

Kritické listy 27

čtvrtletník pro kritické myšlení ve školách

léto 2007



Naše téma:
**ČTENÍ V KAŽDÉM
PŘEDMĚTU**

Dílna čtení
v praxi

Decrolyho systém

Čtyři geometrické
příběhy



Dovedeme
v dějepise číst
s porozuměním?

Hmatatelná
poezie

Stručné ohlédnutí
za deseti lety
Kritického
myšlení

Letní školy 2007



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*. Přináší 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.



Ohlas na seminář *Čtení v každém předmětu*

... V dílně nazvané *Dovedeme v dějepise číst s porozuměním?* představil F. Prokop zajímavou škálu aktivit, které směřují k rozvíjení čtenářských dovedností, a to nejen ve spojení s lineárním textem, ale i obrázkem, fotografií, filmovou ukázkou apod. Opět jsem si uvědomila důležitost dotažení aktivit k cíli a význam prezentace výstupů. Nalezla jsem propojení s mediální výchovou a dalšími předměty. Překvapila mě jednoduchost a přímochařnost mezioborových vztahů a vazeb.

Dílnou I. Věříšové *Pod Bílou horou* jsem si osvěžila, jak je právě při interpretaci historické události důležitá práce s prameny a jejich kritické čtení. Myslím, že jsem v práci se žáky na tuto dovednost zapomínala, a jsem přesvědčena, že ji bude nutné systematicky budovat. (...) Za velmi inspirativní považuji tvorbu učebního textu samotnými žáky, kteří si musí uvědomit vlastnosti naukového výkladového textu. Seminář pro mne byl velkým přínosem a impulzem v další práci, nejen při výuce a tvorbě ŠVP.

Tereza Martínková, učitelka ZŠ nám. Curieových, Praha 1



Vážení a milí čtenáři,

v dubnu *Kritické myšlení* ve spolupráci s katedrou primární pedagogiky PedF UK uspořádalo v budově pražského Gymnázia Na Zatlance dvoudenní seminář **Čtení v každém předmětu**.

Téma zde přinášíme nejen v podobě lekcí a různých aktivit kolem četby. Pozorní čtenáři-učitelé, kterým už nestačí, že hodiny s kritickým myšlením jsou zábavnější, ale přemýšlejí o proměně celého systému, se mohou inspirovat popisem celků, s jejichž pomocí lze čtenářství rozvíjet systematicky v rámci literární výchovy (dílna čtení), v projektovém vyučování (otevřená škola) či v průběhu celé školní docházky (soubis čtenářských dovedností).

Ze zpětných vazeb účastníků semináře přijmete v úvodu malý souhrn, který možná nepatří jen dvěma dnům čtenářství ve všech předmětech, ale také celoroční práci učitelů a lektorů *Kritického myšlení*:

Co bylo největším přínosem?

- Samozřejmé využívání konstruktivistických postupů ve výuce a rozmanité metody a strategie práce, které vedou děti i dospělé k myšlení.
- Oceňuji strukturu lekcí, která směřuje k návaznosti myšlenek a k příjemné atmosféře po celou dobu výuky, prožitky namísto teoretických přednášek.
- Osobnost učitele či lektora, který svým žákům a jejich schopnostem důvěřuje.
- Široká škála používaných výukových textů: od poezie v přírodovědných oborech až po studium lišících se pramenů k historickým událostem v dějepise, vlastní tvorbu úloh do matematiky i četbu manipulujících článků z časopisů i letáků, jimiž jsou dětští „čtenáři-zákazníci“ ovlivňováni v rámci obchodních zájmů.
- Přínosné bylo také promyšlení témat z hlediska různých vědních oborů a zjištění, že je potřeba neustále se vzdělávat v mnoha oblastech lidského poznání, abychom neustrnuli!

K tomu, co se vám líbí, často pokládáte také otázky...

- Není mi jasné, jak se mohu ve škole obejít zcela bez učebnic.
- Proč je výuka ČJ někdy na hory vzdálená tomu, co jsme viděli?
- Podaří se mi kolegyně přesvědčit, že poezie může žáky motivovat k zvědavosti i ve fyzice a biologii?
- Proč si náš školský systém neuvědomuje onu propojenost věd a nepracuje s tím (snad pomohou průřezová témata z RVP).

Někteří jste se s novými metodami práce v letošním školním roce setkali poprvé, jiní si je již roky ověřujete v praxi, snad přibývá i těch, kteří přemýšlejí, jak změnit nejen metody výuky ve svém předmětu, ale jak provázat i obory ve školním kurikulu.

Možná bychom si ale všichni mohli položit otázku, co již ve škole děláme pro rozvoj čtenářských dovedností, a při četbě těchto *Kritických listů* si uvědomit, co bychom ještě dělat mohli.

Mnoho inspirace a krásnou prázdninovou četbu
vám přeje

Nina R.



Naše téma: Čtení v každém předmětu

K úvaze

Efektivní výuka ke čtenářské gramotnosti vyžaduje práci s čtenářskými dovednostmi, <i>H. Košťálová</i>	4
Čtení v Otevřené škole, čtení v projektech, <i>A. Tomková, H. Košťálová</i>	7
Decrolyho systém, <i>A. Rybníčková</i>	10
Čtení v Didaktice 1. stupně ZŠ, <i>A. Tomková, J. Kargerová</i>	11

Lekce a komentáře

Dílna čtení v praxi, <i>M. Šlapal</i>	13
Užití grafického schématu ke zdokonalení čtení matematiky, <i>S. Braselton, B. C. Decker</i>	20
Čtyři geometrické příběhy, <i>F. Roubíček</i>	24
Dovedeme v dějepise číst s porozuměním?, <i>F. Prokop</i>	27
Pod Bílou horou, <i>I. Věříšová</i>	28
Hmatatelná poezie, <i>K. Krüger</i>	30
Poezie napříč předměty na druhém stupni, <i>O. Hausenblas</i>	32

Představujeme učitele a lektory KM

Irena Věříšová	34
--------------------------	----

Co se děje u nás v *Kritickém myšlení*

Co nového v projektu <i>Rovnováha</i> , <i>H. Košťálová</i>	36
• Čtenářství v celé škole	36
• <i>Kritické myšlení</i> má dalších šestnáct vyškolených lektorů	38
• Slosování otázek	39
• Kurzy v projektu <i>Rovnováha</i>	40
• Seminář s partnerskou organizací SKAV	40
• Letní školy 2007	41
Stručné ohlédnutí za deseti lety <i>KM</i>	43

Co se děje jinde

Cílené rozvíjení čtenářské gramotnosti ve výuce na 2. stupni ZŠ, <i>K. Krüger</i>	45
---	----

Škola v literatuře

Lidové povídky, <i>L. N. Tolstoj</i>	46
Knížka z antikvariátu, <i>N. Rutová</i>	47

Z redakční pošty

Čtení v každém předmětu, <i>I. Motýlová</i>	48
Zdravím redakci, ... <i>N. Křístek</i>	49
Umíme spolu mluvit?, <i>E. Petržílková</i>	49

Nabídky

Ekoškola	50
--------------------	----

Na [www.kritickemysleni.cz/KL 27/Co se do čísla nevešlo](http://www.kritickemysleni.cz/KL_27/Co_se_do_cisla_neveslo) najdete:

- texty k lekcím *O. Hausenblase* a *K. Krüger*
- texty a pracovní listy k lekcí *I. Věříšové*
- reflexe účastnic dvoudenního semináře *Čtení v každém předmětu* (*Z. Maňourová, Š. Klumparová*)

K ÚVAZE

Efektivní výuka ke čtenářské gramotnosti vyžaduje práci s čtenářskými dovednostmi

Hana Košťálová

Pohled na čtení a jeho podstatu se v průběhu věků měnil a s ním se měnil i přístup k výuce čtení.

Původně bylo čtení chápáno jako jednoduchý akt vnímání a přidružování. Později se tento pohled rozšířil o porozumění a odpovídající myšlenkové procesy. Kolem poloviny 20. století se definice čtení více a více inspirovaly kognitivní vědou a současně se začaly lišit v míře, v níž autoři zdůrazňovali buď pragmatický, nebo teoretický pohled na čtení. Mnoho vědců propojuje čtení se sociální funkcí jazyka, jak ji nahlížel například Vygotskij – sdílí pohled na jazyk jako na proces výstředně osobní, ale současně hluboce sociální. Harste (1984) tvrdí, že čtení je „sociální událost“, a Goodman vidí čtení jako „transakční socio-psycho-lingvistický proces“ (1994).

Se čtením souvisí pojem **gramotnost** (angl. *literacy*). Za Ciceronových časů byl označením „litteratus“ míněn člověk „studovaný“. Ve středověku se termín *litteratus* užíval pro člověka, který dokázal v latině číst, ačkoli vzhledem k úpadku vzdělanosti v Evropě se již ve 13. století užíval pro každého, kdo znal z latiny jakékoli minimum. Po období reformace se přesunulo chápání gramotnosti na dovednost číst a psát v jakémkoli jazyce.

V současnosti pojem gramotnost zahrnuje **interakci mezi požadavky společnosti a kompetencemi jedince**. Proto se může úroveň gramotnosti vyžadovaná různými společnostmi lišit jak mezi kulturami, tak v čase. Nároky na gramotnost v době Marie Terezie byly jiné než požadavky dnešní.

„Gramotnost vyžaduje autonomní, aktivní zaujetí tištěným slovem a zdůrazňuje roli jedince ve vytváření nezávislých interpretací různých sdělení stejně jako v přijímání a propojování interpretací jiných.“
(R. L. Venezky: *What is literacy?*)

Ačkoli bylo pojmání gramotnosti po staletí založeno právě jen na dovednosti číst a psát, nejnověji se použití termínu gramotnost rozšířilo na řadu jiných základních dovedností – např. počítačová gramotnost, kulturní gramotnost, matematická gramotnost. Termínem gramotnost se začaly zastřešovat všechny komunikační a početní dovednosti potřebné pro existenci v moderní společnosti (funkční gramotnost).

Tak byla definována také **informační gramotnost** jako pojem nadřazený čtenářské gramotnosti:

„Informační gramotnost znamená mít přístup k informacím, umět získat informace, přetvářet je a přenášet. Mít přístup k informacím znamená, že člověk je schopen rozlišit a najít potřebný zdroj, a to v tištěné, mluvené i v grafické podobě; získat informace vyžaduje porozumět zdroji, analyzovat, syntetizovat a vyhodnocovat informace; přetvářet informací vyžaduje způsobilost o informacích psát, mluvit o nich svými slovy a vyjadřovat je v různých grafických uspořádáních; a přenášet informace znamená publikovat nebo jinak šířit nově pojatou znalost.“ (Kibby, 2000, str. 380, cit. dle Fehring, H.: *Literacy Assessment*, str. 1.)

Stálým vývojem a zpřesňováním prochází pojetí **čtenářské gramotnosti**. Jedna z nejnovějších definic dle prestižního mezinárodního výzkumu OECD PISA zní:

„Čtenářská gramotnost znamená schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosahování určitých cílů, k rozvoji vlastních schopností a vědomostí a k aktivnímu začlenění do života společnosti.“

Zveřejněné výsledky posledního výzkumu PISA opět konstatovaly **nedostatky českých žáků** ve čtenářské gramotnosti. Příčiny toho stavu jsou jistě mnohé, pro nás je zajímavé podívat se na vlastní – učitelský – píseček a popřemýšlet, co můžeme udělat pro to, aby se žáci v této klíčové oblasti zdokonalili.

Učitelé se ve škole domáhají u žáků „čtení s porozuměním“. Málokterý ale umí odpovědět na otázku, co přesně by to čtení s porozuměním mělo být. Vzhledem k tomu, že čtení s porozuměním je jeden z nejdůležitějších cílů výuky, a navíc takový, kterého nikdy nemůže být definitivně dosaženo, je dobré popsat si ho blíže. Takový popis pomůže při plánování výuky, které zpřesní, a pomůže i při vyhodnocování pokroku žáků – umožní učitelům podávat žákům dobře cílenou zpětnou vazbu, a tím zlepšovat jejich výkon.

Nabízíme proto sadu základních čtenářských dovedností, které všechny podle nás dělají čtenáře čtenářem. Mohou být dále rozpracovány a využity pro formulování cílů učení, v dalších etapách práce pro poskytování zpětné vazby.



Čtenářské dovednosti*

Přizpůsobuje čtení svému záměru...

- hledá a vybírá text podle záměru, zdůvodňuje svou volbu
- volí podle záměru způsob čtení
- pozná, kdy má text odložit

Najde informace v textu...

- identifikuje potřebnou informaci
- odliší hlavní informace od podpůrných a vedlejších
- odliší fakta od názorů
- pracuje s informačním aparátem (obsah, marginálie, rejstřík, odkazy, poznámky, ...)

Rozpozná, zdali odpověď na položenou otázku...

- najde na jednom místě v textu
- najde na několika místech v textu, která musí propojit
- najde propojením textu a své zkušenosti
- najde jen ve své zkušenosti nebo fantazii

Shrne...

- rozliší v textu podstatné a podpůrné myšlenky či informace
- nebo odliší uzlové body dějové linie od epizod
- udrží logický sled událostí nebo informací a myšlenek podle textu nebo zvolí vlastní logiku
- formuluje shrnutí souvisle a svými slovy

Vyjasní si (odhadne)...

- rozpozná, co mu nedává smysl
- vyjasní si význam neznámých slov, reálie
- vyjasní si složité či nejasné myšlenky

Pokládá otázky vzhledem k tomu, s jakým záměrem čte...

- klade otázky zodpověditelné přímo z textu
- klade otázky na souvislosti – zodpověditelné se zapojením čtenářské a životní zkušenosti, dalších zdrojů

Propojuje čtené s...

- předvídá obsah nebo pokračování textu, své předpovědi dokládá vodítky z textu a svou zkušeností čtenářskou a životní

- porovnává informace, názory, myšlenky v textu se svými poznatky a zkušenostmi – hledá shody a rozdíly
- porovnává informace, názory a myšlenky v textu s dalšími texty – hledá shody a rozdíly

Vysuzuje – dělá závěry...

- analyzuje příčiny a důsledky (události, motivy jednání, ...)
- rozpoznává místa, která působí na city nebo vypovídají o citech, a spoluprožívá je nebo odmítá, popřípadě rozpozná manipulaci
- rozpoznává souvislosti ve věcném obsahu sdělení
- z informací v textu dělá závěry a rozhodnutí

Posuzuje záměr, informace, myšlenky a stavbu textu...

- rozpozná autorský záměr, vztah autora k textu
- rozpozná fiktivního čtenáře (jakého čtenáře text předpokládá/implikuje)
- vyhodnocuje s oporou v textu důvěryhodnost informací a vypovídací hodnotu textu
- rozpozná, jak jsou informace v textu uspořádány (řazení příčina – následek, problém/řešení, hlavní myšlenka – podpůrný detail, shoda/odlišnost, popis)

Buduje své pochopení smyslu textu – interpretuje...

- vybaví a rozvíjí své představy nad textem
- rozpoznává a formuluje hlavní myšlenku a propojuje ji se svou zkušeností
- je si vědom toho, že jiní lidé interpretují text jinak, a respektuje to

Zaznamenává si...

- přehledně pro svou potřebu zaznamenává informace či myšlenky z textu

Nakládá se získanými informacemi a myšlenkami podle záměru...

- informace a myšlenky přetváří podle svého záměru či adresáta přetvořeného sdělení
- informace ověřuje v dalších zdrojích

Nejen metody a činnosti, ale stálá zpětná vazba

Pro rozvíjení těchto dovedností známe z programu *Čtením a psaním ke kritickému myšlení* různé metody a techniky. Při práci jakoukoli metodou nesmíme zapomínat na zpětnou vazbu žákovi. Zpětná vazba má za úkol informovat žáka o tom, co se mu podařilo, popřípadě mu pomoci vylepšit propříště jeho výkon. Aby mohla být zpětná vazba dostatečně informativní, musí být popisná a konkrétní. Konstatování „nečteš s porozuměním“ je sice taky zpětná vazba, ale žákovi patrně mnoho nepomůže. Pokud jsme plánovali rozvíjení konkrétní dovednosti, nebude už tak obtížné zformulovat zpětnou vazbu způsobem užitečným: „V textu jsi našel jednak to, že čokoláda působí jako antioxidant, a pak to, že tyto její účinky narušuje mléko. To znamená, že jsi našel informace, které jsou v textu skutečně nejdůležitější. Pak jsi je shrnul do věty „Mléko ruší jinak významné antioxidační účinky čokolády.“

To je stručné a srozumitelné shrnutí celého odstavce, které jsi formuloval svými slovy.“

Učitelka se v tomto příkladu soustředila na významné rysy dovednosti shrnout text, totiž na výběr nejdůležitějších informací nebo myšlenek z textu, a dále na dovednost vybrané informace stručně vyjádřit souvislým sdělením a vlastními slovy. Aby to mohla udělat, musela si před výukou o shrnutí ujasnit, co to znamená „shrnutí text“, dále musela žákům modelovat, jak se takové shrnutí provádí, a nyní, když si to žáci procvičují, podává jim slovy, kterým žáci rozumějí, informaci o tom, jak se jim práce daří.

Cílenější výuka

Učitelka sleduje, jak její žáci zvládají zvolené čtenářské dovednosti – vede si záznam o každém žákovi. Záznamy učitelce slouží k tomu, aby mohla plánovat

Poznámka:

- * Čtenářské dovednosti vznikly pro účely semináře *Čtení v každém předmětu* v rámci projektu *Rovnováha* – školní programy pro znalosti, životní dovednosti a funkční gramotnost, který je financován z ESF, z rozpočtu ČR a z rozpočtu Magistrátu hl. m. Prahy. Jsou společným dílem pracovní skupiny o. s. *Kritické myšlení* ve složení O. Hausenblas, H. Košťálová, K. Krüger, Š. Miková, F. Prokop, N. Rutová, D. Řezníčková, J. Stang, K. Šafránková, I. Věříšová.



další výuku pro každého žáka tak, aby výuka co nejvíce reagovala na skutečné žákovy potřeby. Proto učitelka nesleduje globálně „čtení s porozuměním“, ale rozepisuje si ho opět na sledované dílčí dovednosti. Díky tomu může připravovat pro žáky přesně ty úkoly, které budou cíleně rozvíjet potřebnou složku

čtení s porozuměním. Výuka se stane efektivnější, výsledky žáků se zlepší.

Jednu z možných forem záznamu, která je určena pro plánování výuky, přetiskujeme se svolením vydavatele z časopisu *The Reading Teacher*.

Hodnocení čtení s porozuměním – učitelčin záznam			
Žák: Třída: Šk. rok: Úrovně porozumění: 4 – hluboké porozumění 3 – postačující porozumění 2 – útržkovité porozumění 1 – žák porozumění ještě neprokazuje			
...dovednosti v oblastech čtení s porozuměním		Úroveň za...	
...komentáře, příklady		1. čtvrtletí	2. čtvrtletí
Doslovné porozumění / Po přečtení textu žák zopakuje informace z textu svými slovy. Nevynechá při tom žádnou důležitou součást informace, neopakuje příliš doslovně původní text.			
Části vypravování / V přečteném textu žák rozpozná a analyzuje prostředí, hlavní postavy, události, problém a řešení.			
Význam slov / V průběhu čtení žák používá strategie k odhalení významu neznámých slov, na která v textu narazí.			
Organizace informací v textu / Žák rozpozná, jak jsou informace v textu uspořádány.			
Porozumění souvislostem (hlubší porozumění) / Pracuje s myšlenkami, odliší, co je v textu předkládáno jako příčina a co jako následek; porovnává myšlenky; předvídá; vysuzuje.			
Kritické myšlení / Žák vyjadřuje a podpoří nebo odmítne názor; rozpozná a také vyhodnotí stanovisko nebo pozici; analyzuje důvěryhodnost textu, autora, pramene a zvažuje platnost názorů; dělá své závěry.			
Vizualizace / Žák si vytváří mentální obrazy, v hovoru o četbě je popisuje, podává podrobnosti.			
Kladení otázek (analýza a vytváření) / Žák identifikuje typ otázky, použije efektivní strategii k tomu, aby otázku zodpověděl; žák klade vhodné otázky.			
Shrnutí / Žák po četbě rozpozná, logicky uspořádá a vyjadřuje nejdůležitější myšlenku označené pasáže textu.			
Aplikace čtenářských strategií ve všech oblastech (předmětech) / Žák využívá vhodným způsobem strategie pro porozumění psaným materiálům v jiných předmětech nebo oblastech studia.			
Rozpozná, když se dostane do situace, že textu nerozumí / Rozpozná během četby, že to, co čte, mu samotnému již nedává smysl, a pak zvolí a použije účinnou strategii, aby znovu četl s porozuměním.			

Fiene, J. – McMahon, S.: Assessing comprehension: A classroom-based process. *The Reading Teacher* 60(5), February 2007, s. 406–417. Reprinted with permission of the International Reading Association.

The International Reading Association makes no warranties as to the accuracy of this translation.

Autorka je lektorka a koordinátorka KM.



Čtení v Otevřené škole, čtení v projektech*

Anna Tomková, Hana Košťálová

Pozvání na odborný seminář *Čtení v každém předmětu* přijali ředitel Otevřené školy z Ohain v Belgii pan Ghislain Maron a jeho kolega z vysoké školy připravující budoucí učitele pan Michel Coupremanne. Pozvali jsme je se záměrem ukázat školu, kde čtení, jeho rozvoj i užívání jsou skutečnou součástí života školy a žáků, nástrojem jejich učení a také zájmem, činností, které se žáci věnují rádi a s chutí.

Otevřená škola v Ohain, která vznikla v roce 1971, je od počátku ovlivněna myšlenkami alternativní pedagogiky, hnutím nové výchovy. Byla vystavěna „mezi poli“, mezi městem a vesnicí. Připomíná dům dětství, o kterém mnozí sníme nebo jej máme ve vzpomínkách. Den po dni sem přicházejí děti mateřské a primární školy, aby si tu naplňovaly radost ze života, hasily žízeň po objevování překvapeními, která samy přinášejí, sdílely a dál rozvíjely všechny své zájmy, tentokrát na půdě školy. Škola se sama prezentuje jako škola života a škola pro život.

Otevřená škola vychází z pedagogiky spojené se jménem belgického lékaře a pedagoga **Ovida Decrolyho** (1871–1932). Pilíři jeho pedagogiky jsou následující myšlenky:

- Směr výuky je udáván zájmem dítěte. Zájem se rodí z překvapení, která děti do školy přinášejí, z přirozeného okolního světa, ve kterém žijí, z prostředí školy. Učebním prostředím je nejen třída, ale i školní kuchyně, pozemek se školní bažinou, obchody, ulice atd.
- Dítě se učí vše dohromady, nestrukturovaně (globální přístup), později samo přistupuje k částem celku a jejich analýze. Globální přístup též znamená rozvoj každé osobnosti v celé její komplexnosti, tj. po stránce rozumové, psychomotorické, emocionální i sociální.

Základní strategií výuky v Otevřené škole v Ohain je výuka v **projektech**. Témata projektů vycházejí ze zájmů žáků. Probíhají v několikátýdenních intervalech, podle nosnosti tématu i trvání zájmu dětí o problém. Každý rok vznikají projekty nové, kromě některých „tradičních“, celoškolských, jako je například každoročně probíhající projekt *Divadlo*. Některé projekty se realizují napříč ročníky a třídami, jiné probíhají v jednotlivých třídách, vedle toho se žáci věnují svým individuálním projektům. Individuálním projektem žáci také završují své studium. Pro své mistrovské dílo (*Mon chef d'oeuvre*) hledají téma, zdroje, úkol samostatně zpracovávají a konečně jej obhajují před komisí.

Také čtení je propojeno se životem žáků Otevřené školy a s jejich zájmy. Čtení i psaní jsou přítomny ve všech jejich aktivitách a disciplínách, už od mateřské školy. Je součástí jejich učení.



Ghislain Maron, ředitel Otevřené školy z Ohain v Belgii.

V průběhu praktické dílny v rámci zmiňovaného odborného semináře *Čtení v každém předmětu* jsme se seznamovali především s konkrétními postupy a příklady toho, jak jsou čtení a psaní ve výuce v Otevřené škole zastoupeny a integrovány a jaké jsou specifické postupy, metody a příležitosti k jejich rozvoji. K bližšímu představení vybíráme globální metodu čtení, tutoráty a projekty *Kniha a Divadlo*:

V Otevřené škole používají **globální metodu výuky čtení a psaní**. Za průkopníka této metody prvopočátečního čtení je považován právě O. Decroly. Metoda vychází z analýzy celých vět a slov, zatímco u nás je více známo a užíváno prvopočátečního čtení vycházející ze syntézy písmen (hlásek). S globální metodou máme zkušenost z období meziválečného Československa,



Děti z MŠ vytváří s paní učitelkou knihu.



kdy ji k nám „dovezl“ ze studijního pobytu v Americe prof. Václav Příhoda a kdy ji s úspěchem zkoušela v praxi řada učitelů. Experimenty však byly v padesátých letech minulého století z ideologických důvodů zastaveny a už nebyly obnoveny. Metoda je charakterizována jako metoda ideo-vizuální, která upřednostňuje smysl čteného. (Další informace např. viz Böhmová, Eva: *Globální metoda výuky čtení a psaní* in: Wildová, Radka: *Aktuální problémy didaktiky prvopočátečního čtení a psaní*. PedF UK, Praha 2002.)

Tutorát je zajímavou formou výuky. Je založen na spolupráci dětí různého věku (přibližně šesti- a jedenáctiletých). V Otevřené škole se jednou týdně scházejí stabilní dvojice zhruba na půl hodiny ke společnému čtení. Činnost vychází z toho, že děti jsou při čtení rády ještě s někým. Mladší žák si vybírá texty, které by chtěl číst. Jen o trochu starší spolužák si lépe pamatuje okamžiky, kdy se sám učil číst. Možná také ještě dělá chyby, zároveň ale může být svému mladšímu kamarádovi už i učitelem, naslouchat mu, debatovat s ním, dokonce také hodnotit jeho výkon.

Projekt *Kniha a Divadlo*

Od 2. ročníku čtou žáci v Otevřené škole drobné romány a učí se, jakou mají formu, strukturu, jak vypadá úvod, jakou úlohu mohou mít ilustrace apod. Čtou mj. se záměrem, aby jednou sami sepsali příběh, vytvořili krásnou knihu. Vznikají knihy odlišné svým obsahem, rozsahem i kvalitou. Své místo nakonec dostávají ve školní knihovně, kde si je půjčují další děti, a knihy tak skutečně slouží ke čtení a k učení. Některé z knih natočí na kazety, aby je mohly „číst“ i úplně malé děti.

Základním úkolem každé třídy v projektu *Divadlo* je vymyslet, napsat a zrealizovat divadelní hru. Žáci navrhnou téma a zaznamenávají je. Vymýšlí příběh, který zapisují v divadelním jazyce. Pracují s texty, zkouší, řeší otázky režijní, kreslí a vyrábějí kulisy. Připravují pozvánky. Vyvrcholením je představení jako v opravdovém divadle, pro opravdové diváky. Protože je projekt *Divadlo* součástí učebního programu, celá práce končí evaluací, včetně evaluace kompetencí ke čtení.

Konkrétní příklad, který na přednášce uvedl ředitel školy, dokládá nejenom přítomnost a podobu čtení v Otevřené škole, ale také základní principy učení, tj. globální přístup a zájem jako směr učení. V letošním 6. ročníku se žáci spontánně začali zabývat situací v Afghánistánu. Četli novinové články, jednotlivé příběhy, diskutovali a rozhodli se, že k tématu zpracují povídku. Svou tvorbu konzultovali se spisovatelem. Našli prostředky a svou povídku dokonce vydali. Zpracovaný příběh se pak stal východiskem pro divadelní představení v projektu *Divadlo*.

Podrobněji ke čtení v otevřených školách

Kompetence čtení jsou u člověka v neustálém vývoji. A právě v této perspektivě by je měla škola nahlížet.

V otevřených školách se při čtenářství klade zásadní důraz na **porozumění** čtenému. Výuka se nesoustředí

na izolované dekódování psaného textu – v každé fázi vývoje čtenářství jsou děti vedeny k tomu, aby sledovaly své porozumění čtenému textu a aby užívaly strategie, které porozumění pomáhají budovat. Škola vychází z toho, že mezi textem a jeho vnímáním čtenářem (budováním smyslu textu) je neustálé napětí, čtenářova zkušenost a text se v procesu čtení mísí, čtenář dává textu smysl na základě dosavadních zkušeností a naopak text proměňuje jeho porozumívací schémata a pozměňuje jeho zkušenost. Čtený text je navíc od počátku spojován s textem psaným a dovednosti čtení se podporují navzájem s dovednostmi psaní.

Děti si vytvářejí očekávání a hypotézy o textech podle nejrozličnějších vodítek. V otevřených školách se pohybují v prostředí, které přirozeně realizuje a využívá mnohé funkce psaného textu (funkce komunikační – dopisy, plakáty; funkce „externí paměti“ – recepty, denní rozvrh, záznam úkolů; funkce dokumentační – složky s materiály; funkce zábavná – četba pohádek). Děti se učí tyto funkce psaných textů poznávat a chápat vazbu mezi funkcí textu, jeho formální podobou, způsobem užívání a smyslem.

Zvláštní pozornost mezi čtenářskými dovednostmi se věnuje vysuzování – schopnosti spojit dva a více prvků v rámci daného textu i mimo něj a vytvářet na základě spojení závěry o smyslu textu, které text explicitně neobsahuje. S tím souvisí i pozorování sama sebe jako čtenáře – děti samy zjišťují, zda rozumějí čtenému textu. Děti se učí, že porozumění textu rozpoznají podle toho, zda jednotlivé prvky textu zapadají do kontextu a vytvářejí významově soudržný celek.

Během třetího cyklu (10–12 let) dítě pomalu přechází ze školního využití čtení, pro které je typický významný vliv učitele, k samostatnému využití, které dítěti umožňuje práci bez stálého vedení. Tím na sebe dítě bere více zodpovědnosti za celý proces učení. Nicméně čtenářské kompetence se teprve rozvíjejí, a jsou tedy velmi křehké. Je třeba stále je procvičovat, a to v rámci všech činností ve škole. A žáci musejí dostávat neustálou zpětnou vazbu k tomu, jak se jim práce daří.

V rámci rozvíjení základních vědomostí v předmětech musí učitel nejen přiznávat důležitost čtení, ale musí zároveň stimulovat dítě k rozvoji a efektivnímu užívání strategií čtení. Žák si tak osvojí stále dokonalejší a hlubší způsob čtení, který jej čím dál tím více motivuje k četbě a který mu přináší ještě intenzivnější radost ze čtení.

Čtení v otevřených školách nesmíme redukovat na pouhé vyhledávání informací nebo na pochopení obsahu. Žáci si zvykají na to, že je nutné zamyslet se i nad tím, jak jsme k porozumění dospěli. Obvykle to znamená diskutovat ve skupině čtenářů o tom, jak jsme postupovali při porozumění textu, porovnat různé interpretace, prozkoumat důvody shod a odlišností. Pokud při tom navíc mají žáci příležitost reagovat na



četbu písemně, dospívají k efektivnímu a reflektujícímu čtenářství rychleji.

V otevřených školách učitelé pracují s několika sadami čtenářských dovedností. Ty jsou popsány buď samostatně, nebo v rámci předmětů. Zde přinášíme příklad pohledů na čtenářské dovednosti, které by děti měly zvládat v otevřených školách na konci třetího cyklu:

Příklad 1: Čtenářské dovednosti

- Žák převypráví text (literární nebo faktografický), který přečetl učitel. Dále může text rozvinout, nebo navrhnout stručnější formu.
- Každý text (čtený samostatně nebo učitelem) převypráví a srovná svoji verzi s ostatními ve skupině, převypráví text před třídou.
- Ptá se po smyslu výpovědi, porovnává různé formulace stejné myšlenky, vybírá takovou formulaci, která odpovídá nejlépe zadání.
- Čte různá zadání v rámci třídních aktivit a rozumí jim.
- Čte a využívá text, který se týká práce ve třídě (kniha, pracovní list, schémata organizace práce atd.).
- S pomocí dospělého využívá další materiály (slovníky, encyklopedie, mluvnické, vyhledávací, internetové stránky, ...) a využívá jejich odkazů (seznamy, poznámky, způsoby vyhledávání, hypertextové odkazy, ...).
- Propojí texty s obrázky, tabulkami, grafy nebo dalším doprovodným materiálem.

Příklad 2: Osvojení primární kompetence psaní a písemného projevu v propojení se čtenářstvím

- Podtrhne (nebo zvýrazní) v textu důležité informace, které hledá, s cílem přenést je schematicky na papír nebo do počítače.
- Opíše rychle a čitelně přiměřeně dlouhý text bez pravopisných chyb, psacím písmem, správně ho upraví.
- Opraví chyby v jednoduchém textu v rámci písemného projevu nebo ve fázi kritického čtení, a to pomocí všech dostupných pomocných materiálů.
- Vytvoří na základě zadaných parametrů text převážně narativní, explikativní, popisný, rozkazovací. A to samostatně nebo ve skupině, v rámci projektu, velkého tematického celku 3. cyklu nebo tématu, které již bylo ve třídě probráno.
- Přepíše text, který se vztahuje k projektu a vyžaduje přepracování. Doplní, vyškrtne, přemístí nebo nahradí části textu, rukou nebo pomocí textového editoru.
- Graficky upraví psaný dokument v rámci platných pravidel (plakát, školní deník, technický list, dokumentární spis, webovou stránku, ...), eventuálně s obrázky, tabulkami, důležitými grafy.

Příklad 3: Čtení v předmětu literatura

- Žák využívá katalogy (tištěné nebo elektronické) v BCD (knihovně) při hledání konkrétní knihy.
- Využívá informací na přebalu a titulní straně knihy pro zjištění, zda je kniha vhodným zdrojem informací, které hledá.

• Porozumí po tichém čtení literárnímu textu, který je uzpůsoben dané věkové kategorii (např. novela, ukázka). Soustředí se na spojovací výrazy, slovesné tvary, diakritiku aj., vysuzuje a činí závěry.

• Čte a chápe dlouhý literární text a pamatuje si jeho obsah (postupná syntéza) a příležitostně si na něj vzpomene.

Příklad 4: Čtení v dějepise

- Žák čte a rozumí odborné publikaci odpovídající jeho věku a tematicky odpovídající výuce.
- Vyhledá na internetu jednoduché historické údaje, kriticky je zpracuje a porozumí jim, s pomocí učitele porozumí jednoduchému dějepisnému dokumentu (písemnému textu nebo ikonografickému dokumentu), který má vztah k probíranému tematickému celku.
- Porozumí historickému příběhu, který se týká probíraného tématu, s přihlédnutím k jeho dobovým specifikům.

Ohainský přístup ke čtenářství je pro nás cenný z mnoha důvodů: rozmnožuje naše argumenty, jimiž zdůvodňujeme důraz na školní práci s texty; ukazuje zároveň, že jen číst nestačí – jde také o to, jak čteme, jaké čtenářské cíle jsme schopni stanovit a s žáky sledovat, jak reflektujeme obsah četby i procesy dobývání smyslu čteného. Věříme, že se vbrzku i v České republice najdou školy, které budou považovat rozvoj čtenářství žáků i učitelů za svůj klíčový úkol a budou v něm zároveň nalézat nevysychající zdroj radosti.

*A. Tomková je odborná asistentka
na katedře primární pedagogiky PedF UK.
H. Košťálová je lektorka a koordinátorka KM.*

Poznámka:

- Zpracováno na základě přednášky a dalších materiálů od Ghislaina Marona, ředitele Otevřené školy v Ohain, Belgie. Za překlady děkujeme dr. Dominice Kovářové.



Otevřená škola v Ohain.

Decrolyho systém

(záznam studentky 5. ročníku primární pedagogiky)

Vše, co se s dětmi ve škole dělá, se plánuje zároveň s dětmi.

Ráno si pět dětí ze třídy (v jedné je 24 žáků) přinese překvapení. Překvapení zabalí do tenké látky a nechají jedno po druhém kolovat. Všichni se ho dotýkají a snaží se poznat, co se uvnitř ukrývá, pokládají majiteli dotazy. Musejí zjistit, o co se jedná. Předmět, který je ze všech pěti zaujme nejvíc, si vyberou pro další práci, tedy pro výuku. Je základem nového projektu.

Vymýšlejí, co vše se s předmětem (říkejme mu třeba *pšeničný klas*) dá dělat.

Můžeme ho zasadit. Sklidit. Rozemlít. Upéci z něj chleba. Umí někdo péci chleba? Nevadí, napíšeme dopis pekaři. (Třída – sedmileté děti – píšou dopis pekaři. Čtou si pekařovu odpověď. Jdou za pekařem na návštěvu do pekárny. Vidí, jak taková pekárna funguje. Získávají recept. Připravují těsto. Pracují s váhovými jednotkami, počítají. Pečou chleba. Váží chleba. Půlí, čtvrtí chleba. A pak to zase celé spočítají. Napíší postup práce – zhodnocení celé činnosti.) Kolem pšeničného klasu děti rozvíjejí činnosti, do kterých se při kvalitním vedení učitelem podaří vměstnat také další část národního kurikula.

Každý den je nějak naplánován. Má své rituály (Jaké je dnes počasí? Každý si vede záznamy, dá se s nimi dál pracovat – statistika, počty, ...), je kladen důraz na záznamy všeho druhu. Cokoli děti dělají, pečlivě zaznamenávají do vlastních sešitů nebo na školní panely. To, co jim projde hlavou, obtisknou na papír, aby se k jednou naučenému mohly kdykoli vrátit.

Výrobky, sešity, panely vypadají hezky. Aby bylo potěšením se k nim vracet, na ně sahat. Zůstávají tak spojeny s tím, čím prošly, jednou budou mít zase pochopení pro mladší děti.

Jsou projekty, které vycházejí pouze z dětí, a projekty, které jsou částí tradice školy. Jedním z nich je *Kniha*. Během prvního roku ve škole děti vymyslí příběh, ilustrují ho. Opět je kladen důraz na to, aby kniha hezky vypadala (pěkně svázaná, barevné kopie obrázků), a tiskne se dvakrát – jednou pro dítě, jednou pro školní knihovnu. Kniha zde neleží, ale čtou je zase ti o něco mladší – tak jim takové příběhy musejí být blízké.

Starší spolupracují s mladšími, například jednou týdně se začínající a pokročilí čtenáři scházejí se staršími dětmi. Každý starší má svůj zápisový pozorovací arch, kam zaznamenává pokroky mladšího. Mladší si vybere knihu, kterou chce číst. U staršího vidí, že ten to už umí, to ho posiluje. Malí tak mají

zajištěno, že se někdo individuálně věnuje jejich čtenářským dovednostem; každé malé dítě je rádo, že u něj někdo sedí, když čte.

Děti pracují s reálným materiálem, ke škole patří zahrada nejen se záhony (oblíbená školní bažina, kde pozorují život rostlin, živočichů, počítají četnost určitého druhu organismu na určitou plochu, objem, ...).

Hodně kreslí, podporují si tím vizuální představy (a to je to, o co nám jde – o představy o věcech), paměť, znovuprožití. Zároveň je to pro učitele i žáka kontrola uvědomění.

Věci, které mě uchvátily

Spolupráce malých a velkých. Využití potenciálu starších dětí, které už toho tolik vědí. Děti v jedné třídě je 24x víc než jednoho učitele, ale dítě na dítě – to je absolutní individualizace! Pro obě strany! Starší si může takto uvědomovat proces učení, myslím, že mnohem lépe než sám u sebe.

Starší se učí zodpovědnosti, navzájem k sobě získávají vztah, záleží jednomu na druhém, zajímají se o sebe zřejmě i dál poté, co se mladší naučí číst, pronikají tím do svých světů.

Ghislain Maron popsal učební systém jako spirálu, pořád se vracíme, ale postupujeme dopředu. To jsou ty panely na chodbách, pečlivě vedené sešity, záhonky na zahradě. Stále vidím, stále si mohu sáhnout na to, jak se mění svět kolem mě, jak se měním já a moje schopnosti. Tady to vidím. Tady vidím, co jsem se již naučil, tady vidím, že to, s čím teď tak bojuji, se tedy zřejmě naučím časem také.

Výrobky, které mají opravdovou cenu, kniha, která je v opravdové knihovně. Práce je dovedena do úplného konce.

Věci, se kterými manipulují, jsou opravdové. Rozdíl škola – život je minimální. Představení této školy mě povzbudilo k tomu mít větší důvěru v plánování s dětmi, nelitovat času stráveného praktickými činnostmi (teď si uvědomuji, že v předmětu *Praktická výchova* může také klidně celá třída vystřihovat berušku podle šablony).

Zbavit se pocitu: to je sice pěkné, to, co teď děláme, ale kdybychom seděli v lavicích, stihli bychom toho víc.

Alena Rybníčková



Z Otevřené školy v Ohain.



Čtení v Didaktice 1. stupně ZŠ

Anna Tomková, Jana Kargerová

Na konkrétním příkladu Didaktiky 1. stupně ZŠ bychom rády představily možnosti a úkoly pedagogicko-psychologických disciplín v užívání a dalším rozvoji čtenářských dovedností studentů, budoucích učitelů.

Didaktika 1. stupně ZŠ

Didaktika 1. stupně ZŠ spolu s Učitelským praktikem jsou na Pedagogické fakultě UK zásadními předměty ve studiu učitelství pro 1. stupeň ZŠ. Oba předměty jsou velmi úzce propojeny. V dalších ročnících jsou východiskem pro studium předmětových didaktik a pro souvislou pedagogickou praxi.

Didaktika 1. stupně ZŠ je u nás chápána široce, základní otázky *čemu, co a jak* učit ve škole se řeší v kontextu dalších otázek, které dohromady ovlivňují kvalitu a výsledky učení a vyučování žáků v primární škole. Zásadním tématem, kterým se zabýváme v souvislosti s přípravou na vyučování v nových podmínkách daných reformou našeho školství, jsou **konstruktivistické postupy učení**. S nimi se pojí další témata, jako je tvorba bezpečného a podnětného klimatu ve třídě a ve škole, rozvoj klíčových kompetencí žáků, integrace učiva, aktivizující vyučovací metody, kooperativní učení, individualizace a diferenciací výuky podle specifických vzdělávacích potřeb dětí, formativní hodnocení.

V Učitelském praktikumu pozorujeme výuku v základních školách, diskutujeme s dětmi, učiteli a řediteli škol, studenti sami učí, vedou jednotlivé aktivity, celé vyučovací hodiny i jednodenní projekty, samostatně i v malých týmech. V seminářích Didaktiky 1. stupně ZŠ pak pokračujeme tzv. **teoretickou reflexí**, ve které se vracíme k dopoledním náslechům a činnostem, analyzujeme situace, studujeme další materiály, diskutujeme, hledáme souvislosti, učíme se dalším praktickým dovednostem, věnujeme se sebereflexi, plánujeme nové činnosti.

Příležitosti ke čtení, používání a dalšímu rozvoji čtenářských dovedností v Didaktice 1. stupně ZŠ

Mezi výčetem činností vedoucích k rozvoji učitelských kompetencí se musí nutně objevit i čtení a s ním spojené psaní. Čtenářské dovednosti a zvyklosti studentů, kteří přicházejí na pedagogickou fakultu, jsou velmi rozdílné. Někteří se hrdě prezentují seminární prací ze střední školy, pro jejíž zpracování nepotřebovali jediný primární zdroj. Jiní jsou zvyklí na to, že ke studiu patří objevování více zdrojů, porovnávání a ověřování informací, hledání souvislostí mezi informacemi a životem a praxí, otázky, a zmíněné dovednosti také dobře ovládají. Čtenářské dovednosti studentů musí pro nás být nejen **prostředkem dalšího učení, ale i jedním z cílů**, ke kterým dlouhodobě směřujeme. S rozvojem jednotlivých dovedností máme snahu ovlivňovat i postoje, které studenti ke čtení mají.



Autorky článku na konferenci Čtení v každém předmětu.

Čtení a čtenářské dovednosti studentů jsou pro nás vysokoškolské učitele zároveň **předmětem akčního výzkumu**, jehož prostřednictvím se snažíme zlepšovat kvalitu výuky, identifikovat problémy, promýšlet kroky k jejich řešení a ověřovat jejich účinnost.

Náš záběr toho, co všechno můžeme číst a jak je užitečné a smysluplné číst, je velmi široký. Učíme se **číst sami v sobě**, ve svých zkušenostech a pocitech, **čteme v pozorované pedagogické praxi** a jednotlivých reálných situacích.

Vedle toho **čteme texty**, které mohou přinést nové informace, nové pohledy, otázky, náměty nebo návody vedoucí k rozvoji studijních a učitelských dovedností. Během studia na vysoké škole se studenti setkají s desítkami učebnic, slovníků, monografií, článků i jednotlivých materiálů a textů, připravovaných učiteli přímo pro konkrétní učební situace. Stranou nemusí zůstat ani beletrie, nabízející nespočet učitelských a žákovských rolí, situací a jejich řešení. Samostatnou kapitolou je čtení v žákovských produktech a materiálech učitelů, např. v pracovních listech, portfoliích, hodnoceních. Významné je také čtení ve vlastních produktech studentů, tj. v reflexním deníku, přípravách nebo zpracovávaných pedagogických situacích a příbězích.

Setkávání s texty může znamenat řadu konkrétních **činností a podob čtení**, které vedou ke kvalitativně odlišným dovednostem a výsledkům učení. V naší praxi hodně využíváme a dál rozvíjíme postupy nabídnuté programem *RWCT*, tj. metody čtení a psaní rozvíjející kritické myšlení. Podobné postupy nacházíme i v zahraničních inspiracích, souhrnně označovaných jako **konstruktivistické přístupy k učení**. Sem spadají kupříkladu i postupy dramatické výchovy, které pracují kromě jazyka se specifickými prostředky dramatického umění. Škála postupů a prostředků učení je důležitá vzhledem k různosti potřeb a učebních stylů studentů.



Jakými příklady **čtení a práce s texty** se v Didaktice 1. stupně ZŠ můžeme prezentovat? Podle potřeb a konkrétních podmínek výuky v jednotlivých skupinách mj. zařazujeme:

- výběr učebnice (záměrný výběr z několika učebnic didaktiky pro účely kurzu)
- postupy a metody programu *RWCT* vedoucí k porozumění odbornému textu a novým pojmům (k tématu pedagogický konstruktivismus, principy kooperativního učení, typologie osobnosti MBTI aj.)
- srovnání historického a současného textu k tématu (projektová metoda aj.)
- překlady zahraničních textů jako odlišných pohledů na téma (žakovské portfolio apod.)
- prezentace monografií a vybraných inspirativních kapitol a myšlenek dle vlastního výběru nebo už souvisejících s tématy ročníkových prací
- realizace a řízení aktivit inspirovaných přečtenou monografií (kooperativně o výhodách a nevýhodách kooperativního učení, podklad k plánování projektů od J. Kašové, výběr her a cvičení k budování příznivého klimatu aj.)
- diskuse nad články z denního tisku k tématům výchovy a vzdělávání
- prozkoumávání příběhů, situací z beletrie
- hraní rolí na základě nabídnutých scénářů ze školní praxe
- analyzování pracovních materiálů učitelů (pracovní listy, testy, hodnocení atd.)
- analyzování produktů žáků (např. portfolio, postery)
- tvorba a reflektování vlastních produktů: přípravy, pracovní listy, pedagogické situace, verše, materiály v portfolio
- dílna o *Učitelských listech*, *Kritických listech*

Dílna s šéfredaktorkou *Učitelských listů*

Seznamujeme studenty s různými typy pedagogických časopisů. Osvědčilo se nám spojovat jména časopisů s konkrétními osobnostmi, zvát do seminářů redaktory těchto časopisů a pořádat s nimi besedy.

Takové besedy jsme uspořádali v předloňském roce s editorkami *Kritických listů* Ninou Rutovou a Hanou Košťálovou. V loňském a letošním roce jsme pozvali do našich seminářů šéfredaktorku *Učitelských listů* Janu Hrubou.

Setkání s Janou Hrubou bylo poměrně strukturované. Ještě než proběhlo, tvořili studenti otázky pro paní šéfredaktorku. Dále dostali předem po jednom výtisku *Učitelských listů* s následujícími **úkoly**:

Pročtete si výtisk Učitelských listů, vyberte si článek, který vás nejvíce zaujme a připravte si písemné odpovědi na tyto otázky:

- *Stručně popište obsah článku. O čem článek je? Co popisuje? O čem vypovídá?*
- *Proč vás zaujal? Co konkrétně vás v něm zaujalo?*
- *Bylo v článku něco, s čím nesouhlasíte, něco, na co máte odlišný názor?*
- *Bylo v článku něco, co vás rozesmálo?*
- *Bylo v článku něco, co pro vás bylo úplně nové? (Nová myšlenka, nový pohled na věc, ...)*

- *Zkuste pojmenovat to, co dělá tento článek čtivým, přitažlivým.*
- *V čem tkví užitečnost tohoto článku?*

V úvodu vlastního setkání, které proběhlo v předvánočním čase, Jana Hrubá odpovídala například na tyto **otázky**:

Jaká jsou kritéria pro psaní článků? Jaké jsou odezvy na toto periodikum? Kolik lidí na něm pracuje? Jsou rubriky pravidelné, nebo se pro každé vydání časopisu mění? Jste samostatná redakce, nebo pod někoho spadáte? Co vás přimělo k této práci? Spolupracujete s dalším jiným pedagogickým časopisem? Kde berete inspiraci pro psaní článků? Zapojujete do časopisu i rodinu? Z jakého podnětu vznikl časopis? Jak jste se dostala k práci šéfredaktorky? Hlásí se učitelé sami o publikování článků, nebo je žádáte sama? Podle čeho vybíráte témata? Kdo tvoří váš realizační tým? Procházíte nějakým průběžným vzděláváním? Jakému vzdělávacímu programu sama fandíte a proč? (Montessori, Začít spolu atd.)

V další části našeho setkání vytvořili studenti tříčlenné skupiny a metodou třífázového rozhovoru si vzájemně představovali postřehy z článků, které je nejvíce zaujaly. Pak se věnovali formulaci **kritérií dobrého článku** do *Učitelských listů*. Velmi zajímavá byla jejich prezentace, kterou Jana Hrubá komentovala svými postřehy. Mezi žádanými kritérii se objevilo:

- *zajímavé a aktuální téma*
- *smysluplný a srozumitelný obsah, přiměřený rozsah*
- *zkušenosti z praxe, použitelnost v praxi*
- *výrazný a lákavý titulek (výzva, otázka)*
- *přehledná grafická úprava, mezititulky*
- *více názorů na věc, názory kapacit v oboru, ale i „hlas lidu“*
- *čtivá forma, nepřeintelektualizovanost*
- *odkazy k dalším informacím i na internet*

Během první dílny uzrál nápad založit v *Učitelských listech* studentskou rubriku, kde by studenti mohli uveřejňovat své postřehy a zkušenosti ze studia, zvláště z pedagogických praxí. Studentská rubrika skutečně vznikla.

Závěr

Při „čtení“ v Didaktice 1. stupně ZŠ se snažíme o hlubší porozumění sobě, tématům a problémům, kterými se zabýváme, o uvědomování si nových otázek, souvislostí a obecně platných východisek, o nacházení konkrétních rad a odpovědí, které nám budou pomáhat při dalším plánování a učení. Naší specifikou je, že zároveň **reflektujeme a analyzujeme strategie a metody**, kterými jsme s texty pracovali, s ambicí, že studenti použité postupy smysluplně a tvořivě zabudují do vlastního pojetí výuky na 1. stupni ZŠ.

Autorky jsou odborné asistentky na katedře primární pedagogiky PedF UK.



LEKCE A KOMENTÁŘE

Dílna čtení v praxi

Miloš Šlapal

Dílnu čtení používám ve svých hodinách sedmým rokem. Je jednotlivou, ale velmi důležitou součástí celého Systému praktické češtiny, k němuž dále patří dílna psaní a dílna mluvení kombinovaná s mluvnicí.

V dílně čtení žáci pravidelně čtou souvislé beletristické texty, přemýšlí, hovoří a píšou o nich. Myšlenkový základ pochází z materiálů RWCT, je však přepracován a doplněn o další praktické detaily.

Kromě podrobného popisu *dílny čtení* bych se chtěl v tomto příspěvku pokusit:

- připomenout současné problémy velmi výrazně ovlivňující výuku nejen českého jazyka a literatury
- prozkoumat tradiční přístup a průběh literárního vyučování a jeho možné slabiny
- najít závažné argumenty k podpoře četby a cílené činnosti směřující k vědomému čtenářství

Aktuální problémy ovlivňující výuku ČJ

Učitelé českého jazyka i jiných předmětů se musí stále častěji vyrovnávat s problémy, které vyplývají z množství změn v naší společnosti. Pokusím se upozornit na změny ovlivňující výuku českého jazyka.

Velkou roli ve školních problémech sehrává **snížení se čtenářská gramotnost žáků**. Děti už netráví svůj volný čas četbou. Mnohem atraktivnější jsou pro ně počítače, televize, „mobilní“ zábava, DVD, ... Ovšem to neplatí pro všechny žáky. Jako v jiných oblastech dochází k „rozevírání nůžek“, kdy je v jedné třídě několik skvělých čtenářů, kteří mají zajištěn přísun atraktivních a zajímavých knih v rodině nebo pravidelně chodí do knihovny, a zároveň velká skupina naprostých nečtenářů, která ve svém volném čase nečte vůbec. Při řešení může výrazně pomoci **dílna čtení**, jež **umožní rozečíst a přivést k pravidelnější četbě všechny žáky**.

Pro učitele pracující stále převážně tradičními metodami jsou velkou komplikací **rozdíly v úrovni třídy**. Dříve se zaměřovali na střed, tedy průměr třídy, ten je však nyní oslaben. Někteří žáci jsou hodně daleko, druzí velmi pozadu zvláště v abstraktních pojmech a učení. V 6. třídě se vedle sebe vzdělávají zároveň čtenářští „čtvrtáci“ i „sedmáci“. **Dílna čtení umožní pracovat zároveň individuálně i společně**, každý žák má knihu přiměřenou své aktuální čtenářské úrovni.



Vlivem počítačových her, reklam, klipů, akčních filmů s prudkými střihy a obecně přemírou podnětů ovlivňuje činnost v hodinách velmi významně **snížená doba soustředění, výrazně zhoršená koncentrace pozornosti**. Stále častější bývají situace, kdy žáci vydrží maximálně 5–8 minut, pak nastávají problémy. Napomínání situaci neřeší, žáci nejsou schopni udržet pozornost a ovládnout se. Nervózně ťukají tužkou, mají tiky v obličeji... I v tomto případě pomáhá **dílna čtení**, která **prodlužuje dobu soustředění a zlepšuje koncentraci žáků**.

Možnosti literární výchovy

„OSLEPLÁ CESTA“¹

1. **Čtení z čítanek** + následné úkoly (namaluj obrázek, vyhledej odpověď na uzavřenou otázku, vypiš postavy, ...)
2. **Literární nauka**
Faktografické údaje o autorech, knihách, směrech, středo- až vysokoškolský způsob načerpávání informací „o literatuře“.

Proč „osleplá“ cesta přestala fungovat? Velkou roli sehrávají výše uvedené problémy (snížená gramotnost, velké rozdíly mezi žáky, snížená doba soustředění). Vliv má také zhoršené kulturní zázemí v rodině a společnosti a z toho vyplývající velmi malé využití literárních faktů a informací. Děti poznatky nemohou využít už ani samoučelně ve vědomostních soutěžích, neboť jejich místo zaujaly reality show, v nichž nepotřebujete vědomosti žádné.

V hodinách, kde se tradičně pracuje s čítankovými texty, v současnosti žáci často nechápou smysl přečtených textů, nesmějí se na očekávaných místech, nesoustředí se, nebaví je to. Texty vhodné pro doplnění „literární nauky“ jsou pro děti příliš náročné,



např. epos o *Gilgamešovi*, *Staré pověsti české*, *Don Quijote*, ale už i Jules Verne. Maximálně jsou použity jako užitkový text a vyhledávají se správné odpovědi. **Nebudují se a neprohlubují čtenářské dovednosti a především klasické čtenářství (vědomé chtění čtení).**

„MOŽNÉ CESTY“

1. Dílna čtení

2. Čtenářské strategie (shrnování, vyjasňování, předvídání a kladení otázek, literární kroužky s rolemi umělec-ilustrátor, spisovatel, literární osvětlovač, ... – viz použítá literatura)

3. Literární hodiny (propracované činnosti s tvořivými výstupy – texty, projekty, ...)

DÍLNA ČTENÍ V PRAXI

Cíle: Rozvíjení vědomého čtenářství a vytváření kladného vztahu k vlastní četbě, motivace pro celoživotní učení.

Obsah dílny: souvislá četba beletristického textu, hovory o knihách – písemné přemýšlení nad knihami, referát o knize, zápisy z četby, seznam přečtených knih, podvojný deník, dopisy, sebehodnocení četby

Funkční dílna čtení

- 📖 žáci mají pravidelně alespoň 1x týdně **přímo v hodinách českého jazyka** prostor 20–30 minut na samostatné souvislé čtení
- 📖 žáci čtou beletristické knihy, které si sami vybírají (je nutné mít připravenou zásobu pro děti vhodných a přitažlivých knih)
- 📖 ve třídě probíhají čtenářské reakce (roz/hovory o knihách) a s nimi související aktivity

Organizace dílny čtení

Dílina čtení má své pevné místo v týdenním rozvrhu českého jazyka. Rozsah dílny má tradiční rámec 45 minut. Průběh a uspořádání je časově flexibilní, umožňuje zkrátit či prodloužit jednotlivé části.

- Minilekce (5–15 min.)
- Čtení (20–30 min.)
- Čtenářské reakce (5–15 min.)

Pravidla dílny čtení

1. Musíte číst po celou dobu.
2. Nikoho nevyrušujte.
3. Žádné přestávky na záchod a pití.
4. Vyberte si knihu nebo text na čtení před začátkem čtenářské dílny.
5. Během minilekcí naslouchejte.
6. Můžete sedět pohodlně kdekoliv.

Důležité součásti dílny čtení

- Souvislá četba beletristického textu
- Čtenářské reakce
 - a) hovory o knihách (sledované jevy) – písemné přemýšlení nad knihami

b) podvojný deník

c) dopisy

- Referát o knize
- Zápisy z četby
- Seznam přečtených knih
- Sebehodnocení četby

a) formulář

b) souvislé psané sebehodnocení

● Souvislá četba beletristického textu

Žáci si jdou se svými knihami sednout do kruhu.

Zadáme jev, který budou při čtení sledovat. Například: „Sledujte vztahy v příběhu – kdo koho miluje, kdo koho nesnáší a proč... (Máme možnost rozšířit jev či téma do evokační aktivity nebo minilekce.)

Žáci si najdou pohodlné místo ke čtení a začnou číst.

Po skončení četby nastávají **čtenářské reakce**. Probíhají buď společně v kruhu, nebo kooperativně ve dvojicích, případně nejdříve v podobě písemného záznamu a až poté ve dvojicích či kruhu.

Na závěr se vždy sejdem v kruhu, reflektujeme proběhlou činnost a velmi často hodnotíme, jak se nám dnešní přečtený úsek knihy líbil (0–10 bodů) a kolik jsme dnes přečetli stran. Často také hovoříme o významu a důležitosti četby.

● Čtenářské reakce

a) Hovory o knihách (sledované jevy) – písemné přemýšlení nad knihami

Pro hovory o knihách vybíráme taková témata či jevy, které umožňují otevřené a zajímavé rozhovory. Zároveň by měly být takové, že se objevují v rozličných knihách a žánrech (každý čte totiž něco jiného).

Nevhodné je tedy zadat otázku: Jak se jmenoval hlavní hrdina? O tom se povídat nedá. Když zformulujeme na: *Jaký problém nebo konflikt měl hlavní hrdina a co bys dělal/a ty na jeho místě?* – otevírá se nám možnost pro přínosnější rozhovory a přemýšlení.

Možnosti sledovaných jevů

- 📖 hlavní postavy, co je na nich sympatického (co naopak nesympatického)
- 📖 záporná postava v příběhu
- 📖 staří a mladí – věk postav
- 📖 co bych dělal/a na místě postavy...
- 📖 vztahy (kdo koho nesnáší, miluje, ...)
- 📖 s kým by ses chtěl/a kamarádit a proč...
- 📖 co zažila postava příjemného (zmrzlina, zážitek, ...), co nepříjemného (injekce, hádka, ...)
- 📖 stručný děj
- 📖 prostředí
- 📖 zvíře a jeho role v příběhu
- 📖 předmět a jeho role v příběhu
- 📖 nové informace
- 📖 zábava, vtip, ...
- 📖 konflikty, problémy
- 📖 jaký problém či jaké problémy vyvstaly před postavou...
 - + jaký byl plán, jak tento problém vyřešit...
 - + podařil se ten plán... proč...
 - + co bych poradil/a nebo jak bych postupoval/a já...



- 📖 čím se moje kniha liší od ostatních knih...
- 📖 vyberte jedinou větu, která ostatní zaujme a výrazně ji přečtete nahlas (před přečtením si ji několikrát přečtete potichu pro sebe)...
- 📖 napiš dopis hlavní/některé postavě...

U žáků, kteří začínají s *dílnou čtení*, se osvědčilo vést nejdříve pouze hovory o knihách, ve druhém pololetí pak stále častěji píšou a formulují nejprve písemně

a poté teprve hovoří či dávají přečíst ostatním své myšlenky.

b) Podvojný deník

Tato metoda je pro čtenáře *Kritických listů* natolik známá, že ji není nutné na tomto místě podrobně rozebírat. Pro žáky bývá přínosné zhmotnit popis této metody do písemné podoby, podle které pak samostatně pracují (natištěný lístek mají nalepený v sešitě).

Podvojný deník

Vypiš pasáž (část textu), která na tebe zapůsobila (připomněla ti vlastní zážitek, představuje pro tebe záhadu, nemůžeš s ní souhlasit, ...)

20. února 2007

Flegelová, Sissi: *Láska a zklamání*

„Byla jsem úplně bez sebe. Já ale nechci nikam odjet. Nechci nic vidět, slyšet, chci mít svůj klid.“ (str. 7)

13. března 2007

Stine, Robert L.: *Tichá hrůza. Zelená krev*

„Já už se o tebe postarám, ty psisko,“ opakoval zlověstně Kathryn. Pes slabě zakňučel. (str. 76)

Napiš komentář ke zvolené pasáži. (Proč sis zaznamenal právě ji, co ti připomněla, jaké otázky v tobě vyvolala, s čím nesouhlasíš, ...)

Úplně tu holku chápu. Protože když jsem našťvaná nebo nemám náladu, tak mi mamka říká, že musím jet s celou rodinou na nějaký výlet, přitom chci mít svůj klid.

Já nemám ráda, když někdo psům takhle říká, protože pokud někoho nekousli nebo nesežrali, tak jsou to nevinná zvířátka. Možná jsou trochu nevěrná, ale to jenom v tom případě, když se jedná o piškot...

c) Dopisy

Čau Verčo,

dneska jsem četla knížku *Můj vysněný kůň Diablo*. Ta knížka byla smutná v tom, že jeden pán týral koně, hrozný člověk. Představ si, že máš koně, který je tvůj nejoblíbenější a kterého máš strašně ráda, a najednou vidíš, jak ho někdo bije bičem. Hrozná představa, já bych vzala ten bičík a spráskala ho. Takový člověk si nezaslouží nic jiného. Ale co bych dělala, kdyby to byl nějaký člověk, který má ty koně na starost, tak to nevím. Co bys udělala ty?

Čau

Nikola

Já fakt nevím, co bych udělala, ale určitě ne tohle. Ráda bych si tu knihu někdy přečetla, jak že se jmenuje? Zajímá mě, jak to dopadne, ale myslím si, že dobře, protože většina příběhů končí šťastně.

Ahoj

Verča

* * *

Ahoj Babu!

Já čtu knihu od Hortense Ullrychové *Nebud' přece blond*. Myslím si, že je to dobrá knížka, ale někdy to je dost šuré. Mě tahle knížka baví. Jojo se dozvěděla, že se mají stěhovat do Londýna, a byla hodně smutná, protože se tam stěhovat nechtěla. Ale její sestra Flippi se zase chce stěhovat do Londýna. Tak se Flippi s Jojo perou a hádají, kdo vyhraje. Já si o tom myslím, že jí to udělali naschvál, aby se jí Flippi pomstila. Tenhle úsek se mi moc nelíbil.

Ahojky

Nika

Ahojik Niky.

No jo, sourozenci. Kdyby záleželo na mně, tak bych se do Londýna odstěhovala hned. Jediný problém je, že neumím anglicky. Takže nevidím jediný důvod, proč se Jojo nechce odstěhovat do Londýna.

Babu



● Referát o knize

Referáty o knize si žáci připravují v prvním pololetí. Hned na začátku září losujeme a žáci si vybírají termín svého referátu. Mají k dispozici pokyny k referátu s doporučenou osnovou. Po době nutné na přípravu (3–4 týdny) na začátku dílen čtení představují spolužákům svou přečtenou knihu. Referátem o knize zároveň žáci rozvíjejí své vyjadřovací dovednosti ve formě méně stresujícího veřejného projevu (mají u sebe knihu, pokyny).

Doporučená osnova:

1. Autor, název knihy, počet stran, žánr
2. Kde a kdy se děj odehrává
3. Hlavní postavy + stručná charakteristika
4. Stručný děj (bez prozrazení rozuzlení)
5. Citace – přečtení zajímavého úryvku z knihy
6. Názor na knihu (hodnocení 0–10, zábava – čemu jsem se smál/čeho nebo o koho jsem se bál, nové informace – co jsem se z knihy dozvěděl, ilustrace, já a hlavní postavy – sympatie, nesympatie a proč, co nebo koho mi kniha připomněla, věrohodnost, ...)

Rozsah: max. 4 min.

● Zápisy z četby

Úskalí běžných čtenářských deníků s klasickými zápisy:

- k zápisu se vybírají nevhodné knihy (příliš náročné nebo příliš jednoduché nebo ty, co byly zfilmované, anebo ty, co jsou ve čtenářských denících rodičů či sourozenců, případně na internetu nebo v populárních přehledech obsahů knih)
- žáci nepišou vlastní slova a formulace, strefují se do předpokládané a spisovně správné vyžadované formy; často se snaží až moc „pomáhat“ rodiče
- mnoho žáků píše velmi dlouhé zápisy
- jednoduše „kradou“ obsahy knih (internet, přehledy, cizí zápisy) a přepisují je
- používají formulace typu: „Kniha se mi líbila a doporučil bych ji všem...“

Zápisy z četby, které mají smysl

Žáci...

...pracují podle zadaných vytištěných pokynů (mohou je zvládnout všichni a zároveň se učí pracovat s návody)

...samostatně formulují vlastní myšlenky

...dodržují stanovený rozsah – zároveň vytvářejí „výtah“ z textu a shrnují

...dostávají osobní vzkazy + hodnocení (zvyšuje to důležitost); vědí, co mají zlepšovat – zřetelné zlepšování

...rozlišují obecnosti a konkrétnosti

...nepišou formální zápisy, je v nich více osobních přesahů, emoční „uchytávání se“ na textu

Linie zvyšování náročnosti zápisů

Zápisy by měly být pro žáky zvládnutelné, zároveň je však důležité, aby byly dostatečně náročné a jejich

plnění nebylo pouze formální a nepodnětné. Při ideálním začátku v šesté třídě začínáme od I. úrovně, v osmé třídě píšou žáci již speciální zápisy zaměřené cíleně na prostředí, postavy, jazyk, konflikty či zkušenosti.

I. úroveň zápisu z četby

Doporučená osnova:

1.

Autor:

Název knihy:

Ilustrace:

Vydavatelství + rok vydání:

Počet stran:

Žánr:

2.

☐ kde a kdy se děj odehrává

☐ hlavní postavy + stručná charakteristika

☐ stručný děj

☐ názor na knihu (hodnocení 0–10, zábava – čemu jsem se smál/čeho nebo o koho jsem se bál, nové informace – co jsem se z knihy dozvěděl, ilustrace, já a hlavní postavy – sympatie, nesympatie a proč, co nebo koho mi kniha připomněla, věrohodnost, ...)

Rozsah: 1–1,5 A5 čistého textu (nezapočítávají se základní údaje o knize)

Máte před sebou pokyny, které žáci dostanou vytištěné na začátku školního roku, vlepí si je do sešitu a podle nich jsou schopni úspěšně psát jednotlivé zápisy z četby (čtyři za školní rok).

II. úroveň zápisu z četby

Doporučená osnova: (viz I. úroveň)

1. (půl strany čistého textu)

☐ kde a kdy se děj odehrává

☐ hlavní postavy + stručná charakteristika

☐ stručný děj

2. (půl strany čistého textu)

☐ názor na knihu (hodnocení 0–10, zábava – čemu jsem se smál/čeho nebo o koho jsem se bál, nové informace – co jsem se z knihy dozvěděl, ilustrace, já a hlavní postavy – sympatie, nesympatie a proč, co nebo koho mi kniha připomněla, věrohodnost, ...)

Rozsah: 1–1,5 A5 čistého textu (nezapočítávají se základní údaje o knize)

Zápis II. úrovně se liší od I. úrovně tím, že žáci musí napsat stručný děj na půl strany čistého textu a názor na knihu musí také zabírat půl strany čistého textu. Stále musí dodržet celkový rozsah čistého textu 1–1,5 A5.

Možná neuškodí ukázka jednoho kvalitního zápisu z četby II. úrovně. Napsala ho Nikol Gzylová v 7. třídě.

**Autor:** Pearl S. Bucková**Název:** *Východní vítr a Západní vítr***Ilustrace:** nejsou**Vydavatelství + rok:** Knižní klub, Praha 1994**Vydání:** první**Počet stran:** 152**Žánr:** dívčí

Děj se odehrává v prastarém městě Říše středu v Číně. Hlavní postavou je dívka Kvej-lan z aristokratické rodiny. Kvej-lan má černé vlasy a oči, malá ústa, je bledá, nosí hedvábné šaty a ve vlasech perly. Je ostýchavá, hraje na harfu a vyšívá. Otec má ještě čtyři další manželky. Její matka je těžce nemocná a bratr studuje v Americe vědy.

Kvej-lan rodiče přislíbili v dětství muži, čínskému šlechtici. Vystudoval v Americe jako její bratr. Je lékař a osvojil si západní zvyky. Po svatbě manžel chtěl, aby si s Kvej-lan byli rovni, ale těžko si zvykala. Když se jim narodil syn, zakažoval jí věřit pověrám. Pro rodinu bylo pohromou, když si bratr přivezl manželku Američanku, kterou poznal na studiích. Matka odmítala Mary uznat, protože byla cizinka a bratr byl dávno zasnouben se ženou, kterou mu rodiče určili.

Knihu bych ohodnotila číslem 5, protože byla smutná. Smála jsem se, když tchyně chtěla oklamat bohy a synovi Kvej-lan pověsila na ucho šňůrku s náušnicí, aby si ho nevzali. Bála jsem se o Kvej-lan, když se trápila, protože se manželovi nezalíbila a žili odděleně. Z knihy jsem se dozvěděla více o zvycích a pravidlech ve staré Číně. Scházely mi obrázky, protože kniha není ilustrovaná. Já bych neměnila náš životní styl za čínský. Nechtěla bych být otrokyní, klanět se, klopit oči, močit si chodidla v horké vodě a ovinovat, aby byla menší, oblékat se podle tradic a dělit se o manžela. Nesympatické mi byly služebné, které Američanku Mary okukovaly a smály se jí. Sympatická byla Kvej-lan, když se Mary zastala a sprátelila se s ní. Kniha mi připomněla, že je mnoho smíšených rodin různých národností a kultur a že láska může překonat všechny překážky a rozdíly.

III. úroveň zápisu z četby (speciální)

Rozsah: 1–1,5 A5 čistého textu (nezapočítávají se základní údaje o knize)

Inspirace k promýšlení přečtených textů²

A – hodnocení knihy

1. Co se mi na knize líbí?
2. Co se mi na knize nelíbí?
3. Jak se mi kniha četla? Nač jsem při četbě myslel/a?
4. Jak kniha začíná?
5. Jak kniha končí?
6. Byl závěr knihy uspokojivý?

B – jazyk

1. Jaká důležitá slova autor používal? Zapůsobil na mě jazyk, který autor používá? Která místa jsou zvlášť působivá? V jakém smyslu?
2. Opakuje autor některé obrazy, některé nezapomenutelné obraty apod.? Jak výběr slov a ostatních jazykových prostředků ovlivňuje působivost příběhu?
3. Mohu použít tři slova, jimiž bych popsal/a autorův styl?
4. Mohu zformulovat jednu či dvě věty, kterými bych popsal/a autorův styl?

C – problém, konflikt, napětí

1. Jaký konflikt kniha nastoluje, jaký problém?
2. Zajímalo mě, jak to dopadne? Proč? Co udělal autor pro to, aby mě to zaujalo?
3. Jak docílil autor toho, že jsem během četby neztratil/a zájem o knihu?

D – osobní zkušenost, poučení

1. Co řekl autor touto knihou o životě?
2. Co z toho má smysl právě pro mě?
3. Bylo to to, co jsem od knihy očekával/a? Proč ano, proč ne?

4. Jaké nové názory mám teď, když jsem knihu přečetl/a? Co nového nyní vím?

5. V jakém smyslu je ze mě po přečtení této knihy lepší čtenář?

6. V čem spočívá největší síla (účinek) knihy?

E – postavy

1. Jak se v průběhu knihy měnily jednotlivé postavy? Proč?
2. Jak se vývoj některých postav odrazil na změnách jiných postav?
3. Co bych udělal/a jinak, kdybych byl/a v kůži některé z postav?
4. Zachoval/a bych se stejně jako hlavní hrdina při řešení některého problému?
5. Mohu se s touto postavou ztotožnit? Připomíná mi některá z postav lidí, které znám? Čím?
6. Co jsem se naučil z toho, jak postavy v této knize jednají a jak myslí?
7. Chovaly se postavy věrohodně? Proč ano, proč ne?
8. Chtěl/a bych si přečíst další knihu se stejnými hrdiny? Proč ano, proč ne?
9. Kterou postavu mám nejradši? Jaký je to člověk a proč právě on se mi tak líbí, proč ho mám rád/a?

F – prostředí

1. Které detaily jsou charakteristické pro prostředí?
2. Jak se podařilo autorovi popsat srozumitelně prostředí?
3. Jaký význam mělo prostředí pro příběh? Bylo něčím zvláštní? Čím?

Žáci v osmé třídě jsou obecně na takové úrovni, že by pro ně nebyl problém sehnat část informací (třeba ke stručnému ději) na internetu. Velmi těžce by ale sháněli zápis pouze z hlediska postav nebo prostředí. Ale ve fungující rozečtené třídě není předchozí



myšlenka zcela aktuální. Za důležitější považuji to, že speciální zápisy umožňují dostat běžné čtenářské záznamy na vyšší úroveň. Výsledný zápis musí být souvislý. Vypělí čtenáři a pisatelé píšou už velmi volné zápisy středoškolské úrovně.

I v tomto případě pochopíte více při čtení kvalitního speciálního zkušenostního zápisu. Napsala ho Lucie Škodová v 8. třídě.

Autor: Art Spiegelman
Název: *Maus I, II*
Ilustrace: Art Spiegelman
Vydavatelství + rok: Torst, Praha 1997
Vydání: první
Počet stran: dohromady 297
Žánr: komiks

Maus je kniha kreslíře Arta Spiegelmana, ve které líčí příběh svého otce Vladka – Žida, který přežil holocaust. Kniha spojuje dva příběhy: jeden se odehrává ve vyprávění Vladka o tom, co prožil ve válce a druhý v současnosti. V tomto komiksu jsou Židé zobrazeni jako myši, Němci jako kočky a Poláci jako prasata.

Autor tohoto komiksu dal čtenářům obrázek, jak to za války vypadalo. Snažil se přiblížit atmosféru války, koncentrační tábory, v nichž lidé nacházeli bolest, hlad a nakonec smrt. Pod pojmem komiks si představím něco srandovního, nikdy by mě nenapadlo, že se dá psát v podobě komiksu o válce a smrti. Myslím si, že i zobrazení Židů a Němců v podobě myši a koček mělo svůj důvod. Němci si s Židy hráli jako kočka s myší. Po přečtení této knihy je ze mě lepší čtenář po stránce vědomostní. Dozvěděla jsem se například, kde leží Osvětim nebo čím Hitler vyvražďoval Židy – plynem zvaným cyklon B. Protože je tento komiks velice zajímavý, o nedostatek informací v něm není nouze.

Nikdy jsem komiksy moc nečetla, můj první přečtený komiks byly Rychlé šípy, potom Maus. Musím říct, že se mi zpracování komiksů začalo líbit. Zvláště Maus. Válka mi zase tak moc cizí není, i když jsem ji nezažila na vlastní kůži, ale babička mi o ní často vypráví. Znáám paní, která za války přišla o ruku a na hřbitovech často vidím náhrobky lidí, kteří zemřeli v plynových komorách nebo po vybuchnutí granátu. V dnešní době, kdy se lidé neustále zabíjí, by měli být rádi, že není válka a je mír.

„Povinné“ žánry

Žáci si do *dílny čtení* vybírají knihy podle svých zájmů čtenářských i osobních, považují však za důležité, aby se setkávali s různými žánry a nečetli úzce monotematicky. Proto mají na začátku školního roku stanoveno pět povinných žánrů, které použijí během roku na jeden referát o knize a čtyři zápisy z četby. Žánry si volí v libovolném pořadí (je jedno, jestli začnou humornou nebo pohádkovou knihou). Další knihy už čtou volně podle svého uvážení. Uvedený přehled není dogmaticky a trvale daný. Pro vás může být možnou inspirací.

6. třída

pohádky (náročnější) • dobrodružné • příběhy • pověsti (Petiška, E.: *Staré řecké báje a pověsti*³) • humorné

7. třída

dobrodružné • příběhy • humorné • sci-fi/dívčí • odborná literatura

8. třída

dobrodružné • komiksy • humorné • sci-fi/dívčí (nebo pro ženy)⁴ • horory

9. třída

sci-fi (holky) / dívčí nebo pro ženy (kluci)⁵ • klasické • humorné • detektivky • horory

● Seznam přečtených knih

Knihy, které jsem přečetl/a:

Jméno:

Třída:

autor / název knihy	začátek četby	konec četby	počet stran	hodnocení knihy, poznámky
				0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
				0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
				0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10



Inspirován čtenářským průzkumem PISA, který nepřinesl dobré výsledky (devátáci v průměru na úrovni 3. třídy), jsme se s žáky dohodli, že je nutné přečíst 3000 stran, poté nemají žáci problém s technickou stránkou čtení a jsou připraveni na skutečný literární rozbor na vyšší úrovni.⁶ Seznam přečtených knih v žádném případě neslouží soutěžím o to, kdo přečte víc knih a je lepší čtenář. Žáci si sami vedou přehled, který pro ně s odstupem může mít svou cenu (i my bychom možná měli rádi seznamy svých přečtených knih z dětství). Ale především si mohou hmatatelně spočítat, kolik přečetli za pololetí či celý rok stránek a uvědomit si, kolik „ukrojili“ ze své třítisícovky (nebo kolikrát vyspělí čtenáři překročili 3000 základních nutných stránek).

- **Sebehodnocení četby**

In: M. Šlapal: *Stala se dílna čtení součástí výuky ČJ?*
(*Kritické listy* č. 24, str. 56–58.)

Význam četby

Během školního roku pravidelně se žáky přemýšlíme nad smyslem jednotlivých činností, k čemu jsou nám užitečné. Považuji za velmi důležité ujasňovat si význam čtení a čtenářství. Důležitost některých argumentů si uvědomují žáci sami: ...*rozšíří se nám slovní zásoba, zlepší se pravopis, bude se nám lépe učit i v jiných předmětech, budeme psát lepší texty.*

Následná argumentace jistě pomůže učitelům, již by čelili námitce: „Vždyť oni si v té hodině jenom čtou!“

Význam četby...

-  **rozšiřování slovní zásoby**
-  **zlepšování pravopisu** (když vidím tvar 20x, napíšu jej bez uvažování dobře)
-  **lepší učení v jiných předmětech** (přečtu lépe zápis, text v učebnici, slovní úlohu)
-  **zlepšování pozornosti** (prodlužuje se schopnost soustředění)
-  **lepší úroveň vlastních psaných textů** (napodobují postupy spisovatelů a nová slova)
-  **nástroj myšlení** (materiál pro formulování vlastních myšlenek a komunikaci s ostatními)
-  **snížování četnosti agresivního řešení konfliktů** (lepší slovní zásoba a obecná kultivace prostřednictvím většinou humanistického obsahu četby)
-  **kultivace učebního prostředí** (vytváří se čtenářské společenství, v němž je čtení oceňováno – knihy a kulturnost spolu velmi souvisejí, zajímají se o knihy ostatních, půjčují si je mezi sebou; v některých třídách se žáci stydí za to, že hodně čtou – hrdé výroky typu „Já nečtu vůbec!“ jsou ve třídách s fungující dílnou čtení spíše ostudou)

Ještě jedna okolnost mluví výrazně ve prospěch dílny čtení. **Zásadní rozdíl v četbě celé beletristické knihy a četbou krátkých ukázek v čítance.** Podobně jako u sledování seriálu nás krátký úsek nezaujme, neznáme motivace hrdinů, jejich charakteristiku, vzájemné vztahy, minulost. Nedozvím se, jak bude děj dále pokračovat, nemůžeme sledovat vývoj postav, neoceníme překva-

pivé zápletky. Z hlediska emočního se nestihneme s postavami spřátelit, neprožíváme s nimi jejich dobrodružství, nebojíme se o ně, jsou nám vcelku lhostejní...

Dílka čtení mně osobně umožňuje setkávat se s množstvím knih, znát jejich obsahy a hrdiny a mít přehled v současné dětské literatuře. Jako dobrý čtenář rád čtu a v dílně čtení mohu číst často spolu s dětmi (při zavádění dílny čtení je to téměř nezbytná podmínka). Je zajímavé hovořit o knihách s dalšími čtenáři, zvláště pokud jsou to zároveň vaši žáci. Když donesu do třídy nové knihy, většinou objednávané přes nabídku levných knih či kupované v antikvariátech za přijatelné ceny, všichni se těšíme na jejich představování a napětí, zda splní naše očekávání.

A jak se v systému dílny čtení cítí žáci?

... Můj vztah ke čtení se určitě zlepšil. Je to taky tím, že máme hodinu čtení. Myslím si, že je to dobré a docela mě to i baví. Ale kdybychom neměli dělat zápisy a tak, tak bych určitě doma nečet'.

... Zápisy z četby mi celkem jdou. Já se vždy podívám na ten papírek s postupem a pak už se jen rozepsat. Minulý rok mi to trvalo asi 10 minut, než jsem se rozepsala, a teď to je hned.

... Nerad čtu, ale zase nechci koktat z nedostateč-
né slovní zásoby.

... Moje technická úroveň se oproti loňské třídě o hodně zlepšila. Předtím jsem četl jako prvňák. Koktal jsem, ztrácel jsem se v textu, ale letos je to pravý opak, čtu plynule a vím, kde jsem. Minulý rok jsem doma vůbec nečetl, připadalo mi to nudné, ale když jsem se letos začel do jedné knížky, tak mě to chytlo a teď čtu skoro pořád.

... Já jsem se co se týče školy v chování mnohem zhoršila, ale v četbě jsem přečetla asi o dvě knihy víc

[illegible]

Žáci si doporučují četbu.



než vloni. Protože mě číst nebaví, tak si musím vybrat nějaké horory, aby mě to začalo bavit a abych se do toho zažrala a nemyslela na to, jak na internetu zakládat blogy, jaký design tam mám dát, kolik anket tam musí být atd.

... Čtení je dobrá věc hlavně s dobrou knížkou. Dříve mě to nebavilo, ale teď čtu celkem rád. Zatím.

... Výběr knihy je pro mě vždycky na prvním místě, protože když je kniha na 8 bodů (viz souvislá četba beletristického textu – pozn. aut.) nebo méně, většinou už ji nedočtu. Od minulého roku se můj výběr knih zlepšil, protože jsem zjistila, jaký žánr mi bude sedět.

... Zápisy z četby se mi pišou o hodně lépe než minulý rok, protože tento rok jsme začali číst svoje vlastní knihy ve škole! Mám k tomu i papírek, podle kterého vím, co mám psát! Je to jednoduché. Čtení moc nemusím, ale baví mě víc než minulý rok.

... Můj vztah ke čtení je v této době velký, protože to k životu hodně potřebuji, a doufám, že se to nezmění... Čtení mě začalo bavit. Nikdy jindy to tak nebylo.

Pravidelné čtení souvislých beletristických textů vytváří trvalejší vztah k četbě a ke knihám, z dětí se stávají skuteční vědomí čtenáři a zároveň rozvíjíme velmi důležitou součást kompetence k celoživotnímu učení.

Autor je učitel ZŠ Emila Zátopka v Kopřivnici.

Použitá literatura:

Steelová, Jeannie L. – Meredith, Kurtis S. – Temple, Charles: *Vychováváme přemýšlivé čtenáře*. Příručka č. VIII. Čtením a psaním ke kritickému myšlení (RWCT), Praha 2000.

Poznámky:

- 1 Trochu nemotorným slovem „osleplá“ jsem chtěl vyjádřit, že ta cesta možná kdysi, ve čtenářské době (bez počítačů atd.), tak úplně slepá nebyla.
- 2 Viz Příručku č. VIII, *Inspirace k promyšlení textu*, str. 20. (V různých verzích příruček strana a název nemusí odpovídat – pozn. ed.)
- 3 Tento jediný konkrétní titul je zde proto, že vyučuji zároveň dějepis, a pokud si přečtou *Staré řecké báje a pověsti*, otevře se jim vlastní cesta k mýtům, je to užitečné pro dějepis i pro literární tvořivou hodinu, kdy pišou vlastní mýty.
- 4 Mnohé holky nečtou dívčí příběhy či romány, ale opravdu dospělejší literaturu určenou pro ženy.
- 5 V 9. třídě si prostřídají tradiční role a holky musí číst méně oblíbenou sci-fi, kluci zase dívčí četbu či četbu pro ženy. Zápisy bývají velmi zajímavé. Často pišou podrobně, proč se jim ta kniha nelíbila.
- 6 Slabé místo textu: Tuto informaci jsem totiž viděl pouze na teletextu ČT převzatou z ČTK, měli tam ovšem uveden nevěrohodný údaj 3000 knih do 3. třídy. Usoudil jsem, že nepůjde o knihy, ale o stránky. Ač jsem se snažil, nikde jsem se nedostal k zpřesněným informacím a o jaký komentář vlastně šlo. Přesto mi to připadá jako skvělý motivační motor „Akce 3000“. Načíst si své strany. Proto jsem to tak ponechal, i když ten údaj pluje na vodě...



Žáci ze ZŠ E. Zátopka v Kopřivnici.

Užití grafického schématu ke zdokonalení čtení matematiky

Stephania Braselton, Barbara C. Decker

Čtení matematických textů je obtížné, protože v porovnání s jinými textovými materiály mají vysokou hustotu informací v každém slově, větě či odstavci (Brennan & Dunlap, 1985; Culyer, 1988; Thomas, 1988).

Porozumění matematickému textu je komplexní proces, text je směsí slov, čísel, písmen, symbolů a grafů, což vyžaduje od čtenáře přechod od jednoho typu slovníku do jiného. A aby to bylo ještě složitější, výzkum učebnic matematiky dokazuje, že ačkoli jejich matematický obsah bývá přiměřený úrovni populace, již jsou určeny, vyžadovaná čtenářská dovednost je často 1, 2, nebo dokonce 3 roky nad touto úrovní (Brennan & Dunlap, 1985). Žáci častokrát ještě nezvládají množství různých čtenářských technik nezbytných pro porozumění matematickým materiálům. Specifické čtení matematiky je tak základní, že Maffeiho studie (1973) ukázala, že ve výuce řešení slovních úloh byli u žáků často úspěšnější učitelé čtení než zkušení učitelé matematiky.

Efektivní strategií sloužící dokonalejšímu porozumění obsahu úlohy je použití grafického schématu (Clarke, 1991; Flood, Lapp & Farnan, 1986; Piccolo, 1987). Tato strategie obsahuje pět kroků. Za prvé musí žák přeformulovat otázku. Žák, který dokáže problém vyjádřit svými vlastními slovy, lépe chápe popsanou situaci a bude úspěšnější v jejím dalším řešení.

Potom se musí žák rozhodnout, které z informací bude k řešení potřebovat. Tyto informace mohou být v úloze zadány přímo, nebo mohou být ze zadaných údajů vypočteny. Další údaje, které se v úloze vyskytují, lze v tomto stadiu z dalšího postupu vyloučit.

Po vyhledání potřebných informací pokračuje grafické schéma třetím krokem – naplánováním matematických výpočtů, jež bude nutné provést. Žák musí dbát nejen na správnost těchto operací, ale také na pořadí, v němž budou prováděny.

Ve čtvrtém kroku žák tyto výpočty provádí. Než sem dospěl, musel si už problém jasně definovat,



vybrat potřebné údaje a naplánovat logický sled matematických kroků, které povedou k jeho vyřešení. Teď se tedy může klidně soustředit na matematické dovednosti potřebné k výpočtům.

Poslední krok vrací žáka zpět k celkovému posouzení úlohy. V tomto stadiu se žák ptá sám sebe, zda je vypočítaný výsledek správný. Musí si znovu projít předchozí kroky a porovnat výsledek se zadanými údaji.

Jelikož význam grafického schématu tkví ve vizuálním propojení prvků úlohy, jeho nákres a provedení jsou důležité. Tvar kosočtverce (viz obr. 1) zdůrazňuje fakt, že každý žák začíná slovní úlohu se stejnými informacemi a – pokud je úspěšný – dochází k témuž závěru. Avšak mezi těmito dvěma body by žáci měli být povzbuzováni, aby přemýšleli každý „po svém“, tak, aby bylo dosaženo co největší různorodosti postupů v řešení problému.

Vyučování se schématy

Použila jsem (vypráví Stephania) toto grafické schéma u svých „pátáků“. Ti se obvykle nesnažili úlohu porozumět. Místo toho probíhali textem, aby našli klíčová slova jako *dohromady*, *celkem*, *zbývá*, *zůstane*, a potom se snažili náhodně použít některých operací, aby objevili mezi zadanými čísly nějaké vztahy. To, co potřebovali, byl obecnější pohled na problém.

Začali jsme výukou strategií, které by umožňovaly žákům číst slovní úlohu jako text s nějakým významem. Vybrala jsem úlohy, které popisovaly žákům dobře známé situace. Potom nastoupilo čtení a diskuse o každém z problémů; bylo-li to možné, žáci popsané události přehrávali. Podporovala jsem je v tom, aby slovní úlohy ze svých sešitů přeformulovali, diskutovali o nich, přemýšleli o každé z nich jako o povídce s nějakým obsahem a využívali přitom své vlastní zkušenosti.

Zadávání úloh

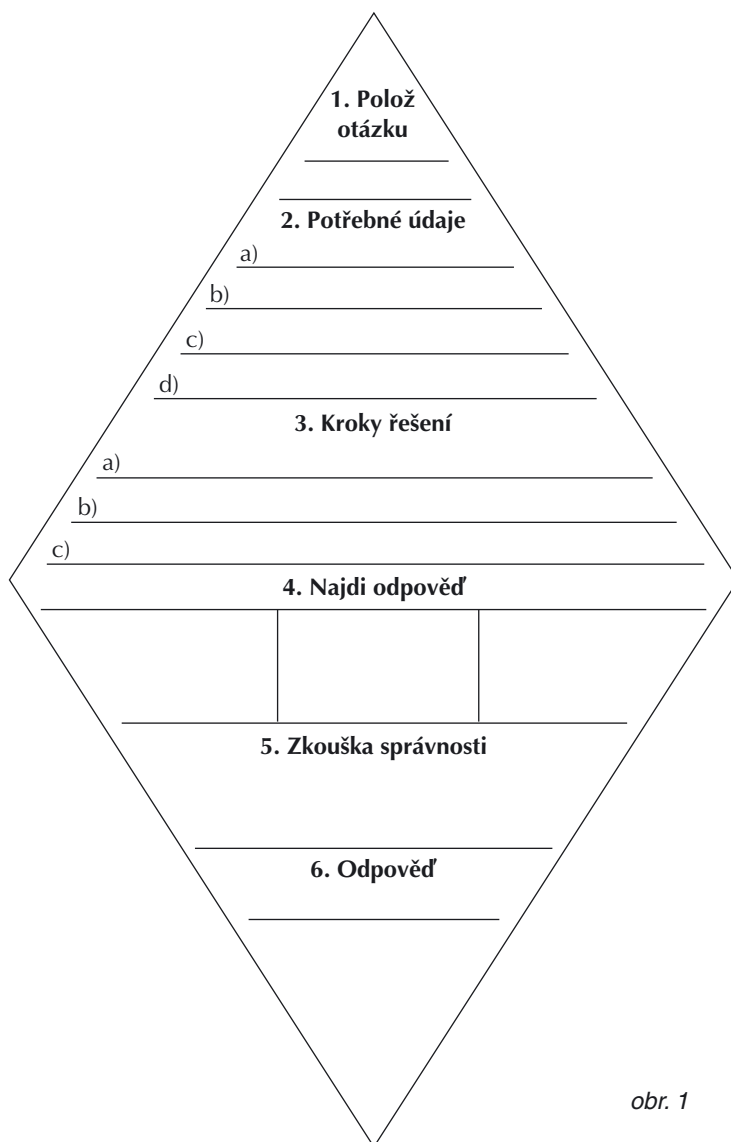
Dalším krokem bylo seznámení žáků s grafickým schématem (viz obr. 1). Nejprve jsem jim ukázala schéma na transparentu (fólii) a probrala s nimi každý krok. Žádala jsem je, aby mi sami popsali, jak by jim ten který krok mohl pomoci během řešení úlohy.

Jakmile byli s formátem schématu obeznámeni, zadala jsem jim následující úlohu:

Justin má sbírku 36 baseballových čepic. Začal je sbírat, když mu bylo 7 let, a každý rok jich získal stejný počet. Teď je mu 16. Kolik čepic mu přibylo do sbírky každý rok?

Začala jsem úlohu číst a přitom nahlas uvažovala o tom, co vím o baseballových čepicích a o sbírání jako koníčku. Ptala jsem se žáků na jejich zkušenosti a chtěla vědět, jak jim tyto zkušenosti při chápání úlohy pomáhají.

Po základním seznámení s úlohou jsem přistoupila k prvnímu kroku, k nové formulaci otázky. Snažila jsem se, aby žáci pochopili, že vyjádření otázky jejich vlastními slovy jim pomůže pochopit, na co přesně se úloha ptá. Porovnávali jsme otázky: *Kolik čepic nasbíral každý rok? Kolik čepic nasbíral každý rok od doby, kdy mu bylo sedm? Kolik čepic nasbíral každý*



obr. 1

rok mezi svými 7 a 16 lety? Všichni souhlasili s tím, že poslední formulace je nejpřesnější. Když jsme problém takhle definovali, mnoho žáků se honem chtělo pustit do dalších kroků, protože už byli přesvědčeni, že vědí, jak na to.

Když se zdálo, že už všichni žáci úlohu chápou, předvedla a prodiskutovala jsem druhý krok schématu. Ukázala jsem jim celkový pohled na problém a spolu jsme se ujistili, že potřebujeme znát, kolik let Justin sbíral čepice a kolik jich nasbíral celkem. Upozornila jsem na to, že zatímco poslední údaj byl přímo zadán, počet let, po který Justin čepice sbíral, dán není. (Pokud žák potřebuje informace k výpočtu potřebných dat, musí být tyto požadavky vypsány v druhém kroku. Nemá-li je k dispozici přímo v úloze, musí je najít jinde /v tabulkách aj. – pozn. překl./ či s řešením skončit.)

Ještě než jsem přistoupila k třetímu kroku, většina žáků už měla jasnou představu, co bude tento krok obsahovat. Zapsala jsem tedy dvoustupňový postup výpočtu – roky, po které Justin čepice sbíral, a počet čepic, které musel nasbírat každý rok.

Čtvrtý krok nevyžadoval žádné zvláštní úsilí. Jednoduchý výpočet jsem zvolila proto, aby se žáci mohli tím více věnovat postupu řešení.

Ačkoli zkouška správnosti odpovědi (pátý krok) vypadá jako jednoduchá záležitost, málo žáků hodnotí své odpovědi tímto způsobem. Někteří žáci vůbec neuvažují o tom, že by něco takového dělali. Jiní mají potíže s odhadem nezbytným k takové celkové analýze nebo nedostatek zkušeností, aby rozhodli, co je správné. Zahájila jsem tedy tento krok uvedením podobných příkladů s chybnými řešeními. Žádala jsem žáky, aby rozhodli, zda je řešení správné, a vysvětlili proč. Poté, co byly údaje prodiskutovány a zapsány do schémat, neměli žáci moc potíží rozeznat, která řešení vedou k nesprávným odpovědím.

Řízená cvičení

Poté, co žáci pochopili ukázkový příklad, jsem rozdala šablony schématu a společně jsme řešili úlohy. Žáci byli vedeni jednotlivými kroky, byli povzbuzováni, aby uváděli důvody pro to, co píšou do svých schémat, a diskutovali o tom, jak chápou problém. Diskuse v nich posílily myšlenku, že mohou uvažovat různě, ale přesto dojít ke správnému řešení. Méně schopným žákům prospělo, když slyšeli argumentovat své spolužáky.

Samostatná cvičení

Když se žáci seznámili s užitím grafických schémat důvěrněji, přešli od společné práce k řešení v malých skupinách. Malé skupiny dávají víc příležitosti individualitám a povzbuzují méně sebevědomé žáky k účasti. Diskuse ve skupině pomáhá žákům ujasnit si myšlenky o různorodosti řešení.

Nejvíce potíží měli žáci s úlohami obsahujícími nadbytečné informace. Mnoho z nich předpokládalo, že všechny údaje zadané ve slovní úloze musí být použity při jejím řešení. Překonali jsme tuto obtíž porovnáním s narativními příběhy. Diskutovali jsme o tom, jak autoři detailně popisují své postavy, aby čtenáři pomohli udělat si v mysli představu, ačkoli tyto detaily nejsou potřebné k pochopení zápletky děje nebo rozuzlení. Žáci tak pochopili, že autor může poskytnout informace, které se k problémové úloze vztahují, ale k jejímu řešení nejsou nutné. Čtenář musí sám s využitím svých znalostí matematiky rozhodnout, které údaje jsou potřebné.

V následujícím období jsem vždy věnovala několik minut hodiny matematiky k řešení slovních úloh pomocí grafického schématu. Řešili jsme různé úlohy, včetně těch, které měly nadbytečné informace, a těch, které se daly řešit různými postupy. Chtěla jsem, aby žáci pochopili, že grafické schéma je průvodcem, nikoli pomocným vzorečkem při řešení úloh.

Výsledky

Po samostatném zvládnutí práce s grafickým schématem jeví žáci v řešení slovních úloh pokrok. Strategie byla úspěšná u žáků na všech úrovních schopností.

Zdá se, že žáci tento systematický přístup k řešení úloh velmi dobře využívali. Protože dříve bývali v řešení úloh neúspěšní, mnozí si vyvinuli zvyk, pokoušet se o jejich řešení náhodně, chaoticky. Užití schématu jim svou pevnou strukturou dalo důvěru

v jejich schopnosti správného řešení a také od nich vyžadovalo hlubší přemýšlení o úloze dříve, než se vrhnou do matematických výpočtů.

Diskuse a závěr

Ve prospěch efektivity grafického schématu mluví několik bodů. Nejvýznamnější je fakt, že schéma vyžaduje od žáků, aby zpomalili a přemýšleli o každé úloze. Žáci s impulzivnějším stylem učení se nejprve pomalejšímu postupu bránili, ale posléze schéma přijali, protože viděli, že se i jejich úspěšnost zlepšila.

Pro žáky se slabými schopnostmi byla výhoda v tom, že celý proces řešení měli vizualizován. Komplexita schématu rovněž vyžadovala, aby žáci to, co chápou, vyjadřovali psanou řečí. A když pracovali společně, museli vnímat své různé přístupy k řešení stejných problémů. Jazyková formulace těchto přístupů pak vedla k ještě většímu rozvoji jejich postupů při řešení.

Obr. 2 a 3 uvádějí příklady zpracování grafického schématu jedné žákyně, která nebyla původně schopná rozlišit potřebné a nadbytečné informace. Táž žákyně dokázala později za pomoci grafického schématu úlohy vyřešit, i když udělala jednu chybu v přepisování své odpovědi ze schématu do prověrky.

Mnoho čtenářských strategií, které fungují v oblastech, jako jsou společenské a přírodní vědy, může být přínosných i ve čtení matematiky. Jazyk hraje integrální roli v chápání obsahů a matematika není výjimkou. Užitím technik, které spojují jak jazykové, tak matematické dovednosti, můžeme zvýšit schopnosti žáků být nezávislými řešiteli problémů. Použití grafického schématu je efektivní strategií, jež může být zahrnuta do repertoáru pomůcek, jež žáci při řešení úloh využívají.

Braselton, Stephania – Decker, Barbara C.: Using Graphic Organizers to Improve the Reading of Mathematics. In: *Teaching Comprehension and Exploring Multiple Literacies: Strategies from „The Reading Teacher“*. International Reading Association 2000.

Přeložila Věra Scheirichová.

Literatura:

- Brennan, A. D. – Dunlap, W. P.: What are the prime factors of reading mathematics? *Reading Improvement* 22, 1985, str. 152–159.
- Clarke, J. H.: Using visual organisers to focus on thinking. *Journal of Reading* 34, 1991, str. 526–534.
- Culyer, R. C.: Reading and mathematics go hand in hand. *Reading Improvement* 25, 1988, str. 189–195.
- Flood, J. – Lapp, D. – Farnan, N.: A reading-writing procedure that teaches expository paragraph structure. *The Reading Teacher* 39, 1986, str. 556–562.
- Maffei, A. C.: Reading analysis in mathematics. *Journal of Reading* 16, 1973, str. 546–549.
- Piccolo, A. J.: Expository text structure: Teaching and learning strategies. *The Reading Teacher* 40, 1987, str. 838–847.
- Thomas, D. A.: Reading and reasoning skills for math problem solvers. *Journal of Reading* 32, 1988, str. 244–249.



Kara hlídá děti 3 hodiny denně 5 dní v týdnu. Kolik hodin hlídá za rok (52 týdnů)?

1. Polož otázku
Kolik hodin bude hlídat za rok?

2. Potřebné údaje
 a) 3 hodiny denně
 b) 5 dní v týdnu
 c) 52 týdnů v roce
 d) _____

3. Kroky řešení
 a) násobit 3 krát 5
 b) potom vynásobit výsledek krát 52
 c) _____

4. Najdi odpověď

$\begin{array}{r} 3 \\ \cdot 5 \\ \hline 15 \end{array}$	$\begin{array}{r} 52 \\ \cdot 15 \\ \hline 260 \\ 52 \\ \hline 780 \end{array}$	
--	---	--

5. Zkouška správnosti *ano*
 Za rok to bude 5 krát 52 dní – 260 dní krát 3 – 780 hodin.

6. Odpověď
Bude hlídat 780 hodin za rok.

obr. 2

Jonesovi si koupili videokameru, která byla o 106,50 dolaru levnější než jejich CD přehrávač a o 72,34 dolaru dražší než jejich kazetový magnetofon. Jejich CD přehrávač stál 248,65 dolaru. Kolik stála kamera?

1. Polož otázku
Kolik stála kamera?

2. Potřebné údaje
 a) Kamera stála o 106,50 méně než CD.
 b) _____
 c) CD stálo 248,65.
 d) _____

3. Kroky řešení
 a) Odečíst 106,50 od 248,65.
 b) _____
 c) _____

4. Najdi odpověď

$\begin{array}{r} 248,65 \\ - 106,50 \\ \hline 142,15 \end{array}$		
--	--	--

5. Zkouška správnosti
ano

6. Odpověď
Kamera stála 142,15 dolaru.

obr. 3



Čtyři geometrické příběhy

Filip Roubíček

Čtení textů není charakteristickým rysem vyučování matematice, přesto v něm hraje důležitou roli. V hodinách matematiky čteme nejen texty, ale i symbolické zápisy, tabulky, diagramy, grafy, schémata. Škála prostředků, jimiž v matematice reprezentujeme matematické poznatky a problémy, je rozmanitější než v jiných předmětech. Čtení zastává nejen funkci komunikační (ve smyslu sdělování informací), ale též motivační. Prostřednictvím čtení můžeme žáky uvést do matematické situace, vyzvat je k matematické diskusi, přimět je k řešení matematického problému. Bohužel většina úloh v učebnicích matematiky tyto motivační cíle nesplňuje. Často jde o stručně formulované matematické problémy s přesně danými údaji potřebnými k jejich vyřešení. Taková forma zadání matematických úloh je zcela oprávněná, pokud je naším cílem procvičit užití určitého pravidla nebo postupu. Jen těžko si lze představit, že by žáci řešili samé problémové úlohy. Na druhou stranu nelze tento nedostatek „učebnicových“ úloh přehlížet. Je třeba zařazovat do výuky častěji motivační úlohy, které rozvíjejí bohatší škálu dovedností, mezi nimi i čtenářské. Dokonce nemusí jít o matematickou úlohu, ale jen o popis určité zajímavé situace s matematickým podtextem, k níž žáci úlohy sami vytvoří.

V následujícím textu jsou uvedeny čtyři příběhy s komentáři k jejich užití ve vyučování matematice. V komentářích je také nastíněno, které čtenářské dovednosti může učitel jejich prostřednictvím u žáků rozvíjet:

- čte text pozorně a s cílem porozumět
- přizpůsobuje čtení záměru (volí vhodný způsob čtení)
- interpretuje (a vizualizuje) čtený text
- formuluje problém popsany v textu a klade si k němu relevantní otázky
- hledá v textu odpovědi na položené otázky
- identifikuje informace v textu (rozlišuje podstatné od nepodstatného)
- zaznamenává informace z textu potřebné k řešení problému
- porovnává informace z textu se svými zkušenostmi a poznatky
- na základě informací z textu vyvozuje závěry
- posuzuje text z hlediska reálnosti a jednoznačnosti údajů

Příběhem se rozumí krátký, asi půlstránkový text s jednoduchou dějovou linií a popisem situace z reálného života. Zasazení děje do reálného prostředí usnadňuje žákům představit si popsanou situaci a umožňuje jim využít vlastních zkušeností. Strohé vypravování může být oživeno přímou řečí, personifikacemi apod. Důle-



žité je, aby příběh obsahoval dostatečně nosnou matematickou myšlenku. Smyslem příběhu není totiž žáky jen zaujmout, ale především vyvolat v nich představu určité situace nebo získané zkušenosti. Při sestavování příběhu je tedy důležité dodržet reálnost popsané situace a zafixovat na konkrétní matematický problém.

Matematizace příběhu, tj. vyjádření situace popsané v příběhu matematickými prostředky, představuje vstup do abstrahovaného světa matematiky. Je-li abstrakce unáhlená, žáci se v situaci neorientují a obtížně pronikají do podstaty problému.

Předpokladem pro matematizaci příběhu je však soustředěné čtení a analýza textu. Toho lze u žáků docílit například výzvou k vlastnímu dokončení příběhu nebo k hledání „matematických“ slov. Identifikací problému a vytvořením jeho matematického modelu sice příběh ustupuje do pozadí, ale zůstává situačním rámcem, ke kterému se můžeme při řešení problému vrátit.

V příběhu **Zelená ulice** je popsán geometrický problém, který se týká vzájemné polohy přímk. Smyslem příběhu není zavést pojmy rovnoběžnost a kolmost, ale objevit vztah mezi nimi: *Je-li přímka a kolmá k přímce b a zároveň k přímce c , pak přímky b , c jsou navzájem rovnoběžné. Nebo: Jsou-li přímky b , c navzájem rovnoběžné a přímka a je kolmá k přímce b , pak přímka a je kolmá i k přímce c .* Rovnoběžné přímky v příběhu reprezentují ulice Listová a Větrná a kolmici k nim reprezentuje ulice Zelená. Otevřenost příběhu a nejednoznačnost popsané situace dává žákům prostor pro vlastní interpretaci nastíněné situace a zároveň je vede k uvědomění si vzájemné polohy klíčových ulic. Žáci se nejprve seznamují s příběhem a pak vytvářejí plány ulic, které jsou v něm jmenovány. Právě transformace symbolické reprezentace na ikonickou, ať spontánní či řízená, podněcuje žáky k provedení hlubší analýzy popsané situace.

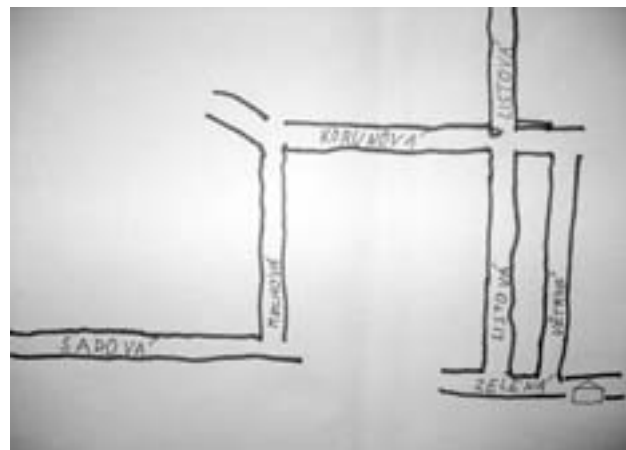


Foto: F. Roubíček

Žákovská práce – 5. třída.



Zelená ulice

Bylo krásné sobotní odpoledne. Sluníčko příjemně hrálo a spadané listy šustilo pod nohama. Pospíchal jsem na návštěvu k paní Květě. Bydlí v Zelené ulici kousek od tramvajové zastávky. Prý nemohu zabloudit. Nemohl bych, kdyby mě tam tramvaj dovezla. V Sadové ulici opravovali koleje a já musel jít pěšky. Dal jsem se vlevo Mechovou ulicí v domněnku, že si cestu zkrátím. Ulice se však náhle stočila na opačnou stranu, a tak jsem zatočil vpravo do Korunové ulice. Na další křižovatce jsem se zastavil, abych se zorientoval. Bylo mi jasné, že musím jít rovně, nebo vpravo. „Pane,“ ozvalo se shora, „copak hledáte?“ – „Hledám Zelenou ulici,“ odvětil jsem ženě, která sledovala ruch ulice z okna svého bytu. „No, nejkratší to máte tady vpravo Listovou. Zelená ulice je ta na ní kolmá. Ale Listové se raději vyhněte. Všichni z okolí tam chodí venčit psy. Já chodím tady rovně a pak Větrnou, ta je s Listovou rovnoběžná.“ ...

Učitel přečte žákům nedokončený příběh *Zelená ulice* a poté je vyzve, aby si příběh sami znovu přečetli a třemi až pěti větami jej dokončili. Několik žáků přečte své verze příběhu, přičemž učitel je nijak nekommentuje. Smyslem dokončení příběhu je podrobné seznámení se s textem, zejména s popsanou geometrickou situací.

Žáci se většinou soustředí na děj příběhu a geometrii ulic vnímají okrajově, proto je třeba je ke geometrizaci dovést. Učitel vyzve žáky, aby v textu vyhledali a podtrhli všechna slova, která používáme v geometrii. Mezi nejčastěji uváděná slova patří: *vlevo, na opačnou stranu, zatočit, vpravo, rovně, vpravo, shora, nejkratší, kolmá, rovnoběžná*. Výčet slov bývá různý: žáci, u nichž je geometrie zúžena na planimetrii (tzn. geometrii v rovině), popřípadě rýsování, uvádějí často jen slova *strana, kolmá, rovnoběžná*, zatímco u žáků, kteří vnímají geometrii obecněji, je výčet „geometrických“ slov bohatší.

Uvedená slova jsou součástí popisu polohy ulic. Učitel tedy zaměří pozornost žáků na ulice, o nichž se v příběhu hovoří. Společně vytvoří seznam ulic a připomenou si vše, co se o nich dozvídají z textu. Učitel vyzve žáky, aby zjištěné informace graficky znázornili – nakreslili plánec ulic. Nejprve pracuje každý žák sám, potom kreslí společný plánec ve skupině. Postupy, které žáci při kreslení plánek ulic uplatňují, jsou rozmanité. Někteří sledují dějovou linii příběhu a snaží se kreslit ulice v pořadí, jak jsou uvedeny v textu. Jiní postupují odzadu. Nejednoznačnost popsané situace je pro některé žáky nepřekonatelnou překážkou – nemůžou si vytvořit vlastní představu. Skupinová práce je příležitostí nejen k získání chybějící představy nebo porovnání plánek, ale také k ověření, zda polohu ulic znázornili správně. Žáci diskutují o svých návrzích a hledají argumenty v textu.

Plánky, které žáci vytvořili ve skupině, jsou vystaveny na tabuli a společně posouzeny. Plánky se většinou shodují jen částečně, což je dáno různou interpretací údajů z textu. Podstatné je, aby ulice Listová a Větrná byly znázorněny v plánu jako rovnoběžné a ulice Zelená jako na ně kolmá. Žáci ověřují správnost jednotlivých plánek tím, že z textu zjišťují, zda zakreslená poloha dané ulice je možná, či nikoliv. V rámci reflexe se žáci vracejí ke svému dokončení příběhu a posuzují, zda nejsou v rozporu s plánky ulic.

livých plánek tím, že z textu zjišťují, zda zakreslená poloha dané ulice je možná, či nikoliv. V rámci reflexe se žáci vracejí ke svému dokončení příběhu a posuzují, zda nejsou v rozporu s plánky ulic.

Příběh *V zámecké zahradě* je možné použít jako úvod do problému konstrukce obrazce v reálném prostředí (tzv. provázkové geometrie). Situace popsaná v příběhu vede žáky k několika geometrickým úlohám. Jednou z nich je konstrukce čtverce, resp. pravého úhlu, jež představuje dějovou zápletku a v příběhu je záměrně zamlčena. Mezi další patří vytváření čtvercových ornamentů s využitím poznatků o souměrnosti útvarů podle osy nebo středu.

V zámecké zahradě

Katka a Martin chodí rádi do zámecké zahrady. Jejich děda tam pracuje jako zahradník. Každý rok má mnoho práce s vysazováním květin do rozmanitých ornamentů. Katku a Martina vždy zajímalo, jak to děda dělá, že jedny květy v soustředných kruzích, jiné tvoří hvězdu nebo šachovnici, když nemá žádné obří kružítko, pravítko ani trojúhelník. Děda jim své tajemství neprozradil, ale nabídl jim, že mu mohou pomoci.

„Doběhni do kůlny pro provázek a vezmi s sebou několik dřevěných kolíků,“ říká děda Martinovi. „K čemu to budeš, dědo, potřebovat,“ ptá se zvědavě Katka. „Potřebuji vykolíkovat čtverec,“ odvětlí děda, „asi takhle velký.“ To je přece jednoduché, myslí si Katka a Martin sebejistě pronesou: „To máme za chvíli hotové.“ – „Dobře, tak vy dva vykolíkujete záhon a já zatím připravím sazenice.“

Po chvíli přiběhne Katka za dědou a radostně mu oznamuje: „Už to máme. Bylo to raz dva.“ – „To jste skvělí geometři,“ říká potěšeně děda a jde se podívat. „Je to opravdu čtverec?“ – „Proč by nebyl? Na všech stranách je provázek stejně dlouhý,“ namítá Martin. „To asi ano, ale ten pravý úhel se mi nezdá,“ kroutí hlavou děda. „Ten jsme odhadli. Nemáme tak velký trojúhelník s ryskou ani úhloměr,“ vysvětluje Katka. „Hm, to já taky ne, ale zkontrolovat by to šlo,“ odvětlí děda a jde si po své práci.

Nakonec Katka a Martin přesný čtverec vykolíkovali a děda jim ukázal, jak čtvercové ornamenty vznikají.

Po přečtení příběhu *V zámecké zahradě* položí učitel žákům otázku: *Jak Katka s Martinem vykolíkovali čtvercový záhon?* – a dá jim čas, aby si text sami znovu přečetli a odpověď promysleli. Učitel odpovědi žáků komentuje tak, aby si všichni ujasnili, jaké vlastnosti má čtverec a které prostředky mohou pro jeho konstrukci použít. Poté je vyzve, aby ve čtyřčlenných skupinách konstrukci pomocí provázku provedli a popsali.

Každá skupina prezentuje svůj postup a učitel za účasti žáků hodnotí jeho správnost (zda sestrojený útvar je čtverec a zda byly použity jen povolené prostředky, tj. provázek a kolíky). V diskusi společně řeší otázku, jak lze sestavit rovnoběžky a pravý úhel a jak zřejmě postupovali Katka a Martin z příběhu.

Na závěr žáci konstruují pomocí provázku libovolný čtvercový ornament jako návrh pro květinový



záhon do zámecké zahrady a popisují postup jeho konstrukce.

Poznámka: Užití provázkové geometrie ve vyučování, které probíhá v běžné učebně, přináší některá úskalí. Žáci bývají vynalézaví a v konstrukcích používají „nepovolené“ pomůcky (např. pravítko nebo hrany lavice), proto ideálním prostorem pro tuto aktivitu je louka nebo jiné volné prostranství.

Příběh **Poštovní schránka** (publikován již v *Učitelském NÁPADníku*) lze použít k uvedení tématu Thaletova věta – objevení Thaletovy kružnice jako množiny bodů dané vlastnosti. Výchozí situace není v hodině reprezentována obvyklým obrázkem kružnice opsané pravoúhlému trojúhelníku, ale je popsána příběhem s reálným základem a prvky personifikace. Cílem je popsanou situaci geometrizovat – dovést žáky ke geometrické interpretaci šterbiny ve schránce jako úsečky konstantní délky a obálky jako obdélníku, resp. jejího rohu jako pravoúhlého trojúhelníku, vyslovit hypotézu, že imaginární křivkou je kružnice, a poté ji dokázat. Při analyzování situace žáci čerpají ze svých zkušeností a poznatků o útvarech, které jsou v příběhu zmíněny. Vytvoření představy lze podpořit užitím modelu, pomocí kterého je názorně demonstrován pohyb rohu obálky ve šterbině schránky.

Poštovní schránka

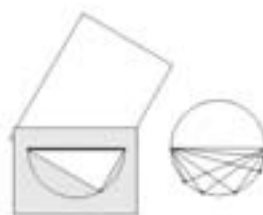
Na rohu ulice Přímé a Oblé stojí vysoký dům, který zdobí jasně oranžová schránka. Kolemjdoucí ji poznávají již z dálky a občas se některý z nich zastaví, aby jí svěřil své psaní. Ulice se stále hlasitěji ozývá v rytmu všedního dne a probouzí schránku z příjemného snění. Krásně se jí snilo s psaníčkou zamilovaných. Svatého Valentýna je už zítra. Řinčení u vchodu ohlašuje prvního návštěvníka. Roh bílé obdélníkové obálky se snaží dostat dovnitř. Po chvilce však mizí a střídá jej jiný roh, stejně zářivě bílý, ale vyzdobený několika úhledně vylepenými známkami. Schránkou se rozléhá klapání strážce vchodu. Ale vchod nehodlá ustoupit ani o milimetr a vpustit širokou a neodbytnou obálku dovnitř. Ani třetí pokus není úspěšný. Obálka opět uvízla a její kraj je už celý pomačkaný. Schránka s napětím sleduje roh obálky, jak opisuje imaginární křivku při přehlídce trojúhelníků. Již chce vykřiknout: „Človče, neblázněte, tuhle obálku do mě nedostanete.“ Ale prudké zaklapnutí vchodu ukončuje nelibostný boj a rázné kroky unášejí pokoušenou obálku pryč. „Bláznů je na světě až dost,“ povzdechne si schránka a oddává se dál hřejivým paprskům ranního slunce.

Učitel přečte žákům příběh *Poštovní schránka*, přičemž čtení přeruší ve větě: *Již chce vykřiknout...* – a vyzve žáky, aby si jej znovu přečetli a třemi až pěti větami dokončili. Dva nebo tři žáci prezentují své verze příběhu, pak dočte příběh učitel. Žákovské verze příběhu učitel nekomentuje, pouze v případě, že jsou ve zřejmém rozporu s popsanou situací, na tuto skutečnost upozorní.

Geometrizace situace popsané v příběhu je prováděna v několika krocích. Žáci nejprve podtrhávají

v textu slova, s nimiž se setkávají v geometrii, a poté hledají v textu větu, která vystihuje nejdramatičtější okamžik příběhu (*opisuje imaginární křivku při přehlídce trojúhelníků*). Učitel demonstruje pohyb rohu obálky ve šterbině schránky na názorném modelu. Cílem je dovést žáky k interpretaci šterbiny ve schránce jako úsečky konstantní délky a obálky jako obdélníku, respektive jejího rohu jako pravoúhlého trojúhelníku.

Na základě vizualizace uvedené situace žáci vysloví domněnku, že množinou vrcholů pravoúhlých trojúhelníků je kružnice, a poté se snaží prokázat její pravdivost. Žáci obvykle nemají potřebu matematická tvrzení dokazovat, protože jim věří. Jejich přesvědčení o pravdě může učitel zvíkat, v tomto případě tvrzením, že imaginární křivkou je elipsa. Zároveň je třeba, aby učitel žákům ukázal, jak mají při důkazu postupovat, zformuloval předpoklad a dokazované tvrzení.



V příběhu **Věční rivalové** je popsána situace zacílená na Pythagorovu větu. Příběh je otevřený, čímž poskytuje podnět k diskusi a k řešení otázek, týkajících se například tvaru a velikosti terasy. Ústředním problémem je pokrývání roviny čtverci a tvrzení o počtech dlaždic. Vizualizace popsané situace je cestou k osvětlení daného problému.

Věční rivalové

V Zahradní čtvrti kdysi postavili několik dvojdomků, jeden jako druhý. Dlouhé ulici, kde jich vyrostla celá řada, starousedlíci dokonce říkali Na Běžícím pásu. Jednotvárnost domků časem zakryly různé úpravy. K jednomu přistavili garáž, k druhému skleník, k třetímu terasu s pergolou. Jen jeden dvoj domek stále upoutával svou souměrností, jako byste se dívali do zrcadla. Bydleli v něm dva starší pánové, pan Černý a pan Bílý. Lidé o nich občas vtipkovali, že jsou nejrychlejší kopírka v ulici. Když jeden natřel okna, druhý nemohl zůstat pozadu a natíral také, ale měl hezčí odstín. Jejich vzájemné kopírování bylo vlastně neustálým soupeřením.

Jednou se odehrál bizarní souboj. Pan Černý si vydláždil betonovou terasu a radoval se, že byl s prací rychle hotov, protože nemusel čtvercové dlaždice řezat. „Hm, to není špatný nápad,“ řekl si pan Bílý, když uviděl sousedovu terasu, a přemýšlel, čím by mohla být jeho dlažba zajímavější. „Koupím větší dlaždice a položím je nakoso.“ Netrvalo dlouho a dal se do práce. Soused jeho počínání pozoroval a kroutil nad tím hlavou: „Takové práce navíc.“ – „Kdepak,“ namítl pan Bílý, „rozříznout dlaždice napůl je raz dva a potřebuji jich dvakrát méně než vy.“ – „Nepovídejte. Terasy máme stejně velké a vaše dlaždice nejsou o tolik větší než moje,“ ohradil se pan Černý. ...



Po přečtení příběhu žáci shrnou základní fakta uvedená v textu a zformulují otázky, které je k příběhu napadají. Prostřednictvím těchto otázek v podstatě formulují úlohy a jejich řešením získávají vhled do geometrické situace, která je v příběhu nastíněna. Součástí řešení úloh je vizualizace dané situace a vymezení kvantitativních údajů (kolik použili dlaždic, jaké měly rozměry apod.). Na základě těchto informací mohou žáci nahlédnout podstatu problému

a příběh dokončit tak, aby informace v něm uvedené nebyly v rozporu a odpovídaly realitě.

*Autor je vědecký pracovník MÚ AV ČR
a učitel matematiky v ZŠ sv. Voršily v Praze.*

Příspěvek vznikl v rámci grantového projektu GA AV
č. KJB700190701.

Dovedeme v dějepise číst s porozuměním?

František Prokop

Jistě, proč ne, pomyslí si čtenář-učitel. Dějepis přece patří k předmětům, které jsou s četbou textů velmi úzce spjatý. Učebnice provází žáka po značnou část hodiny, o domácí přípravě ani nemluvě. A pokud má štěstí na náročnější učitele, počte si žák i v historických materiálech, kronikách, denících, dopisech... Bezesporu. Běžně můžeme v hodinách dějepisu vidět, jak žáci čtou kapitoly z učebnice, vypracovávají otázky uvedené za textem, případně z něj sami či s pomocí učitele vypisují důležitá fakta. Poněkud méně pracují s historickými texty – ostatně vybrat vhodný text není vůbec jednoduché. Tvořivější a možná i odvážnější učitelé zkouší psát se žáky kupříkladu deníky, kroniky nebo i úvahy či popisy událostí. Výjimečně se setkáme s rozбором dobových nebo o dané době pojednávajících písní, divadelních her, novinových i rozhlasových reportáží, méně s poezií.

Ačkoli jsme uvedli několik možností, jež mohou výuku dějin velmi příjemnit, práce s učebnicí hraje, bohužel, stále podstatnou roli. Na „čtenářském setkání“ jsme společně hledali cestu, jak pracovat zajímavě s texty a přitom nepodlehout nesmyslné závislosti na učebnici. Sami jsme usedli do školních lavic a pohledem žáka zkoumali možnosti rozvoje čtení v dějepise. Postupně jsme absolvovali sled několika aktivit a přemýšleli, jak by na ně asi reagoval žák, čím by ho obohatily a jaké dovednosti by při nich rozvíjel. Byli jsme jako žáci – učili jsme se...

Cílem bylo představit si několik osvědčených aktivit, kterými se žák učí pracovat s textem. Uvedené techniky by mu měly pomoci postupně zvládat čtenářské dovednosti od jednoduchých úkolů až po složitější. Žák se jejich prostřednictvím učí chápat strukturu textu, jeho žánrové zaměření, cvičí i vlastní tvůrčí přístup. Přitom vše aplikuje na dějepisné látky. Níže popisované aktivity jsou seřazeny od prosté práce s textem až po opravdu tvůrčí výkony. Jen se nebojte drobátko popustit uzdu učitelské tvořivosti a fantazii a přidejte se.



1. aktivita: Transformace

Připravte pro žáky několik krátkých textů (vhodná jsou témata, kde je zapotřebí srovnávat různé názory či pohledy na věc) a ke každému připojte otázku. Odpověď, kterou žák nalezne v textu, ovšem neodevzdá písemně, nýbrž ji ztvární pomocí obrázku. Ptáte se proč? Aby jí rozuměl a uchopil ji způsobem, který je mu blízký. Naším prvním cílem tedy je, aby **žák uměl odpovědi nalezené v textu grafickou formou**

transformovat do svého jazyka.

2. aktivita: Komiks

Společně se žáky přečtete delší text obsahující příběh (kupř. nějakou pověst) a chtějte, aby ho převedli do kresleného komiksu. Když navíc pevně stanovíte počet okének pro zachycení děje, budou žáci nuceni o textu přemýšlet. **Analyzují text, vyberou z něj to podstatné a výsledek opět graficky ztvární.** Zda jim povolíte používání slov (komiksových bublin), záleží jen na vás. Zkuste obojí.

3. aktivita: Čtení z obrázku

Ukažte žákům obrázek historické osobnosti a požádejte je, aby volným psaním zachytili vše, co dokážou z obrázku o postavě vyčíst – podle výrazu tváře budou uvažovat o vlastnostech neznámého, podle oblečení a způsobu malby na dobu, kdy žil a podobně. Výsledek svého pozorování potom srovnají s textem obsahujícím faktografické údaje o zadané osobě.

Požadujeme tedy, aby **žáci „čtené“ (obrázek) zachytili vlastními slovy a srovnali se skutečností. Od grafického zpodobení v předchozích dvou aktivitách se tak dostávají k vlastnímu písemnému vyjádření.**

4. aktivita: Psaná reportáž

Najděte si nějakou vhodnou scénu z historického filmu a dejte žákům za úkol napsat podle ní reportáž, ve které událost zachytí. Přirozeně by neměli opomenout pravidla psaní tohoto publicistického útvaru. Zhodnoťte, jak **žáci uplatní nově nabyté znalosti, případně**



i osobní zkušenost, při psaní podle přesně stanovených pravidel.

5. aktivita: Báseň

Nechte žáky napsat báseň – třeba jen několik veršů – kupříkladu jako shrnutí učiva na konci hodiny. Může jít o krátký nekrolog významné osobnosti, kterou jste zrovna probírali, či kronikářský zápis po vzoru Dalimilovy veršované kroniky. Budete překvapeni, jak **žáci dokážou přetvořit své znalosti do vyššího literárního útvaru, podporujícího jejich tvůrčí činnost.**

Hlavní cíle, které chceme u jednotlivých aktivit sledovat, jsou pro přehlednost zvýrazněny. Přitom ovšem nepochybují, že sami dokážete uvést řadu dalších dovedností, jež žák při plnění zadaných úkolů potřebuje osvědčit.

Ptáte se ale, proč byste něco takového měli při výuce zkoušet?

Protože vaše výuka bude pestřejší a změna činností pozitivně ovlivní pozornost a motivaci žáků. Protože se o učivu naučíte přemýšlet trochu jinak než dosud. Protože budete u žáků rozvíjet či procvičovat více kompetencí než prostým výkladem před tabulí či pasivní četbou z učebnice. Protože budete rozvíjet jejich čtenářskou dovednost. **Protože vaši žáci to zvládnou.**

A na závěr si neodpustím otázku: Poradili si s uvedenými úkoly lépe žáci nebo učitelé? Co myslíte?

Autor je učitelem dějepisu ve FZŠ Tábořská v Praze.

Pod Bílou horou

Irena Věříšová

Níže popsaná lekce byla odprezentována v rámci čtenářské konference konané v dubnu. Cílem lekce bylo naznačit některé možnosti rozvíjení čtenářských dovedností i mimo předmět český jazyk, konkrétně v dějepise.

Kromě klasických dovedností typu shrnutí textu, vyhledání informace v textu se v dějepise přímo nabízí rozvíjení dovedností, které by si měl osvojit každý historik – a to kritiky pramenů a interpretace pramenů.

Účastníci konference lekci absolvovali v roli žáků, resp. studentů gymnázia, jimž je lekce primárně určena. Kdykoli v průběhu mohli do „výuky“ zasáhnout a mít z didaktického hlediska jakékoli připomínky.

V následujícím textu popíšeme lekci tak, jak probíhala.

Hned v úvodu se účastníci seznámili s tématem lekce a s cíli v oblasti čtenářských dovedností i výstupů z oblasti očekávaných výstupů Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia (RVP G).

Téma lekce: Česká válka

Cíle v oblasti čtenářských dovedností: Student vyhodnocuje s oporou v textu důvěryhodnost informací, identifikuje potřebné informace, odliší fakta od názorů, rozpozná autorský záměr – vztah autora k textu.

Dílčí poznávací cíl (definováno volně podle očekávaných výstupů RVP pro gymnázia): Student písemně objasní příčiny a následky české války – vytvoří kapitolu do učebnice dějepisu.



V úvodu dostal každý z účastníků fotografii dnešní podoby bojiště na Bílé hoře. Úkolem bylo napsat vše, co nám místo evokuje. V našem případě se jednalo o poučené účastníky, tudíž jednotlivé pojmy se ve většině případů týkaly historie. Všechny návrhy jsme zapsali na tabuli. Poté jsme je rozdělili do tří kategorií: příčiny, průběh a důsledky české války. V tomto okamžiku jsme také formulovali své otázky k tématu.

Následovalo čtení předem připravených materiálů – autentických dobových pramenů, pro lepší srozumitelnost převedených do současné češtiny a různé zkrácených.

Polovina účastníků dostala text na zeleném papíře, druhá polovina na žlutém. Text na žlutém papíře byl trochu náročnější, tudíž si ho vybrali zdatnější čtenáři.

Nejprve jsme si přečetli každý sám první část textu. Poté z každé skupiny jeden dobrovolník parafrázoval text z pozice jeho autora. Hovořil v první osobě a názory autora textu předkládal jako své názory.

Hned na začátku vyšlo najevo, že se texty sice týkají stejné události – české války –, ale každý ji zachycuje z jiné pozice. Pokud rozdíly nebyly příliš zjevné, ptala jsem se otázkami typu: Co podle tebe bylo příčinou pražské defenestrace? Každá ze skupin tvrdila něco jiného.

Postupně jsme tímto způsobem text přečetli celý.

Nejvíce se jednotlivé prameny lišily v názoru na důsledky bitvy na Bílé hoře. Autor „zeleného textu“ se domníval, že po bitvě došlo k velkému zločinu proti lidskému svědomí i bohu tím, že mnozí byli nuceni přestoupit na jinou víru. Autor „žlutého textu“ velebil císaře Ferdinanda II. za to, že konečně vyrval Čechy z rukou kacířů a podobně.



Během četby se objevovaly naprosto odlišné výklady stejných událostí. Vzrůstala zvědavost, kdo je autorem jednotlivých textů. To zatím zůstalo v tajnosti.

Po přečtení a parafrázování textu dostali účastníci do dvojice pracovní list. Úkolem bylo nalézt odpověď na stejné otázky v obou textech. Ještě více tak vyšla najevo rozdílná interpretace událostí. U některých náročnějších otázek si účastníci mohli vybrat z několika nabízených odpovědí.

Poslední otázka pracovního listu, kterou jsme zodpověděli jen ústně, se týkala samotných autorů textů – z jaké pozice své vzpomínky zaznamenávali, proč napsali, co napsali, co je k tomu vedlo, čeho chtěli dosáhnout, pro koho psali...

Následovala závěrečná – stěžejní aktivita – naším úkolem bylo zahrát si na historiky a na předem připravený list napsat kapitolu z učebnice na téma *Česká válka*. Jedinými prameny, které jsme mohli využít, bylo několikero uvedených vzpomínek a samozřejmě naše znalosti problematiky – v případě středoškolských studentů by se jednalo o znalosti ze základní školy.

K dispozici jsem dala také kopie dobových rytin a obrázků, jimiž jsme text doplnili. Pracovat jsme mohli ve dvojici či samostatně.

Po dokončení této činnosti si dvojice či jednotlivci vyměnili své práce, vzájemně si je přečetli, na vyhrazené místo doplnili marginálie, čímž jsme procvičovali dovednost nalézt hlavní myšlenku v textu. Ke každé kapitole z učebnice pak její „odborní recenzenti“ – také tvůrci marginálií doplnili, zač daný způsob zpracování oceňují.

Kdo chtěl, mohl doporučit něčí text k přečtení pro celou skupinu.

Při psaní kapitoly z učebnice si byli všichni vědomi toho, že musí sami vyhodnotit věrohodnost jednotlivých pramenů, vybrat si informaci či uvést oba prameny s citací... atd., proto na závěr následovala

diskuse na téma, jak se nám pracovalo, podle čeho jsme postupovali, proč jsme něčemu věřili více, něčemu méně.

Pro porovnání jsme si společně nahlas přečetli zkrácenou kapitolu z *Dějin zemí Koruny české* (kol. autorů, Paseka, Praha 1993) a srovnali naši interpretaci s interpretací profesionálního historika. Samozřejmě jsme přihlíželi ke skutečnosti, že existuje daleko více pramenů, než kolik jsme v průběhu lekce použili, zdůraznili jsme si, že nám šlo v první řadě o srovnání několika protichůdných zdrojů.

Mnohé interpretace uvedené v našich „kapitolách z učebnice“ se objevily i v odborném textu.

Na úplný závěr jsme se podívali na původní pojmy z úvodní části, na základě nových znalostí zhodnotili, zda k tématu skutečně patří, zodpověděli otázky, které vyvstaly uprostřed textu, případně napsali otázky nové.

Zbývala už jen jedna jediná – kdo byli autoři textu – a s odpovědí na ni i poslední porovnání, jak jsme se trefili do charakteristiky autora.

J. A. Komenského leckdo tušil, naopak utajený nám zůstal Vilém Slavata z Chlumu i Jan Kocmánek. Otázka autorství Haranta z Polžic vedla k diskusi na téma: Jak mohl text napsat, když byl v roce 1621 popraven? U Bohuslava Balbína jsme správně usoudili, že text je psán z odstupu... (Použité texty si můžete přečíst na: www.kritickemysleni.cz/Kriticke_listy_27/Co_se_do_cisla_neveslo.)

V následné „učitelské diskusi“ jsme zhodnotili využitelnost lekce v hodinách. Mnohé kolegyně ze základní školy považovaly za užitečné dílčí aktivity, o využití lekce jako celku zatím neuvažují.

Autorka je učitelka v Lauderových školách v Praze, lektorka KM.

Informace pro pražské čtenáře *Kritických listů*

Čtete právě 27. číslo *Kritických listů*. Od čísla 21 jste měli možnost odebírat *Kritické listy* zdarma díky podpoře projektu *Rovnováha*. Posledním takto podpořeným číslem bude číslo 28. Pokud budete chtít číst *Kritické listy* i poté, tedy od čísla 29 dál, bude potřeba uhradit čtenářský poplatek. V *KL* 28 najdete fakturu pro odběr dalších 4 čísel. Budete-li chtít *KL* nadále odebírat, postačí, když fakturu uhradíte. Pokud *KL* odebírat dále nechcete, fakturu nezaplatíte, a tím nám dáte signál, že vám nemáme další *KL* posílat. Pražští odběratelé, kteří si před dvěma lety předplatili 4 čísla *KL*, a jejich odběr přerušili dvěma ročníky *KL* zdarma, dostanou ještě takový počet čísel *KL*, na který mají nárok.

Pokud se budete chtít zeptat na další podrobnosti, můžete zaslat své otázky na e-mailovou adresu:

kritickemysleni@ecn.cz,

nebo zavolat v pondělí či ve středu od 10.00 do 16.00 hodin na telefonní číslo:

251 091 644

paní Andrei Šenkyříkové, tajemnici kanceláře *KM*.



Hmatatelná poezie

Květa Krüger

Když jsem přemýšlela, čím bych mohla přispět do programu čtenářské konference, má volba padla opět po dlouhé době na poezii. Jsem přesvědčena o tom, že její smysluplné a zajímavé využívání v hodinách českého jazyka na 1. stupni je spíše popelkou mezi ostatními aktivitami. Při vymýšlení mi velmi pomohl inspirativní článek z publikace nakladatelství Verlag Dashöfer *Školní vzdělávací program krok za krokem* o využívání poetických textů jako zdroje faktů a zajímavých informací.



všichni otevřít oči. Následoval úkol, ve kterém bylo třeba znát a ctít pravidla volného psaní. Pravidla jsem měla připravena na flipu. Prošli jsme je, aby bylo jisté, že jim všichni rozumíme (viz *Tentokrát si zopakujeme...*, KL 26, str. 38–39). Teprve potom jsem prozradila otázku, kterou jsem také na tabuli napsala:

Pište *volným psaním* čtyři minuty o věcech, které vám procházely rukama.

Napište, co o nich víte nebo si myslíte, že víte. Mají něco společného?

Cíle, které jsem si pro tuto hodinu stanovila

Účastníci...

...budou pracovat se srovnávací tabulkou, v níž si porovnají vlastní názory na tři různé texty

...se seznámí se třemi žánrově velmi odlišnými texty o velbloudech

...budou v této literární dílně více než obvykle propojovat své smysly se získáváním nových poznatků

...budou hledat zajímavosti a fakta ve dvou poetických a jednom naučném textu

...si vymodelují vlastního velblouda

...budou pracovat metodami: *volné psaní, sdílení ve dvojicích i ve skupině*

...budou v úvodní aktivitě trénovat svou sebekázeň

...budou pracovat s poetickým textem bez recitace a bez běžného rozboru ve smyslu „co tím chtěl básník říci“

...dokážou rozpoznat dromedára a drabaře

Do fáze evokace jsem zařadila velmi smyslovou aktivitu. Účastníci se posadili do kruhu a po celou dobu měli mít zavřené oči. Nabídla jsem těm, kteří si nejsou jisti, že by to dlouho vydrželi, aby si půjčili šátek a oči si zavázali. Po kruhu kolovaly předměty. Úkolem kolegů bylo předměty hmatem prozkoumat, pak poslat dál a rozhodně se zdržet jakéhokoli komentáře. Upozornila jsem je, že vzhledem k počtu lidí, který se zde sešel, to lehké nebude a určitě to nějakou dobu bude trvat. Proto jsem jim doporučila, aby se pohodlně posadili, aby úkol mohli úspěšně zvládnout. Protože se v dílně sešlo 25 účastníků, nebyl to rozhodně snadný úkol: vydržet celou dobu sedět se zavřenými očima a nerušit ostatní v hmatovém průzkumu. Možná, že někdo mohl mít i nepříjemné pocity. Proto jsem po skončení úkolu všechny velmi ocenila, že úkol tak dobře a disciplinovaně zvládli. Doporučuji kolegům, kteří budou chtít dílnu se svými žáky vyzkoušet, aby na pochvalu určitě nezapomněli. Nic vás tato maličkost nestojí, naopak pro další práci své svěřence podpoříte. A věřte, že oceněníhodné to rozhodně je!

Když všem prošlo rukama šest různých modelů velbloudů, opět jsem je schovala a teprve pak mohli

Čtyři minuty jsou asi tři otočení mými přesýpacími hodinami. Postavila jsem je doprostřed kruhu, aby si čas mohli všichni nerušeně kontrolovat.

Po dopsání jsem kolegy vyzvala, aby svá volná psaní sdíleli ve dvojicích a jedné trojici.

Poté jsem se zeptala, zda se na popisovaném předmětu shodli. O čem jste ve svém volném psaní psali? Odpovědi jsme sdíleli v celé skupině, samozřejmě ten, kdo chtěl. Někteří říkali, že si žádnou konkrétní věc nepředstavili, a tak psali o tom, jaké v nich tato aktivita vzbuzovala dojmy, co je při tom napadalo. Zkuste si sami odpovědět na otázku, zda jsem je i nyní mohla za jejich práci ocenit a poděkovat jim.

Po společném sdílení jsem všechny vyzvala, aby se odebrali na místo, kde jsem předměty odhalila. Někteří měli potřebu si velbloudy vzít znovu do ruky. Pobízela jsem je k tomu, protože během hmatového zkoumání se někteří „neudrželi“ a projevovali své pocity, třeba: *Fuj, co to je!* Podařilo se mi získat netypické fotografie velbloudů z provazů nebo jako fleky od barvy nebo jen ve stínovém odraze. Pozorovatel se musí na fotografie pozorněji zadívat, aby rozpoznal, že jde o velbloudy. Ty jsem v „odhalovacím koutku“ také vystavila a velmi se líbily. Chtěla jsem, aby se zde objevilo o překvapení navíc, aby to nebylo „jen“ odhalení ve smyslu: „*Tohle všechno jste drželi v rukou.*“

Pak jsme se vrátili na místa a já jsem vysvětlila další úkoly, které už byly součástí uvědomění si významu nových informací.

Účastníci měli prostudovat báseň Jacquesa Préverta *Nespokojený dromedár*¹. Upozornila jsem je, že ji jistě budou dočítat postupně. Každý přece čteme různě rychle, a tak budeme v této části pracovat hodně individuálně, každý svým vlastním tempem. Báseň si měli všichni přečíst a podtrhnout v ní **pro sebe zajímavosti a nové informace**.

Po dočtení si každý sám přišel pro báseň Emanuela Frynty *Velbloudi*². Instrukce zůstala stejná jako při čtení prvního zdroje informací. Nakonec dostali třetí text, v němž si opět podtrhli novinky a zajímavosti.



Kroky jsem zaznamenávala na flip, aby se někdo třeba nezačetl příliš a v práci se neztratil.

Poté, co si všichni přečetli všechny texty a splnili úkoly, přišla chvíle vytvořit si **srovnávací tabulku** o velbloudech.

1. Zdroj říká, že...
2. Zdroj říká, že...
3. Zdroj říká, že...

Já se přikláním (nepřikláním) k těmto zajímavostem a informacím, protože...

(Věty doplnili účastníci podle sebe na základě přečtených textů.)

1. Zdroj říká, že dromedár se dře o opěradlo křesla – překážel mu hrb – to by mě zajímalo, jak na tom křesle seděl.

2. Zdroj říká, že „na svůj vrub vyrostl velbloud šesti-, sedmi...hrb“ – Co tím asi myslí? Fakticky to asi možné není, takže nějaký přenesený význam – je sám na sebe tak hrdý, pyšný, sebevědomý, myslí si, že je něco víc než ostatní... má víc hrbů...

3. Zdroj říká, že „dromedár byl vyšlechtěn z dvouhrbého“.

Já se přikláním k druhému zdroji, protože ten přenesený význam se mi moc líbí (i když to tak asi F. nemyslel).

Závěrečná informace, kterou si odnáším: Velbloud, který je sebevědomý, sám na sebe hrdý, může mít ve svých očích tři, čtyři, pět, šest i sedm hrbů!

Prévert říká, že velbloud má dva hrby, kdežto dromedár jenom jeden.

Autor naučného textu říká, že velbloud jednohrbý se jmenuje dromedár.

Frynta říká, že velbloudi jsou dvouhrbí nebo jednohrbí.

Já se přikláním k tomu, aby si velbloudí mládě uvědomilo, že je také velbloudem, jenomže jednohrbým.

Informace ze srovnávací tabulky sdíleli účastníci ve dvojicích. Bylo potřeba nejen tabulku srozumitelně přečíst, ale také pozorně naslouchat, neboť úkol do dvojice zněl, že po sdílení se každý sám za sebe rozhodne, k jaké informaci se přiklání a jakou informaci by si rád z dnešní hodiny odnesl. Tu jsme pak sdíleli s celou skupinou. Ačkoli jsem všem dala prostor pro zformulování jedné, „učesané“ věty, ne všem dospělým se větu zformulovat podařilo, přestože si ji mohli třeba i předem napsat! Nezlobte se proto na své žáky, když se jim to hned nepovede.

Pokud bych tuto hodinu realizovala ve třídě s dětmi, skončila bych reflexi nejspíš tímto sdílením před všemi spolužáky a následným modelováním velblouda. Protože šlo o skupinu učitelů, zadala jsem ještě následující úkol. Proč? Protože někteří učitelé lehce získají dojem, že se v roli žáků nic nenaučili, když nešlo o výklad a sepsání jednotných poznámek do

sešitů. Proto jsem je nechala na svou vlastní práci ještě nahlédnout – měli si vyplnit následující pracovní list:

Záznam z učení – pracovní list

Zakroužkujte, o jaký typ výuky šlo:

přednáška diskuse video psaný text poslech jiné

1. Nejdůležitější myšlenky/informace...
2. Mám tyto otázky...
3. Jaké vidím vazby k jiným předmětům...
4. Jak mohu použít tyto myšlenky/informace v životě...
5. Jak jsem porozuměl/a problému, co mě při učení napadlo...

Pracovní list už s nikým nesdíleli a ani si ho „paní učitelka“ nevybrala ke kontrole. Vyzvala jsem účastníky své dílny, ať si ho vloží do svých portfolií. Tímto výrokiem jsem chtěla modelovat, jak s nejrůznějšími pracovními listy zacházím ve třídě. V závěrečném úkolu, který navazoval na evokaci, si měl každý vytvořit dromedára nebo drabaře dle vlastního výběru. Použili jsme k tomu modelovací hmotu, která schne na vzduchu. Po práci se zvířata „vyměňovala“ ve dvojicích a opět jsme poslepu odhadovali, jestli máme v rukou velblouda jednohrbého či dvouhrbého.

Po pauze jsme v práci s poezií pokračovali, ale zcela jinak. O lekci *Dárek* si můžete přečíst v *Kritických listech* č. 11, ročník 2003.

V dopoledních dílnách jsem pracovala s těmito **dovednostmi...**

Přízpůsobuje čtení záměru: Volí způsob čtení.

Najde informace v textu: Odliší fakta od názorů.

Vyjasní si (odhadne): Rozpozná, co mu nedává smysl. Vyjasní si význam neznámých slov, reálie.

Propojuje čtené s...: Porovnává informace, názory a myšlenky s dalšími texty – hledá shody a rozdíly.

Vysuzuje – dělá závěry: Rozpozná místa působící na city či vypovídající o citech, spoluprožívá je nebo odmítá, popřípadě rozpozná manipulaci, z informací v textu dělá závěry a rozhodnutí.

Posuzuje – hodnotí záměr, informace, myšlenky a stavbu textu: Vyhodnocuje s oporou v textu.

Buduje své pochopení smyslu textu – interpretuje: Vybaví a rozvíjí své představy nad textem. Je si vědom toho, že jiní lidé interpretují text jinak, a respektuje to.

Zaznamenává si: Přehledně pro svou potřebu zaznamenává informace či myšlenky z textu.

Autorka je lektorka KM, t. č. na mateřské dovolené.

Poznámky:

¹ Viz webové stránky: www.kritickemysleni.cz/Kritické_listy_27/
Co se do čísla nevešlo.

² Tamtéž.



Poezie napříč předměty na druhém stupni

Ondřej Hausenblas

Co může učitel nebo žák získat, když se v hodinách různých vyučovacích předmětů vyhradí čas na práci s básněmi? Nejjednodušší bývá představa, že přeříkáním například básničky o lamách získají žáci „motivaci“ k učení o zařazení lamy v systému nebo v přírodě a o jejím využití. Takovou spontánní motivaci snad vyvoláme u malých dětí, ale ve třídách na 2. stupni už většina dětí „nezabere“. Pouhá představa známých zvířátek už v nich nevyvolává pocity zvědavosti ani radost z pohlazení plyšové hračky. Říkačky, které u nás děti dostávají ve škole a ve většině knížek namísto skutečných básní, je už také neosloví. Starší žák může osobní motivaci k učení získat teprve, když si vzpomene na něco ze své zkušenosti, co považuje za důležité a o čem by se rád dozvěděl více. Chceme-li, aby žáci pochopili, jak se organismus lamy dokáže vyrovnat s životem ve vysokých Andách, musíme najít něco, co na tom žáka může zaujmout a lákat. Možná je zvědav, jak se dýchá, když někdo letí balonem velmi vysoko, nebo proč omdlívají horolezci na Mount Everestu. Nebo jak mohou novorozené lamy přežít, když je tam v noci mráz? Učitel se ovšem snaží nasměrovat svým zadáním (otázkou) žáky tak, aby si vybavovali svou zkušenost nebo prekoncept, něco, co se bude nějak podobat obsahu naučného textu nebo básně, kterou se s nimi chystá přečíst. Pak bude pro žáka snadnější pochopit nové informace, které se dozví z textu, a je i větší pravděpodobnost, že si položí vlastní otázky a bude číst se zájmem. Snáze tak pochopí smysl čteného.

„Pochopit něco“ znamená promyšleně, strukturovaně spojit nové informace, které se dozvídám, se svou předchozí zkušeností. Slovo *pochopit* zde neznamená jenom „porozumět slovům a větám“ a slovo *zkušenosti* tu neznamená „znalost předchozí látky“. I v exaktních předmětech, stejně jako v básních, znamená *pochopit* „dobrat se smyslu“, „porozumět, jak něco souvisí s něčím dalším a se mnou“. Jaký smysl dává žákovi informace probíraná v biologii o tom, že lama má velké plíce a její krev dokáže vázat vysoké množství kyslíku? Ani úvodní opakování látky o velbloudech z předchozí hodiny tu žákovi nepomůže, protože informace o nich nijak nesouvisí s tím, co dokáže lama, třebaže jde o zvířata druhově příbuzná.

Asi bychom ve škole rádi, aby výuka předmětů nespočívala v pouhém přesouvání informací do hlavy žáka, například takových, jako jsou údaje o životních podmínkách lamy. Člověk se základním vzděláním má mít i základní **návyk a schopnost přemýšlet** o souvislostech, o zodpovědnosti člověka za stav světa, o svém vztahu k určité věci a situaci a o svých možnostech.



Básně jsou ve výuce výhodné proto, že **přitahují zájem**: jednak svou citovostí, jednak krátkostí. Kromě toho mívají pointu a humor a dávají prostor pro hru. Básně také **pomáhají porozumět**: krátké řádky a sloky obsahují každá obvykle vždy jednu myšlenku, jednu zajímavost, a ještě je podtrhují umístěním v rýmu nebo na konci sloky. Kromě toho básně otevírají prostor pro domněnky, pro hledání a pro sdílení a diskusi, odstraňují strach z chyby. Kdyby takto byly pojímány hodiny a texty z odborných předmětů, básně bychom v nich možná ani nepotřebovali...

K tomu všemu však žák potřebuje umět báseň přečíst. Potíže s čtením básní jsou obdobné jako **potíže s čtením vůbec**:

Žáci...

- nejsou přesvědčeni, že by četbou tištěného textu mohli vůbec něco získat – čtení pro ně není významným zdrojem ani zážitků, ani informací
- nemají trpělivost, aby se dobrali něčeho, co neleží na povrchu
- se dají odradit neznámými, hlavně cizími slovy
- vzdávají snahu, když zjistí, že text a informace jsou spleť a náročné na myšlení
- neovládají postupy, které pomáhají překonávat nejasnosti a neporozumění v četbě

Zdálo by se, že básně se mají číst intuitivně, že k takovému čtení jsou určeny. Zkušený čtenář poezie skrze kultivovaný zážitek „přebudovává“ své porozumění jak sobě, tak světu. Jenomže intuitivní čtení u čtenáře nezkušeného znamená, že žák polyká velké celky informací – vyslovuje nad obsahem textu nepřesné a nepodstatné soudy, přibližně a nepřesně odhaduje významy slov, dělá málo podložené hodnotící závěry, nespolehá na to a nedůvěřuje sám sobě v tom, že by dokázal „vyluštit“ text (ani básnický, ani naučný), a čeká, až mu učitel nadiktuje shrnující poučení do sešitu. Kdo nemá doma čtenářské zázemí a málo čte, sotva se dobere hloubek porozumění jen spontánním vnímáním. A takových dětí je v dnešní škole většina. Jak pro čtení naučné, tak pro čtení „krásné“ se potřebujeme proto čtenářským dovednostem i v poezii učit řízeně.

Studijní čtení odborných textů, stejně jako kultivované čtení beletrie, znamená **ponořovat se do významů a souvislostí** jak uvnitř textu, tak i mezi textem a svou zkušeností. Tomu musíme žáky naučit, a možná nejprve i sami sebe. Pátrání v textu po významech je přítomno jak v čtení spontánním, tak v čtení bádavém. Tím se liší čtení skutečné poezie od radostného slabikování dětských říkaček. Neznamená to však pitvat básně. Znamená to, že **před četbou**



básně musíme pomoci dětem k určitému naladění – krátkou individuální evokací podobného prožitku, a **po četbě** básně dáme prostor na osobní responzi, v níž učitel nepoučuje (chvilu mlčenlivého rozjímání, vážný hovor ve dvojici, záznam o tom, co teď vidím nově, ...). Takto máme se skutečnou poezií začínat ne až v šesté, ale už v první druhé třídě, aby nevznikal obecný dojem, že „pro mě poezie není“, ani že poezie jsou říkačky pro mrňata...

Pokusíme se ukázat některé postupy v práci s básničkou v lekci **Lamy nejsou v učení samy**.

V evokaci zadáme nejprve **úkol ve dvojicích**:

a) Jaké rýmy najdete na slovo LAMA? A jaké rýmy se nabízejí k tvarům slova (lamy, lamě, lamu, lamou, lam, lamám, lamách, lamami)? – Zapište si všechny, které vás napadnou.

b) Podtrhněte si ty rýmy, které mohou mít s lamami něco společného i věcně (např. lamou – tlamou).

Ve fázi uvědomění si významu informací provedeme dvě činnosti: čtení básničky a čtení naučného textu:

c) Společně si předčítáme báseň *Lama* (učitel výrazně a pomalu báseň přednáší, žáci sledují rozdaný text a čtou „bez hlesu“:¹

Robert Desnos: Lama²

Lama je synem lamy
a jeho máma je taky lama.
Lamy jsou často samy,
ač mají příbuzné jiných jmen,
a když si lama, ta dáma,
nohu zláme,
předpokládáme,
že je to tragédie.
V Peru, kde lama žije
a hlavní město je Lima,
(mají tam jiné klima)
chytají lamy
na salámy.
(Anebo na stéblo slámy?)

d) Úkol 1 – Ve dvojicích se žáci pokusí najít různá místa v básni, která si žádají vysvětlení. Dvojice má za úkol zapsat do záhlaví barevného papíru otázku, ve které formulují nejasnost z textu (například „Proč jsou lamy často samy, když žijou ve stádech?“), a pokusí se poté podat co nejlepší vysvětlení podle své přírodovědné znalosti i podle celku básně (zkušený žák by mohl například vysvětlit, že „Neznamená to, že každá je sama, bez ostatních, ale že se celá stáda pasou sama, bez pastevců. Pak je průšvih, když si některá nohu zláme a nikdo jim nepomůže...“). Která dvojice má k otázce i odpověď, může ji přednést před třídou. S nezodpovězenými otázkami provedeme *poštu*.³

Úkol 2 – každý sám: Prečtete si úryvek o lamě vikuni a identifikujte (vypište na list) informace, které můžete pro sebe považovat za velmi zajímavé.

Lama vikuňa

Lamy jsou jihoamerickými příbuznými velbloudů. Lama vikuňa patří svým vzrůstem mezi nejmenší lamy, dosahuje výšky kolem jednoho metru a hmotnosti 50 kg. Žije v nadmořských výškách od 3500 do 5500 m v travnatých a kamenitých horských stepích, od jižního Peru do Argentiny a Bolívie až po Chile. Vysokohorskému prostředí je vikuňa přizpůsobena nejen kvalitní srstí, ale i vlastnostmi krve – krevní barvivo hemoglobin účinněji váže kyslík a krev obsahuje srovnatelně víc červených krvinek než u jiných savců. Navíc má relativně větší srdce a plíce než ostatní kopytníci.⁴

V reflexi mohou žáci porovnat informace z obou zdrojů, nebo si zkusit informace převádět z jedné formy do druhé. Nejjednodušší je připojovat informace odborné k místům v básni, jako „vysvětlivky“. Starší žáci mohou pracovat náročněji:

Úkol 3 – ve dvojicích: Pokuste se o některých vypsáních informací napsat pár dvojverší, v nichž se rýmuje slovo LAMA. Například: „lama má větší plíce než jiní sudokopytníci“ => *Lama má velké plíce, / dostane do sebe kyslíku více.*

Kdo má radši nerýmovanou poezii, může si o lamě a o svém pojetí lamy zkusit napsat „čínskou báseň“ (podle Nadi Fukové: Čínské básně, *Kritické listy* č. 8).

Abyste se jako učitelé sami posílili v hledání souvislostí mezi básní a obory, pokuste se **najít a připsat k řádkům v básni R. Desnose Lama různé vědní kategorie a poznatky, které báseň nějak reflektuje, např. v češtině:** Lama je synem lamy = přechylování jmen zvířat – málo známé zvíře nemá název pro samce, tvar je ženského rodu, **nebo v biologii:** lamy jsou často samy = skupinové chování zvířat v přírodě – zvířata bez zbraní spoléhají na obranu v množství, **nebo v zeměpise:** povaha horského terénu si vyžaduje určité volnější druhy chovu nebo využívání zvířat atp.

Propojování individuální a skupinové práce, propojování osobního pohledu či zážitku s odborným podáním, kladení otázek a vlastní vysvětlení textu, který je z podstaty plný nejednoznačností, to jsou postupy, které rozvíjejí žákovy čtenářské dovednosti jak pro kultivované čtení beletrie, tak pro studijní čtení naučných textů. Pro vědecký i estetický přístup ke skutečnosti je společné a důležité, že jejich základem je zkoumání a tázání, pochybování a ověřování, nikoli předávání hotových vědomostí ani poučování...

Autor je lektor KM, učitel PedF UK.

Poznámky:

¹ O metodě *předčítání bez hlesu* viz:

[www.kritickemysleni.cz/Kritické listy č. 27/Co se do čísla nevešlo](http://www.kritickemysleni.cz/Kritické_listy_č._27/Co_se_do_čísla_nevešlo).

² Přebásnil Kamil Bednář, v knize *Zpěvobajky a květomluva*. Aventinum, Praha 1991. (Pro školu jsme doplnili v textu některá interpunkční znaménka.)

³ Výklad metody *pošta* najdete na webových stránkách:

[www.kritickemysleni.cz/Kritické listy č. 27/Co se do čísla nevešlo](http://www.kritickemysleni.cz/Kritické_listy_č._27/Co_se_do_čísla_nevešlo).

⁴ Celý pracovní text tamtéž.



PŘEDSTAVUJEME LEKTORY KRITICKÉHO MYŠLENÍ

IRENA VĚŘÍŠOVÁ

Protože jsem si nebyla jista, co by čtenáře o učitelce v Lauderových školách a lektorce *KM* Ireně Věříšové mohlo zajímat, poprosila jsem o pomoc své přátele. Učitelku – svou dlouholetou kamarádku – Kláru a filozofa, respektive učitele filozofie, Vítka, kteří mi kladli na přeskáčku různé otázky.

Jak se máš?

Mám se docela dobře. Jsem trochu unavená a těším se na prázdniny.

Co ti v poslední době udělalo největší radost?

Co se týče profesních věcí, tak mi radost udělala čtenářská konference, a to konkrétně vystoupení Miloše Šlapala na téma *Systém praktické češtiny*. Poté, co jsem překonala lehkou frustraci ze své dosavadní neschopnosti, jsem některé věci okamžitě vyzkoušela ve škole a k mému překvapení nadchly i děti, které s čtením demonstrativně nechťejí mít nic společného.

Mohla bys to nějak rozvést?

Jednalo se o pojetí čtenářských dílen, myslím, že jsou v tomto čísle podrobně představeny. (Viz str. 13, *Dílna čtení v praxi* – pozn. ed.)

Co tě nejvíce potěšilo z osobních věcí?

Z osobních věcí? V poslední době asi výlet na Krétu, koupání v Libyjském moři, chození po horách, ale už stárnu a v horách se dost bojím... takže jsme vlastně skoro nikam nevyšli.

A čeho se bojíš?

Že spadnu na suťovištích a sněhových polích... objektivně to ale opravdu nebezpečné nebylo... vždyť říkám, že už to není to, co bývalo. Udělalo mi také radost, že ještě umím trochu řecky a domluvila jsem se s domorodci.

Co tě přivedlo ke Kritickému myšlení?

Moje cesta k programu *RWCT* se sešla z několika menších pěšinek. Jednou z nich byl můj intuitivní způsob práce, tzn. úsilí učit aktivními formami, a hlavně snaha přivést děti k samostatnému myšlení a zdravé životní skepsi. Jednou přišla ke mně do třídy Hanka Košťálová, jejíhož syna Oskara jsem tehdy učila, a řekla mi: „Kdybys třeba tomuhle volnému psaní dala nějaká pravidla, tak bys ho mohla využít efektivněji...“ Nedovedla jsem si to představit, ale určitě jsem si nemyslela, že by to nebylo možné.

Dále například ty, Kláro, jsi absolvovala kurz o několik let dříve a často jsi mi o něm vyprávěla (Klára: zas tak



často ne), krom toho tvá lektorka Květa Krüger je moje bývalá kolegyně ze školy. A konečně ve mně časem uzrála potřeba systematicky se vzdělávat a volba padla na *Kritické myšlení*. Po pravdě mě překvapilo, kolik věcí jsem měla znát už ze školy a používat je už předchází čtyři roky své pedagogické praxe.

V čem vidíš hlavní přínos programu RWCT pro tvou pedagogickou praxi?

V systému – jedná se o ucelený didaktický systém, který je tady u nás navíc podporován skupinou lidí, takže je s kým se radit. Těší mě, že jsem získala arzenál základních metod, které mohu podřizovat cílům hodiny. Co se týče lektorství, zde mohu předávat své skromné zkušenosti a zároveň se učit od zkušenějších lektorů a samozřejmě i od lidí v kurzu. Lektorování působí i obráceně – ovlivňuje mou školní praxi. Když třeba vím, že si potřebuji připravit nějakou ukázkou pro kurz, vyzkouším si ji nejdříve se studenty.

Máš zkušenost i s jinými metodami?

Ráda bych se zastavila u toho slova metoda, protože kritické myšlení pro mě není soubor metod. Je to systematické nasměrování k výukovému cíli. Domnívám se, že používat metody samostatně, bez vědomí toho, co jimi chci dosáhnout, je sice vytváření zábavných hodin, ale s výsledným kritickým myšlením žáků to nemá moc společného.

Co se týče jiných pedagogických programů, v poslední době mě zaujala *Filozofie pro děti*, jejímž cílem je také přivést děti ke kritickému uvažování, a to osvojením si základů filozofického myšlení. *Filozofie pro děti* i *RWCT* vznikly přibližně ve stejnou dobu ve Spojených státech a mají společná východiska i cíle. *Kritické myšlení* má ovšem širší záběr a týká se výuky ve všech předmětech.

Z programů, které působí v Čechách, je mi hodně blízký i projekt *Tváří tvář historii*. Podrobněji jsem o něm psala v *Kritických listech* č. 21.

Jak trávíš volný čas?

Pokud mám nějaký volný čas (náš workoholik – dodává Klára), ráda čtu. Pokud vás zajímá co, tak téměř cokoli. Chtěla jsem říct, že jsem nekritický čtenář, ale to se do rozhovoru o kritickém myšlení asi nehodí. ☺ Bohužel ráda čtu i ve společnosti.

Kterou knihu jsi v poslední době (pře)četla?

Nedávno jsem četla Daniila Charmse, ale to jsem nedočetla... Jednalo se o nový výbor, čtu ho po kouskách a opakovaně.



Jaká knížka tě zaujala z těch, co jsi četla nedávno?

Stále nemohu zapomenout na *Sto roků samoty* od Márqueze, často se mi vrací některé postavy svou reálností a přesmutnými osudy. Skoro naposled jsem asi četla od Isaaka Babela *Rudou jízdu*. Ale úplně naposledy jsem dočetla *Tajemství hory Mordýř*, ta je pro děti, ale ta se mi moc nelíbila. Taky jsem celkem před časem objevila díky žákyni Sáře Josteina Gaardera, takže *Dívka s pomeranči* je mým novým životním programem. Určitě doporučuji.

Na co se těšíš?

Těším se na prázdniny, jsem učitelka. Pak mám ještě jedno pedagogické těšení. A to je, že si stejně jako každý rok myslím, že si o prázdninách napíšu všechny cíle své budoucí výuky, vytvořím si k nim kritéria a indikátory plnění kritérií. Doufám, že letos by to už mohlo vyjít, protože něco přece jen už mám napaběrkováno z předchozích let.

Čteš nějaké noviny nebo časopis?

Čtu samozřejmě *Kritické listy*, pak *Dějiny a současnost* (to teda nečteš – ozval se přisedící Ondřej). To je pravda, teď jsem asi dvě čísla nečetla – takže mě Ondra může zasvěceně poučovat, co je nového na české historické scéně.

Taky někdy čtu ženské časopisy, to když mám potřebu definovat, co mi chybí k dokonalosti, a nalézt snadný způsob nápravy.

Jakou posloucháš hudbu?

V hudbě jsem velmi nedovzdělaná. Jsem eklektik, mám ráda starý punk, ale to jen proto, že mi ho někdo podstrčil – The Clash, Pixies. Ze současných kapel mám nejradši Sto zvířat; také si dokolečka pouštím staré nahrávky Hegerové a Zuzanu Navarovou. Tento výběr svědčí o mé výše uvedené nevyhraněnosti.

Mám ale doma hudebního znalce, který mě neustále zásobuje, takže v příštím rozhovoru budu jistě už znalejší.

Jaké zvláštní možnosti ti otevírá škola, na které právě učíš?

Stěžejní výhodou školy, na níž působím, je, že tam mám volný prostor, takže co si vymyslím, to můžu. Je to malá škola rodinného typu; kladem je samozřejmě i nízký počet dětí ve třídě. Tím, že jsme škola židovská, učíme děti, jejichž mateřským jazykem není vždy čeština – i to je pro mě výzva. Diverzita na naší škole sama nabádá k tomu, že učitel nemůže volit jen frontální výuku.

Co považuješ ve svém životě za důležité?

Myslím, že jsem zdarma dostala do vínku dva naprosto protichůdné genetické materiály, na které jsem hrdá. Dědictví řecké maminky, spontaneitu a určitou nespoutanost. A po tátovi lásku ke knihám a životní skepsi (dvě nejoblíbenější knihy mého otce jsou Haškův *Dobrý voják Švejk* a *Psychologie davu* od Gustava Le Bona, kterou mi otec daroval s věnováním, abych pravdy zjevené i vědecké přijímala s nedůvěrou).

Podruhé se vracíme ke slovu skepse... Co tím myslíš?

V žádném případě ne ztrátu radosti ze života. Právě naopak. Řecky to původně znamenalo pozorovat, posléze nedůvěřivě pozorovat. V širším výkladu tím myslím získaný – „vypozorovaný“ životní nadhled. To, že děje-li se mi něco špatného, nejsem jediná, komu se to děje. Myslím tím, že nevěřím všemu, co přečtu. Že se nechci nechat tak snadno ovládnout, znám prostředky ovládání (ach jo, nový časopis Marianne jsem si ale samozřejmě koupila kvůli těm krásným slunečním brýlím, co nabízeli jako dárek). Zdravou sebeironií, úsměv nad sebou sama. Nebrat se moc vážně, ale zároveň brát vážně některé indikátory změn, které se dějí ve společnosti. Proto potřebuji poučení z minulosti, i znát, jak fungují principy lidského chování i v negativních projevech. Myslím, že vzdělání má vést i k tomu, aby člověk zprostředkovaně načerpal zkušenost, kterou by za svého života sám získat nemohl, a aby mu pomohla k správnému, myslím i morálně správnému rozhodování.

Abych to shrnula – nebrat moc vážně sebe, být zkoumavá k světu, umět se zasmát a mít nadhled.

...co když jsi sama byla ve škole?

Jen tak nezapomenu (ani nechci zapomenout) na svého třídního na gymnáziu, profesora latiny a dějepisu. Díky němu jsem maturovala z latiny. Myslím, že mě měl rád a lásku mi projevil tak, že když zjistil, že mi vychází čtyřka z němčiny, rozhodl se, že mi latina půjde. Dosáhl toho tím, že mě zkoušel každou hodinu. Za to mu dodnes děkuji, mám totiž problém systematicky pracovat.

Byl to hlavně ale pan profesor Dušek, kdo mě naučil, že sbírání dat je jedním z kroků historikovy práce, pak následuje interpretace. Jeho historické interpretace byly faktograficky podložené a k tomu i tvůrčí.

Když mě učil, bylo mu už přes 60 a stále hledal filozofii platnou životu. Když poprvé vyšel Störig, tak ho četl s opravdovým zájmem o filozofii. Je pro mě zásadní zjištění, že v 62 letech člověk ještě může hledat, že může svoji ženu milovat, zároveň číst Pekaře a mít radost, že jeho pojetí dějin je podobné jako jeho, přitom obdivovat květenství kytěk v lužních lesích...

...co člověk jako kamarád?

Tak to je přece Klára, jsme jiné a pořád se hádáme. (Klára – ...vždyť se nehádáme! Irena – ...ale hádáme! – Klára I/ENFP, Irena INTP.) – (Viz text *Typologie osobnosti* v *Kritických listech* č. 21 – pozn. ed.)

Děkujeme za odpovědi.

Já vám děkuji za pomoc.

Irena Věříšová (1974) v současné době působí v Lau-derových školách v Praze, kde učí český jazyk a dějepis. Lektorkou Kritického myšlení je prvním rokem.



CO SE DĚJE U NÁS V KRITICKÉM MYŠLENÍ



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*

Hana Košťálová

Čtenářství v celé škole

Na čtení a čtenářství není v obecných cílech vzdělávání položen žádný zvláštní důraz. Jako součást komunikačních kompetencí pro základní vzdělávání se čtenářství týká snad formulace „žák rozumí různým typům textů a záznamům“. Přesto bychom měli na rozvíjení čtenářství myslet ve svých školních programech systematicky a celostně. Nestěžují si matematici, že jejich žáci neumějí přečíst slovní úlohu? Nenaříkají dějepísáři, že žáci neumějí ani najít, natož aby uměli třeba porovnat historické údaje z více textů? Neříkají fyzikáři či chemikáři, že nemohou zadat žákům samostatné studium z textů, neboť žáci by se neprokousali ani jednoduššími texty z těchto oborů? Nelamentují všichni společně nad tím, že děti dnes nečtou, a když, tak jen samý škvár?

Někdy se zdá, že učitelé očekávají, že se z žáků stanou čtenáři kdesi mimo školu. Říkávají: „Nemůžeme žákům zadat práci s textem, protože žáci by text nepřečetli. Nestací na to, nemají čtenářské dovednosti ani návyky, neumějí v textech najít to podstatné...“

Kdo ale má žáky naučit číst? Když budeme se čtenářskými úkoly stále uhýbat proto, že by je žáci nezvládli, číst se nikdy nenaučí.

Učitelé někdy přímo, někdy skrytě dávají najevo, že udělat z dítěte čtenáře je úkolem rodiny. V tomto přesvědčení je podporuje skutečnost, že ti žáci, kteří čtou, vyrůstají v podnětném rodinném prostředí a čtenáři se stali ještě dřív, než se naučili číst. Výzkumy ukazují, že v českém prostředí je právě rodinná knihovna, večerní předčítání pohádek a čtenářství rodičů jako model tou zatím jedinou nebo alespoň převažující cestou ke čtenářství dětí. Učitelé mají tendenci považovat tuto cestu za normu. Jakoby rozvoj čtenářství nespadal do zodpovědnosti školy, jakoby škola měla právo očekávat, že do školy přicházejí skoro hotoví čtenáři.

Ve skutečnosti by měli učitelé připustit, že je to především na nich, zdali budou příští generace číst nejen SMS, ale také knihy a složitější texty. Jak ale na to? Děti se nenaučí číst tím, že jim budeme říkat, aby četly. Nenaučí se dokonce číst ani tím, že jim budeme zadávat četbu na doma a kontrolovat čtenářské deníky. Nenaučí se číst ani tím, když v hodinách literatury budeme číst úryvky děl v čítankách (a nahlas). A už vůbec je k četbě nepřítáhnou literárněvědné nebo literárněhistorické rozbory a výklady.

Děti se naučí číst jedine tím, že budou číst. Z toho plyne, že četbě je především třeba věnovat čas – a věnovat jí školní čas, ne čas mimo školu. Aby se děti



Ředitelka hostitelského gymnázia Jitka Kmentová.



Hana Košťálová a knihy za dobré otázky.



naučily číst, aby se z nich stali čtenáři beletrie i textů naučných, musejí se s rozmanitými texty setkávat přímo ve škole v hojné míře a za okolností, které čtenářství podporují, ne mu brání. Mezi takové podmínky patří mimo jiné: pravidelný, častý a dostatečně dlouhý čas na začtení se; svobodná volba textu; četba celých textů, ne jen úryvků; prostředí naplněné knihami; učitel, který sám čte a o četbě hovoří – slouží jako model čtenáře; vedení debat o knihách a o spontánní reakci na ně a další.

Protože se českému jazyku věnuje obvykle jedna vyučovací hodina denně, je zřejmé, že pro rozvoj všech složek čtenářství nemáme dost prostoru jen v samotné češtině.

Stejně jako v případě klíčových kompetencí i čtenářství by se mělo rozvíjet napříč školou, ve všech vyučovacích předmětech. A ne nahodile, ale cíleně, záměrně, systematicky.

Ve dnech 13. a 14. dubna jsme proto v rámci projektu *Kritického myšlení „Rovnováha“* uspořádali dvoudenní seminář, na jehož odborné a organizační přípravě a realizaci se podílela katedra primární pedagogiky PedF UK a Gymnázium Na Zatlance v Praze 5.

Seminář byl zarámován prací se sadou čtenářských dovedností (viz str. 5), které jsme připravili v pracovní skupině projektu *Rovnováha*. Účastníci navržené čtenářské dovednosti prodiskutovali, navrhli vylepšení. V dílnách, které následovaly, mohli sledovat, jak zvolené činnosti a metody rozvíjejí tu kterou čtenářskou dovednost nebo její dílčí složku.

Dílny ve třech čtyřhodinových blocích se zaměřily na možnost, jak rozvíjet čtenářství v různých předmětech. Účastníci se mohli inspirovat v dílnách matematických, fyzikálních, zeměpisných, dějepisných, češtinářských, v dílně mediální a dílně pro první stupeň.

Kromě této konkrétní domácí inspirace jsme se mohli setkat i s příkladem komplexně pojatého rozvoje čtenářství v celé škole díky hostům G. Maronovi a M. Coupremannovi z Belgie, kteří představili, jak funguje škola, která realizuje důsledně principy Decrolyho

přístupu k výuce vůbec a čtení a psaní především (viz str. 7). Naši hosté nás s Decrolyho pedagogickými principy seznámili v úvodním přednáškovém vstupu, zájemci se pak mohli nechat provést školou v odpoledním „ateliéru“ neboli dílně. V ní se mohli zhloubat do detailů celého systému, prohlédnout si ukázky žákovských prací a vyptat se na vše, co jim začalo vrtat hlavou.

V úvodní přednáškové části jsme se od A. Tomkové a J. Kargerové s potěšením dozvěděli také to, jak se na katedře primární pedagogiky PedF UK v Praze studentky a studenti chystají na svou roli učitelů-čtenářů tím, že čtou a analyzují autentické texty ze svého oboru, stanovují si kritéria dobře napsaného článku a sami píšou (viz str. 11).

Důležitou podmínkou pro efektivní rozvoj čtenářství žáků je schopnost učitele poskytovat rodičům se čtenářům dostatečně informující (formující) zpětnou vazbu. Aby toho byla učitelka schopna a neříkala jen „čteš dobře“ nebo „čteš špatně“ (popřípadě „ne/čteš s porozuměním“), musí hodně dobře rozumět dílčím dovednostem, které společně dělají z člověka dobrého čtenáře. V přednášce O. Hausenblase jsme se dostali ke čtenářským dovednostem, které jsme – nejen – pro seminář formulovali. Ty slouží učitelce pro co nejpřesnější stanovení postupných cílů, které má před své žáky stavět, ale samozřejmě slouží i k tomu, aby učitelka mohla také přesně popsat, co již žák zvládl a co ho dále čeká na jeho cestě ke zkušenému a radostnému čtenářství.

Program semináře najdete na: www.kritickemysleni.cz. Materiály z většiny dílen vycházejí v těchto *Kritických listech*, delší belgické a další materiály budou k dispozici také na webu. *Kritické listy* stejně jako čtenářský seminář podporují pro pražské zájemce v rámci projektu *Rovnováha* (č. CZ.04.3.07/3.1.01.2/2028) Evropský sociální fond, státní rozpočet ČR a rozpočet Magistrátu hlavního města Prahy.



Plénium naslouchá přednášce Ondřeje Hausenblase.



Ghislain Maron a tlumočnice Dominika Kovářová.



Kritické myšlení má dalších šestnáct vyškolených lektorů

Od října do dubna se v kurzu s časovou dotací 96 hodin proškolovalo nových 16 lektorů, kteří jsou vybaveni pro práci lektorů vzdělávání dospělých, mohou vést kurzy *KM* nebo mohou využít své nové dovednosti pro práci koordinátora školního programu apod. Jejich kurz se uzavřel závěrečným soustředěním v Kamenici na Orlíku ve dnech 18.–22. dubna.

Kurz se díky skvělým lektorkám Šárce Mikové a Jiřině Stang, ale také díky učenlivým a otevřeným účastníkům vydařil stejně jako kurz minulý, který byl rovněž financován z projektu *Rovnováha*. Účastníci prošli pod vedením lektorek různými tématy a procvičili si rozmanité dovednosti. Nejvíce ocenili podrobný a erudovaný vhled do jednoho z přístupů k typologii osobnosti, který jim nejen jako lektorům v mnohém pomůže. Uvítali práci na tématu hodnocení, jež byla sice zaměřena na hodnocení pokroku dospělých v kurzech, ale kterou účastníci stejně dobře mohou aplikovat při své práci se žáky ve škole. I při práci s dospělými je dobré mít na paměti to, jak funguje lidský mozek, který se učí. Proto si účastníci zopakovali třífázový model procesu učení, připomněli si podstatu jednotlivých fází, vyhodnotili příkladové lekce z tohoto hlediska. Vyzkoušeli si minivýstupy pod dohledem kamery, nahrávky si odnesli domů a měli měsíc na to, aby o svém výkonu přemýšleli a načerpali z něj i s pomocí písemných zpětných vazeb od kolegů po učení po svou lektorskou, ale mnohdy i učitelskou práci. Vrcholem kurzu byly čtyři dny strávené společně v penzionu Kamenice. Tam účastníci ve dvojicích prezentovali svoje lekce podle předem zadaných kritérií. Pozorovali je v roli účastníků dílny všichni kolegové-budoucí lektori, a navíc vždy dva kolegové, kteří se dílny neúčastnili a soustředili se na různé aspekty lektorské práce, k nimž posléze podali lektorům zpětnou vazbu. Dílny, které měly dát adeptům lektorské práce příležitost prokázat, co v nich vězí, se podařily. Pestrá tematická i metodická skladba ukázala, jak rozmanité profesní preference naši budoucí lektori mají. Všechny dílny zaujaly a přinesly inspiraci po stránce obsahové i metodické. Mohli jsme si zapřemýšlet nad tím, co je a co není (moderní) umění, nad životem

včel nebo obyvatel – zvláště žen – Kuvajtu, přečíst si kousek *Bílých zubů*, vyzkoušeli jsme si, kolik by nás stál biojidelniček pro celou rodinu, porovnali jsme, jak na nás působí různé druhy přenosu informací, zkoumali jsme pH všelijakých běžných látek, zabývali jsme se vztahy mezi dospělými dětmi a rodiči.

Celý kurz rámovala práce s tzv. kruhovými objezdy, na které si účastníci na začátku sepsali něco o sobě a o svých cílech v kurzu. Na konci soustředění se někteří nevěřicně dívali na to, jací byli před tři čtvrtě rokem, lépe řečeno, jakými se cítili nyní, na konci kurzu. Konstatovali, že jejich očekávání byla značně překonána a že dosáhli i takových met, které si na začátku kurzu ani neuměli představit.

Mnozí cítili potřebu o svém profesním nebo i lidském posunu pohovořit, někteří to vyjádřili ve zpětných vazbách.

Výběr ze ZV

– *Děkuji za profesionálně, odborně i lidsky mimořádný výkon. Díky organizátorům kurzu i institucím, které umožnily tak přínosnou akci.*

– *Super!!! (Trochu nálepkující, ale to nevadí, že?) Celý kurz byl skvěle promyšlený, dostaly jste z nás maximum, já jsem se i přestala před ostatními stydět!*

– *Největším přínosem bylo, jak jsme díky vedení lektorek postupně získávali jistotu a učili se stát na vlastních lektorských nohou.*

– *Čím jsme si to zasloužili, že jsme dostali ty nejlepší z nejlepších lektorek!*

– *Největším přínosem pro mě bylo všechno, protože i když se zatím necítím na to vést kurz pro dospělé, všechno mohu využít v osobním životě či ve škole v práci s dětmi.*

– *Celkově se mi to velmi líbilo, atmosféra byla velmi vstřícná, účastníci byli velmi tolerantní.*

– *I kdybych nelektovala nikdy jediný kurz, jen ten přínos pro učitelskou praxi byl fantastický. Díky, díky!*

– *Byla tu atmosféra úplné pohody a bezpečí, a přesto velmi efektivní využití času!*

– *Největším přínosem byla pro mě souhra všech, nové informace, skvělé lektorky, skvělí všichni, perfektně se mi pracovalo, naučila jsem se hodně nového! Všem moc děkuji a doufám, že se nevidíme naposled!*



Plénium řeší ve skupinách čtenářské dovednosti...



Nejen dny, ale i večery naplnila práce. Účastníci vytvořili koláže k desetiletí existence programu *RWCT* (*Čtením a psaním ke kritickému myšlení*). V dramatickém souboru tři bohyně jsme aktualizovali hru o jablko – Paridův soud. Podařilo se nám i vyběhnout si na čerstvou louku plnou pampelišek a zahrát si několik her, projít se kolem rybníčku ke koňskému výběhu nebo si

večer zazpívat společně s panem domácím a dalšími hosty písni (mládí).

Udělalí jsme si čas i na to, abychom vylosovali výherce dvou knih, které jsme slíbili účastníkům čtenářského semináře 13. a 14. dubna za zajímavé otázky ke čtení a čtenářství.

Slosování otázek

V rámci dvoudenního čtenářského semináře *Čtení v předmětech*, který se konal v Gymnáziu Na Zatlance ve dnech 13. a 14. dubna, jsme vyzvali účastníky, aby formulovali a na lístečky napsali své otázky ke čtenářským dovednostem, jež pro účely semináře vypracovala odborná pracovní skupina projektu *Rovnováha* (viz str. 5). Účastníci semináře projednali v menších skupinách navržené čtenářské dovednosti a na lístky, které jsme od nich vybrali, zachytili své otázky. Každý lístek s otázkou se stal slosovacím lístkem o knihu (a CD) Ludvíka Vaculíka *Polepšené písníčky*. Druhou knihu (první svazek korespondence Voskovce a Wericha) jsme slíbili tomu, kdo napíše nejlepší odpověď na některou z otázek.

Otázek se sešlo docela velké množství, celkem 62. Odpovědí už bylo podstatně méně, a ne všechny byly podepsané. Losování proběhlo během lektorského výjezdu 21. dubna, a to dvoukolově. Nejprve každý lektor vylosoval jeden lístek. Pak jsme vylosované lístky přečetli, abychom měli jistotu, že se všechny týkají opravdu čtenářských dovedností a jejich rozvíjení. Takto vylosované lístky postoupily do druhého kola, kde byly vytaženy dva vítězné.

Pro zajímavost jsme vybrali do *KL* několik ukázek otázek a odpovědí. Celou zásobu otázek se pokusíme zpracovat i s odpověďmi a uveřejnit buď na webu, nebo v *Kritických listech*.

Otázka 1

Lze navázat na výuku čtenářských dovedností podle kritického myšlení i ve vyšším ročníku, pokud děti nejsou vedeny od první třídy? (Jitka Winnová)



Slosování otázek ze čtenářského semináře.

Odpověď 1

Určitě. Učím na gymnáziu ČJL a funguje to bez problémů. Mladší žáci na nová pravidla přistoupí rychle a obvykle s nadšením, septima už je třeba chvíli obezřetná, ale zaujatá a ve výsledku nadšená, že může mluvit a diskutovat! (H. Antonínová-Hegerová, učitelka G)

Odpověď 2

Ano, moje vlastní dcera na gymnáziu ocenila, když někdo zkusil anebo učil jinými formami než klasickými. Vracelo jí to chuť do učení. (J. Ferencová, učitelka ZŠ)

Otázka 2

Je dobré, aby si všichni učitelé vedli záznamy o rozvíjení čtenářských dovedností dětí? (I. Věříšová)

Odpověď

Záznamy o rozvíjení čtenářských dovedností mohou mít děti v portfolio, učitel je s nimi může zhodnotit například při individuální reflexi. (J. Ferencová, ZŠ Jitřní)

Otázka 3

Jak probudit u dítěte na 2. stupni touhu číst a získávat z textů různých druhů potřebné informace, když byla tato touha značně utlumena: 1. jeho silnou dyslexií; a 2. přístupem učitele z 1. stupně. (M. Ladová, 2. st.)

Odpověď

Trpělivě zjišťovat, co žáka zajímá. Dovolit mu číst a referovat o tom, co ho zajímá. Od odbornější (zájmové) literatury přejít k beletrii s podobným námětem. (R. Hubálková)

Otázka 4

Vede zvládnutí čtenářských dovedností žáky k tomu, aby četli opravdu rádi? (Z. Tuzarová, 2. st.)



Z dílny Květy Krüger –
Hmatatelná poezie.



Čtení ve fyzice:
Šárka Kvasničková, lektorka.



Odpověď

Čtenářské dovednosti mají vést k porozumění. A snad platí, že čím víc a líp rozumím, tím jsem se sebou a světem spokojenější, mám větší radost. Nerozumím-li, jsem nejistý, tápu, ztrácím se, bez radosti. (H. Hegerová, G)

Otázka 5

Jakým způsobem zapojit širší okolí dítěte (rodinu, přátele, kamarády) do rozvoje čtenářských dovedností, potažmo myšlení, asociací? (Z. Tůmová)

Odpověď

U dětí na 1. st. ZŠ pozvat rodiče; jindy ostatní příbuzné či dospěláky z okolí do školy. Ukázat, jak s dětmi pracuju. Zapojit je do přípravy čtenářských nocí ve škole a dalších aktivit. Rodič, pokud má dopoledne čas, se může stát učitelem asistentem atd. (anonymní odpověď)

Knihy jsme poslali H. Hegerové a J. Ferencové. Děkuje za účast a gratulujeme!

Kurzy v projektu Rovnováha

Do současné doby prošlo kurzy v projektu *Rovnováha* sedmáct skupin učitelů, a to buď v kurzech pro celé školy (kurzy zaměřené více na podporu tvorby a realizace ŠVP), nebo v kurzech otevřených, zaměřených více na metody aktivního učení, které pomohou učitelům dosahovat se žáky závazných vzdělávacích cílů. Další dvě skupiny účastníků absolvovaly lektorské kurzy, dvacet učitelů se zúčastnilo letní školy a na sedmdesát učitelů absolvovalo dílny čtenářského semináře *Čtení ve všech předmětech*. Další čtyři skupiny ještě na zahájení kurzu čekají, plánujeme na léto 2007 dvě letní školy a na podzim závěrečnou konferenci. Dvakrát jsme se sešli na seminářích s kolegy z členských organizací SKAV. Celkem dosud prošlo různými vzdělávacími příležitostmi v projektu *Rovnováha* 465 učitelů, 172 pražských škol odebírá *Kritické listy* stejně jako 247 jednotlivců-Pražanů.

Těší nás, že jsme nalákali do kurzů i učitele středních škol, z nichž někteří se účastní s opravdovým zájmem. S tím, jak kurzy pokračují a účastníci získávají stále další zkušenosti a rozšiřují si rejstřík metod aktivního

učení, se ve zpětných vazbách množí vyjádření typu: „Uvědomila jsem si, že i když můžu mít ze začátku pocit, že všechno nemůžu použít v praxi, že tomu tak ve skutečnosti není – že je třeba to, co se tady naučím, přizpůsobit mému předmětu a mým studentům.“ Stejně tak ale zůstávají některé problémy, které v rámci kurzu metod aktivního učení nelze vyřešit, ale které by mohly být odstraněny díky dobře napsanému ŠVP. Typickou ukázkou je otázka: „Jak to udělat, aby se nám i delší časové aktivity vešly do 45 minut? Někdy je dost obtížné navázat na započatou práci z minulé hodiny.“ Tato otázka trápí většinu učitelů, ale současně je pro většinu z nich zatím takřka nepřijatelné, aby ji řešili změnami v organizaci výuky. Dvouhodinové bloky se jeví učitelům jako příliš náročné (Jak udržet pozornost žáků? Jak si připravit obsah na dvě hodiny v kuse?) nebo jako neprůchozí ve vztahu ke kolegům, kteří se delším blokům brání. Zřejmě bude potřeba ještě další čas, abychom v českém školství nasbírali zkušenosti, které nám pomohou odpoutat se od zaběhlých rozvrhových vzorů, a vyzkoušeli pestřejší organizační rámce. Inspirací by nám mohla být Otevřená škola v Ohain (viz text na str. 7) nebo International School of Prague (viz *Kritické listy* č. 23, léto 2006).

Seminář s partnerskou organizací SKAV

V rámci *Stálé konference asociací vzdělávání (SKAV)* pracuje kurikulární tým, který se zabývá závaznými vzdělávacími cíli reformy a prostředky navrženými k jejich dosažení. Promýšlí, co se z tohoto hlediska

podařilo dosáhnout ve stávajících státních kurikulárních dokumentech, ale také co konkrétně by bylo třeba změnit. Záměrem týmu je připravit společně za SKAV návrh na takové změny v kurikulárních dokumentech, které by v budoucnu umožnily snazší dosažení vzdělávacích cílů reformy.



Seminář SKAV.



Tým z katedry primární pedagogiky:
Jana Kargerová, Anna Tomková, Vladimíra Spilková.



Na 12. března 2007 připravil kurikulární tým společně s *Kritickým myšlením* pracovní setkání pro zástupce členských organizací SKAV, na kterém jsme se zabývali současným *Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání* – čím a nakolik reformě pomáhá a čím a nakolik ji ztěžuje.

Záměry setkání/semináře

- stručně sdílet několikaleté zkušenosti z tvorby školních programů a první zkušenosti z jejich realizace
- formulovat, kde a čím jsou jednotlivé části RVP navzájem soudržné a čím jsou vzdělávací cíle formulované v RVP podpořeny ostatními částmi RVP

- pojmenovat konkrétně, co v RVP brání snazšímu dosahování vzdělávacích cílů formulovaných v úvodu RVP
- podle času: navrhnout a promyslet různá řešení problémů, které objevíme

Výstupy, ke kterým jsme se na setkání společně dobrali, budou zpracovány a poslouží k naší další práci. Je pravděpodobné, že na březnový seminář naváže další, v němž rozpracujeme možná řešení a zvolíme to (ta), které bude nabídnuto VÚP/MŠMT. Chceme se odpovědně připravit na situaci, kdy bude možné RVP ZV pozměnit.

Letní školy 2007

„Ke kořenům aneb Já u pramene jsem a žízní hynu“

Letní škola zaměřená na metody aktivního učení – prohlubovací a opakovací

Metody aktivního učení používá řada z nás již pěknou řádku let, a to jako učitelé nebo lektori. Všichni přizpůsobujeme metody svým žákům nebo účastníkům kurzů. Za tu dobu se podoba mnohých metod v našem provedení změnila, většinou funkčně, občas ale metody v našem podání zplaněly a jejich užívání nepřinášejí žákům všechno, co by jim přinést mohlo. Někdy si myslíme, že určitý postup s našimi žáky nefunguje dost dobře, ale možná ho dost dobře nechápeme nebo neprovádíme.

Minulý rok jsme letní školu KM zakončili prací s metodou *učíme se navzájem* – *reciprocal teaching* – a byli jsme všichni překvapeni, v kolika verzích tato metoda žije v terénu a jak vzdálená je původní podobě – co všechno se změnilo, nebo co učitelé vynechávají. (Více o metodě *učíme se navzájem* v KL 24). Důležité je si připomenout, že metody, které se snažíme v různých kurzech učitelům nabízet a předávat, mají podobu, která byla ověřena výzkumem – většinou ovšem ne u nás, ale třeba v USA, Velké Británii nebo Austrálii. Pokud metody využíváme jinak než v podobě, v níž byly ověřeny, můžeme sice věřit sami sobě, že naše využití také dává dobrý smysl, ale nemůžeme se při tom opírat o víc než o svou intuici.

Metody aktivního učení mají potenciál rozvíjet klíčové kompetence a pomáhat nám tak v dosahování vzdělávacích cílů podle RVP. Stávají se základním nástrojem výuky nejen pro několik nadšenců, kteří experimentovali s pedagogickými strategiemi a metodami dávno před RVP, ale sahá po nich víc a víc učitelů. Ti čerpají nové metody především od svých kolegů, kteří již metodu vyzkoušeli a mohou o ní povyprávět nebo například zveřejnit metodický materiál na nějakém webovém portále či v pedagogickém periodiku. Ne všechna taková média mají recenzenty nebo dobrou redakční radu, která se snaží příspěvky odborně hlídat. Aby si učitelé mohli říct „ano, tato metoda za těch a těch okolností funguje“, měla by se k nim dostat v podání, pokud možno, funkčním. To znamená, že když použijí, co nakoupili, stane se ve třídě pravděpodobně to, co očekávali, a ne něco jiného.

Na druhé straně víme, že je třeba použití metody přizpůsobovat potřebám konkrétních žáků v daných podmínkách. Například využití metody *učíme se navzájem* bude jiné ve třídě úplně malých dětí, jiné na konci prvního



Z dílny I. Věříšové – Pod Bílou horou. Čtení v dějepise.



Žebříky k lektorskému vrcholu.



stupně, pokud děti byly v metodě trénovány, jiné na druhém stupni u žáků, kteří se s ničím podobným jakživo nesetkali. V kurzech není možné probrat všechny varianty – metoda se vyzkouší na nějakém univerzálním materiálu určeném pro práci s dospělými, popřípadě se pak ještě předvede na příkladu z praxe, ale i ten obsáhne jen jedno využití z mnoha možných. Kdyby učitelé mohli dostat ke každé metodě ještě sadu doplňkových materiálů, které by ukazovaly různé varianty použití metody či toho, jak byla metoda se žáky trénována, jistě by to uvítali.

Proto bychom rádi zaměřili jednu z letošních letních škol na téma „původní podoba metod“ a na různé funkční aplikace.

Rádi bychom si připomněli, jak byla metoda konstruována svým autorem a na které dovednosti mířila, jaký problém měla pomoci řešit. Dále bychom si chtěli společně s účastníky udělat přehled toho, jak metoda žije v jejich třídách. To by nám mělo přinést poučení o mnohosti funkčních variant, zároveň ale i ověření toho, které verze metody ještě mají nárok být s původní podobou spojovány a které už se staly jinou metodou. Bude možné zkoumat, čím nová verze přispívá k dosažení vzdělávacích cílů, případně o které výhodné aspekty přišla.

Kromě „prohlubování a opakování“ bychom rádi přinesli účastníkům i něco nového. Jednak dáme na přání a požadavky účastníků – pokud budeme schopni je odborně naplnit. Dále nabízíme:

1. procvičování plánování pozpátku
2. poskytování konkrétní – informující, popisné i korektivní zpětné vazby k tomu, jak žáci zvládají kýžené dovednosti
3. práci se sadami kritérií k určitým standardním učebním činnostem či zadáním ve škole (čtení s porozuměním, referát, prezentace skupinové i individuální práce, experiment, pozorování se zápisem, psaní ve slohu, vedení čtenářského deníku aj.)

Letní škola proběhne v tréninkovém středisku ekocentra Paleta v Oucmanicích u Brandýsa nad Orlicí.

Termín: **22.–28. července**

Cena: **5400 Kč** pro účastníky, kteří nepracují ve školství v Praze a nejsou členy sítě *KM*. Pro členy sítě *KM* **4900 Kč**. Pražským účastníkům splňujícím podmínky bude LŠ hrazena z projektu *Rovnováha*, který financuje ESF, státní rozpočet a rozpočet pražského magistrátu.

Přihlášky na webu: www.kritickemysleni.cz

„Rovnováha“

Letní škola zaměřená na sladění obsahu vyučovaných oborů a tréninku v klíčových kompetencích

Cílem této letní školy bude promyslet obsah oborů tak, aby se v čase vymezeném vyučování snáze sladily obsahové a dovednostní cíle oboru. Prozkoumáme, nakolik se organizačním principem v oborech mohou stát oborové kompetence nebo velké myšlenky nebo něco dalšího.

Na této letní škole budeme pracovat v oborových týmech, které budou promýšlet a ověřovat různé možnosti, jak vybírat a strukturovat učivo oborů, aby bylo v rovnováze s cíli oborů i klíčovými kompetencemi.

I tato letní škola proběhne v Oucmanicích u Brandýsa nad Orlicí, a to v termínu **od 29. července do 3. srpna**. Cena pro mimopražské účastníky bude **3700 Kč**, pro Pražany bude tato cena hrazena z projektu *Rovnováha*, který financuje ESF, státní rozpočet a rozpočet pražského magistrátu.

Přihlášky na webu: www.kritickemysleni.cz



Šárka na lektorském vrcholu.



Alice a Pěta vedou dílnu o pH.



Dana a Jana vyrábějí žebřík k lektorskému vrcholu.



Stručné ohlédnutí za deseti lety KM

1997 – červenec

První setkání zástupců devíti zemí s řediteli programu RWCT na Balatonu – za Českou republiku se zúčastnili Dana Hradcová (tehdejší ředitelka „Poryvu“ v OSF Praha), Hana Košťálová, Kateřina Kubešová, Petr Novotný, Karel Vašta a budoucí dobrovolný lektor pro Českou republiku David Klooster.

(Poprvé jsme přemýšleli o mořských želvách a ostřelovači; psali o nich pětilístky a volná psaní, četli s předvídáním; želvy se nadlouho staly kultovním zvířetem RWCT. Jediné slovo, které jsme směli na konci jedné lekce napsat, vyšlo na mém i Davidově lístku stejně: zvědavost.)

• školní rok 1997/1998

říjen

Setkání první skupiny účastníků v chatě Nebákov v Českém ráji s dobrovolnými lektory Davidem Kloosterem a jeho ženou Pat Bloem, tlumočila Radka Smejkalová – celý rok pokračovala setkávání první skupiny střídavě s Davidem a Pat jako jednou dvojicí lektorů a Jeanníí Steelovou a Evou Miklušičákovou jako druhou dvojicí lektorů.

Kdo byl v první generaci účastníků RWCT: Kateřina Kubešová, Petr Novotný, Hana Košťálová, Blanka Staňková, Helena Grecmanová, Eva Urbanovská, Věra Scheirichová, Saša Dobrovolná, Dráža Pittnerová, Libor Kyncl, Beata Kynclová (Paschová), Bobina Blažková, Eva Křístková, Jana Doležalová, Dobra Halamíková, Alena Pagáčová, Jarka Škrobánková, Eva Martínková, Stanislav Nemrava, Jitka Novotová, Zuzana Šaffková, Milena Reckziegelová, Markéta Benoniová, Jarka Čiháková, Mája Hanzlíková, Jana Hanšpachová, Marie Klírová, Petr Zajíček.

léto 1998

I. konference RWCT v Alexandrii ve Washingtonu

(Zde jsme ještě museli našemu chlebodárci OSI New York dokazovat, že program RWCT má právo na existenci a že je pro nás v našich zemích užitečný.)

• školní rok 1998/1999

Účastníci z první generace začali sami lektorovat ve svých školách či regionech, připravili celý kurz pro novou skupinu účastníků (druhá generace) – současně

se vraceli z USA dobrovolní lektori David a Pat, vedli další setkávání první skupiny, objížděli školy a pozorovali, jak si učitelé z první skupiny vedou, citlivě radili – řada účastníků z první i druhé generace se účastnila kurzu lektorských dovedností organizovaného Poryvem v CMC v Čelákovících u Prahy.

léto 1999

Letní škola v hotelu Pavla na Vysočině *Učíme (se) kriticky myslet*

(Prvně šel za námi Přemysl Rut. Nedošel, ale naši jsme ho. Na další letní školy už většinou dorazil úspěšně, ačkoli jsme mu to stálým měněním místa neusnadňovali.)

II. konference RWCT na Balatonu

• školní rok 1999/2000

Rozběhly se kurzy pro různé objednatele vedené absolventy z první generace a přidávají se absolventi druhé generace – začal kurz pro dvojice učitel/ka z vysoké školy a jeho/její kolega z příslušného nižšího stupně školy – seznámili jsme se s Ninou Rutovou – Nina odvíšila dvě desítky rozhlasových dílen kritického myšlení.

léto 2000

Letní škola v hotelu Podlesí *Učíme (se) kriticky myslet II* – s účastí Davida Kloostera a Pat Bloem

(Letní škola, na které denně vycházely čerstvé noviny. Prvně jsme pracovali podrobně s portfoliem. Odbyli jsme si první kroky k tvorbě kurikula (školního programu) pod vedením Davida Kloostera a Pat Bloem. Letní škola nezapomenutelná větou jednoho člena hotelového personálu: „Vy jste tady host, vy máte zdravít první...!“)

III. konference RWCT v Budapešti

• školní rok 2000/2001

Pokračovaly kurzy RWCT – začal projekt *Myslí celá škola* zaměřený na kurzy RWCT pro všechny členy sboru – proběhla externí evaluace programu výzkumnou institucí ze Spojených států amerických (AIR – American Institutes of Research) – lektori *Kritického myšlení* (Nikola a Markéta Křístkoví) se zapojili do práce pro muzeální pedagogiku – na podzim 2000 jsme začali vydávat *Kritické listy* – FZŠ Chlupova se stala metodickým a tréninkovým centrem *Kritického myšlení*.



Návrat Rychlých šípů. Lenka a Vít.



Návštěva z Kuvajtu. Dana a Mirek.



Současné a budoucí lektorky Šárka, Jiřina a Yvona.



Blanka a Lenka.



léto 2001

Letní škola v zámku Zahrádky u České Lípy
(Objevíli jsme klobouky Edvarda de Bono. Pracovali jsme s dnes již historickou sadou nových státních vzdělávacích cílů. Hned potom Zahrádky vyhořely.)
 IV. konference RWCT v Brašově

• školní rok 2001/2002

Pokračovaly kurzy RWCT otevřené i pro celé školy – proběhl *Veletrh kritického myšlení* v Čelákovících u Prahy s účastí slovenských kolegů – začal tzv. putovní kurz RWCT pro vysokoškolské učitele – proběhl mezinárodní seminář k zavádění RWCT na vysoké školy neučitelského zaměření Critical Thinking in Higher Education – oslavili jsme páté výročí RWCT večírkem s představením dětské opery Brundibár a s účastí ředitelů a zakladatelů programu – začali jsme dlouhodobou spolupráci s projektem *Varianty* (Člověk v tísní) – začaly práce lektorů RWCT na promýšlení tvorby školních vzdělávacích programů ve spolupráci se *Školou podporující zdraví*.

léto 2002

Letní škola v Hlásce u Zlenic
(Deště nám zhatily volný den, a tak jsme tehdy pracovali celých sedm dní bez přestávky. Z dešťů se nakonec stala povodeň a náš hotel se proměnil v ostrůvek na Sázavě se skoro 60 myslíci pedagogy.)

• školní rok 2002/2003

Pokračovaly kurzy RWCT otevřené i pro celé školy – proběhla *Duhová konference* pořádaná KM, SbS a ŠPZ – v silném zastoupení šesti účastníků jsme reprezentovali RWCT na konferenci *Inovácie v škole* na Slovensku – psali jsme společně se SbS a v březnu i vydali knihu *Učím s radostí* – odešla Kateřina Kubešová a přišla Andrea Šenkyříková – ze Suchého vršku jsme se přestěhovali na Florenc – pořád se zabýváme RVP/ŠVP.

léto 2003

Letní škola v Lipnici nad Sázavou
(Zaměřili jsme se na hodnocení kompetencí a díky psychologkám Jiřině Stang a Šárce Mikové jsou s námi od té doby „písmenka“ neboli typologie MBTI.)
 Letní škola v Krkonoších
(Učení jako zdroj informací o světě a o sobě aneb Učíme děti učit se.)

• školní rok 2003/2004

Pokračovaly otevřené kurzy RWCT i kurzy pro celé školy – pořád jsme se zabývali tím, jak sestavit smysluplný školní program – začali jsme si s fakty/pojmy/generalizacemi – začalo se uvažovat o vzniku SIG RWCT (special interest group) v rámci IRA (Mezinárodní čtenářská asociace) a o vzniku mezinárodní organizace pro RWCT – v přípravném výboru máme zastoupení (Ondřej Hausenblas) – začali jsme v KL představovat lektory KM, jako první se představil Libor Kyncl.

léto 2004

mezihra: LŠ v Lipnici nad Sázavou v úzkém, takřka rodinném kruhu
(První dotyky s plánováním pozpátku, fakty – pojmy – generalizacemi.)

• školní rok 2004/2005

Pokračovaly otevřené kurzy RWCT i kurzy pro celé školy – Jiřina a Šárka nabídly kurz 3x PRO tvorbu ŠVP – duben 2005: vydali jsme sborník *IKV v ŠVP* v rámci projektu *Varianty* – nabídli a realizovali jsme kurz tvorby ŠVP po skupinu škol z Prahy a okolí – projekt *Koordinátor*: po váhání jsme se zapojili a snad jsme prosadili do myšlení českých učitelů představu, že s klíčovými kompetencemi se musí něco dělat (ačkoli někteří si i dnes myslí, že nemáme právo se v kompetencích babrat...) – spolu s kolegyněmi ze slovenského *Združenie Orava* jsme naplánovali konsorciální projekt v programu *RE-FINE* v OSI Budapešť pro psaní kurikula se zahraničními experty.

léto 2005

Letní škola v Doubravce *Lov na Bílou velrybu*
(Lovila zejména školní vzdělávací program, ale Velryba si pluje dál...)
 Letní škola v Lipnici nad Sázavou *Zlatý věk 2005*

• školní rok 2005/2006

Pokračovaly otevřené kurzy RWCT i kurzy pro celé školy – listopad 2006: konsorciální projekt tvorby kurikula měl své první setkání na Slovensku – v lednu 2006 začal projekt *Rovnováha* – díky Vítu Beranovi a Aničce Tomkové jsme společně s partnerskými školami a katedrou primární pedagogiky PedF UK uspořádali *Konferenci pražských učitelů* s účastí kolegů z Francie a Slovenska – pustili jsme se do rekonstrukce sady příruček k programu RWCT – po letech jsme připravili a realizovali kurz lektorských dovedností.

léto 2006

Letní škola v Popelné u Nicova v Národním parku Šumava *Čítárna za zrcadlem*
(Za zrcadlem bylo s námi zatím nejvíc dětí ze všech letních škol – a taky nejvíc pečujících otců. Taky tu bylo nejvíc hudebních nástrojů a opravdických zpěváků.)

• školní rok 2006/2007

Desátý rok RWCT v ČR.



Lektorský kurz 2007 skončil.



CO SE DĚJE JINDE

Cílené rozvíjení čtenářské gramotnosti ve výuce na 2. stupni ZŠ

Pilotní projekt pražských ZŠ hrazený z prostředků EU

Možná se vám před třemi lety dostala do rukou knížka *Jak čtou české děti*. Jde o závěrečnou zprávu z výzkumu dětského čtenářství, který provedla společnost GAC. Pilotní projekt pražských základních škol *Cílené rozvíjení čtenářské gramotnosti ve výuce na 2. stupni základních škol* na tento výzkum navazuje. Projekt byl zahájen 21. srpna 2006 a bude ukončen v prosinci tohoto roku. Smyslem projektu je umožnit rozvoj aktivního učení, směřujícího k zvyšování čtenářské gramotnosti v 6. a 7. ročníku. Zapojeným pedagožkám se během jeho realizace dostává potřebného teoretického zázemí a zúčastněným školám nutné hmotné podpory. Iniciátoři projektu – ZŠ Horáčkova –, ale i ostatní zúčastnění předpokládají, že užíváním alternativních přístupů k učení pomohou zvýšit u žáků zájem o čtení a používání literatury jako zdroje informací a inteligentního odpočinku. Výsledky reálného vlivu metod na učení jsou sledovány pomocí sociologického šetření, které poskytne potřebnou reflexi dopadu projektu na práci žáků i učitelů.

Očekávané hlavní přínosy projektu pro žáky

Prohloubení čtenářských návyků a zvýšení čtenářské gramotnosti ve svém důsledku napomůže k zlepšení vztahu k učení, což je předpokladem pro lepší uplatnění žáků na trhu práce.

Využití alternativních metod učení napomůže zpeštit výuku a zlepšit tak vztah žáků ke čtení a škole.

Očekávané hlavní přínosy projektu pro školy

- Zapojení v projektu pomůže škole zvýšit prestiž, napomůže ke stmelení týmu, vnese do školy ducha inovace, což přispěje k celkovému zkvalitnění zapojených škol.
- Projekt rovněž přispěje k posílení mezipředmětových vazeb.
- Projektové aktivity budou využity při tvorbě ŠVP v ZŠ.
- Škola získá dlouhodobé využitelné pomůcky (knihy do knihovny, MC, VHS, magnetofony, výpočetní techniku, diktafony, sborníky prací žáků, literární plakáty, ...).
- Některé z výstupů projektu (sborníky, literární plakáty) škola využije při vlastní prezentaci.

Metodika

Závěrečným výstupem všech zúčastněných škol bude vytvoření metodiky, která bude k dispozici všem základním školám z ČR.

Aktuální a podrobnější informace se můžete dozvědět na uvedených webových stránkách, ponejvíce na stránkách První jazykové ZŠ Horáčkova.

Jak o projektu referují žáci 6.A ze ZŠ Horáčkova

Naše třída je od začátku školního roku zapojena do projektu „Čtenářství“. Je to projekt nejen pro naši školu. Podporuje čtenářství... Na začátku školního roku jsme dostali pro rodiče dotazník, zda chceme být do projektu zapojeni. Potom jsme dostali SCIO test. Dále jsme dostali dotazník, kde byly otázky, jak dlouho denně se díváme na televizi a kolik přečteme knih za měsíc atd. Takhle to začalo.

Potom to bylo pořád více a více zajímavé. Psali jsme různé slohové práce, hlasovali v hitparádě TOP 10 knížek po internetu atd. Dokonce jsme natáčeli svůj vlastní literární pořad, šli jsme se podívat do dvou knihoven a byli jsme na představení Lakomá Barka v divadle.

Toto představení se mi moc líbilo, a když týden na to přišla do naší třídy Česká televize, tak jsem si říkal: „Ještěže jsem se do takového projektu zapojil.“ Opravdu všem doporučuji tento projekt.

(autor neuveden)

... Na konci projektu – v červnu – se všichni zapojení žáci sejdou a budou si číst nejpovedenější díla z jejich tvorby.

Myslím, že tento projekt nepřijde nazmar a že si děti uvědomí, že když budou jen sedět u počítače a ničit nepřátele, tak jim to nic nedá.

M. Fialová

*Květa Krüger, lektorka KM,
t. č. na mateřské dovolené*

Poznámka:**Zapojené základní školy**

První jazyková ZŠ v Praze 4, Horáčkova 1100; www.horackova.cz

ZŠ Brána jazyků, Mikulandská, Praha 1; www.branajazyku.cz

ZŠ praktická a Praktická škola K. Herforta, Josefská, Praha 1; www.herfort.cz

ZŠ nám. Curieových, Praha 1; www.zscurie.cz

Partner: GAC, spol. s r. o.; www.gac.cz



ŠKOLA V LITERATUŘE

Z „Nového slabikáře“

Slepý se domů vrací. Potmě, v noci. Na cestu si svítilnou svítí. Hloupý slepý, proč si svítí, když tak jako tak nevidí? Proto si svítí, že se mu vyhne ten, kdo vidí.

Jeli dva muži, jeden do města a druhý z města. Na cestě se srazili. Jeden mužik křičí: „Uhni z cesty, já pospíchám do města!“ A ten druhý křičí: „Uhni ty, já pospíchám víc, jedu domů!“ A hádali se a hádali. Uviděl je třetí mužik a povídá jim: „Kdo víc pospíchá, ten couvne.“

Z „Třetí ruské čítanky“

Jelen

Šel se jelen k řece napít, uviděl se ve vodě a kochal se svými parohy, že jsou velké a rozsochaté. Pak se podíval na nohy a řekl: „Ale ty nohy mám nehezke a slabé.“ Vtom vyběhl z lesa lev a hrr na jelena. Jelen se dal do běhu širým polem. Už by byl utekl, ale vběhl do lesa, zamotal se parohy do větví a lev ho dostal. A když jelen umíral, povídal si: „Já hlupák! O čem jsem myslil, že je to nehezke a slabé, to by mě bylo zachránilo, a čím jsem se pyšnil, to mě připravilo o život.“

Slepec a mléko

(Bajka)

Jeden člověk, který byl od narození slepý, se zeptal vidoucího: „Jakou barvu má mléko?“

A ten mu odpověděl: „Mléko má takovou barvu jako bílý papír.“

Slepec se vyptával: „A taky ta barva tak šustí pod rukama jako papír?“

Vidoucí řekl: „Ne, je bílá jako bílá mouka.“

Slepý se vyptával dál: „A je taky tak měkká a sypká jako mouka?“

Vidoucí řekl: „Ne, je jen bílá jako zajíc bělák.“

A slepý chtěl vědět: „A je taky tak huňatá a měkká jako zajíc?“

Vidoucí vysvětloval: „Ne, bílá barva je docela taková jako sníh.“

Slepý se ptal: „A to je tak studená jako sníh?“

A ať mu vidoucí uváděl sebevíc příkladů, ne a ne pochopit, jaká je barva mléka.

Jabloně

(Vyprávění)

Nasázel jsem dvě stě mladých jabloní a tři roky jsem je na jaře i na podzim okopával a na zimu obaloval

slámou proti zajícům. Čtvrtý rok, když sešel sníh, jsem se na ně šel podívat. Za zimu zesílily, kůru měly lesklou a nalitou, všechny větvičky byly zdravé a na všech seděla poupata, kulatá jako hrášky. Tu a tam už se rozpukla a vykukovaly z nich růžové okraje květních lupínků. Věděl jsem, že ze všech poupat budou květy a plody, a radoval jsem se ze svých jabloní. Ale když jsem rozbalil slámu na první jabloni, viděl jsem, že má dole nad samou zemí kůru kolem dokola ohlodanou až na dřevo – jako bílý prstenec. To udělaly myši. Rozbalil jsem druhou jablon – totéž. Ze dvou set jabloní ani jedna nebyla beze škody. Zamazal jsem ohlodaná místa smolou a voskem. Ale když jabloně rozkvetly, květy jim ihned opadaly. Vyrázily drobné lístečky, ale i ty zvadly a uschly. Kůra se svažila a zčernala. Ze dvou set jabloní zbylo jen devět. Těch devět nemělo kůru ohlodanou dokola, v bílém prstenci zůstal černý proužek. Na těch proužcích, tam, kde se kůra stýkala, se udělaly nárůstky a jabloně se vystonaly a rostly dál. Ostatní všechny uhynuly, jen pod ohlodaným místem vyrazily výhonky, ale všechny plané.

Kůra u stromů je totéž jako u člověka žíly: žilami proudí po lidském těle krev a kůrou proudí po stromě míza a stoupá do větví, listů i květů. Ze stromu můžete vydlabat celý vnitřek, jak tomu bývá u starých vrb, jen když kůra zůstane živá – strom bude žít. Ale jakmile se poškodí kůra, je se stromem konec. Jestliže člověku podřezeme žíly, zemře, jednak proto, že mu krev vyteče, a jednak proto, že už nebude mít kudy v těle proudit.

Proto i bříza uschne, když si děti vyvrtají díрку, aby z ní pily mizu, a všechna míza vyteče.

Proto i jabloně uhynuly, protože jim myši ohlodaly všechnu kůru kolem dokola a míza už neměla kudy proudit z kořenů do větví, listů a květů.

Ze „Čtvrté ruské čítanky“

Starý topol

(Vyprávění)

Pět let o naši zahradu nikdo nedbal. Pak jsem najal dělníky se sekry a lopatami a sám jsem s nimi začal v zahradě pracovat. Vykáceli jsme a vyřezali soušky a plaňky a také přebytečné stromy a keře. Nejvíce se tu rozrostly a nejvíce dusily ostatní stromy topoly a střecha. Topol roste od kořenů, takže se nedá vykopat, musí se mu přesekat kořeny v zemi. Za rybníkem stál jeden vysokánský topol, dva lidé ho sotva objali. Kolem byl palouček, celý zarostlý topolovými odnožemi. Dal jsem je vykácet: chtěl jsem, aby palouček byl veselejší, ale především jsem chtěl ulevit starému topolu, protože jsem si myslel, že všechny ty mladé strůmky rostou z něho a berou mu mizu.



Když jsme je káceli, přesekávali jim pod zemí míz-naté kořeny a pak podřatý strůmek vytrhávali, bývalo mi smutno. Stromek se držel ze všech sil a nechtěl umírat. Tu jsem si pomyslel: „Asi by měly žít, když se tak pevně drží života.“ Ale musily se vysekat, a proto jsem je vysekal. Až pak, když už bylo pozdě, jsem zjistil, že jsem je neměl ničít.

Myslel jsem, že odnože berou starému stromu mizu, ale bylo to naopak. Když jsem je kácel, starý topol již umíral. Když vyrazilo listí, uviděl jsem (topol se dělil ve dva kmeny), že jeden je holý; a téhož léta uschl. Již dávno umíral a věděl to, proto předával svůj život odnožím.

A proto se tak rychle rozrostly. Já mu chtěl ulehčit – a zatím jsem zabil všechny jeho děti.

Měrná váha

(Z dějin)

Řecký král Hierón Syrakuský objednal u svého zlatníka Demetria pro Jupiterovu sochu zlatou korunu a dal mu na ni dvanáct liber zlata. Demetrios korunu udělal, a když ji král zvažil, měla rovných dvanáct liber. Ale král se doslechl, že Demetrios hodně zlata ukradl a do koruny přimíchal stříbro. Rád by se byl dopídlil, kolik je v koruně přimícháno stříbra, a chtěl ji dát roz-tavit, aby viděl, co je uvnitř.

Ale na jeho dvoře žil moudrý a učený muž, jeho pří-buzný jménem Archimédes. A ten mu řekl: „Nedávej tu korunu roztavit, ať nepřijde zbytečně nazmar práce; já ti povím i bez tavení, kolik je v ní stříbra a kolik zlata.“

Král souhlasil a Archimédes to provedl takto: Vzal libru stříbra a libru zlata a zvažil je na vahách nejdřív

jen tak a potom ve vodě. Libra zlata byla o jedno zá-važíčko lehčí než dřív a libra stříbra o dvě.

Pak zvažil ve vodě celou korunu, zavolal krále a řekl mu: „Jestliže vážíme ve vodě libru čistého zla-ta, přebývá nám jedno závažíčko; a vážíme-li stříbro, přebývají na libru dvě závažíčka. Je-li tedy koruna celá z čistého zlata a má dvanáct liber, budeme musít ubrat z váhy dvanáct závažíček. A teď se dívej!“

Dal na váhu dvanáct liber a zvažil korunu ve vodě. Koruna nevážíla dvanáct liber bez dvanácti závaží-ček, ale méně. Tedy ještě ubrali a Archimédes řekl:

„Vidíš, o kolik závažíček jsme ubrali, o tolik tě De-metrios ošidil.“

A tak přesně zjistil, kolik bylo do koruny přimíchá-no stříbra.

Kvočna a kuřata

(Bajka)

Kvočna vyseděla kuřata, ale nevěděla, jak je uchránit před nebezpečím. I řekla jim: „Vlezte zpátky do sko-řápek; až tam budete, sednu si na vás, jako jsem se-děla, a ochráním vás.“ Kuřata poslechla, chtěla vlézt do skořápek, ale nemohla, jen si pomačkala křídélka. A tu jedno kuřátko řeklo matce: „Máme-li navždycky zůstat ve skořápce, tos nás raději neměla vysedět.“

Lev Nikolajevič Tolstoj: *Lidové povídky.*

Knihovna klasiků, svazek čtvrtý.

SNKLU, Praha 1962.



Knížka z antikvariátu

Hledáte krátké inspirativní texty do výuky? Pokud jste čtenářem-učitelem, „novinka“, kterou vám chci představit, možná vzbudí vaše dávno zasuté vzpomínky na pedagogickou fakultu, zejména na přednášku o pedagogickém usilování Lva Nikolajeviče Tolstého. Četli jste tenkrát jeho *Lidové povídky*? Obsahují slabikář a čtyři ruské čítanky, které vznikly pro nevolnické děti z Jasné Poljany; Tolstoj je psal již jako zkušený autor *Vojny a míru*.

Proč v roce 2007 představuji učebnice, které vznikly ve zcela jiném kontextu před 130 lety?

Protože s četbou každého dalšího textu jsem si uvědomovala, jak umělecký obraz může být nejen pro mne, ale jistě i pro mnohé žáky působivější a komplexnější než poučka nebo suchá informace. Zasahuje totiž vnímatele v oblasti vědomí, podvědomí i emocí – a je už proto poutavější a zapamatovatelnější.

Důležité je nejen *co* se vypráví, ale také *jak* se to vypráví a klasicko *co* a *jak* působí v mnoha případech mocně dodnes. Tolstoj vypráví staré ruské lidové zkazky, přísloví i průpovědi, epické (také anekdotické) příběhy, pohádky, bajky, vypráví o zvířatech, rostlinách i o lidech. Čerpá z literárních pramenů, ze skutečnosti, ale také z antického Řecka, Říma i Orientu.

Netřídí texty podle předmětů (všechno jsou to jednoduše články v učebnicích), číst je však s žáky můžeme nejen v hodinách literatury. Jsou určeny dětem obecné školy, tedy prvního stupně, a vztahují se k dějepisu, fyzice, matematice i občanské výchově. Nemalou předností téměř všech textů je jejich alegoričnost (probouzející v ma-lých čtenářích potřebu interpretace), jazykové i myšlenkové bohatství a samozřejmě životní moudrost. „Je nutné, aby všechno bylo krásné, stručné, prosté a hlavně jasné,“ vyjadřuje se ke svému psaní pro děti sám autor.

Pokud hledáte svěží pohled na svou látku, jsem si téměř jista, že ze 150 nabídek i vás některá osloví. Malou ochutnávku naleznete již zde. (Nina R.)





Z REDAKČNÍ POŠTY

Čtení v každém předmětu

O nejteplejším dubnovém víkendu 13.–14. dubna se sešli v prostorách Gymnázia Na Zatlanec učitelé ze všech koutů České republiky na dvoudenním semináři nazvaném *Čtení v každém předmětu*. Snažili se odpovědět na otázku, zda *Rozvíjíme čtenářskou gramotnost žáků cíleně, systematicky a v celém školním programu?* Mám v tomto směru trochu černé svědomí – ne, že bych se nesnažila cíleně, ne, že bych neusilovala o systematickost, ne, že by se mi nelíbilo, aby náš nový školní vzdělávací program neobsahoval tuto ideu v celé kráse, ale znáte to: Učitel je jenom člověk. A tak jsem si na poslední chvíli prohodila své páteční hodiny s kolegy, kteří pro mě mají pochopení, a odklikla elektronickou přihlášku na adresu: www.kritickemysleni.cz. A nelitovala jsem.

Páteční dopoledne se neslo v přednáškovém rytmu. První vystoupil host z Belgie **Ghislain Maron**, který představil svou školu slovem i obrazem. Přítomní ocenili kromě jiného školní bažinu, která nesloužila k trestání neposlušných dětí, ale kterou si žáci vybudovali na školním pozemku a činili v ní nejrůznější zkoumání. Celé dopoledne mě pak mrzelo, že ve škole pana Marona neučím. Sice mě vzápětí **Jana Kargerová a Anna Tomková** z PedF UK ujistily, že se snaží své studenty připravit na to, aby otevřené školy zakládali, můžeme tedy doufat..., ale zatím to ještě pravděpodobně budou školy bez školní bažiny. Do třetice vystoupil se svým příspěvkem **Ondřej Hausenblas**, který se pokusil na jednoduché dětské básničce upozornit na čtenářské dovednosti, kterých (a proč) by si měl učitel všimnout... Až na to, že nutil přítomné recitovat bez hlasu a připravil bez skrupulí lyrický subjekt básně sedláka Jíru o střechu nad hlavou, aby dokázal přítomným, že se bez těchto čtenářských dovedností neobejde ani český sedlák, který je jinak proslulý svým selským rozumem, byl tento příspěvek velmi přínosný.

Dopoledne se účastníci semináře rozběhli podle svých zájmů do jednotlivých dílen. Chtěla jsem se sice dozvědět další podrobnosti o školní bažině, ale nakonec převážily mé dějepisné sklony a zúčastnila jsem dílny **Františka Prokopa** *Dovedeme v dějepise číst s porozuměním?*... Ve zkratce spočívá systém tohoto mladého pana učitele ze ZŠ Tábořská v tom, že systematicky vede své žáčky, aby informace získané z textu přetvořili do řeči, které rozumějí, tedy do obrazků (a opačně), což takto zestručněno může působit

banálně, ale plná třída učitelů, z nichž většina o cosi podobného usiluje i ve své praxi, dávala F. Prokopovi za pravdu. Více než tříhodinová dílna se nesla v opravdu dělné atmosféře a všechny ukázky z hodin dějepisu od práce s mýty, přes potopu světa a Jiříka z Poděbrad až po reportáž z bitvy u Sudoměře si vyzkoušeli přítomní učitelé sami na sobě. Žádná teorie, samá praxe!

V sobotu dopoledne jsem se zúčastnila *Dílny čtení*. Vedl ji kopřivnický učitel **Miloš Šlapal**. Zavzpomínala jsem na své učitelské začátky a na to, jak jsem se na základní škole urputně snažila, abych své žáky, z nichž mnozí četli s vypětím všech sil, literaturou neodradila a aby měli stejně jako já chuť číst a nad knížkami přemýšlet. Dopoledne bylo ovšem příliš krátké na to, aby Miloš Šlapal odtajnil celý svůj promyšlený systém, jehož je dílna čtení pouhou třetinou. Přesto vzbudil velký ohlas a prostorem se vznášela řada vyřčených i nevyřčených otázek... Ocenila jsem (mimo jiné) záměr „Chci dětem dopřát, aby zažily 20 minut ticha...“ Žáci sedí na polštářku a každý si 20 minut čte svou knížku. Potichoučku. A pak si o knížkách ve dvojicích povídají... Než se to panu učiteli podařilo, nějakou dobu to trvalo. Přiznal, že je to i zásluhou *Kritického myšlení*, jehož kurz (pokoutně – jako samouk, a to se nesmí) absolvoval. Teď mu ovšem jeho dílny „šlapou“.

Výběr sobotní odpolední dílny byl náročný. Váhala jsem mezi lekcí Ireny Věříšové *Pod Bílou horou*, mediální dílnou Niny Rutové a *Čtením poezie napříč předměty* připraveným **Ondřejem Hausenblasem**. Irena Věříšová rozhodla za mě. Poslala mě za poezií. (Bitvu o Bílou horu jsem nakonec neprohrála, protože mi Irena ochotně dala k dispozici všechny své materiály k této lekci.) V básni *Rovnice o dvou známých* jsme pak objevovali dobře uschované matematické výrazy, v Desnosově polobajce o zebře jsme hledali zebrou (neměla totiž pruhu) a v odborném textu o luminiscenci motivy společné s Vrchlického verši o svatojánské noci. Závěr dílny patřil česko-čínské poezii. A to už pomalu červánky černaly, šerilo se v sadě šeríkovém a my jsme si mohli být jisti, že jsme po dva dny intenzivně pracovali na tom, abychom uměli *rozvíjet čtenářskou gramotnost žáků cíleně, systematicky a v celém školním programu...*

*Ivana Motýlová, učitelka češtiny a dějepisu
na Gymnázium Svatopluka Čecha v Troji*

Oprava:

Když jsem asi podesáté (konečně kriticky!) četl návod ke hře *Neposední funkcionáři* (KL 25, str. 55), zjistil jsem, že zřejmě vlivem intenzivních slunečních erupcí z textu vypadlo jedno důležité pravidlo: **Při hře nesmí zaznít stejné jméno dvakrát za sebou**. Všem, kteří se hru pokusili realizovat a tato skutečnost jim jejich snahu zhatila, se omlouvám.

Pavel Miškovský



Zdravím redakci, přispěvatele i čtenáře *Kritických listů*.

Rád bych se s vámi všemi podělil o pár důvodů, proč mám tento časopis tak rád, že si ho občas přečtu celý.

Kritické listy čtu od prvního-a-druhého čísla. Náš vztah je o několik měsíců mladší než mé manželství. Moje žena čte mimochodem *KL* taky..., takže si i po tak dlouhé době máme o čem povídat...

Od pokusů vyučovat v českých školách jsem zběhl do jiných služeb (dlouho sportovní management a nyní i firemní vzdělávání), energie věnovaná do zlepšování se v učitelských dovednostech se mi ale jeví jako vysoce návratná investice pro všechny pozice, kterými jsem ve své ne-učitelské kariéře prošel. Ve věku celoživotního vzdělávání stoupá význam znalosti toho, jak se (my) lidé učí(me). Hmatatelnou spojnicí mezi mou učitelsko-lektorskou minulostí (zdrojem znalosti o učení) a stávající kariérou mi jsou právě *Kritické listy*.

KL mají širokou paletu témat, týkají se celého základního vzdělávání, a tím i základní (obecné?) vzdělanosti..., dávají mi kulturní kontext. Občas mě překvapí, jak je kontext složitý, ale svět malý.

Mým osobním tématem je v poslední době mužství (malá reklamka na inspirativní web: www.ilom.cz). V *KL* 24 zveřejnil Ondřej Hausenblas článek *Desatero mužských archetypů ve výuce literatury*. Nakopl mě k dalšímu čtení (hle, *KL* vychovávají dospělé čtenáře).

U článku je fotka Ondřeje v triku *Hope College*. Mnozí vědí, že jde o instituci pro *RWCT* velmi významnou. Pro mě má *Hope College* ještě jeden atribut – jde o jediné místo v USA, kde se věnují korfbalu, sportu, pro jehož mezinárodní federaci několik let pracuji.

Vedle těchto vzpomínkových háčků je rozmanitost obsahu i způsobu jeho zpracování něco, čím mi *KL* voní.

V jistém věku (či stupni pracovní kariéry) jsou časopisy dominantním médiem pro odborné informace a české magazíny týkající se vzdělávání se většinou pohybují na pólech osy Méda Pusík–Pedagogika. *KL* naproti tomu dávají prostor pro publikační činnost začínajícím expertům i expertům pokročilým..., asi proto je to tak vítání čtení.

Tedy: Mé osobní díky všem, kteří do časopisu přispívají.

Nikola Křístek

Umíme spolu mluvit?

Chyby všedního dne

Osm hodin. První zvonění a mnohými studenty proletí blesk strachu. Možná se blíží test nebo zkoušení a možná si jen nerozumí se svým profesorem. Napětí všedního dne začíná.

Osm hodin. První zvonění. Za dveřmi kabinetů se ozve hluboký povzdech. Možná nebudou studenti chtít spolupracovat, možná nejsem dostatečně připraven anebo možná jen vyučuji třídu, se kterou se nedokážu rozumně domluvit. Napětí všedního dne začíná.

Na chodbě jsou slyšet kroky. Studenti se letmo podívají ke dveřím a naposledy prolétnou stránky svého sešitu očima. Dveře se otevírají a vchází profesor. Neusmívá se, ani studenti se netváří šťastně. V jejich očích se zračí strach, snad i nenávisť.

Dost! Zastavme se na chvíli v tomto okamžiku běžného všedního dne. Kde se stala chyba? Den teprve začal, ale smutné nebo nervózní tváře zaplňují třídy. Copak jsme od sebe tak odlišní? Všichni sem chodíme ze svých důvodů. Profesori mají své zaměstnání, ale my? Proč sem každý den chodíme, ačkoli víme, že úderem osmé hodiny zmizí veškeré naše radosti? Ano, to je ta chyba. Pro profesory je tohle jen zaměstnání. Pro studenty to není touha něco se dozvědět, soutěživost nebo radost ze znalostí. Pro ně je to povinnost. Povinnost a lov známek. Žádný smysl. Hodina pokračuje, profesor se snaží dobře odvést svou práci a studenti pasivně poslouchají, zapisují si nebo prostě jen sedí a odpočítávají minuty do konce hodiny. Všichni jsou již unaveni. Žádná radost, žádný smysl.

Po hodině profesor odejde. Ne, nikdo se ho na nic nezeptal, nikdo mu neřekl svůj názor, on jen vedl svůj monolog. A přichází hluboký povzdech.

Ne, tak by to přece nemělo být. Proč kantor jen vypráví a studenti jen poslouchají? Proč nemluví? Vlastně, oni mluví, odpovídají na otázky, sem tam se zeptají, jak znělo nějaké slovo, ale jinak nic. Jejich hlasy jsou slyšet, jejich rty se pohybují, ale jejich slova se profesorů nedotýkají. Studenti nemluví ke kantorům. Mluví k jakési neživé věci stojící před tabulí. Ne, tohle není komunikace mezi dvěma lidmi. Toto jsou monology každého člověka zvlášť, které se omylem střetly.

Snad ale pořád ještě jiskřička naděje existuje. Lidé si uvědomují, že potřebují mluvit, a já si uvědomuji, že mluvit potřebuji, ale neumím.

Profesoři se nás, vědomostmi nepolíbené studenty, snaží naučit to, co sami ovládají. Dokážou nám to ale říci? Myslím, že v mnoha případech je, bohužel, spolupráce oboustranně velmi pasivní. Snad by neškodilo více mluvit jako člověk s člověkem než kantor se studentem.

A tak, umíme spolu mluvit? Ne, ale doufám, že jednou odbije osmá hodina, ozve se první ranní zvonění, studenti se s úsměvem přesunou do lavic a profesor s natěšeným výrazem opustí stíny svého kabinetu, protože radost všedního dne začíná.

Eva Petržílková,
studentka 3. ročníku OA Svatoslavova, Praha 4

NABÍDKY

ZAPOJTE SE DO CELOSVĚTOVÉ SÍTĚ 20 000 ŠKOL A ZÍSKEJTE MEZINÁRODNÍ TITUL EKOŠKOLA.



O programu Ekoškola

Ekoškola je mezinárodní program určený základním i středním školám. Jeho cílem je propojení teoretické výuky environmentální výchovy s praktickými kroky vedoucími k ekologicky šetrnému provozu školy.



JAK POSTUPOVAT

V programu budete pracovať pomocí metodiky „sedmi krokov“:

- založíte si pracovní tým Ekoškoly
- žáci ve škole provedou analýzu ekologického stavu školy
- na základě provedené analýzy vypracujete plán činností
 - celý průběh programu budete monitorovat
 - s tématy Ekoškoly se budete seznamovat také při výuce
- pracovní tým Ekoškoly se bude snažit informovat a spolupracovat uvnitř i vně školy
 - žáci a učitelé si vytvoří svůj vlastní ekodex

CO PROJEKT NABÍZÍ?

- možnost získat prestižní světové ocenění: titul, logo a vlajku Ekoškola
- podněty pro školní vzdělávací program
 - uznání a zviditelnění
- rozvoj spolupráce ve škole na všech úrovních
 - rozvoj vztahů v místní komunitě
 - potenciál pro finanční úspory
 - mezinárodní kontakty
- kvalitně zpracované a v praxi ověřené materiály
 - proškolení na úvodním semináři
 - poradenský a informační servis

Více informací: www.terezanet.cz / www.ekoskola.cz (od 1. 9. 2007)

Kontakt: Sdružení TEREZA • Haštalská 17. 110 00 Praha 1 • tel.: 224 816 868 • ekoskola@terezanet.cz

DNES JE V ČR DO SÍTĚ EKOŠKOLY ZAPOJENO PŘES 120 ŠKOL. DALŠÍ PŘIBUDOU I DÍKY VÁM...

Témata Ekoškoly

Prostředí školy

Zaleži nám na tom,
abychom sa vo škole cítili dobre
a tak sa staráme o naše psychické

- ▶ zalievame kytiky
- ▶ zdobime si chodby
- ▶ sázime stromy
- ▶ zhotovujeme naši zahradu

Uoda

Děky Ekologické jsme si uvědomili
že mít dostatek vody
není samozřejmé.

- učíme sa, odkiaľ voda prichádza
- dozvieme sa o jej významu pre život a jej skutočné ceny
- vodu neplytváme
- zaleváme detskou vodou

Energie

Nem rām hostepu,
jāk hospodafine va (kole) s enerģi.

- ▶ zvláštnost, kolik energie ve škole spotřebujeme
- ▶ hledáme cesty, jak energii šetřit
- ▶ měříme teplotu ve třídách
- ▶ správné větrání

Odyssey

Dobře víme,
kolik odpadků denně vyhazujeme
a jak je těžké odpad likvidovat.

- ▶ zbytkové odpad nevytváříme
- ▶ třídíme papír, plasty a dřevo
- ▶ víme, co a jak má recyklovat
- ▶ zelený odpad kompostujeme

Organizational programs

FEE (Foundation for Environmental Education) – mezinárodní zafikující organizace

Skraseni TEREZA – narodni koordinator programa v ČR

Lipka Berta, Divizna Liliann – regionális koordinátorok

Program probíhá pod záštitou Ministerstva životního prostředí ČR : Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR





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.

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.

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.

Kritické listy – pro členy Informační a nabídkové sítě **RWCT – KM**.

Ediční přípravily: 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; **web:** www.kritickemysleni.cz

Vyšlo v červnu 2007. Registrační číslo MK ČR E 11198. Uzávěrka dalšího čísla je **3. srpna 2007**.

Vydalo **o. s. Kritické myšlení** 2007.

Přední obálka: Fotografie z lektorského kurzu 2007.

Neoznačené fotografie: Hana Košťálová, Andrea Šenkyříková.

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 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

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
web: www.kritickemysleni.cz