízení třídy*. Líbí se mi analýza jednotlivých problémových situací ve školách. Jako velice jasný a vysoce účinný se mi jeví následný postup při řešení krizových situací. Člověk se často topí v problému a snaží se mu přijít na kloub tím, že plave bezradně od břehu ke břehu. Propříště se mi zdá dobré použít čtyři kroky, které autorky stanovily. Tedy: je-li někde problém, ujasním si nejdříve jeho **příčiny**, pak se zamyslím, jak by se mu dalo předcházet (**prevence**), následně je důležité vytvořit **řešení** a nakonec si promyslet **nevyřešené otázky**. Myslím, že kostra postupu je jasná a jednoduchá.

S chutí jsem si přečetla i pasáž *Obraz o sobě a jeho odraz ve výuce*. Zde se mi potvrdilo, co už vím, že „škatulkovat“ žáky se nevyplácí. Vybavila jsem si žáky, kteří se při výuce tváří, jako by právě byli duchem úplně jinde, nechtějí komunikovat a přitom při práci ve skupině ožijí a stávají se hovorní a nápavití. Není chyba v tom, jaké předsudky o nich někdy máme?

Musím ještě napsat, že vždy si ráda přečtu a „zopakují“ to, co jsem ve škole často vlivem nudných několika hodinových monotónních přednášek zanedbávala. A to byla, bohužel, psychologie. Líbil se mi popis jednotlivých období dítěte i s jeho specifiky a změnami v chování a prožívání. Jako učitelce 2. stupně pro mě byla přínosem pasáž *Velké změny v pubertě*. Uvědomila jsem si, že některé projevy dětí jsou dány jednak jejich typologií, ale také jejich postavením ve třídě a že ne vše je bráno jako prvoplánový útok na učitelovu osobu.

Z mé malé pedagogické praxe mohu napsat zkušenost, že je velice důležité žáky nepodceňovat či nezesměšňovat, že problémy týkající se života ve třídě či ve škole je nejlepší řešit přímo s dětmi, a v neposlední řadě, že studenti si dobře všímají učitelů, jaký mají osobní přístup v hodinách, jak se vyjadřují či popisují jednotlivé situace. Proto plně podporuji vše důležité, s čím by děti měly opouštět naše školy – tvořivé myšlení, komunikaci, spolupráci a respektování práce druhých, samostatnost a odpovědnost –, tedy kompetence pro život.

S pozdravem  
Monika Olšáková  
ZŠ Janovice

## NABÍDKY

### SVĚŽÍ POHLED NA ČTENÍ

*Kritické myšlení, o. s.*, nabízí učitelům všech stupňů škol a studentům pedagogických fakult, jednotlivcům i celým sborovněm čtyři nové dvoudenní moduly, které lze různě kombinovat dle pokročilosti účastníků.

#### ČETBA NAUČNÉHO TEXTU – (modul I)

##### a) 2 dny pro začátečníky – aktivizující metody práce

**Cíl semináře:** získat metodická vodítka pro práci s naučnými texty, jejichž pomocí své žáky naučíme vyhledávat a třídit informace, „přetvářet“ informace a mluvit o nich svými slovy, vyjadřovat je v různých grafických podobách, číst s porozuměním; vést studenty k sebehodnocení a využívat k hodnocení popisný jazyk

**Komu je seminář určen:** pedagogům všech aprobací, kteří neabsolvovali základní kurz *RWCT*, jež pořádá *o. s. Kritické myšlení*

##### b) 2 dny pro pokročilé – jak hodnotit dosaženou úroveň čtenářských dovedností a zapracovat ji do ŠVP

**Cíl semináře:** naučit se hodnotit dosaženou čtenářskou úroveň žáků; naučit se propojovat očekávané výstupy v různých oborech se čtením

**Komu je seminář určen:** pedagogům, kteří ve své výuce uplatňují metody kritického myšlení a chtějí svou práci prohloubit a zdokonalit v oblasti tvorby kritérií a vyhodnocování úrovně zvládnutí čtenářských dovedností

#### ČETBA LITERÁRNÍHO TEXTU – (modul II)

##### a) 2 dny pro začátečníky – aktivizující metody práce

**Cíl semináře:** užívat v literární výchově metodické postupy, jejichž pomocí žáci získávají a rozvíjejí čtenářské dovednosti; naučit se aktivity, které četbě předcházejí, které ji provázejí a které po četbě následují; uplatňovat metody práce, jejichž pomocí žáci získávají kladný vztah k beletristickým textům a čtou je s porozuměním

**Komu je seminář určen:** pedagogům literární výchovy, kteří neabsolvovali základní kurz *RWCT*, jež pořádá *o. s. Kritické myšlení*

##### b) 2 dny pro pokročilé – plánování

**Cíl semináře:** naučit se plánovat literární a čtenářskou výuku/výchovu dle potřeb svých žáků; naučit se nalézat a klást zásadní otázky v literatuře

**Komu je seminář určen:** pedagogům, kteří chtějí literární výchovu učit tak, aby žáci četli a na základě přečteného sami nalézali vztah literatury ke svému životu, k literárním i mimoliterárním skutečnostem

Podrobnější informace ke všem seminářům a také další individuální nabídky lektorů *KM* naleznete na: [www.kritickemysleni.cz](http://www.kritickemysleni.cz).



## Zelený kruh nabízí

### *Jednodenní dílnu pro učitele,*



kteřá je zaměřena na prezentaci tématu odpovědné spotřeby a ekologické stopy. Účast v dílně je vhodná zejména pro ty učitele, kteří se specializují na ekologickou, globální či mediální výchovu.

Odpovědná spotřeba je klíčovým tématem udržitelného rozvoje a nabízí se k rozpracování v průřezových tématech Globální výchova nebo Mediální výchova ve školních vzdělávacích programech. Dílna se zaměří na využití internetových stránek Hra o Zemi ([www.hraozemi.cz](http://www.hraozemi.cz)) a přípravu pracovních listů pro učitele s příklady, jak je lze využít při výuce různých předmětů.

Zelený kruh provozuje s podporou ministerstva informatiky webové stránky Hra o Zemi jako interaktivní bránu k informacím o udržitelném rozvoji. Mimo jiné zde lze nalézt počítačové individuální ekologické stopy ([www.hraozemi.cz/ekostopa](http://www.hraozemi.cz/ekostopa)). Dílna nabízí seznámení s touto internetovou stránkou a spolupráci pedagogů i odborníků na udržitelný rozvoj při dalším rozvoji této webové stránky a při zpracování pracovního listu k tématu odpovědné spotřeby s důrazem na způsoby nakupování a vliv reklamy. Aktivní účast učitelů a jejich podněty a návrhy při přípravě pracovního listu mohou být honorovány.

Zelený kruh ve spolupráci se sdružením *Kritické myšlení* připravil v loňském roce dva pracovní listy, které obdrželi čtenáři jako přílohu *Kritických listů*. Obsahují praktické rady ohledně metod aktivního učení a využití počítačové ekologické stopy ve výchově. Pracovní list k odpovědné spotřebě je pokračováním této řady.

**Pracovní dílny se konají ve dvou termínech, a to ve dnech 19. a 24. října od 9.00 do 14.00 hodin v prostoru Klubu ROXY (Dlouhá 33, Praha 1). Předpokládaný počet účastníků je 15 osob.**

V případě zájmu o bližší informace kontaktujte Petru Kuškovou, Zelený kruh, Lublaňská 18, 120 00 Praha 2, e-mail: [petra.kuskova@ecn.cz](mailto:petra.kuskova@ecn.cz).



**Od 1. září 2006 bude v základní škole a mateřské škole na nám. Svobody 2 v Praze 6 zahájen dvouletý projekt s názvem *Celkové zkvalitnění výuky na základní škole s důrazem na zlepšení situace znevýhodněných žáků a usnadnění jejich zařazení do výukového procesu*. Tento projekt je financován částkou 6 mil. Kč z prostředků ESF, státního rozpočtu a rozpočtu hl. m. Prahy.**

Cílem projektu je celkové zkvalitnění výuky v základní škole v souladu s cíli Rámcového vzdělávacího programu základního vzdělávání především v rámci zlepšení klíčových kompetencí žáků a rozvoj vzdělávání dětí z různých důvodů znevýhodněných. S tím úzce souvisí i zkvalitnění vzdělávání pedagogických pracovníků. Navazujícím cílem je vytvoření prostoru a podmínek pro smysluplné trávení volného času žáků.

Projekt je rozčleněn do deseti programů:

- Program pro děti se specifickými poruchami učení zaměřený na jejich kompenzaci
- Program doučování ČJ, AJ a M
- Zážitekové kurzy
- Program zkvalitnění výuky cizích jazyků
- Program podpory výukové oblasti Člověk a jeho svět
- Program podpory výukové oblasti Jazyk a jazyková komunikace
- Podpora a rozšíření spolupráce s kojeneckým ústavem
- Program zvyšování počítačové gramotnosti
- Další vzdělávání učitelů
- Program tvorby výukového předmětu Práce na počítači

Kontaktní adresa: [grantzsns2@centrum.cz](mailto:grantzsns2@centrum.cz)

Bližší informace o projektu naleznete na webových stránkách základní školy: [www.zs-ns2.cz](http://www.zs-ns2.cz).



*ESF napomáhá rozvoji zaměstnanosti podporou zaměstnatelnosti, podnikatelského ducha, rovných příležitostí a investicemi do lidských zdrojů.*



**Kritické listy** vycházejí v rámci projektu **Rovnováha**. Projekt je hrazen z prostředků Evropského sociálního fondu, státního rozpočtu ČR a Magistrátu hlavního města Prahy.



Realizátorem projektu **Rovnováha** je **o. s. Kritické myšlení**, které je členem **Mezinárodního Konsorcia RWCT**.

V rámci projektu **Rovnováha** mohou zájemci o **Kritické listy** z řad **pražských škol** a **absolventi** nebo **účastníci kurzů KM** získat **Kritické listy č. 21–28 zdarma**. Více informací na: [www.kritickemysleni.cz](http://www.kritickemysleni.cz).

### **Chcete odebírat *Kritické listy*?** **Přihlaste se do Informační a nabídkové sítě programu** **Čtením a psaním ke kritickému myšlení**

Členství je: a) **individuální**, nebo b) „**školní**“.

Zájemce se stává členem sítě tím, že vyplní přihlášku do sítě a uhradí členský poplatek na následujících 365 dní. Přihlášku společně s kopií dokladu o zaplacení odešle na adresu:

**Kritické myšlení, o. s.**, FZŠ Trávníčkova, Trávníčkova ul. 1744, 155 00 Praha 5,  
popř. elektronicky na adresu: [kritickemysleni@ecn.cz](mailto:kritickemysleni@ecn.cz).

Pokud se členem chce stát škola, musí do přihlášky vyplnit **kontaktní osobu**, s níž bude v případě potřeby **o. s. KM** jednat.

#### **Členský poplatek**

- individuální 380 Kč / 365 dní – 4 čísla **KL**
- školní 600 Kč / 365 dní – 4 čísla **KL** (2 výtisky od každého čísla)
- zvýhodněný 300 Kč / 365 dní (pouze **učitelé a lektori** certifikovaní podle **Mezinárodního standardu učitele a lektora RWCT – KM**)

#### **Číslo účtu k úhradě členského poplatku – 163 918 510 / 0300**

**Variabilní symbol:** Individuální zájemce zvolí číslo podle svého uvážení (není třeba rodné číslo, pak mu bude přiřazen VS podle evidence členů) a nezapomene toto číslo uvést i do přihlášky, aby byla možná identifikace platby. Pro školy platí jako **VS číslo faktury**.

**Zájemci o fakturu pošlou: 1. název plátce, 2. adresu sídla plátce + PSČ, 3. IČO plátce.**

Přihlášky ke stažení na: [www.kritickemysleni.cz](http://www.kritickemysleni.cz).

**Kritické listy** – pro členy Informační a nabídkové sítě **RWCT – KM**.

**Edičně připravily:** Nina Rutová a Hana Košťálová

**Předsedkyně redakční rady:** Jitka Kmentová

**Redakční rada:** Ondřej Hausenblas, Květa Krüger, Šárka Miková, Jiřina Stang, Irena Věříšová

**Adresa:** *Kritické myšlení, o. s.*, FZŠ Trávníčkova, Trávníčkova ul. 1744, 155 00 Praha 5

**tel.:** 251 091 644 (pondělí a středa od 10 do 16 hod.)

**e-mail:** [kritickemysleni@ecn.cz](mailto:kritickemysleni@ecn.cz); **web:** [www.kritickemysleni.cz](http://www.kritickemysleni.cz)

Vyšlo v září 2006. Registrační číslo MK ČR E 11198. Uzávěrka dalšího čísla je **1. listopadu 2006**.

Vydalo *o. s. Kritické myšlení* 2006.

**Fotografie na přední obálce:** Jan Burian.

Neoznačené fotografie z archivu *KM*.

**Sazba, grafická úprava:** Andrea Šenkyříková. Vytiskla tiskárna PBtisk Příbram.

#### **Jak posílat příspěvky do *Kritických listů*?**

Příspěvky posílejte e-mailem na adresu: [nina.rutova@volny.cz](mailto:nina.rutova@volny.cz) jako připojený soubor ve formátu .doc anebo podobně na disketě na adresu:

*Kritické myšlení, o. s.*, FZŠ Trávníčkova, Trávníčkova ul. 1744, 155 00 Praha 5.

Fotografie lze posílat poštou (na vaši žádost vrátíme) či e-mailem – naskenované v rozlišení 300 dpi (.tif nebo .jpg).

ISSN 1214-5823



# LÉTO 2006



# Čtením a psaním ke kritickému myšlení

Vzdělávací program, který přináší učitelům na všech stupních škol **kurzy dalšího vzdělávání, materiály a lekce, webovou stránku, informační síť a konzultační podporu.**

Učitelé v programu získávají konkrétní praktické metody, techniky a strategie, sestavené v otevřený a efektivní systém, který pomáhá rozvíjet všechny kompetence, jak jsou formulovány v Rámcovém vzdělávacím programu.

Program sám neklade důraz na pedagogické, psychologické či literární teoretické poznatky, přestože je na jejich základu postaven, **ale zdůrazňuje, že k ovládnutí nových výukových přístupů je důležité přímé prožití učebních činností a jejich následná analýza.**

## Které kvality žákova učení a žákovy osobnosti program pěstuje?

aktivizaci žáků • celoživotní učení • schopnost vyjadřování • utváření názoru a argumentace pro něj • rozvoj čtenářství • kritickou práci s informacemi • trvalost osvojení informací • schopnost tolerovat a respektovat odlišnost všeho druhu • spolupráci a maximální rozvoj každého dítěte

## Co program Čtením a psaním ke kritickému myšlení nabízí?

**Kurzy** • celoroční 80hodinové • zkrácené (výběr základních přístupů) asi 40 hodin • ochutnávkové (ukázka metod) – jednodenní • kurzy KM a tvorby ŠVP • speciálně zaměřené (např. na spolupráci knihovny a školy)

**Letní školu** kritického myšlení – jeden týden intenzivního tréninku pro pokročilé

**Časopis** Kritické listy

**Členství** v Informační a nabídkové síti KM

**Webovou stránku** se stále novými nabídkami, materiály a informacemi



Kritické myšlení, o. s., je výhradním nositelem autorských a distribučních práv programu Reading and Writing for Critical Thinking (RWCT) v České republice. Kritické listy jsou spolufinancovány projektem Rovnováha. Projekt Rovnováha získal finanční podporu Evropského sociálního fondu, Magistrátu hl. m. Prahy a státního rozpočtu České republiky.

Kontakt:

Kritické myšlení, o. s.  
FZŠ Trávníčkova  
Trávníčkova ul. 1744  
155 00 Praha 5

tel.: 251 091 644 (pondělí a středa 10–16 hod.)

e-mail: [kritickemysleni@ecn.cz](mailto:kritickemysleni@ecn.cz)

web: [www.kritickemysleni.cz](http://www.kritickemysleni.cz)