

Kritické listy 39

čtvrtletník pro kritické myšlení ve školách

léto 2010



Naše téma:
ČTENÁŘSTVÍ

Výuka češtiny
na ISP

Dílna čtení
na rozečtení?

Experiment

Studenti plánují
pozpátku

Kniha o domácím
mazlíčkovi

Překlady
básní Li Poa

U Tří lilií

Aby zuby
zůstaly zdravé

Paúhoř

 **RWCT**
INTERNATIONAL
CONSORTIUM

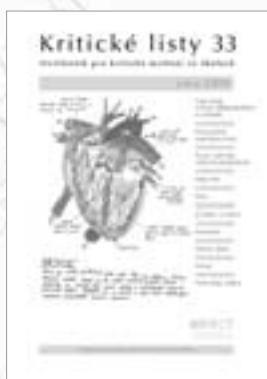
Vydává občanské sdružení Kritické myšlení

Poslání *Kritických listů*

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

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

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



Mnohé školy Kritické listy neznají. Bylo by možné rozeslat nějaký vzorek na všechny školy – i střední? Jezdím po základních, zvláštních a středních školách a mnozí se diví, že něco takového existuje.

Chtěla bych redakci a všem autorům poděkovat za skvělé nápady, se kterými se rozdělí s ostatními. Všechny zdravím a přeji mnoho dalších úspěchů při tvorbě tohoto časopisu.



Z ankety o KL



Milí čtenáři KL,

před nedávnem jsem si poprvé v životě dopřála četbu sedmi útlých knížek, které vyšly v mnoha vydáních a byly přeloženy do mnoha jazyků, jsou všeobecně známé, podle jejich předlohy vzniklo několik filmů, a přece mé čtenářské pozornosti dlouho unikaly. Z jednoho prostého důvodu – *Letopisy Narnie* od C. S. Lewise jsou zařazeny v kategorii knih pro děti a mládež. Musela jsem si je tedy zapůjčit v tom oddělení knihovny, kam chodím se svými dětmi, vystát si frontu na registraci výpůjček spolu se čtenáři, kteří byli o celý metr menší než já a dívali se na mě trochu s podezřením. I na knihovnici jsem se omluvně usmívala, jako by se ve mně uhnízdil pocit viny, že dělám něco podivného, čím se vymykám normálu. Některé díly *Letopisů* se mi líbily náramně (např. *Plavba Jitřního poutníka*), protože obsahovaly poetické a podmanivé líčení narnijské krajiny, pevninské či mořské, i jejich nástrah, zajímavé postavy (lev Aslan je opravdu důstojný, přísný i něžný) i čtivý příběh, jiné díly jsem přečetla jen z povinnosti a s přesvědčením, že se autor brzy vzpamatuje a zase se čtenářsky nasytím. Ano, je to naivní fantasy četba, křesťanské motivy jsou průhledné a někdy až toporně naroubované na pohádkový příběh o dětech, které zabloudily do cizí krajiny, kde platí jiné (ale v mnohém stejné) zákony jako v jejich domovském světě. Přesto ve mně zůstal po dočtení knih intenzivní pocit ztráty – jako bych se ani já nemohla už nikdy vrátit tam nebo zpět, neměla už na výběr. To se mi stává jen u těch nejlepších knih pro „dospělé“, u mistrovských děl světové a české literatury, že si díky nim uvědomím to, co v každodenním životě nestíhám vnímat – neúprosné plynutí času či neopakovatelnost všech zásadních momentů v životě. Silný čtenářský zážitek jsem měla i při četbě knihy *Tobiáš Lolness* od francouzského profesora literatury T. de Fombella, poměrně složitě vystavěného románu s nenásilným ekologickým apelem, či při četbě knihy *Nazí* od Ivy Procházkové, zachycující život pěti sedmnáctiletých „dětí“, které řeší zásadní otázky svého života, který může, ale také nemusí mít pokračování.

Myslím, že to stojí za to, vystát si frontu v dětském oddělení knihovny. Nejen kvůli zážitkům z četby, které by mi jinak zůstaly skryty. Také proto, že *Letopisy Narnie* patří v knihovnách k nejpůjčovanějším titulům. Děti ty knihy milují. Přechází si je znamená porozumět jejich čtenářskému vkusu a jejich čtenářským možnostem. Znamená to umět odhadnout, jaké další knihy by se dětem mohly líbit. A takové jim nabízet a půjčovat (ze školní či lépe třídní knihovničky, z vlastních zdrojů). Mít přehled o dětské literatuře a mít ji načtenou patří k základní profesionální výbavě učitelů, pro které je rozvoj pozitivního vztahu ke čtení u jejich žáků prioritou.

Kateřina Šafránková



Naše téma: ČTENÁŘSTVÍ

Úvodník, K. Šafránková

Rozhovor

Rozhovor s Kateřinou Rohálovou, učitelkou češtiny v Mezinárodní škole v Praze 4

K úvaze

Dílna čtení jen na rozečtení?, M. Šlapal 7
 Může učitel přivést své žáky ke čtení?, D. Mikulášková. 11
 Výchova ke čtenářství v Anglii, B. Linhartová 13
 Experiment, H. Antonínová Hegerová 14
 Studenti učitelství plánují pozpátku lekci literární výchovy, O. Hausenblas 16

Lekce a komentáře

Knihy o domácím mazlíčkoví, K. Rohálová 20
 Jak si pesek a kočička vařili dort, K. Rohálová 21
 Zázračná hostina, B. Kotoučová 22
 Překlady básní Li Poa, B. Kotoučová 24
 U Tří lilii, H. Antonínová Hegerová 28
 Čteme anglicky, M. Raimová 31
 Aby zuby zůstaly zdravé, K. Sládková 34
 Ledviny, B. Jochová 37
 Paúhoř, Š. Kvasničková 39

Co se děje jinde

Šance zvládnout český jazyk, E. Bělinová. 41

Škola v literatuře

Srdce, A. de Amicis 44

Nabídky

Kurzy KM 2010/2011 46

Na www.kritickemysleni.cz/kl.39/Co se do čísla nevešlo najdete:

- text *Zázračná hostina* od Leo Pavláta ke stejnojmenné lekci B. Kotoučové
- naučný text k lekci *Překlady básní Li Poa* od B. Kotoučové
- pracovní list k lekci K. Sládkové *Aby zuby zůstaly zdravé*

ROZHOVOR

Rozhovor s Kateřinou Rohálovou, učitelkou češtiny v Mezinárodní škole v Praze

Katko, před nástupem na mateřskou dovolenou jsi pracovala jako učitelka češtiny v Mezinárodní škole v Praze (International School of Prague – ISP). Jaké skupiny dětí jsi vedla?

Ještě v loňském roce jsem učila v mezinárodní škole, kde studují žáci z různých zemí a také děti z České republiky, kterých je poměrně dost. Sestavit kvalitní hodinu bylo náročné, protože jsou jiná očekávání a výstupy pro děti, které mají zvládnout češtinu jako cizí jazyk, a pro děti, které mluví česky (často jsou z dvojazyčných rodin). Češtinu ovládají, ale také mají co zdokonalovat a potřebují češtinu podávat úplně z jiného konce. Učila jsem i skupinu předškoláků.

To znamená, že v jedné třídě jsi měla děti z různých cizojazyčných skupin. Kolik bylo ve třídě celkem dětí?

Kolem osmnácti. Společným jazykem je zde angličtina, děti mají všechny předměty v anglickém jazyce, i hudební a výtvarnou výchovu. Předškolní děti mají jednou za tři dny 40 minut češtinu, což je velice krátká doba na to, aby mohly cizí jazyk zvládnout. Já jsem až časem pochopila, že jde o to, aby se žáci dokázali orientovat v prostředí, ve kterém teď žijí, aby dokázali pozdravit, použít další základní fráze, ale také aby o této zemi něco věděli. Když jdou s rodiči do restaurace nebo do cukrárny a je tam nějaký český výrobek, aby už to pro ně nebylo úplně první seznámení. Často se mi stalo, že žáci vysvětlovali mnohé svým rodičům. Také jsem je seznamovala s našimi státními svátky, s tím, jak slavíme Vánoce, Velikonoce. Třetákům jsem třeba vysvětlovala, proč slavíme 17. listopad a jaké to bylo, když jsem byla v jejich věku.

Když jsi nastoupila do mezinárodní školy, měla jsi nějakého předchůdce, který tam také učil češtinu a na něhož jsi mohla navázat?

Ano, ale vůbec jsme se nepotkali. Dostala jsem nějaké materiály, ale většinou jsem všechny pomůcky vyráběla spolu s manželem, sama jsem vytvářela program. Řídila jsem se cíli, které jsem si pro jednotlivé skupiny zadala. Snažila jsem se, aby to bylo pro děti zábavné, aby to mohly použít, až ze školy vyjdou ven a jdou třeba nakupovat. I během školního roku je fluktuace žáků vysoká, děti se neustále mění, odcházejí a přicházejí. Jednoho dne se dítě objeví v zemi zvané Česká republika, neumí ji najít na mapě, neumí



pozdravit a má kolem sebe nové tváře a musí se začít učit český jazyk. To určitě není jednoduché.

Říkala jsi, že sis cíle vymýšlela sama. Jak jsi při tom postupovala? Intuitivně, na základě zkušeností, které už máš za ta odučená léta, nebo jsi využívala zkušenosti z ciziny, třeba z Irska, kde jsi také působila, nebo mají ve škole nějakou koncepci?

V této škole se učí i jiné jazyky, např. francouzština, španělština a němčina. Ty se ale učíš jako cizí jazyk, klade se důraz na slovíčka a jazykovou strukturu, kdežto já jsem věděla, že málokdo bude češtinu v budoucnu studovat. Bylo to tedy spíš seznámení s českým jazykem a prostředím. Stanovit si cíle bylo velmi náročné, řekla jsem si, co by děti měly na konci roku znát, program se teprve začíná tvořit, je to pořád v procesu. Všechno tedy bylo víceméně na mně.

Kromě tematických plánů, které je možné si stáhnout z webu ISP, jsem vytvářela i spoustu pracovních listů a děti si vedly portfolia. Ta si nosily domů, aby se mohly pochlubit rodičům. Také jsme měli den otevřených dveří, kdy rodiče navštěvovali třídy a zastavovali se u jednotlivých učitelů. Rodičům jsem se snažila ukázat, kam jsme došli, co děti zvládají – orientují se v českých písničkách a básničkách, ovládají počítání a jak na mě dokážou reagovat. Měla jsem i audio- a videozáznamy, rodiče mohli srovnávat a vidět, co jejich dítě z jazyka zhruba zvládá, jaké učinilo pokroky...

Máš, Katko, nějaká jednoduchá doporučení pro učitele cizinců, jak vyučovat děti češtině?

Dětem je blízká hra, proto jsem se snažila zařadit do výuky hry různého typu. Také jsem se snažila vytvořit přirozené prostředí. Velice mi pomáhalo to, že děti byly obklopeny hmatatelnými nebo vizuálními pomůckami, každá písnička např. byla připravená, zapsaná s ilustrací, ve třídě byly vystavené číslovky, barvy, vždy jsem měla k dispozici buď přímo daný předmět, nebo jeho obrázek s českým názvem.

Pracovali jsme s písničkami, vyvozovali jsme z nich slovíčka. Často jsem zařazovala dramatizaci písní a krátkých pohádek, osvědčila se mi práce ve skupinách, ve kterých české děti působily jako asistenti, byly pro ostatní vzor – předváděly, co se zrovna probírá, rády se ujaly role učitele. Snažila jsem se co nejvíce o propojení toho, co jsme se naučili, s praxí. Každý měsíc jsem zvala jednoho českého zaměst-



nance, kterému žáci kladli jednoduché otázky, vzala jsem děti do opravdového obchodu, navštívili jsme místní českou školu...

Výborný je individuální přístup, který jsem zajišťovala pomocí asistentky. Mohla jsem děti rozdělit do skupin tak, že s jednou jsem pracovala já a s jednou asistentka. Vytvářela jsem také centrum poslouchání a opakování, ve kterém měli žáci k dispozici nahrávky mého hlasu – jednoduché pokyny, písničky, pozdravy apod., pomalu a srozumitelně vyslovované. Děti tam mohly samy po dobu pěti až sedmi minut sedět a pracovat. Vytvářela jsem i jakési knížky, kde děti opět našly obrázky s popisem a k tomu byla i nahrávka a cvičení. Každý si z toho mohl něco vzít.

Pětileté děti přicházely na výuku odpoledne, byly už unavené, proto jsem s nimi hrála pohybové hry, např. *zlatá brána, kolo kolo mlýnský*, aby dokázaly zapadnout, integrovat se, aby za měsíc či dva už dokázaly bez ostychu říct *ahoj, dobrý den, na shledanou, jak se máš*. Nám se zdá, že jsou to jednoduché věci, ale čeština je hodně obtížná. Záleželo také na tom, do jaké míry byly děti povzbuzovány rodiči, do jaké míry češtinu potřebovaly. Jsou děti, které žijí v cizojazyčném prostředí a s češtinou nepřijdou vůbec do kontaktu mimo těch 40 minut za tři dny. Naopak jsou děti, které žijí obklopeny českými sousedy a velice rády to minimum, které se naučily ve škole, využijí.

Máš nějaké zkušenosti, jak spojovat mluvení s psaním v jazyce?

Vůbec bych na to nespěchala. Myslím, že není nutné s psaním spěchat. Dítě si může např. uvědomit písmeno, kterým začíná nebo končí píseň. Aby dokázal písmeno rozpoznat v abecedě. Mám takovou hezkou zkušenost, vyplňovali jsme pracovní list a jedna z otázek byla, jaké je tvé oblíbené české slovo. Protože se jednalo o pětileté děti, ony mi slovo řekly a já ho zapsala. A jeden chlapeček řekl, že jeho oblíbené slovo je *osm*. Chtěla jsem mu ho napsat, ale on prohlásil: „To není třeba, je to napsané támhle.“ Sám tedy vyvodil, že pod číslovkou *osm* je to i česky zapsané a on to dokázal opsat. Děti se učí přirozenou cestou, aniž bychom jim do toho museli zasahovat.

Jaké skupiny jsi tedy vedla?

Děti od pěti let do 3. třídy, začínala jsem s předškoláky a 1. třídou, postupně jsem přibrala i druhou, třetí, teď už funguje i čtvrtá třída. Je to tak, že celá skupina předškoláků má vždy češtinu, od 1. třídy se děti dělí. Ty, které potřebují pilovat angličtinu, chodí na speciální hodiny angličtiny a ve stejnou dobu mají ostatní češtinu. Od druhé třídy si děti volí mezi cizími jazyky (francouzština, španělština, němčina) a češtinou. O češtinu je poměrně malý zájem, protože se rodiče hodně stěhují, v Čechách jsou rok nebo dva a pak se opět stěhují, takže budou moct jejich děti navázat spíše na znalosti francouzštiny a španělštiny. O češtinu mají zájem děti, jejichž rodiče se tady usadili na delší dobu, třeba tady plánují zůstat a chtějí, aby se jejich děti integrovaly. Nově příchozí žáci mají češtinu rok povinnou.

Ve 3. třídě jsem měla skupinu deseti dětí, z toho tam byly tři děti, které češtinu dělají od pěti let, tři děti, které měly základy češtiny a čtyři děti, které byly úplně nové a neuměly říct ani *ahoj*. Bylo to tedy neuvěřitelně náročné. Navíc se v lednu mění pracovní pozice rodičů, takže mi přibyli další dva úplně noví žáci. Najít systém práce, aby to jedny nenudilo a pro druhé to nebylo příliš náročné, bylo extrémně těžké. V této třídě jsem už asistentku neměla, tu jsem měla jen k mladším dětem.

Jaký počet začátečníků je podle tebe ideální při výuce cizímu jazyku?

Já myslím kolem deseti, dvanácti. K tomu bych ale potřebovala asistenta. Pokud bych na to byla sama, tak do osmi žáků. Všichni by ale měli být opravdu začátečníci. Pokud jsou mezi nimi dva, kteří jsou dál, musím pro ně vymýšlet zvláštní práci.

Učila jsem nejčastěji deset až šestnáct žáků. Hodinu jsme začínali společně, pak přišla na řadu skupinová práce, abych mohla mít k žákům individuální přístup. Když je ve skupině pět dětí, dokážu s každým prohodit několik vět, každého prověřit, opravit jeho výslovnost, dítě je aktivnější, není jen pozorovatel.

Jak si poradit s různou úrovní dětí ve skupině?

Měla jsem jednu skupinu, kde třetina z osmnácti dětí byli Češi. Bylo náročné vymyslet hodinu tak, aby to pro ně byl kvalitně strávený čas. Někdy jsem je oddělila a vymyslela pro ně extra program. Zařazovala jsem do výuky prvky předškolní výchovy z mateřských škol, vycházela jsem z toho, co by měly děti umět v 1. třídě, rozšiřovala jsem s nimi slovní zásobu. Jsou to české děti, ale celý den tráví v anglickém prostředí, nemají čas nasávat výrazy, které se učí děti v našich školkách. Dobře rozumí, ale neumějí české výrazy vyslovit a správně použít. Je obtížné jim význam slov vysvětlovat, nedokážou mluvit ve větách.

Zatímco jsem tedy pracovala s nimi, moje asistentka měla další dvě skupiny, poté jsme se vyměnily, kontrolovala jsem jejich práci a ona měla za úkol dohlížet a být nápomocná žákům, pokud by měli nějakou otázku.

Taky mi připadá dobré skupiny rozhodit tak, že jsou v každé skupině děti různé úrovně a mohou se



Foto: z archivu autorky.

Dramatizace písničky Kočka leze dírou.

učit od sebe navzájem, mohou pracovat i ve dvojicích. V jedné skupině jsem měla dvanáct dětí, šest Čechů a šest cizinců. Často tedy pracoval jeden Čech s jedním cizincem, což bylo úplně ideální. Partneři se měnili, takže cizinci se vystřídali u svých českých spolužáků. Během dne spolu žáci hovoří anglicky, teď však byly české děti důležité, trochu mě suplovaly.

Taky je dobré mít připravené dvě aktivity, jedna je nová, náročnější, druhá je hravější, odpočinkovější, např. pexeso nebo bingo, kterou může suplovat asistentka a hrát ji s dětmi. Já jsem probírala něco nového s druhou skupinkou.

Je to trochu jako v málotřídní škole.

Je asistent ve třídě velká pomoc, přilepšení, nebo může být i zátěž? Vyladit s asistentem spolupráci může být náročné...

Může být obrovskou pomocí i obrovskou zátěží. Je nutné, aby to byl rodilý mluvčí, Čech, protože děti slyší češtinu tak málo, že ji potřebují slyšet v kvalitní podobě. Je důležité, aby používal stejné metody jako učitel. Učitel a asistent by si tedy měli najít čas na přípravu. Učitel připravuje hodinu a asistent proniká do jeho myšlení, do jeho systému a ví potom, co s dětmi dělat, ví, jak z nich vydolovat víc. Musí být jasné, že učitel výuku zajišťuje, je odpovědný za vše, asistent ale není o nic méně důležitý. Měli by tvořit tým a navzájem se doplňovat.

Mají čeští žáci v ISP nějaký speciální vzdělávací program, aby naplnili požadavky českého vzdělávacího systému?

České děti v ISP mají od 1. třídy ještě odpolední výuku češtiny, která probíhá dvakrát týdně. Přijíždí za nimi česká učitelka a žáci se učí to, co je obsahem českého kurikula, aby splnili postupové zkoušky do dalšího ročníku. Loni se začal utvářet model, ve kterém se najde kmenová škola, již se stala ZŠ Lysolaje, a učitelé jednotlivých ročníků docházejí do ISP, kde by vyučovali české děti. Hodin je málo a je snaha, aby učitel viděl, jak žák pracuje v hodinách, aby ho lépe poznal. V ISP jsou prázdniny v jinou dobu než v českých školách, takže žáci mohou školu navštívit. Všechny předměty si prožijí v češtině, mají český tělocvik, českou matematiku a kolem sebe české spolužáky, což je pro ně často obrovský zážitek.

Učila jsi i v Lauderových školách při pražské židovské obci, kde byly děti cizinců celý den obklopeny českým prostředím. Jak by měli spolupracovat v tomto případě jejich učitelé češtiny a ostatních předmětů?

V ISP jsem mohla spolupracovat s jinými jazykáři, např. jsme se mohli dělit o nějaké nápady. Do židovské školy přicházely děti, které kolikrát také neuměly ani slovo česky, ale tím, že byly neustále v českém prostředí, všechny předměty měly v češtině a o přestávkách si hrály s kamarády, musely používat češtinu aktivně a pokrok byl obrovský. Na konci roku byly schopné v češtině komunikovat, sice s chybami, skloňování bylo kostrbaté, výslovnost nebyla doko-

nalá, ale dokázaly si vykomunikovat, co potřebovaly. Spolupráce mezi učiteli i s ředitelem je velmi důležitá, protože tyto děti potřebují individuální přístup. S některými jsem pracovala ještě odpoledne.

Existují nějaké publikace nebo učebnice, které může učitel češtiny pro cizince použít?

Na českém trhu jsem neobjevila téměř žádné vhodné publikace. Pracovala jsem s *Češtinou pro malé cizince*, ale většinu materiálů jsem si opravdu vytvářela sama. Měla jsem je tematicky zaměřené nebo zacílené na nějaký příběh či pohádku a chtěla jsem, aby slovíčka z toho vycházela.

Z jiných materiálů jsem objednávala časopis *Sluníčko* a *Čtyřlístek*, jsou tam dobré a jednoduché nápady, slovíčka, *Sluníčko* bývá tematicky zaměřené, např. na Velikonoce.

Pamatuješ si své učitelské začátky?

Určitě jsem se hodně posunula, pomohla mi návštěva kurzu kritického myšlení, kde jsem potkala řadu kolegů, kteří se na výuku a učení dívali podobným způsobem jako já. Učila jsem v klasické základní škole, židovské škole i v zahraničí a v mezinárodní škole. Jsou to nestandardní situace a člověk v sobě objeví kreativitu. Musela jsem se v každé situaci zorientovat, být flexibilní, zjistit, co potřebují žáci, co se ode mě chce. Potřebovala jsem najít nebo vytvořit takové materiály, aby děti chtěly studovat, aby chodily do hodin nadšené. Musela jsem se vybičovat. Úspěchy se někdy dostaví až po několika týdnech nebo měsících, přesto jsem musela růst, přijmout tu výzvu, nevzdat to. Abych se za sebou mohla ohlédnout a říct si, že se mi to povedlo.

Hodně mě formovalo, když jsem mohla nahlédnout do práce kolegů. Všimla jsem si toho, co kolegové dělají dobře, čím se mohu inspirovat i na co si dát pozor, čeho se vyvarovat.

Jaké překážky osobního rázu jsi musela překonávat?

Musela jsem se naučit být velice trpělivá a nemít velká očekávání. V ISP jsem musela slevit z cílů, které jsem si na počátku stanovila. Snažila jsem se vžít do situace dětí. Představila jsem si sebe, jak bych já jako dospělá reagovala na to, že bych se najednou ocitla v Japonsku. Neumím říct ani slovo, nedokážu rozluštit, co je kde napsáno. Když jdu do cukrárny, nevím, co si mám dát. Když byla práce rozvleklá, neodpovídala svým představám, naučila jsem se uklidnit, usmát, znovu vysvětlit pravidla, podat vysvětlení jinak.

Kateřiny Rohálové se ptala Květa Krüger.



K ÚVAZE

Dílna čtení jen na rozečtení?

Miloš Šlapal

PISA působí šok

Výsledky první studie PISA 2000, při níž byla těžištěm výzkumu čtenářská kompetence, způsobily veřejnosti šok. Výkony žáků a žákyň se v mezinárodním srovnání pohybovaly vždy ve spodní třetině. V oblasti čtenářské kompetence to například znamená, že na „celkovém žebříčku čtení“ obsadilo 21. pozici a vykazuje horší výkony než skoro všechny ostatní západoevropské a všechny anglosaské země.

(...)

Skoro čtvrtina žáků a žákyň disponovala na konci své povinné školní docházky jen minimálními čtenářskými schopnostmi, každý desátý mladistvý se pohybuje dokonce pod tímto minimem, a potenciálně by tedy mohl patřit k rostoucí skupině tzv. funkčních nebo sekundárně negramotných v postindustriálních společnostech.¹

Připadají vám uvedené formulace známé? Dosadili jste na vytečkovaná místa správné jméno státu? Pokud ano, blahopřeji vám, protože se jedná opravdu o – Německo. Autorka textu, **prof. Dr. Christine Garbeová** z Ústavu pro německý jazyk a literaturu, pokračuje v popisu nepříznivé situace dál.

„Německo, tradiční země spisovatelů a myslitelů, je od zveřejnění první studie PISA na konci roku 2001 v šoku: Nestali jsme se ve skutečnosti už dávno zemí potenciálních analfabetů? Experti PISA zjistili, že skoro 25 % testovaných mladistvých má na konci povinné školní docházky dramaticky špatné čtenářské schopnosti a s takovou výbavou budou sotva schopni dostát požadavkům vysoce komplexního světa práce postindustriálních znalostních a informačních společností.

(...) Od té doby hovoříme v Německu o druhé ‚vzdělávací katastrofě‘ a každá nová srovnávací studie OECD zaměřená na vzdělání potvrzuje špatný výsledek německého vzdělávacího systému v mezinárodním srovnání.“

V českém prostředí jsme zažili podobný šok také.² Bohužel odborná stránka tohoto problému byla často překryta probíhajícími spory a petičními akcemi, které veřejně proklamovaly úpadek školství a vzdělanosti, aniž by se zajímaly o situaci v okolních státech a celkový vzdělanostní kontext.



Čtení jde za vzděláním a vzdělání za čtením

Studie PISA (2000, 2003, 2006) konstatovala, že existuje významná souvislost mezi zájmem o čtení, čtenářskou kompetencí a vzdělávacími výsledky žáků.³

Žáci, kteří pravidelně čtou, mají mnohem větší pravděpodobnost vzdělávacího úspěchu. Pokud se nám tedy podaří rozečíst naše žáky a přivést je k pravidelné četbě, můžeme výrazně ovlivnit i celkové vzdělávací výsledky jednotlivých žáků.

vzdělávací výsledky jednotlivých žáků.

Dílna čtení jen na rozečtení?

Nikdo asi nepochybuje o výhodách dílny čtení v raném utváření čtenářství. Děti, které zvládly základní techniku čtení, se často nadšeně pouštějí do čtení samostatně vybraných knih přímo v hodinách českého jazyka a rády sdílejí své dojmy z četby se svými vrstevníky. I slabí čtenáři mohou v dílně čtení pracovat svým vlastním tempem a rozečítat se na knihách, jež jsou pro ně „šité na míru“ – mají dostatečně velká písmena, jsou provázány s jejich osobními zájmy. Pro tuto činnost je ve 3.–5. třídě při velké časové dotaci téměř neomezený prostor. Mnohem těžší situace nastává na 2. stupni základní školy. Při obvyklé čtyřhodinové časové dotaci je „pouhé“ čtení knih často považováno za ztrátu času. Pokud někdo knihy nečte, přijímá se to jako nezměnitelný fakt. Mnozí učitelé se na 2. stupni obávají zavést pravidelnou dílnu čtení do výuky. Cítí, že jde o velký krok do neznáma, při němž musejí začít používat nové metody a strategie, připravovat množství materiálů, budovat pokročilejší čtenářské návyky žáků, které nevznikají jednorázově, ale trpělivým společným úsilím až po několika týdnech, či spíše měsících. Musí mít také před očima koncepci čtenářství, vědět, čeho chtějí se svými žáky dosáhnout, jaké cíle jsou pro jednotlivé žáky v určitém období nejdůležitější.

Stává se také, že učitelé, kteří se k práci v dílně čtení odhodlali, jsou zpočátku velmi úspěšní. Po delší době však mají pocit, že práce jejich žáků stagnuje a nevědí, jak postupovat v náročnosti dál, jak a proč udržovat žáky u „pouhého“ čtení, které stojí hodně času, zvláště když někteří čtenáři (především chlapci) od 7. třídy nepostupují ve svém čtenářství dál, a naopak začínají vykazovat snižující se zájem o čtení, především ve svém volném čase. V tomto období už děti často při čtení „nepřidrží“ ani vzdělaná rodina



s kulturním zázemím. Myslím si, že právě v těchto ohrožujících okamžicích má škola možnosti pro udržení pravidelného čtenářství. Učitelé musejí ovšem vědět, jak se čtenářství utváří, jak probíhají a na sebe navazují jednotlivé fáze čtenářství a kdy se ohrožující vlivy pravděpodobně objeví.

Literární socializace a její fáze

Christine Garbeová ve svém příspěvku **Čtení v Německu: aktuální výsledky výzkumu, stav problematiky a koncepty podpory čtenářství** předneseném na semináři *Čtenářství, jeho význam a podpora*, pořádaném v roce 2007 Svazem knihovníků a informačních pracovníků ČR (SKIP)⁴, přinesla informace o současném stavu a poznatcích na poli čtenářství v německém prostředí. Zaměřila se především na význam čtení a vlivy, které podporují, respektive ohrožují utváření čtenářství.

Čtení je pro mozek velmi nepřírozenou činností, a proto je odkázáno na osobní podporu kompetentních dospělých daleko více než kterákoliv jiná forma využívání médií. Čtení není „osamělá činnost“ – naopak: vznik a utvoření stabilního čtenářství jsou závislé na podpůrných sociálních a komunikačních kontextech, tj. na osobních vztazích. V dětství tvoří tento kontext především rodina, nejčastěji v osobě matky; v pubertě a adolescenci jej tvoří vrstevníci (přátelé, parta, mládežnické subkultury a jejich média), ale i dospělé osoby, které mladistvým slouží jako vzor a orientace; často zde hraje velkou roli osobnost učitele/učitelky.

Na základě biografického výzkumu mladých dospělých čtenářů s vyšším školním vzděláním, kteří prošli zdařilou čtenářskou socializací, se vědci snaží rekonstruovat **typické fáze a průběh literární socializace**.

Podle Wernera Grafa, Ericha Schöna a jiných má vývoj čtenáře/čtenářky dvě zvlášť „kritické“ fáze, při nichž je budování stabilní motivace k četbě odkázáno na vnější podporu. Werner Graf je nazývá **primární a sekundární literární iniciace**.

1. Primární literární iniciace

Vstup do světa knih nastává zpravidla v raném dětství, tj. *před* zahájením školní docházky, a sice v podobě vyprávění nebo předčítání příběhů matkou, otcem nebo jinou dospělou osobou, ke které má dítě vztah, a umožňuje dítěti, aby zažilo ponoření se do verbálně zprostředkovaných fiktivních světů jako něco uspokojivého. Předčítání nebo společné čtení obrázkových knih, které dítě vnímá jako potěšení, je provázáno s intimní komunikační situací, např. s rituálem na dobrou noc před usnutím v měkké teplé postýlce, takže se zde mísí zkušenost čtení s tělesnými prožitky.

V této rozhodující rané fázi vývoje čtení probíhá získávání čtenářské kompetence (jako budování stabilní čtenářské motivace) především na *fikčních textech*, protože věcná literatura pro děti v tomto věku ještě nebývá zajímavá. Když tedy budeme čtenářskou kompetenci definovat z hlediska žádoucího konečného výsledku jako převážně pragmatickou kompetenci umožňující rozumět věcným a informativním textům, jak činí PISA, snadno přehlédneme, jak zásadní význam mají při procesu *získávání* této kompetence *fikční, literární texty*.

První **zlom ve čtenářském chování** přichází už po 2. třídě, tedy při přechodu z „počáteční výuky“ k „navazujícímu čtení a psaní“. Důležitým indikátorem je, zda dítě „baví hodiny němčiny“: ve 2. třídě odpovídalo ještě 65,6 % dívek a 51,7 % chlapců, že je hodiny němčiny velmi baví, ale ve 4. třídě takto odpovědělo již jen 40,5 % dívek a 28,6 % chlapců. To je dramatický výsledek, protože z něj vyplývá, že u více než 70 % chlapců, ale i u 60 % dívek zanechal proces učení se psanému jazyku značné „šrámy“, které se z dlouhodobého hlediska patrně nezahojí. Christine Garbeová usuzuje, že špatné výsledky patnáctiletých ve studii PISA v oblasti čtení a čtenářské motivace nejspíš mají z velké části svou příčinu právě zde.

Škola se dnes již nesmí omezovat na to, že děti naučí číst a psát, ale musí jim současně s tím již od první třídy otevírat **přístup do světa knih**. Ze všech poznatků biografického výzkumu čtenářství je zřejmé, že první čtyři až šest let ve škole jsou z hlediska školní podpory čtenářství rozhodující fází, tj. doba mezi šestým a desátým, popř. dvanáctým rokem dítěte.

Dnes se díky mediálnímu vývoji daleko častěji než dříve setkáváme se situací, kdy děti do školy přicházejí s již rozvinutou schopností vnímání příběhů. Sledují množství filmů v televizi nebo na videu, znají



komplexní příběhy, postavy a vzorce jednání. Ve škole se ale kvůli procesu osvojení psaného jazyka vracejí zase úplně „zpátky na start“, v běžných školních slabikářích jsou totiž konfrontovány s těmi nejjednoduššími slovy, větami a příběhy, které u nich nevzbuzují motivaci dále číst. Děti zde často udělají zkušenost, že luštění písma je pracné a zdoluhavé, a zároveň zjišťují, že za svou námahu nejsou „odměněny“, neboť jednoduché a dějově nepodnětné textíky, které ve škole čtou, nejsou schopny uspokojit jejich literární dovednost chápat ucelené a propracovanější příběhy. Jedním z nejdůležitějších úkolů vyučování nejen mateřského jazyka, ale všech předmětů na prvním stupni je zorganizovat proces učení se čtení a psaní tak, aby při získávání čtenářské *kompetence* nepřišla zkrátka čtenářská *motivace*.

Když se nepodaří v předškolní rané literární socializaci a v prvních školních letech dítěti přiblížit čtení jako zábavnou a obohacující formu mediálního osvojování světa – a v současné době se to u chlapců daří velmi špatně, přejdou tyto děti už během prvního stupně k jiným médiím, chlapci především k téměř výlučnému užívání obrazkových médií: ke game boyům, herním konzolám a počítačům. Jednou z největších výzev budoucnosti pro první i druhé stupně škol je podle názoru prof. Garbeové podpora čtenářství v závislosti na pohlaví, která by se zaměřila především na chlapce jako na problémovou skupinu. V posledních dvou desetiletích byli právě chlapci největší cílovou skupinou na *komerčním* trhu obrazkových her; bez rozhodné protiakce ze strany *pedagogických* instancí, tedy rodičů a školy, nelze vyloučit **rozsáhlou „de-literalizaci“ chlapců**. Musí tedy jít především o to, abychom u chlapců dosáhli dlouhodobého rozvoje čtenářské motivace, kompetence a návyků.

2. Fáze potěšení z dětské četby

Jak pokračuje literární vývoj, když díky rodičům a škole *úspěšně* proběhla primární literární iniciace? Po získání dostatečných čtenářských dovedností v prvních dvou až třech školních letech následuje u pozdějších intenzivních čtenářů **fáze potěšení z dětské četby**, která slouží především pro potěšení a uspokojení fantazie, které lze dosáhnout triviálními žánry a látkami dětské literatury. Tato fáze začíná ve věku osmi či devíti let a trvá přibližně do dvanácti let. Děti se intenzivně noří do fiktivních světů a zapomínají na všechno kolem sebe.

V této vývojové fázi potěšení z dětské četby jsou dětští čtenáři/dětské čtenářky do značné míry *autonomní*, tj. nejsou v oblasti prožitkového čtení odkázáni/odkázány na pedagogická opatření ze strany rodičů nebo učitelů. Když už se čtenář/ka jednou pro čtení zapálil/a, jde především o to, zásobit ho/ji čtivem.

3. Čtenářská krize a literární puberta

Mnoho výzkumů poukazuje na to, že při přechodu z dětství do puberty, tedy ve věku zhruba dvanácti až čtrnácti let, dochází ve čtení k dalšímu zlomu. Například anketa s téměř 4500 žáky a žákyněmi ve

věku od šesti do šestnácti let v rámci modelového pokusu „veřejná knihovna a škola“ Bertelsmannovy nadace doložila, že k dramatickému **odklonu od čtení** dochází především **na druhém stupni základní školy** a tento odklon provázejí zřetelné ukazatele spojené se vzděláním a pohlavím. Čtenářský index (vyvinutý pro tuto studii k měření čtenářských návyků), který v sobě zahrnuje celou řadu rysů z oblasti čtenářských sklonů a frekvence čtení ve volném čase, ukazuje nepřetržité snižování intenzity čtení ve vyšších věkových skupinách. „Zatímco v 1. a 2. třídě má čtenářský index ‚vysoký‘ nebo ‚velmi vysoký‘ asi 80 % dětí, ve 3. až 6. třídě je to už jen asi 55 % a v 7. až 10. třídě už jen 30 %.“

Jinak řečeno: čím starší jsou dotazovaní žáci a žákyně, tím častěji uvádějí, že čtou jen velmi zřídka nebo nikdy (srov. zjištění studie PISA o patnáctiletých nečtenářích/nečtenářkách). Týká se to zejména chlapců: Od sedmé třídy patří skoro každý pátý chlapec, ale jen každá dvacátá dívka do kategorie s „velmi nízkým“ čtenářským indexem. V tomto období, tj. v pubertě, se tedy intenzita čtení sníží téměř třikrát!

Chlapci při přechodu z dětství do puberty evidentně opouštějí knihu ve prospěch ostatních médií, především počítače a jiných obrazkových médií.

V této fázi, mezi pozdním dětstvím a adolescencí, páchá tradiční, na klasický kánon zaměřená výuka literatury v německých školách podle autorky největší škody. Dramata, básně, povídky a romány z pokladnice literární tradice (jako Schillerův *Vilém Tell*, Stormův *Jezdec na bílém koni* nebo Židův *buk*



od Annette von Drosteové-Hülshoffové), které se čtou na druhém stupni německých základních škol, se většinou zcela míjejí se zájmy dospívajících a ničí nejen zájem o výuku literatury, ale často i zájem o literaturu jako takovou. V této vývojové fázi, v pubertě, je propast mezi osobními čtenářskými zájmy (pokud vůbec nějaké existují), povinnou školní četbou a způsobem školní četby vůbec největší. Proto právě zde musejí školy a knihovny jednat co nejaktivněji ve smyslu podpory čtenářství. Pro úspěch podpory čtenářství je v této fázi rozhodující, aby výběr (nejen z tematických oblastí a různých žánrů, ale i mezi různými úrovněmi obtížnosti) byl různorodý a odpovídal osobnosti čtenáře a jeho zájmům.

Fáze dětské čtenářské vášně tedy obvykle končí **čtenářskou krizí**. S nástupem puberty se dostávají do popředí jiné zájmy (zájem o druhé pohlaví, módu, popř. zevnějšek, setkávání s přáteli, hudba atd.), ale zároveň narážejí právě intenzivní čtenáři/čtenářky se svým dosavadním způsobem četby na jistou mez: s chutí konzumované čtivo ztrácí své kouzlo, čtenáři často prohlédnou jeho schematičnost a šablonovitost. „Úkol“ pro další čtenářský rozvoj nyní spočívá v transformování dosavadního způsobu čtení tak, aby čtenář/ka měl/a i za změněných psychických podmínek a s lépe rozvinutou literární kompetencí i nadále ze čtení potěšení.

Čtenářská krize na konci dětství končí buď přerušáním dosavadního čtenářského vývoje (např. příklonem k jiným médiím), v jehož důsledku vzniká **nečtenář nebo občasný čtenář**, nebo dochází k přeměně dosavadního způsobu četby.

Dětské potěšení z četby se transformuje do podoby více esteticky zaměřeného potěšení, což je možné pouze za předpokladu dalšího rozvoje schopností literární recepce. Proces čtení se mění neustálým střídáním identifikace a distancování se; stává se vnitřně rozporným, intelektuálně inspiruje a vzbuzuje potřebu diskutovat. V této souvislosti se také hovoří o *literární pubertě*⁵, při níž se dětský způsob čtení v průběhu produktivní krize transformuje v dospělé čtenářské chování.

4. Sekundární čtenářská iniciace

Pro tento proces jsou opět rozhodující impulzy zvenčí. Tato fáze podle všeho skýtá celou řadu možností



mimorodinné čtenářské podpory, zejména prostřednictvím školy, které však dosud nejsou dostatečně využívány. Z biografického výzkumu čtenářství totiž vyplývá, že právě v této fázi (konec základní školy a střední škola, v Německu 9./10. až 13. třída) jsou to často právě osobnosti učitelů nebo učitelek němčiny, kdo dává rozhodující podněty, otevírá cestu ke spektru tradiční a moderní „vysoké literatury“, ke které by mladistvý čtenář sám nenašel přístup. Zdá se, že pro uplatnění takového vlivu učitele/učitelky je zcela rozhodující, zda on sám/ona sama má k literatuře intenzivní vztah a dokáže ho svým žákům a žákyním věrohodně zprostředkovat.

Podle prof. Garbeové je nejdůležitějším poselstvím biografického výzkumu čtenářství poznání, že čtení závisí ve všech fázích individuálního vývoje na osobních vlivech – rodičů (nebo prarodičů, sourozenců a přátel), učitelů a učitelek, ale také knihkupců a knihovnic, kteří dokážou „svým“ čtenářům/čtenářkám individuálně a kompetentně poradit.

Dílna čtení na druhém stupni – možnost udržet čtenářství žáků

Původně jsem si myslel, že základním posláním dílny čtení je rozečíst děti a vytvořit čtenářské společenství. Pak by ovšem muselo platit, že když se s dílnou čtení začne hned ve 3. třídě a podaří se děti rozečíst, na druhém stupni už může být bez větší čtenářské újmy provozována výuka klasické literatury, aby byly děti vzdělané a hodně toho věděly. Děti už prostě čtenáři jsou.

Ale probíhající výzkumy čtenářství potvrzují, že neméně důležité je **udržet děti při četbě a provázet je na cestě k složitějším, náročnějším knihám a náročnějšímu čtenářství**, při němž se zapojují rozvinutější životní zkušenosti žáků, jejich dozralá abstraktní inteligence, schopnost sledování autorových záměrů a postupů a rozkrývání dalších vrstev a významů textů.

Zatím stále platí dlouhodobý trend západní civilizace, že ti, kdo se stali silnými čtenáři v dětství, jimi většinou zůstávají – často i přes nepříznivé podmínky – i nadále. Čím slabší čtenář, tím větší podíl v jeho četbě patří funkčním knihám (učebnice, slovníky). Čtení souvisí se vzděláním a jsou spolu provázané. **Vytvoření a udržení návyku a potřeby číst beletristické knihy patří k nejdůležitějším předpokladům celoživotního vzdělávání.**

Výhody pravidelného čtenářství

Je zbytečné znovu uvádět výhody pravidelného čtenářství (viz *Kritické listy* č. 27, s. 19).

Uvedu pouze tři další silné argumenty, inspirované knihou J. Trávníčka⁶.





- **Úpadek čtení je nepřímým ohrožením demokracie**, jak zdůrazňovali někteří publicisté v USA poté, co v roce 2004 vyšlo najevo, že počet čtenářů beletrie poprvé poklesl pod hranici 50 %. Průzkum ukázal, že silní čtenáři beletrie jsou i ti neaktivnější v různých komunitních a společenských činnostech, tedy v základní síti demokratické společnosti.
- **Čtenáři jsou všeobecně aktivnější lidé než nečtenáři**, a to jak ve vztahu ke kultuře, jiným zájmům, a dokonce i k aktivnímu sportu.
- **Čtení jde výrazně za vzděláním**. Nejčastějším společným prvkem úspěšných žáků, bez ohledu

na jejich rodinné poměry, vzdělání rodičů, sociální postavení či kvalitu školy, je pravidelné čtenářství a vztah ke knihám.

Autor je učitel ZŠ Emila Zátopka v Kopřivnici.

Poznámky:

- ¹ Garbeová, Ch.: Čtení v Německu: aktuální výsledky výzkumu, stav problematiky a koncepty podpory čtenářství. In: *Čtenářství, jeho význam a podpora. Výzkum, teorie a praxe v České republice a Spolkové republice Německo*. Aktuality SKIP, 2008.
- ² Výsledky českých žáků v oblasti čtení byly v roce 2006 podprůměrné; toto zjištění se nijak neliší od výsledků předchozích dvou šetření v letech 2000 a 2003. Statisticky významně lepší výsledky měli žáci 21 zemí.
- ³ Viz: www.pisa.oecd.org, www.uiv.cz.
- ⁴ Příspěvek i kompletní publikace jsou volně stažitelné na webu SKIP: <http://skip.nkp.cz/KeStazeni/ctenarstvi.pdf>.
- ⁵ Graf, W.: Fiktionales Lesen und Lebensgeschichte. Lektürebio graphien der Fernsehgeneration. In: C. Rosebrock (Hrsg.), *Lesensozialisation im Medienzeitalter. Historische und biographische Aspekte Literarischer Sozialisation*. Juventa, Weinheim, München 1995, s. 97–126.
- ⁶ Trávníček, J.: *Čteme? Obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize*. Host, Brno 2008.

Může učitel přivést své žáky ke čtení?

Dagmar Mikulášková

Jsem učitelkou na prvním stupni, třídu si vedu vždy od 1. do 5. třídy. Je to výhoda, anebo nevýhoda? Asi jak v čem. Rodiče však upozorňují na fakt, že takto dlouhodobé působení musí zanechat následky.

Od 1. třídy se snažím vést své žáčky k tomu, aby si zapisovaly, co přečtou. Zpočátku jsou zápisy velice jednoduché. Opíšu název knihy a autora a pak malují. Ve 2. třídě se pokoušejí zapsat již dvě až tři věty textu jako odpověď na otázku, zda se jim kniha líbila, či nelíbila. Ve 3. třídě do zápisu přibude stručný obsah. Od 4. třídy jsem se snažila každému pod zápis o knize připsat nějakou otázku vztahující se k tomu, co popsal, a nutit jej k hlubšímu zamyšlení.



Pravidla zápisu jsme si stanovovali společně. Vždy poslední hodinu čtení v měsíci odevzdávají žáci čtenářský deník, kde mají zapsanou nejméně jednu knihu. Slabší čtenáři mohou číst jednu knihu dva měsíce. Toto platí i pro knihy, které mají velký počet stran.

A takto to chodilo několik ročníků, celkem k mé spokojenosti. Je pravda, že ve třídě bylo vždy nějaké procento žáků, kteří nečetli a do čtenářského deníku opsali obálku knihy. Snažila jsem se jim vysvětlit, že je pro ně čtení důležité, že správně číst budou potřebovat i v ostatních předmětech, že...

V hodinách čtení ve škole jsme četli klasicky. Žáci se střídali v hlasitém čtení, pak pracovali s otázkami

„Knihy nás – hodnotově a sociálně – orientují tím, že nás zařazují do světa a učí nás se v něm vyznat. Zařazují nás do světa také tím, že nás nějak sdružují, jsou prostředkem toho, abychom se sdíleli.“



k textu. Při práci s textem jsme používali metody kritického myšlení. I přesto to pořád nebylo ono. Až jednou...

V letní škole kritického myšlení zaměřené na čtenářství jsem absolvovala dílnu Miloše Šlapala a nadchla mě. Říkala jsem si, tak to by mohlo být ono. Po prázdninách mě čekali čtvrtáci. Rozhodla jsem se vyzkoušet nápady, které nám Miloš předal.

Hned od září jsem zavedla týdně jednu hodinu čtení jako čtenářskou dílnu. V čem spočívá fígl? Žáci si na tuto hodinu nosí knihu, kterou právě čtou. V hodině si z ní dvacet minut samostatně čtou a ve zbylých dvaceti minutách pracují na různých čtenářských aktivitách.

Prvně se zastavím u samostatného dvacetiminutového čtení. Zajímalo mne, jak to moji žáci zvládnou, dvacet minut je poměrně dlouhá doba. První týden třída vypadala asi takto. Žáci zvyklí pravidelně číst se rychle začali a neměli žádný problém. Byla jich asi třetina. Druhá třetina, žáci, kteří celkem slušně čtou, ale čtení není jejich hlavním koníčkem, vždy chvíli četli a chvíli sledovali ostatní, jestli taky čtou. Poslední třetina, nečtenáři či jinak „handicapovaní“ žáci zprvu sledovali, zda to myslím vážně, že mají dvacet minut potichu číst, pak sledovali své spolužáky, jestli čtou, pak se chtěli slovně ujistit, zda to správně pochopili, a když zjistili, že je to fakt, něco také přečetli. V následných čtenářských aktivitách pak první skupina pracovala bez problémů, druhá trochu váhala a třetí neměla na čem pracovat, protože neměla načteno. Někteřím z druhé a třetí skupiny tento fakt vadil.

Další týden se vesměs z druhé skupiny většina přidala k první skupině a dvacet minut si všichni četli. Ze třetí skupiny se stala náraz skupina druhá. Četli, ale ubezpečovali se, zda to tak opravdu má být.

Třetí týden četli všichni! Někteří měli problém se po dvaceti minutách od čtení odtrhnout. Následné aktivity je ke čtení stále více přitahovaly, začali si knihy půjčovat mezi sebou, jak mi potvrdila naše knihovnice, začali chodit více do naší knihovny a k mému překvapení v předvánočním povídání o tom, co by si kdo přál k Vánocům, 26 žáků z 27 chtělo knížku, někteří dokonce konkrétní titul.

Dnes, po sedmiměsíčních pravidelných čtenářských dílnách, kterým věnujeme vždy pátou hodinu ve středu, se u některých žáků zlepšila kvalita čtení, viditelně se zlepšilo porozumění čtenému a vztah ke knížkám, kvalitnější jsou i zápisy ve čtenářských denících.

A teď se pokusím o odpovědi na otázky, které vás jistě u tohoto článku napadaly:

Nezapomínají si žáci nosit knížky na tyto hodiny?

Ve spolupráci s naší knihovnicí se navrhly třídní knihovničky. Je to soubor deseti knih, který je zapůjčen trvalou výpůjčkou do třídy na jeden školní rok. Soubory vznikaly ve spolupráci s učiteli češtináři v dané třídě. Každý ročník má jiný soubor. Pokud tedy žáci zapomenou na čtenářskou dílnu svoji knihu, půjčují si knihu z třídní knihovničky. Knihovnička slouží také žákům, kteří nemají doma žádnou vhodnou knihu ke čtení a do knihovny z nějakého důvodu nechodí.

Co například děláte ve čtenářských aktivitách?

- Žáci ve dvojicích sdílejí, co se právě dozvěděli, a pak dobrovolníci třídě představí kamarádovu knihu, která je právě díky tomuto sdílení zaujala.
- Stávají se spisovateli a pokouší se napsat pokračování příběhu.
- Vyberou si jednu postavu a charakterizují ji.
- Vypisují všechny postavy z ukázky a vysvětlují vztahy mezi nimi.
- Píší dopis autorovi knihy.
- Píší dopis hlavnímu hrdinovi, jiné postavě.
- Vytváří komiksová pokračování.
- Založí ve své knize zajímavou pasáž, dají si ji přečíst vzájemně ve dvojici a diskutují o tom, proč právě vybrali tuto část, co je zaujalo, jak na ně úryvek působil.

Takže, Miloši, díky za perfektní nápad a impulz.

Autorka je učitelka 1. stupně ZŠ.

„Každý šestý obyvatel České republiky starší 15 let (17 %) nepřečetl v průběhu roku ani jednu knihu.“



Výchova ke čtenářství v Anglii

Barbora Linhartová

Výchova ke čtenářství v Anglii je téma, kterému se věnují některé výzkumy spojené s výukou anglického jazyka ve školách. V každé škole probíhá čtení jinak, škola si může zvolit jakýkoli způsob, který vyhovuje jejím možnostem a potřebám. V základní škole není dán počet hodin, který se týdně musí čtení věnovat, je jen dáno, že čtení musí být vyučováno.

Michael Lockwood (2008) ve svém výzkumu a následné publikaci *Promoting reading for pleasure in the primary school* uvádí, že nejlepším způsobem, jak děti motivovat ke čtenářství, je zapojit do projektu celou školu, nikoli jen jednotlivé třídy.

Na začátku celého projektu by měli stát učitelé, kteří absolvovali kurzy, ve kterých získali podporu, ale také rodiče, kteří by měli být seznámeni s cílem projektu a měli by pomáhat dětem doma.

Jednou z nejdůležitějších věcí je zajistit dostatek knih v knihovnách, nejen školních, ale především třídních, kde si dítě může kdykoli knihu vybrat a vypůjčit na dobu, kterou na její přečtení potřebuje.

Dalším důležitým faktorem pro vedení dětí ke čtenářství je učitelova dobrá znalost dětské literatury a kreativní využívání knih. Učitel by měl být pro děti vzorem, měl by být schopen jim poradit, kterou knihu si mají vybrat, protože zná jejich zájmy, preference a zná knihy, které si dítě nejčastěji vybírá (*tamtéž*).

Problémem, který Lockwood uvádí jako jeden z nejzávažnějších, je ten, že učitelé sami neznají dětské knihy, a tak nemohou dětem s výběrem poradit. Při průzkumu, kterého se zúčastnilo 1200 učitelů, zjistil, že většina učitelů je sice schopna jmenovat více než šest dětských autorů, ale většina z nich nezná více než tři básníky. Jedna pětina pak dokonce nevyjmenuje více než jednoho básníka. Stejně tak neznají učitelé obrázkové knihy.

Campbell (2009) uvádí, že motivací pro děti může být napínavá pohádka či povídka, kterou čte učitel nahlas ve třídě, ale nedočte ji do konce a děti si ji pak samy doma dočítají, protože je zajímavá, jak povídka či pohádka dopadne. Stejný způsob motivace uvádějí i Judith Grahamová a Alison Kellyová (2000). Jinou možností je dramatizace příběhů, zpěv písní, které se vážou k příběhu, kreslení obrázků (Campbell, 2009).

Vliv na rozvoj čtenářství má také to, zda dětem již v útlém věku rodiče četli pohádky. Děti, kterým rodiče často četli, když byly malé, projevují větší zájem o knihy a lépe rozumí čtenému textu (*tamtéž*).

V základní škole *Bishop Lonsdale CE Primary School* v Derby mají plán stejný již několik let. Děti si po příchodu do třídy vezmou knihu a čtou si. Učitel mezitím píše do třídní knihy a dělá prezenci. Stejně tak si děti mohou číst i o přestávkách či v době, kdy ve vyučo-



vání mají vše hotové. Hodiny čtení probíhají stejným způsobem, děti čtou knihy, které chtějí, každé má jinou a jen malá skupina – pěti až šesti – dětí čte s učitelem a odpovídá na otázky.

Děti si mohou vybrat jakoukoli knihu, která je zaujme. Podmínkou však je, aby za měsíc přečetly nejméně jednu knihu a vyplnily k ní pracovní list. Některé knihy mají specifické pracovní listy s různými úkoly, ale většinou vyplňují list s názvem knihy a jménem autora, doplní hlavní postavy a v několika větách dovypráví příběh. Jako poslední píšou, co se jim v knize nejvíce líbilo, a naopak nelíbilo, zda by ji doporučily spolužákům, a mohou nakreslit obrázek, který se ke knize vztahuje. Tyto pracovní listy se ukládají do desek, kam si paní učitelka poznamenává, kdo kolik knih v daném měsíci přečetl.

Za celý semestr, co jsem do školy chodila na praxi, jsem neviděla, že by některé dítě nečetlo, nebo nepřečetlo za měsíc ani jednu knihu. Spíše se stávalo, že jich dítě přečetlo více.

Stejně to funguje i v základní škole *Ashbourne Primary School*, kde jsem na praxi nebyla, ale konzultovala jsem problém čtenářství se spolužačkou, která tam praxi měla. Rozdíl je v tom, že děti nemusejí po příchodu do třídy číst, ale i přesto čtou. I ve volných chvílích, kdy paní učitelka řekne, že kdo chce, může si číst, všichni si vezmou knihu a čtou.

Výhodou těchto škol je rozsáhlá knihovna, kde si mohou děti knihy vypůjčit. Na chodbách mají knihovny s knihami, kde si během přestávek knihu vyberou, odnesou (aniž by si půjčení zapisovaly do nějakého sešitu s výpůjčkami), a když knihu přečtou, zase ji vrátí.

Ve všech školách v Anglii se v říjnu slaví *Týden knihy* a v březnu také *Mezinárodní den knihy*. Tyto dny by také měly fungovat jako motivace ke čtení. *Týden knihy* většinou zahrnuje návštěvu dětských spisovatelů ve školách, čtecí workshopy, převlékání za postavy



Foto: z archivu autorky.



Foto: z archivu autorky.

také s přespáním ve škole. Děti z mateřských škol si často nosí do školy svá pyžama, ve kterých jsou pak celý den a paní učitelky jim čtou různé příběhy a povídají si o knihách, které mají děti doma a ze kterých jim rodiče čtou. Tento den je také možné dozvědět se o tom, jak se *Mezinárodní den knihy* slaví v jiných zemích světa a jaká je role knihy v různých kulturách (*tamtéž*).

Další aktivitou k rozvoji čtenářství jsou programy knihoven, které jsou speciálně připravené pro různé věkové skupiny. Celá třída se vždy vydá do knihovny, kde je již připraven program, např. hledání knih, pracovní listy vztahující se k určité knize.

Autorka je studentka PedF UK.

z knih a dramatizace příběhů. Každý takový týden má nějaké téma, které si škola sama zvolí, např. vesmír, piráti. Často školy spolupracují s jinými školami ve stejném městě či regionu nebo s knihovnami. Jeden den v tomto týdnu, většinou čtvrtek, je věnován poezii (*Národní den poezie*), kdy se děti například učí stejnou báseň, kterou pak společně přednáší, nebo se každá třída naučí jinou báseň, kterou pak přednáší ostatním třídám ve škole (Lockwood, 2008).

Mezinárodní den knihy je spojen s kvizy, soutěžemi, převlékáním za postavy z knih, prodejem knih, ale

Literatura:

Campbell, R.: *Reading stories with young children*. Trentham Books Limited, Stoke on Trent 2009.

Graham, J. – Kelly, A.: *Reading under control: Teaching reading in the primary school*. David Fulton Publishers, London 2000.

Lockwood, M.: *Promoting reading for pleasure in the primary school*. Sage Publications. London, 2008.

Experiment

Hana Antonínová Hegerová

V tomto školním roce jsem se v jedné třídě pokusila o experiment. Představy jsem měla velké, skutečnost po sedmi měsících je poněkud rozpačitá.

Východisko

Pro pokus jsem si zvolila kvartu víceletého gymnázia. Stála jsem totiž před obtížným úkolem (alespoň pro mě téměř nezvládnutelným) – jak během jednoho roku při jednogodinové dotaci „probrat“ dějiny literatury české i světové od počátků k dnešku? Čítanka pro žáky 9. tříd a kvartu nižšího gymnázia je nabitá texty, ale to mi situaci nezlehčilo. Co vybrat? Podle jakých kritérií? Postupovat chronologicky, tematicky, žánrově nebo zcela nahodile? Rozhodnu-li se ignorovat čítanku, co bude náplní a cílem hodin literární výchovy? Podle jakého klíče budu vybírat „své“ texty? Budeme především číst, nebo se budeme věnovat literární historii, případně teorii? Za jakých podmínek se mi to může podařit skloubit?

Cílová skupina

Kvartány jsem vůbec neznala a oni neznali mě. Neznala jsem jejich předešlé vyučující, dostala jsem ale do ruky připravený tematický plán, který vycházel z výuky dřívějších let. Předpokládala jsem, že práci



mohou komplikovat výkyvy v náladě, motivaci, chování, jež jsou typické pro pubescenty, netušila jsem ale, že jich „zdedím“ hned 32. Moc jsem toho nevěděla ani o atmosféře školy, ani o převažujícím stylu výuky. Nastoupila jsem jako záskok za mateřskou dovolenou.

Plán

Popsané okolnosti jsem vnímala jako výzvu, a proto jsem se rozhodla celý rok zastřešit jedním nosným tématem. Hledala jsem téma, které se vine literaturou napříč dějinami. Je uchopováno rozličnými žánry. Otevírá diskusi. Vybízí k otázkám. Rozvíjí a prohlubuje zkušenost samotných studentů.

Cesta. Měla jsem pocit, že jsem **to** našla. Viděla jsem před sebou cesty dobrodruhů a dobyvatelů, ale také poutníků a hledačů. Cesty rytířů i českých Honzů. Cesty plné dobrodružství, nástrah a překážek. Cesty, jež končí smrtí. Cesty, jež se liší jak svými příčinami, tak smyslem a cíli. Rozhodla jsem se, že celý rok budeme číst o cestách. Budeme poznávat jejich rozmanitost.

V tematickém plánu jsem zachovala chronologický přístup (s jistými odbočkami a vsuvkami). Texty jsem ale volila s ohledem na nosné téma. Ze starověkých



literatur jsem zvolila *Epos o Gilgamešovi* a Odysseovu cestu jako příklady cest dobrodružných, ale různě motivovaných (hledání nesmrtelnosti, návrat domů). Aktuální vsuvkou byl román Cormaca McCarthyho *Cesta* (nucené opuštění domova). Z období středověku jsem se zaměřila na rytířské eposy (např. *Tristan a Isolda*) a cestopisy (Marco Polo *Milion*). Exkurzem do moderní literatury byl Coelhoův román *Alchymista* (inspirovan středověkými příběhy z *Tisíce a jedné noci*), Crichtonův cestopis *Pojídači mrtvých* a deníkové záznamy z polárních cest – *Dobytí severního pólu*. Dodatečně jsem zařadila i Defoeova *Robinsona Crusoe*, neboť motiv ztroskotání a snahy o přežití byl zajímavou paralelou k polárním dobyvatelům. Pozorovali jsme cesty rytířů, dobrodruhů, obchodníků a diplomatů, ale také prostého pastevce. Další kapitola byla zaměřena na cesty velkých osobností, na problematiku exilu a emigrace (např. osudy J. A. Komenského, Karla Havlíčka). Literaturu 18. a 19. století reprezentovaly imaginární cesty, svět fantazie a sci-fi (např. Swiftovy *Gulliverovy cesty*, Čechovy „broučkářky“ a verneovky). Konec školního roku byl otevřený pro vlastní studentskou četbu.

Reflexe

Od začátku „pokusu“ jsem se potýkala s problémy a těžkostmi. Kolikrát jsem měla chuť to vzdát. Podcenila jsem fázi sžívání – nešlo jen o to, že si studenti museli zvyknout na novou vyučující, ale především se jim protivily „nové“ metody. Dobrovolně málokdy někdo s něčím vystoupil (např. s volným psaním, s názorem, otázkou). Při metodě *poslední slovo patří mně* nejenže se nikomu nechťelo do křesla, ale nebyl ani nikdo, kdo by měl potřebu na spolužáka reagovat. Ve zpětných vazbách se objevovaly výroky: „Z vašich hodin odcházím vyčerpaný.“ – „Při hodinách literatury moc čteme.“ – „Pořád se nás na něco ptáte, ale pochopíte už konečně, že se nikomu nechce odpovídat.“ – „Vůbec nerozumím tomu, co děláme, uvítala bych výklad o díle a spisovateli.“ – „Minulá paní profesorka nám toho o knížkách víc říkala, vždycky nám řekla, o čem to je, a my si to zapsali.“ – „Můj sešit je teď velký chaos.“ – „Nevím, proč si mám do sešitu psát ty blbosti, co mě napadnou při brainstormingu nebo volném psaní.“ Chtěli po mně, ať je vyvolávám, je to prý pro ně schůdnější (pro ty vstřícné a aktivní to znamenalo neshodit se před zbytkem třídy). Po půl roce mi některé studentky řekly, že už si na mě i styl výuky zvykly a že je to skvělé (neřekly ale co...), že je hodiny často baví (hlavně, když něco hrajeme) a zda prý s nimi pojedou na školní výlet.

Patrně jsem toho na ně navalila příliš – nejen celou řadu nových metod a forem práce (začalo převažovat skupinové vyučování, debatní kroužek), ale také

jiné pojetí literatury (výběr textů s ohledem na jedno nosné téma). Dovolila jsem si to v situaci, kdy jsem nevěděla nic o jejich čtenářských dovednostech a postojích. Možná jsem měla postupovat spíše jako v primě, která má pravidelně jednou týdně čtenářskou dílnu, a tak získávám řadu poznatků o čtení svých studentů. Tempo není tak rychlé a je čas se postupně zlepšovat např. ve vedení *podvojného deníku*. Domnívám se, že po takové roční přípravce by pro studenty bylo mnohem snazší akceptovat pojetí literatury, jaké jsem zvolila pro zmiňovanou kvartu.

Je otázka, zda bych obdobný náhled na literaturu zkoušela znovu, byť v „připravené“ třídě. Co se osvědčilo a co by muselo být jinak? Nosné téma stále hodnotím jako nosné a konstruktivní i inspirativní. Vzhledem k věku studentů bych ale asi volila více současných textů, zejména mi chyběly ucelené texty (ideálně povídka, črta), jež by se daly přečíst během jedné, maximálně dvou vyučovacích hodin. Takto jsem hlavně pracovala s ukázkami, tj. s vytrženými, osekávanými texty, jež nejsou vždycky s to zachytit atmosféru celého textu. Možná by bylo také funkčnější nepostupovat chronologicky, ale seskupovat „cesty“ podle jejich motivace a cílů, a pak teprve přemýšlet o tom, co během návratu domů musel podstupovat antický hrdina a co polární dobyvatel. Jistě bych se musela ještě lépe připravit, předvídavěji vybrat texty, načerpat více informací o literatuře a dohlížet na to, aby se někam v průběhu roku nevytratily souvislosti. Určitě by hodinám dodalo více smyslu, kdybych nosné téma přeformulovala do nosných myšlenek a potřebný čas věnovala rozvíjejícím zásadním otázkám. Po pravdě řečeno, jsem se na to tehdy necítila, i tak to pro mě bylo časově velmi náročné. Musím také přiznat, že jsem neměla promyšlené důkazy o učení. Soustředila jsem se pouze na aktuální výstupy z hodin. Nějak jsem předpokládala, že by to mohlo stačit, že třída bude kreativní a komunikativní (to jsem vysuzovala ze zkušenosti z předchozích kvart, ukázalo se, že chybně). Zaskočilo mě, jak silně jsou ovládnáni vnější motivací (párkrát jsem z legrace donesla čokoládu pro úspěšné skupiny a nestačila jsem se divit, jak všichni pracovali, to byla úplně jiná třída). Dost jsem se musela ovládat při otázce: „A je to na známky?“ (...častější už je snad pouze: „Můžu na záchod?“)

Zimní pedagogická skepse už mě s jarem našťastí opouští a další výzvy zatím ještě vítám. Jen si tak říkám, jaké by to bylo, kdyby si člověk nemusel všechno dělat doslova na koleně a měl blízko sebe metodickou i psychickou podporu.

Autorka je učitelka českého jazyka na gymnáziu v Jablonci nad Nisou.

„Na ničem jiném není čtení tak závislé jako na vzdělání a zároveň nic nemůže čtení podpořit více než vzrůstající úroveň vzdělání.“

Studenti učitelství plánují pozpátku lekci literární výchovy

Ondřej Hausenblas

Studentky primární pedagogiky v semináři *Literární výchova a čtení* poznávají principy a metody důležité pro rozvoj dětského čtenářství. Po dobu asi tří až čtyř týdnů připravuje každá svůj plán hodiny s literárním textem, jež si vybrala. Do každé nové verze přípravy jim vepisují své komentáře, abych jim pomohl rozpoznat smysl textu, vymezit si cíl hodiny i cestu k němu pro děti ve zvoleném ročníku. Studentky prezentují alespoň část své přípravy v semináři – jako mikrovýstup, v němž ostatní plní úlohu žáků (ale nesimulují jejich dětinskost). O své zkušenosti z přípravy a případně i z prezentace posílá každá studentka svým kolegyním i mně e-mailem z týdne na týden svou reflexi. Svě přípravy budou studentky moci použít v následujícím semestru v oborové praxi přímo při výuce ve třídě s dětmi. Na jedné takové první verzi přípravy se zde pokusím ukázat, v čem je studentčina vstupní představa o plánování lekce informovaná a promyšlená, a co dalšího by v plánu hodiny bylo dobré vzít v úvahu.

Své plány hodin či lekcí literární výchovy strukturuje studentky tak, aby před četbou předcházela, četbu provázela a po četbě následovala vhodná aktivita vedoucí děti k pochopení textu. Snaží se formulovat nosnou myšlenku textu a znají „metodu“ QAR¹.

Téma: Josef Václav Sládek, Adolf Zábanský – *Dědoušek*

Cíl: Žáci si uvědomí, jak vypadá starý člověk, že je nutné se o něho starat, že i starý člověk je pro nás důležitý, může mít radost ze života.

Text básně²

Dědoušek

Dědoušku, běloušku,
co to bylo,
že vám tak na hlavu
nasněžilo?

Nohy se motají,
ruka třese,
div že vás větříček
neodnese.

Dědoušku, běloušku,
pojdte ničko,
my si vás odvedem
na sluníčko.

Třeba už na hlavě
nepomůže,
tváře vám rozkvetou
jako růže.

I až tak celý se
ohřejete,
jako to slunko se
usmějete.



Komentář

To je pěkně zvolený text a promyšlený plán hodiny! Ale určitě si sama zapište jednu dvě nosné myšlenky, které pro vás z básně plynou:

1.
2.

EVOKACE

1. Děti dostanou obrázek, budou sdělovat, co na něm vidí. (dědečka, holčičku, lavičku, květinu...) Abychom rozšířili odpovědi dětí nejen na věci, ale i na souvislosti, můžeme klást otázky typu: *Jaký mají k sobě holčička a dědeček vztah? O čem si asi povídají? Kde se nacházejí?*

Komentář

Jak by se to navléklo, abyste od začátku nekladla rozmanité otázky právě vy? Dalo by se zadat nějaké jedno zadání, které přivede děti k tomu, že se jeden druhého budou vypytovat o tom obrázku? Zkuste si několik takových zadání vymyslet...

2. Vymyslete název básně, ke které by byl tento obrázek.

Komentář

To je moc dobré zadání – a jak ho doplnit, aby to děti neprovedly jen tím, že řeknou: „Děda a holka“? Možná, pokud jste žáky ještě v tvorbě názvů necvičila, dáte jiný obrázek (ten prohlédnout je rychlá věc, kdežto číst nějaký jiný text by bylo dlouhé) a ukážete jim „čtením s myšlením nahlas“, jak hledáte a volíte názvy a proč se vám který líbí víc a míň... Vy si to v téhle přípravě vyzkoušejte namodelovat (napište si, jak to pěkně přirozeně dětem říkáte), ať to pak v hodině umíte...

3. Prozradím, že báseň se jmenuje *Dědoušek*. *Kdo to je dědoušek? (dědeček) Co vás napadne, když se řekne dědeček? (zapisuji na tabuli)*

Komentář

Tak dědeček, nebo dědoušek? V témž zadání pro dítě figurují obě slova. Dalo by se to nějak oddělit? Má se do toho dědečka míchat ten význam „dědoušek“, nebo ne? A jak zařídíme, aby v tom každé dítě mělo jasno? Autor určitě nenazval starce dědouškem zbuřdarma – nějak tím vytváří smysl básně! („autor a já“)

4. *Jaký je váš dědeček? Jak vypadá a jaké má vlastnosti?* To si žáci řeknou ve skupině, pak řeknou,



nahlas, jaké společné vlastnosti mají jejich dědečci – rozdělíme je na špatné a dobré.

Komentář

To si hezky vybaví, co už o dědečcích vědí. Ale to může být taky velmi dlouhé říkání, anebo je naopak nenapadne, co říkat. Jak to víc stimulovat a usměrnit? O čem na dědečcích by mohli vzpomínat a povídat si?

UVĚDOMĚNÍ SI VÝZNAMU INFORMACÍ

5. Pak přečtu první sloku básničky. *Proč autor říká dědečkovi běloušek? Co se myslí tím, že mu na hlavu nasněžilo? Co to asi znamená?*

Komentář

Tím, že jim to krásně zarecitujete, už jim umožníte přijmout citlivou, dětsky něžnou atmosféru básně. (To je dobré, pokud ovšem nemáte třídu, která by už i tohle měla umět sama rozpoznat a komentovat.) Jak byste se zeptala, aby ten důvod pro pojmenování „dědoušek“ zůstal víc otevřený pro žákovy samostatné chápání? Buď se ptáte: „Co se myslí tím a tím?“, anebo se ptáte: „Je na té sloce/verších něco zvláštního? Co tě nad nimi napadá? Povězte si to se sousedem a napiš si, na co přijdeš: otázku, nápad, objev...“

6. Teď si každý sám přečtete druhou sloku. *Starší lidé se už hůř pohybují – co používají při chůzi?* (např. hůl) Ve skupince pak sepíšou na papír, jak pomáháme starým lidem, když se nemohou už tak dobře pohybovat.

Komentář

Nenapovídáte tu dětem až moc? I hůl už mají na obrázku. Kdybyste nahoře ve velké myšlence měla vypsáno, co vlastně se tu sděluje o poměru dědeček : holčička, stáří : dětství, možná by vás napadlo, jak děti pobídnout, aby se samostatněji dobraly té potřeby pomáhat nemohoucím. Možná, že bychom mohli odhadovat, co asi děda od holčičky očekává, když ona k němu v neděli přijde...? A co říká holčička kamarádce o tom, že v neděli nepříjde na hřiště, protože jede za dědou? Pokud jste do cíle hodiny dala myšlenku, která tu roli dětí obsahuje, je dobré tomu zde věnovat čas.

7. Přečtu třetí sloku nahlas. Zeptám se, zda rozumí všem slovům. Předpokládám, že budou chtít vysvětlit slovo *ničko* (tady – teď). Pak se zeptám, proč vedou dědečka na sluníčko. (aby se ohřál, byl na čerstvém vzduchu...)

Komentář

Děti asi vidí stále všechna slova? Mají text v ruce nebo na tabuli?

8. Každý si sám přečte čtvrtou sloku. Dám jim za úkol najít nějaké přirovnání: *Jaké budou tváře, když budou jako růže?* (červené, růžové...) *Jak to myslel básník, když napsal, že na hlavě sluníčko nepomůže?* (zůstanou vlasy šedivé)

Komentář

Tohle hodně promyslete. Jaký by pro děcko mohl být důvod ty tváře přirovnávat, nebo to sluníčko. Aby děti nepracovaly jen na přání paní učitelky, aby jenom „neprobraly učivo přirovnání“, ale proto, že se to přirovnání zrovinka k něčemu hodí.

To, že vlasy zůstanou šedivé, to víte vy a chcete to slyšet od dětí. Takové vymáhání odpovědi je dobré nahradit něčím, co otevře širší porozumění: čteme a pátráme, co by ten verš asi mohl znamenat: „Třeba už na hlavě nepomůže, tváře vám rozkvetou jako růže...“

Budou děti vůbec rozumět přes hranice sloky, že je to *sluníčko*, co na hlavě nepomůže? A co vy sama myslíte, co tam znamená to slovo *třeba*? Je to jako *možná*, nebo znamená jiný vztah mezi větami?

Kde všude může sluníčko slabého člověka, je muž se motají nohy a třesou ruce, potěšit? Jak se sedí venku na sluníčku? Ve tváři hřeje? Rozveselí? I vzduch je teplý, když se nadechneme? A hřeje i přes kabátek? Co od sluníčka máme rádi my a co asi takový dědeček?

Asi bychom měli sami rozumět, ač to od dětí nežadáme, že slovo *růže* tam stojí v protikladu k tomu *na hlavě* – růže se rozvine, ale na hlavě dědovi už nic nevyraší, nezazelená se – travička by vyrostla zelená, ale na šedivé hlavě už nic neraší... Proto je tu slovo *růže* jako kontrast, růžovost bude alespoň na tvářích.

To jsou důležité obsahy v téhle sloce a považte, zda ta práce s přirovnáními jim nějak nahrává. Jak to navléct, aby se krása vyjádření zvýraznila a aby ji děti vůbec našly... A dál bude přirovnání „a jak slunko se usmějete“. To asi je dobré vzít obojí v potaz – možná si s přirovnáními budeme hrát až po dočtení i téhle poslední sloky? – s tím vynecháním *slunko* – to je dobrý nápad!

9. Pak jim přečtu pátou sloku, ale vynechám v ní slovo *slunko*. Budu se dětí ptát, co bychom mohli do mezery doplnit. *Jako co bychom se mohli usmívat? Proč si myslíte, že bude mít dědeček radost, když bude na sluníčku?* (uslyší ptáčky, bude dýchat čerstvý vzduch, uvidí ostatní lidi...)

Komentář

To je porozumění textu i v úrovni „hledej a myslí“. Ale my taky víme, že báseň staví do popředí ten rozdíl *nasněží* × *sluníčko*, *zima* po *těle* × *zahřátí* ve *tváři* a po *těle*. U větších žáků se i takové náročnější „hledej a myslí“ dá zapojit: Kde vidíš v textu nějaké velké rozdíly, třeba jako *děcko* – *dědeček*? Anebo dokonce otázku typu „autor a já“... Podívejte se, jak to básník skládal. Nejdřív ukázal dědečka slabého, smutného – pak ukázal naději a potěšení. A jak do toho zabudoval tu holčičku? (Neprozdím hned, že ona ho vede, my děti ho vedeme od smutku k potěšení, jako bychom ho převáděli přes lávku nebo přes potok...)

REFLEXE

Na konci si přečteme báseň celou. Ve dvojicích se pak budou žáci bavit o tom, jak se cítí starý člověk,

jak bychom se k němu měli chovat, kvůli čemu se může trápit a z čeho se může radovat, čím je pro nás důležitý. Ty nejdůležitější nápady sepíšou na papír. Řekneme si některé nápady nahlas.

Komentář

Plánujte si i to, jak „přečteme báseň celou“ – kdopak? Oni už vlastně mnoho z toho, o čem se teď mají bavit, museli po cestě najít! Vymyslet. Takže to závěrečné zadání by nemuselo opakovat, co už dělali – to by je otravovalo. Ale mohli by z toho všeho, co už si poznamenali a řekli, teď vytvářet nějaký syntetický text. – Možná se dá říkat si a napsat, co asi si říká sluníčko, když shlédne z nebe a vidí dědu na zápraží: „Co já bych pro něho mohlo udělat krásného? Čím ho potěšit?“ (A děti snad napadne třeba: zašimrák ho v nose, zahřeji mu pleš, začervením tváře, ohřeji ruce zvadlé, rozveselím kolem něj ptáky a květy, ať má na co se koukat...). Podle věku a zkušenosti dětí, se taky dají dělat jiné věci: To mají všude na světě staříci radost ze sluníčka? Kde asi ne? Jak by potěšila staříčka vnučka v rovníkové Africe? Jak se asi indiáni modlí ke slunci, aby pečovalo o jejich starého náčelníka? Atp. (Ovšem všeho podle času na výuku!)

Snažíme se o to, aby děti pochopily, že staří lidé potřebují pomoc, měli bychom se k nim chovat hezky, ohleduplně, aby měli radost ze života.

Komentář

To je cílem lekce. Z čeho žák poznává, že právě to pochopil? Pokud každý žák zapsal své nápady „o tom, jak se asi cítí starý člověk, jak bychom se k němu měli chovat, kvůli čemu se může trápit a z čeho se může radovat, čím je pro nás důležitý“, asi je při sdílení porovnal s ostatními a leccos už ví o sobě. Bylo by hezké, kdybyste si i vy mohla být jista, kam až který žák díky lekci dospěl.

Model uvažování o lekci plánované pozpátku

K čemu nám v plánování hodiny slouží pečlivá formule nosné čili velké myšlenky?

Z velké myšlenky obvykle vyvodíme literárněvýchovný cíl hodiny. Sice chceme děti naučit i různými strategiemi a dovednostem čtení, ale hlavní jsou **cíle esteticko-čtenářské** – aby zjistily a zvykly si, že čtení je zajímavé, že jsou v něm dobré a že jim přináší prožitek i myšlenky.

Velkou myšlenku a cíl lekce potřebujeme také proto, abychom věděli, **jak zadat důkaz o učení**: „Co mám dětem zadat během práce v hodině za úkol, aby každý žák sám sobě ukázal, že chápe díky básni něco důležitého?! (Asi to bude něco o pocitech starého člověka? Nebo spíše o tom, co my děti můžeme pro staré udělat či jak o nich smýšlet?)“

Co kdyby nosnou myšlenkou této básně bylo například:

Dětská radost ze života je tak přirozená, že starému člověku může dodat scházející sílu.

Jak se pozná, že se k takovému poznání žák ve 4. třídě dobral? Dám mu někde blízko závěru hodiny úkol:

Báseň mluví o dědouškovi – ale co se z té básně dozvídáme o dětech? Napiš to v několika větách a zapiš místa v básni, která tě k tomu zjištění o dětech vedla.

To může být pro čtvrtáka dost těžké, když v básni je většina informací typu „hledej v textu a mysl“ nebo „v hlavě“. Musím se ujistit, že takovou lekci třídě mohu připravit. Kladu si otázky:

a) Jsem si jako učitel a zkušený čtenář jistý, že mnou navržená nosná myšlenka o roli dětské přirozenosti **je opravdu v textu významně obsažena?** – Že tedy se ta báseň má číst právě kvůli tomuhle (a ne například proto, že chci dětem připomenout, že „máme litovat staré lidi, protože mají šedé vlasy a třesou se jim nohy a ruce“).

b) Myslím si o čtvrtáčích, které už čtvrtý rok učím číst, že **mají na pochopení té nosné myšlenky?** Přemyslím proto, **co jsou zásadní otázky**, které se k té básni vážou a jaké k nim mám odpovědi:

1. Dá se starému dědečkovi vůbec nějak pomoci?
2. Je možné se spokojit s tím, že se jenom ohřeje? Bude z přesunu na sluníčko šťasten on sám a uznáme takový přínos také my ostatní? Je to pro starce dobré, když k němu děti chodí a berou ho na sluníčko, nebo mu přijde spíše líto, že už není mladoučký a čiperný?
3. Je báseň složena tak, že slova, verše, nějaký postup v ní zřetelně ukazují, jak souvisí dědeček – sluníčko – my děti?

c) Přemyslím tedy, jak dětem pomoci, aby se: 1. vůbec dočetly toho, že je v básni dědoušek a že je vetčný, 2. že mu přesun na sluníčko udělá dobře, 3. že ten přesun a to potěšení ze života provedou děti a 4. že to je dobře!

Z toho na mě už vyskakují **aktivity do výuky** – prozatím bez pořadí, a ani nevím, zda jsou všechny skutečně důležité pro smysl básně a pro rozvoj žákovy čtenářství!

1. Abychom doslovně porozuměli, co je tu za scénu, kdo tam vystupuje a co dělá i jaký je (otázky „tady v textu“), budeme si určitě vysvětlovat některá slova a místa v básni.
2. Musíme si vybavit, jak my známe stařečky a jak na ně nahlížíme, abychom zjistili, jaký je náš vztah k slabým, bezmocným dědečkům nebo babičkám – abychom porozuměli tomu, co by tenhle dědoušek potřeboval, uvítal, co pro ně lze udělat („jenom já“).
3. Budeme uvažovat, na koho nás chtěl autor asi upozornit – zda jenom na dědouška, nebo na všechny dědečky i babičky, a jestli i na děti. Své úsudky budeme opírat o místa v textu („s prstem tady v textu“ i „hledej a mysl“, „autor a já“) – abychom našli v básni taky sebe jako děti.
4. Budeme zkoumat, jak je báseň vystavěná: čím začíná, jaké obrazy dává („nasněženo“), jak pokračuje



- („ničko na sluníčko“), co je tím způsobeno viditelně a co neviditelně v samém konci básně, na důležitém místě.
5. Slova jako běloušek a ničko potřebují výklad – ten by u dědouška a bělouška mohli dát sami žáci, ale *ničko* asi neznají a nemohou odvodit – asi jim napíšu na tabuli *hned – hnedle – hnedlinko* a *nyní – nyníčko – ničko* a nechám je, aby si toho sami všimli? Možná jim řeknu, že se někde říká *nejčkin, nejčkonc*, a budu se ptát, jak jinak se to dá říct (chci, aby si vzpomněli na slova *ted, tedko, tedkon, tedky*).
 6. Podíváme se znova na název básně, jestli nějak obsahuje to, jaký máme vztah k svému dědečkovi (nejmenuje se to *Bezmoc stáří?* Ani *Dětské radosti*, ani *Na sluníčku?*). Proč zrovna *Dědoušek*, a ne *Dědeček*? – to asi abychom se tím dětsky zabarveným slovem ujistili, že tam my jako děti taky vystupujeme a že jsme důležití pro dědečka i pro autora a pro smysl básně!
 7. Na co děti přijdou během práce, to si budou zapisovat – aby to mohly využít v důkazu o učení i v závěrečné reflexi.
 8. V reflexi na závěr by si děti měly v skupinách a pak ve třídě sdělovat, co jsou jejich velké myšlenky a oč je mají opřeny. – Napadá mě, že asi by to skupinky měly vypracovat na flip jako plakát se stromem, kde korunou bude heslo (velká myšlenka), citace z básně kořeny („ničko na sluníčko“) a kmenem věty objasňující roli motivu nebo výrazu citovaného v některém z kořenů („sluníčko vyhřeje dědu“ znamená „jaro, tj. život“). Asi bych jim na tabuli měl graf předkreslit: jako kořeny napsat několikrát výraz „co se v textu říká“, kmen vyplnit větou „jaký význam vychází z kořenů“ a do koruny napsat „co v básni jde“.

Tyhle aktivity seřadím tak, aby žákům pomáhaly se dobrat k závěrům – k zadání jako důkazu o učení, a k formulaci jejich velké myšlenky pro tuhle báseň i s citacemi na tom plakátě se stromem.

Určitě najdu do evokace aktivitu „před čtením“, aby si připravili svou zkušenost se stářím – asi nebude velká, ale můžeme jim pomoci, možná si vzpomenou, jak byli bezmocní, když byli nemocní.

Nejblíže takové evokaci vidím výše aktivitu č. 2. Za ni možná dám tu třetí, ale vidím, že jakmile přijde na čtení textu, budou děti potřebovat vysvětlit si slovíčka – nezasekneme se na tom? Radši jim připravím na lístku A6 malý slovníček se slovy *ničko, bělouš, běloušek* a napíšu tam i veršik „Třeba už na hlavě nepomůže...“, ale u toho výklad nedám, budou ho žáci sami dovozovat a zapíšou si ho tam! Slovníček si pak vlepí vedle rozdané básně do portfolia. (Tím jsem si připomněl, že v určitou chvíli mezi evokací a uvědoměním jim rozdám list s básní. Mám ho dát i s obrázkem té holčičky? Jak moc je to ovlivní, jak moc jim ten obrázek vyzvoní, nač by měli přijít sami? Anebo ho tam nechám, aby pomohl s těžkým pochopením velké myšlenky o dětech?)

Takto si vyjasňuji, o co jde a které aktivity vedou k cíli a jak podpořím schopnost žáka podat ten důkaz o učení. Přitom se mi vyjasní, které z mých nápadů byly třeba jenom nějaká „cvičení“, která nemíří na tenhle cíl, ale na jiný, také možná užitečný. Zrovna svůj skvělý nápad podobnosti mezi *nyní – nyníčko – ničko* a *hned – hnedky – hnedlinko* nejspíše úplně vypustím. (Ale na tabuli by ten nápis být mohl – pro dobrovolníky, nebo jako kvíz do zásoby. Musím však pečovat, aby tahle vedlejší cvičení nepřevažovala a nepřehlušila v žákově vnímání práce v hodině to hlavní, a to je porozumívání a prožívání textu!)

Je docela možné, že děti samy přijdou na jinou velkou myšlenku v tom krátkém textu. Možná bude velká jenom pro dítě – ale jak hluboké opření té myšlenky o text a o životní zkušenost mohou po čtvrtáčkách vyžadovat? Možná najdou myšlenku, která vlastně může k textu přilehnout velmi dobře, plně – a co pak udělám s tím svým výkladem smyslu básně? Protože však učím děti taky tomu, že umění má právě tuhle vlastnost, že si v něm každý hledá a rozumí podle svého, musím jim ukázat, že jejich objev respektuji. Zároveň však je chci naučit, že „lepší“ výkladem smyslu básně je ten, který se více a důkladněji opírá o to, co je v textu napsáno, i o to, jak se takové básně obvykle píšou (dnes nebo kdysi), a také o to, co všechno vím o životě. Nebudu dětem vnucovat svou zkušenost a vidění, ale ukážu jim, jak různé čtenáři své porozumění textu podkládají a že právě v tom se mohou lišit, a také že právě o tom je dobré společně vést **vážný hovor o literatuře**. Nechci naučit žáky nějaké „pravdy“ o dědečkách nebo o Sládkovi, ale chci je naučit dobývat si estetický prožitek i smysl a sdílet své porozumění. Teprve z toho vyplyne i poučení a rozvoj mravní.

V tomto plánu na lekci literární výchovy velmi silně převládá myšlenkový, mravní obsah, a poněkud v pozadí zůstává soucit, něžnost, naivní radost z jara – nedal jsem dětem dost příležitosti si to prožít. V tom budou některé lekce opravdu poněkud „nácvikové“: „Nyní se, milé děti, učíme porozumět zprávě, kterou nám báseň přes hranice věků a od člověka k člověku posílá. Ale příště si zase zažijeme, jak se s básněmi zachází, abychom měli co nejkrásnější prožitek! A až to obojí v sobě hezky rozvineme, budeme už umět číst básně rozumem i srdcem, jak se na čtenáře poezie sluší.“

Autor je lektor KM, učitel PedF UK.

Poznámky:

- ¹ Studentky už četly a jako *podvojný deník* si povinně opoznámkovaly články: O. Hausenblas: *Činnosti před četbou – při četbě – po četbě* (vychází ve sborníku ČŠI), H. Košťálová: *Čtete si a přemýšlíte o tom nahlas – strategické myšlení a přemýšlivý čtenář* (Inspirace knihou *Strategies that Work* podruhé) v KL 6, O. Hausenblas: *Velké myšlenky ve výuce literatury na ZŠ a SŠ* v KL 24. Kromě toho v semináři vyzkoušely „metodu“ QAR (vztah mezi otázkou a odpovědí, více najdete na: www.kritickemysleni.cz/klisty/24/qar.pdf).
- ² Sládek, J. V.: *Zlaté slunce, bílý den*. Albatros, Praha 1972.



LEKCE A KOMENTÁŘE

Kniha o domácím mazlíčkovi

Kateřina Rohálová

Následující dvě lekce jsem připravila a realizovala v Mezinárodní škole v Praze (International School of Prague) v hodinách českého jazyka. První lekci jsem zahájila v listopadu, aby i nově příchozí děti měly alespoň základní slovní zásobu a zkusily slova spojovat do vět... V této skupině jsem pracovala pouze s žáky, pro které byla čeština cizím jazykem, nebyl zde tedy žádný rodilý mluvčí. Skupinu tvořilo osm studentů, z nichž tři navštěvovali český jazyk třetím rokem, dva druhým a tři byli začátečníci. Pro všechny to byl první pokus využít nabytých vědomostí a vytvořit samostatně text v mluvené a také psané formě. Bylo nutné věnovat se jednotlivým studentům co nejvíce individuálně, proto jsem se snažila zařadit dostatek různorodých činností, které zvládnou žáci plnit samostatně či ve skupinách (případně s pomocí zkušenějších studentů).

Předmět: Český jazyk pro cizince

Téma: Můj domácí mazlíček

Věk: 9–12 let

Počet dětí ve skupině: 8

Čas: 4krát 40 minut (trvání lekce: 40 minut)

Cíle:

- žáci se seznámí s knihou českého spisovatele Karla Čapka *Dášeňka*
- vytvoří jednoduché krátké věty popisující obrázek
- prezentují vlastní knihu v českém jazyce

Motivace

K motivaci jsem u tohoto projektu použila knihu Karla Čapka – *Dášeňka*, zejména její fotografickou přílohu. Nejprve jsem děti s knihou seznámila, všichni společně



Kniha *Můj pes* od devítileté Aniy z Kazachstánu.



Kniha *Má ještěrka Greedy* od Idana z Izraele.

jsme si četli popisky k fotografiím a snažili se je přeložit. Na další hodinu jsem přinesla knihu, kterou jsem o svém pejskovi vytvořila já. Obsahovala osm fotografií velikosti A4 a pod každým obrázkem byly dvě až tři věty popisující činnost mé fenky Sněženy, např. *Sněženska má hlad. Jí z misky maso...* Knihu jsme si společně přečetli a doplňovali ji různými komentáři a otázkami, na kterých jsem si potvrdila, že žáci textu rozumí.

Zadání úkolu

Vytvořte knihu o svém skutečném či vymyšleném domácím mazlíčkovi, která bude mít alespoň pět stran. Ty budou tvořeny fotografiemi či kresbami, které budou doplněny krátkým komentářem v délce jedné až tří vět.

Tvorba knihy

Děti jsem rozdělila do dvou skupin. Jedna skupina poslouchala z magnetofonového záznamu mnou namlouvenou knihu *Můj pes Sněženska* a s druhou skupinou dětí jsem rozebírala jejich nápady a radila jim, jak na to. Některé děti začaly kreslit první obrázek či vytvářet obal knihy. Skupiny se během hodiny vystřídaly.

Děti měly za týden přinést nafocené či nakreslené obrázky svého mazlíčka. Opět jsem děti rozdělila do skupin. První skupina poslouchala text *Můj pes Sněženska*, zatímco druhá skupina si prohlížela knihu K. Čapka *Dášeňka* a třetí skupina psala krátký komentář k obrázkům na mazací tabulky, např. *To je můj pes. Jmenuje se Alex. Je to holka. Je moc hodná...*, a dokončovala obrázky a obal knihy. Já jsem pracovala vždy s jedním dítětem. Mluvili jsme spolu o jeho knize a společně dávali větám správnou gramatickou podobu. Každý měl na výběr ze čtyř činností, děti střídaly jednotlivé aktivity a dokončovaly svou knihu.



V další hodině jsme se připravovali na prezentaci knihy. Každému jsem nahrála jeho knihu na kazetu, aby si děti mohly natrénovat správnou výslovnost slov. Individuálně jsem s každým strávila pět minut, kdy jsme knihu společně četli a rozebírali poslední detaily potřebné k prezentaci.

Prezentace knihy

Závěrem projektu byla tedy prezentace vlastní knihy, kdy každý svou knihu představil a nahlas přečetl. Děti

měly také možnost prohlédnout si knihy svých spolužáků, poslechnout si je na kazetách v poslechovém centru, položit autorům otázky a samozřejmě je za odvedenou práci pochválit.

Autorka je učitelka českého jazyka v ISP v Praze, v současné době na MD.

Jak si pejsek a kočička vařili dort

Kateřina Rohálová

Předmět: Český jazyk pro cizince

Téma: Potraviny

Věk: 9–12 let

Počet dětí ve skupině: 18

Čas: 40 minut

Cíle:

- žáci se seznámí s českou pohádkou *O pejskovi a kočičce*
- si osvojí názvy potravin
- porozumí pojmu *svátek*
- ve skupině dramatizují text

Dort k svátku

Po přivítání a úvodním kroužku jsem dětem ukázala veliký dort vyrobený z kartonu. Bylo na něm verzálkami napsáno *dort* a já se jich zeptala, kdy naposledy jedly dort, jaký dort mají nejraději a zda někdy sledovaly, když maminka pekla dort...

Seznámila jsem je s příběhem, který si dnes budeme vyprávět. Vystupují v něm pejsek a kočička, kteří se rozhodli upéct si ke svému svátku a narozeninám dort. Následovalo vysvětlení pojmu *svátek* a měla jsem připravený kalendář, abych jim přečetla, kdo má dnes svátek, kdo ho měl včera a jaké jméno je v kalendáři zítra. Domluvili jsme se, že si na začátku každé hodiny přečteme, kdo má svátek, a známe-li někoho s tímto jménem, popřejeme mu.

Úkoly k filmu

Následovalo promítnutí pohádky *O pejskovi a kočičce – Jak si vařili dort*. Dětem jsem zadala, co měly během pohádky sledovat:

Děti, pro které je čeština cizím jazykem, si měly zapamatovat tři sladké věci, které pejsek a kočička přidali do dortu.

Děti, pro které je čeština mateřským jazykem, si měly zapamatovat co nejvíce potravin, které pejsek s kočičkou do dortu přidali, a také si promyslet, zda tyto potraviny znají a vědí, co to je (zda rozumí všem názvům).

Po zhlédnutí pohádky jsme společně probrali oba dva úkoly.

Učíme se názvy potravin

Přinesla jsem do třídy velkou nákupní tašku plnou opravdových potravin z obchodu. Přizvala jsem si k sobě tři české děti, které se staly mými pomocníky. Ostatní děti přicházely a vytahovaly z tašky různé potraviny. Postupně se z tašky vytáhla čokoláda, bonbony, cukr, krupicová kaše... Mí pomocníci se střídali v pojmenovávání potravin a ostatní děti po nich názvy opakovaly a usazovaly se s potravinami do půlkruhu.

Dramatizace

Když mělo každé dítě jednu věc, mí pomocníci se proměnili v pejska, kočičku a vypravěče, doprostřed půlkruhu jsme dali obrovský hrnec vypůjčený z jídelny a celý příběh si zahráli. Vypravěč nás prováděl příběhem, a když řekl nějakou z potravin, která se přidávala do dortu, pejsek nebo kočička šli pro dítě, které tuto potravinu drželo, a společně ji vhodili do hrnce. Děti vždy zopakovaly název toho, co do hrnce přidaly.

Protože to děti velice bavilo, zahráli jsme si tuto pohádku všichni společně i ve dvou dalších hodinách, které byly obohaceny i o jiné aktivity související s pohádkou, např. bingo a pexeso, které jsem si sama vyrobila, zařadila jsem i práci ve skupinách a pro české děti poslech příběhu na CD.

A na závěr jsme si uvařili opravdickou krupicovou kaši, kterou spousta dětí neznala a všem moc chutnala.

Autorka je učitelka českého jazyka v ISP v Praze, v současné době na MD.

„Internet se neukazuje jako nepřítel knih, ale spíše jako jejich blíženeček (velcí čtenáři jsou ti, kteří mají pravidelný přístup k internetu), internet naopak ukrajuje z časového koláče televizi, jakož i novinám a časopisům.“



Zázračná hostina

Blanka Kotoučová

Když jsem dostala tuto 6. třídu, byla velmi dobře připravená na týmovou práci. Všichni žáci byli ochotni spolupracovat s kýmkoli ze spolužáků a schopni se na práci soustředit. Z 5. třídy však byla skoro čtvrtina dětí přijata do víceletých gymnázií, ve třídě téměř nezbyly děti s vyššími studijními předpoklady. Někteří žáci byli nadšení čtenáři, a to i řada těch, kteří mají diagnostikovanou SPU. Těch je ve třídě více než čtvrtina, někteří z nich však stále zoufale zápasili a zápasí s technikou čtení.

Z předchozích zkušeností vím, že rozvoj základních čtenářských strategií pomáhá porozumět textům i dětem s dyslektickými obtížemi. Vnímám jako docela optimistické, že schopnost porozumět textu je u těchto žáků lepší než jejich technika čtení, často doprovázená koktáním (tyto žáky pochopitelně nevyvolávám, čteme ve skupinách). Pokud čtou tiše, na zadané otázky odpovídají písemně přijatelně – samozřejmě vzhledem ke svým intelektovým možnostem. Od počátku jsem se snažila jednotlivé strategie s dětmi trénovat. S propojováním nového učiva s předchozím a se znalostmi z ostatních předmětů má třída větší problémy, než bývá obvyklé. I tuto dovednost intenzivně trénujeme.

Literaturu v 6. třídě radíme tradičně tematicky – pohádky, báje, pověsti –, na tuto hodinu dojde v průběhu 3. čtvrtletí, kdy už žáci mají s užíváním strategií určité zkušenosti.

Předmět: Český jazyk – literární a slohová výchova

Třída: 6.

Čas: 90 minut

Text: pověst *Zázračná hostina* Leo Pavláta z *Čítanky pro 6. ročník* (Čeňková, J. – Marinková, H. – Solfronková, J.)

Návaznost: Jedná se o závěrečnou lekci k tématu pověsti.

Cíle na úrovni OVO z ŠVP (tedy cíle, jichž by měl žák plně dosáhnout až na konci 9. třídy):

- žáci znají cesty k porozumění složitějším textům
- poznají základní literární žánry podle znaků
- rozpoznají komunikační záměr svůj i ostatních, zapojují se do diskuse

Cíle lekce

Poznávací výukové cíle:

- žáci určí žánr podle vlastností textu
- připraví diskusní příspěvek s argumenty podle zvolené role

Dovednostní cíle:

- žáci nacvičují různé strategie porozumění obtížnějšímu textu:



- odhadují význam slova ze souvislosti
- hledají význam slov ve slovnících
- shrnují svými slovy myšlenky částí textu
- kladou vhodné otázky
- předvídají pokračování příběhu, svůj odhad odůvodní, opírají odhad o znalost literárního žánru

Postojové cíle:

- žáci zaujmou postoj k jedné z hlavních postav podle zvolené role, argumentují ve prospěch, nebo v neprospěch postavy
- porovnají tento postoj se svým názorem na postavu

Popis lekce

EVOKACE

Ve kterých literárních žánrech se setkáváme se zázrakami? Jakou funkci mívají? Je nějaká denní doba, se kterou se zázraky častěji pojí? Co si představíme pod názvem zázračná hostina?

Děti společně vzpomínají na pohádky, báje a pověsti, v nichž se sešly se zázraky. Jejich funkcí bývá napravování křivd, pomoc kladnému hrdinovi, potrestání záporného (kouzelný dědeček ve *Zlatém kolovratu*, obušek z pytle...). Za zázračnou dobu označí žáci noc – hrdina se ráno probudí a zjistí..., za zázračnou hodinu označí po dohodě půlnoc nebo východ slunce (když zakokrhá kohout) – opět na základě literárních zkušeností. Literární zkušenosti pomohou i k odhadu, že po zázračné hostině se někdo promění v něco jiného, nabude nějaké zázračné vlastnosti nebo schopnosti.

UVĚDOMĚNÍ SI VÝZNAMU INFORMACÍ

Četba textu *Zázračná hostina* a hledání významů

Ukázka z textu – 1. odstavec*

V Praze, hlavním městě Čech, kdysi sídlilo mnoho Židů. Patřila jim velká čtvrť s několika školami a modlitebnami a uprostřed té čtvrti nedaleko řeky Vltavy stála slavná Staronová synagoga. Nikde na světě takovou neměli – vždyť ji pomáhali stavět samotní andělé. Přinesli do Prahy trosky Šalamounova jeruzalémského chrámu a na jejich základech synagoga vyrostla. Pražské židovské školy však rostly moudrostí svých učitelů. Sešli se v nich mudrci nad mudrce, světa Izraele v jeho vyhnanství. A nade všemi jako jasná hvězda zářilo vědění Jehudy Löwa ben Becalela.

Text začínáme číst společně. První odstavec obsahuje dost neznámých pojmů a složitých myšlenek, proto používáme různé postupy, jak se dostat k jejich



významu, např. využíváme mezipředmětové vztahy a předchozí znalosti:

- Staronovou synagogu a Židovské Město si vybavujeme z hodiny výtvarné výchovy, kdy jsme se toulali po Praze
- s králem Šalamounem jsme se setkali v biblických bájích
- Izrael známe ze zpráv a biblických bájí
- některé pojmy hledáme ve slovnících
- žáci pokládají otázky, na něž jim odpovím

Shrnutí a předvídání

Vím, že složité pojmy uvedené v předchozím odstavci a informace (např. o stavbě Staronové synagogy z kamenů Šalamounova chrámu...) nejsou pro další průběh děje zásadní. Proto si pojmy rychle připomeneme, případně použijeme slovník. Na závěr modeluji shrnutí textu – odhlédnu od detailů a odboček, jednoduše formuluji myšlenku, aby uváděla další příběh: „V Praze kdysi bývalo Židovské Město, v něm stála Staronová synagoga, modlitebna, která sloužila i jako škola. Učila v ní řada významných učenců, k nejznámějším patřil Jehuda Löw ben Becalel. Dost mě zajímá, jestli některý z těch učenců bude mít něco společného s těmi zázraky, o nichž se píše v názvu.“

(Poznámka: Aby se lekce dala stihnout, je potřeba, aby žáci skutečně zmíněné pojmy znali předem.)

Další čtyři odstavce čtou žáci ve dvojicích, střídají se – vždy jeden čte a druhý shrnuje text.

Na závěr této části si na tabuli poznamenáme základní události (prvky děje), čímž celý předchozí text znovu shrneme. Píšeme souvislými větami – z každého odstavce jednu větu.

Žáci odhadnou pokračování příběhu a napíší, proč si to myslí. Přečteme si některé nápady a děti se rozdělí do skupin, které mají stejné nebo podobné řešení – při rozdělování posuzují, zda patří do určité názorové skupiny, i když mají myšlenku formulovanou jinými slovy.

Vznikly dvě zásadní skupiny – jedna odhadovala, že to Jehuda Löw ben Becalel dokáže – odhady se lišily tím, o co žáci opírali argumenty – někteří o text (udělá nějaký zázrak), jiní se domnívali, že udělat hostinu se dá zvládnout a je to pro něj výhodné, i kdyby si na to měl třeba vypůjčit.

Druhá skupina odhadla, že to nezvládne – ti se spíš lišili tím, jak císař zareaguje – jestli rabiho třeba potrestá, nebo si „nechá vysvětlit“, že na to nemá.

Žáci samostatně dočtou příběh.

Posoudí, zda se všechny události mohly skutečně stát a zda některé jsou vymyšlené. (Poznámka: Je zajímavé, že tento úkol byl pro děti mnohem obtížnější, než jsem čekala. Některým dětem například přišlo naprosto možné, že by se dal takový palác přes noc postavit.)

Všimnou si dalších vlastností a zařadí text žánrově.

Posoudí, která skupina se ve svém odhadu přiblížila nejvíce originálu a v čem.

Posoudí, zda řešení ostatních skupin je rovněž přijatelné, protože logicky navazuje na předchozí děj,



Foto: z archivu autorky.

případně už při čtení poznali žánr a vycházejí ze znalosti toho, jak pověsti často končí.

REFLEXE

Návrat k brainstormingu

Čas „zázračné hostiny“ jsme odhadli poměrně přesně, i když to není typické, hostina se konala v noci. Zázrak sám však byl zcela překvapivý, děti v odhadu spíše řešily, jak dopadne vztah rabi Löwa a císaře, nikdo neodhadoval, že rabi mimo to, že úkol zvládne, dokáže i odhalit pravou tvář nepoctivého rádce. Překvapivé bylo i to, že zázračná hostina nespočívala v pokrmu se zázračnými účinky. Když jsme se však zamýšleli nad tím, jakou roli zázrak měl, zjistili jsme, že zcela obvyklou: zázrak pomohl kladnému hrdinovi potrestat zrádného rádce Rudolfa II.

Rozpoznání žánru nám pomohlo uvědomit si, že ačkoli se v textu vyskytují skutečné historické postavy, nejedná se o text, jemuž můžeme uvěřit.

Soud

Třída se podle vlastního výběru rozdělí na tři skupiny – žalobce, obhájce a soudce.

Všichni se zaměří na císařova zlého rádce, který chtěl rabiho Löwa znemožnit v očích císaře, připravit jej o císařovu přízeň a neváhal použít lež, podvod a krádež.

Připomeneme si role jednotlivých skupin – žalobce skutek pojmenuje, ukazuje jeho společenskou nebezpečnost, snaží se dosáhnout maximálního trestu. Obhájce má právo užívat jakékoli argumenty, které mohou jeho mandantovi pomoci trest maximálně snížit. Soudce musí spravedlivě rozhodnout a své rozhodnutí odůvodnit.

Nejprve obhájci a žalobci napíší každý svoji řeč, pak si ji přečtou ve dvojicích a ve čtveřicích, podtrhnou dobré argumenty, dohodnou se, kdo bude mluvit jako první, tedy přednese hlavní řeč. Soudci v této době „studují spis“, znovu pročítají text, pozorně si všimají všech událostí a okolností. Pak jednotlivé skupiny plní svou roli, po hlavní řeči obžaloby a obhajoby se



rozvine diskuse, v níž další žáci reagují na argumenty protistrany. Nakonec soudci argumenty posoudí, odvodní a vynesou rozsudek. Soudce nikdo nekritizuje, nenapadá. Rozhodnout je jejich právo. (V době, kdy se soudci radí, zhodnotí si členové prvních dvou skupin, jak se jim podařilo najít dobré argumenty, zda se zapojili do diskuse, nebo jen do přípravné části.)

Ukázka obhajoby

„Žádám o mírnější trest pro mého klienta, protože jeho čin nebyl tak závažný. Můj klient se snažil udržet svou práci, a proto se takto bránil.

Rabi Löw nemá žádný důvod, proč mého klienta obžalovat, vždyť to byl on sám, který se mému klientovi pletl do povolání. Můj klient kvůli rabi Löwovi utrpěl psychickou újmu na zdraví, a proto se dožadují nižšího trestu.“

Porota soudců rozhodla, že rádce je vinen, protože ani svízelná životní situace uváděná obhajobou neopravňuje k podvodům a ubližování druhým.

Nakonec si každý poznamená, jak mu v jeho roli bylo, jestli mu dělalo problém obhajovat zločin, jak pro něho bylo těžké někoho odsoudit.

Z čeho poznáme, že žák dosáhl cíle?

Z průběžného sebehodnocení žáků:

- žáci posoudí, zda správně určili literární žánr a uvedli správné důvody
- posoudí, jak se jejich odhad přiblížil skutečnému ději, pokud ne, zda byl jejich odhad logický v duchu žánru
- ocení dobré nápady „obhájců“ a „žalobců“, řeč „soudce“
- sledují svoji aktivitu při práci ve skupině

Z hodnocení učitelky:

- průběžně poskytuje korektivní zpětnou vazbu jednotlivým skupinám
- oznámkuje (pouze jedničkami) dobré příspěvky u závěrečného soudu

Autorka je učitelka 2. stupně ZŠ Chvaletická v Praze 9.

Poznámka:

* Celý text najdete na: www.kritickemysleni.cz.

Překlady básní Li Poa

Blanka Kotoučová

Někdy máme představu – a děti k ní tíhnou obzvláště –, že to, co bylo, je něco zastaralého, nedokonalého, zatímco dnešní doba je ta pravá. K velkým dílům světové literatury se čtenáři vracejí celá staletí právě proto, že mnohé problémy, prožitky, touhy mají lidé ve všech obdobích stejné, někdy je i stejně řeší, ale vždy mají naléhavou potřebu se o ně s někým podělit. K tomuto poznání míří výuka v následující dvouhodinové lekci.

Předmět: Český jazyk – literární a slohová výchova

Téma: Li Po, různé překlady jedné básně

Třída: 8.

Čas: 90 minut

Cíle lekce

Cíle na úrovni OVO z ŠVP:

- žáci si uvědomují souvislosti mezi dobou a dílem, dílo je odrazem doby vzniku a osobnosti autora

Poznávací výukové cíle:

- žáci poznávají světové a evropské kulturní hodnoty a tradice
- porovnají texty
- uvědomí si, že u významných děl vzniklo více překladů, které mohou být velmi rozdílné, ideální by bylo znát originál
- využijí své znalosti z teorie literatury k porozumění básnickému textu
- vyhledají důležité údaje z odborného textu

Dovednostní cíle:

- žáci pracují s informacemi – najdou informace důležité pro náš účel, zformulují je svými slovy
- argumentují, proč jsou tyto informace právě ty nej důležitější

Postojové cíle:

- žáci postupně přehodnocují svůj názor na hlavního hrdinu, když zjišťují další okolnosti jeho osudu

„Čtení v rodině je zkrátka základní sociokulturní vzorec, který se v následujících fázích životního cyklu, pokud je vypěstován, dobře rozvíjí; daleko hůře se však, pokud rozvinut není, nastoluje.“



Popis lekce

1. hodina

Četba textů a diskuse

Žáci sedící ve skupinách dostanou papír se čtyřmi texty básně složený tak, že prostřední dva texty nejsou vidět. U básní není uveden autor.

První text

Tři kumpáni
Jasmínu loubí. Sedím u vína,
zve dobré druhy dobrá hodina –
a já jsem sám.
Vtom náhle nad strání
kulatý měsíc se mi uklání,
já jemu. Se mnou v modrý nebes klín můj kývá stín.
Společnost poklonami nešetří –
tak byl jsem sám, a teď jsme tři.

Chce měsíc pít. Jak mám ti podat číš?!
Stín zdvihá pohár. Copak nevidíš,
že dneska za vás za oba
pít musí moje nádoba?

Co je to ale, chlapani rozmilí?
Já piju – vy jste opilí!
Měsíc se motá, žvatlá ke stínu,
ten se snítkou zas tančí jasmínu,
jen já tu sedím klidně při víně,
jim připíjím a dobré hodině.

Tož loutnu sem – a píseň se mnou noťte,
pak na kutě mě, chlapani, doprovodte,
vždyť do jedné se vejdu postele kumpáni světlé noci veselé,

a zejtra navečer, až první hvězdy vzplanou,
u vína v loubí, chlapani, na shledanou!

Žáci se pohodlně posadí, případně položí hlavu a poslouchají první text (přečetla jsem jej), rozhodnou se, zda chtějí současně i sledovat zrakem. Po poslechu žáci říkají, jakou náladu text má, z čeho tato nálada plyne. Vybavují si hlavní motivy básně, snaží se ji vizualizovat, situaci si představit.

Podrobněji se pak zaměříme na text:

- objasníme slova, jimž děti nerozumějí (děti se ptaly např. na slovo snítka, loubí, kumpán, oříškem byly verše ...že dneska za vás za oba//pít musí moje nádoba?, někteří se ptali i na slovo noťte, s tím jim pomohli spolužáci poukazem na příbuznost ke slovu nota, notovat)
- žáci ve skupině shrnou, o čem jsou jednotlivé sloky, zpřesní původní představu
- rozhodnou, zda se jedná o poezii lyrickou, epickou..., jaký byl asi záměr autora
- zamýšlejí se nad situací hlavního hrdiny, znovu se zamýšlejí nad náladou básně

(Většinu dětí přišla v první chvíli situace veselá – hrdina se opil, mluví s měsícem a svým stínem. Na konci si uvědomují spíše smutek plynoucí z osamění.)

Přečteme poslední **čtvrtý text** (který je na zadní straně skládky):

Konvici mám skrytou mezi květy.
Bez přátel mě teskno přepadá.
Pohár výš – a připíjím jasné luně.
S mým stínem jsme tři tu, jak se zdá.
Měsíc pít vína nerozumí,
stín oddaně dělá však, co já.
Měsíc a stín na čas jsou mi druhy,
chvíle slasti jarem zahýří.
Zazpívám – měsíc se pohupuje,
zatančím – stín kolem zavíří.
Střízliví se spolu radujeme
opilí si po svém jdeme zas.
Nechce se nám, kéž jsme navždy spolu!
Za mléčnou dráhou se sejdem,
až nastane čas.

Žáci ve skupině:

- zvažují, co je na textu nápadné vzhledem k předchozí básni
- pomocí Vennova diagramu společně vyjádříme, co mají obě básně společné, čím se liší
- posoudí, zda jsou významnější shody, nebo rozdíly
- zvažují, co může být příčinou výrazné podobnosti, ale i rozdílů

Žáci odhadují, co bude v přelepené části složeného papíru, argumentují, proč si to myslí, po otevření si druhý a třetí text samostatně přečtou.

Druhý text

Popíjím sám v záři měsíce
Džbán vína mezi květy mám,
nikdo tu není, piji sám,
a zvedám číši, volám na měsíc.
Já, stín a měsíc – hned je nás tu víc!
Potácíme se sem a tam,
měsíci však se nechce k nám.
Měsíci, budme všichni opilí,
až do jara, a ne jen na chvíli!
Zpívám – a měsíc poskočí,
tančím – a stín hned zdivočí.
Měsíci, budme všichni veselí,
až opijem se – sbohem, příteli!
Tak jak já tebe, měj mě rád
a setkáme se ještě tisíckrát!



Foto: z archivu autorky.



Třetí text

Sám pod měsícem piju víno
Mám víno ve džbáně a je ho víc než dost –
kdo mi však bude dělat společnost?
Měsíci, pojď blíž – připiju ti,
možná ti víno přijde k chuti!
Můj stín se s námi také pobaví –
přátelé, už jsme tři, tak na zdraví!
Za chvíli jsme už všichni rozjařeni,
pít s přáteli je pro mě potěšení.
Zpívám – stín už se sotva drží na nohou
tančím – a měsíc pajdá cikcak oblohou.
Ještě si s vámi trochu zavýskám –
až dopijeme, bude každý sám.
A jednou naposled, až odbije můj čas,
za Mléčnou dráhou sejdeme se zas.

Žáci zjistí, že oba mají opět shodné základní vlastnosti. Zvažují, čím to může být. Poměrně rychle odhadnou, že se jedná o čtyři překlady. (Přemýšlení netrvalo dlouho, vyzvala jsem žáky, aby si vybavili, kdy už jsme se s podobnou situací setkali – v 6. třídě jsme četli např. různé překlady některých řeckých bájí.)

Zapišeme si jméno autora Li Po i překladatelů: Bohumil Mathesius (1. text), František Hrubín (2. text), Jiří Žáček (3. text), Marta Ryšavá (4. text). (Překlady jsou seřazeny podle doby vzniku od nejstaršího.)

Žáci si uvědomí, že významná díla překládají opakovaně další lidé, překlady mohou být velmi rozdílné, ideální by bylo znát originál. Jestli k tomu dospějí žáci samostatně, je to výtečné.

Měla jsem v úmyslu věnovat se především hlavní postavě, tedy tomu, co je v textech díky jejich původu shodné a nejpodstatnější.

Žáci se však v porovnávání spontánně vrhli především na rozdíly – vzhledem k tomu, že měli všechny básně vedle sebe, nejnapadnější bylo, že čím současnější překlad, tím kratší. Čtvrtá báseň nemá název. Rozdíly jsou i v použité slovní zásobě. Dále našli zásadní rozdíl v závěrečných verších.

Zareagovala jsem na vzniklou situaci, žáci se rozdělili na tři skupiny, z objevených rozdílů jsme vytvořili úkoly, jimiž se skupiny zabývaly, pak žáci ostatním prezentovali, co zjistili.

V první skupině hledali, o co se básně zkrátily, co z textu zmizelo a o co by byl ochuzen čtenář, který by měl jen poslední překlad.

Výsledek:

Zmizely především popisné části, tím příběh hlavního hrdiny více vynikne, je snazší ho vyprávět. Čtenář druhého a čtvrtého překladu by neměl tak konkrétní představu vůně – je rozdíl vůně jasmínu – vůně neurčitých květů, třetí text nemá vůně vůbec. První překlad obsahuje zvuky písně doprovázené loutnou, v dalších je jen píseň. Kdybychom měli texty ilustrovat, podle prvního bychom měli hodně konkrétní představu, u dalších bychom naopak museli zapojit fantazii.

Druhá skupina zkoumala rozdíly v použité slovní zásobě a věnovala se tomu, že čtvrtá báseň nemá název.

Výsledek:

Jen první báseň obsahuje slova vyžadující vysvětlení a komplikující porozumění. Novější překlady jsou na čtení příjemnější. Marta Ryšavá asi nechala básně bez názvu, aby si ji mohl čtenář pojmenovat podle své fantazie – třeba Večer s měsícem, Stesk...

Třetí skupina se věnovala rozdílným závěrům básně.

Výsledek:

Je dost zvláštní, že básně končí velmi rozdílně. V prvním překladu se mluví o setkání v nejbližší době – co bude dál, není jasné, v Hrubínově překladu se budou setkávat pravidelně, v nejnovějších překladech jako by to chtěl piják měsíci oplatit – teď musí měsíc za ním, jednou přijde on na návštěvu k měsíci.

Ke společnému tématu všech básní – stejné hlavní postavě – jsme se z časových důvodů vrátili jen krátce, více jsme se jí pak věnovali v druhé hodině. V dané zemi je tato postava považována za nejsmutnější možnou postavu poezie.

Úkol: Zapište, o jakou postavu se jedná, v jaké situaci se nachází (osamělý piják).

2. hodina

Životopis autora

Žák vyhledá v životopise autora informace o tom, které události mohly ovlivnit jeho tvorbu. Děti dostanou text o autorovi: 1. odstavec je neoznačený, od 2. jsou odstavce označeny písmeny A–D. Žáci ve všech skupinách se rovněž rozdělí (dostanou lísteček s písmeny A–D, každý si vybere jeden). Pak se sejdou v expertních skupinách – tedy všechna „áčka“, „béčka“...

Na prvním odstavci jsem modelovala, jak bude vypadat správný postup práce a dobrý výsledek.

Li Po (nebo také Li Bai) žil v období tchangské dynastie (618–906), jež je nazýváno „zlatou dobou čínské poezie“. Narodil se v Sujabu, dnešním Tokmaku, na hranicích mezi Turkestánem a Kyrgyzstánem. Toto město leželo na Hedvábné cestě. Začátkem 8. století se rodina Li Poa rozhodla k návratu do Číny a v roce 705 se usadila poblíž města Čcjangmingu (dnes Ťiang-jou) v provincii S'-čchuan. Li Po byl velice bystrý, mimořádně nadaný a měl skvělou paměť. Ve čtrnácti letech již psal své vlastní básně „fu“ (rytmizovaná próza).

Když dosáhl dvaceti let, vydal se do hor Min, jež se rozkládají na rozhraní mezi provinciemi S'-čchuan a Kan-su a pod vedením Mistra Východního srázu se tu věnoval studiu taoismu.

(Převzato z: <http://ld.johannesville.net/li-po.>)

První odstavec jsem přečetla, vybírala jsem klíčová slova a hlavně odůvodňovala, podle čeho vybírám. Při prvním poslechu se dětem text zdál velmi obtížný. Předvedla jsem, že když vynecháme všechna místní pojmenování i složité putování rodiny, zbudou nám klíčové údaje:



- země Čína – je uváděn jako čínský básník
- první tvorba ve čtrnácti letech – je zajímavé, že začínal tvořit ve věku, v němž jsou teď děti-čtenáři
- studium taoismu – studium filozofie určitě ovlivnilo způsob uvažování, a tedy i tvorby

Na závěr jsem tyto podstatné údaje z textu shrnula souvislými větami. (Žáci si uvědomí, že dokážou vybrat informace i ze složitého textu.)

Žáci pak ve skupině zpracují odstavec – přečtou si jej, každý si tečkou označí, co považuje za klíčové. Pak se pokoušejí najít shodu, argumentovat pro jednotlivé pojmy. Na závěr alespoň někteří ze skupiny shrnou text svými slovy. (U málo zkušených dětí trvá zpracování odstavce 10 až 15 minut.)

Žáci se vrátí do domovské skupiny, doporučí spolužákům, které pojmy si mají označit v jednotlivých odstavcích, text shrnou. (Opět zhruba 15 minut.)

Reflexe

Na závěr vyhledáme události, které mohly ovlivnit autorovu tvorbu pozitivně a negativně.

Vrátíme se k textu básně. Žáci znovu poslouchají nebo sledují první text jako na začátku první hodiny.

Vezmou si svůj zápis, v němž původně posuzovali náladu básně a jednání hlavního hrdiny. Odpovídají na otázky:

- *Z čeho jsme původně soudili o náladě básně?* (Většinou pouze z chování hlavního hrdiny.)
- *Co ovlivnilo náš názor později?* (Přemýšleli jsme o příčinách takového chování – proč se tak choval? Pro žáky bylo v tuto chvíli snadno představitelné, že unést samotu je velmi těžké.)
- *Pomohlo nám v porozumění textu to, že jsme se seznámili s životopisem autora?* (Autor prožil těžký život, zdá se pravděpodobné, že bude psát smutné básně, že příčinou smutku v básni nemusí být jen osamění, ale i křivda, nespravedlnost, úmrtí

manželky... pokud je báseň autobiografická. Z jedné ukázky by asi nebylo dobré dělat velké závěry, spíše jsem chtěla, aby si žáci uvědomili, že mezi dílem, dobou a autorem je vždy nějaký vztah.)

- *Můžeme něco z toho, co jsme si dnes při posuzování hlavního hrdiny uvědomili, nějak využít?* (Snadno se zmýlíme, když o něčem soudíme rychle, povrchně, bez znalosti souvislostí.)

Reakce rodičů

Druhou hodinu jsme učili jako ukázkovou pro rodiče před třídními schůzkami, přišlo zhruba 60 % rodičů. Požádali jsme je o srovnání výuky s jejich zkušenostmi ze školy. Rodiče měli možnost se do výuky zapojit. Někteří to udělali bez váhání, jiní, když se přesvědčili o bezpečném prostředí hodiny, někteří zůstali v roli diváků. Všichni rodiče (hlavně nezapojení diváci, kteří vlastně moc nevěděli, co se ve skupinách děje) očekávali, že jejich dítě bude úspěšné, že uslyší, co se vlastně děti naučily.

Rodiče ve zpětné vazbě ocenili zejména možnost spolupráce dětí, dobré výsledky spolupráce, aktivní zapojení všech. Někteří ocenili skutečnost, že děti nedostávají žádné hotové životopisy, které by si musely pamatovat, že samy vybírají informace a posuzují jejich důležitost, což se jim bude hodit při jakémkoli studiu.

Autorka je učitelka 2. stupně ZŠ Chvaletická v Praze 9. Deset let učí částečný úvazek i ve střední odborné škole.

Poznámka:

Texty využití v této lekci, které najdete také na: www.kritickemysleni.cz, jsou převzaty z knihy B. Mathesia *Zpěvy staré Číny*, vydané v roce 1988 v Praze nakladatelstvím Československý spisovatel.

„Pro Evropu dlouhodobě platí, že nejvíce se čte na severu (ve skandinávských zemích), nejméně na jihu (Portugalsko, Řecko, Španělsko, Itálie); souvisí to s větším důrazem na vzdělání (větším počtem vysokoškoláků) na severu, rozvinutější sítí knihoven a programů na rozvoj čtenářství.“

* * *

„Ochota nechat se spoutat knihou je u žen o něco větší než u mužů. Zatímco ženy častěji zůstávají, i když s přestávkami, u jedné započaté knihy, anebo se snaží číst, kdykoli jim to čas dovolí, muži častěji přeskakují stránky a vybírají si jen to, co je zaujme.“



U Tří lilíí

Hana Antonínová Hegerová

Téma: Jan Neruda – *U Tří lilíí* (Povídky malostranské, 1876)

Ročník: sexta víceletého gymnázia

Čas: 3 vyučovací hodiny (optimálně však 4 hodiny)

Pomůcky: kopie povídky pro každého (rozsah jeden list), větší papír (balicí) pro každou skupinu, pastelky, fixy, nůžky, lepidlo

Cíl: Studenti budou pracovat metodami, jež rozvíjejí čtenářské dovednosti a udržují pozornost delší dobu u jednoho textu. Při řízeném čtení bude kladen důraz na vybrané čtenářské strategie, jejichž posilováním dosahujeme kvalitnějšího porozumění textu.

EVOKACE

Na tabuli jsem napsala pět klíčových slov z Nerudovy povídky *U Tří lilíí*: *neděle, hostinec, tanec, kosti, bouřka*. Studenti si měli napsat na kartičku slovo, které je nejvíce zaujme nebo k němuž se jim váže nějaká vzpomínka či zážitek. Poté procházeli třídou a zjišťovali, co si vybrali ostatní spolužáci, a povídali si o tom. Po několika minutách vytvořili skupiny podle klíčových slov – nejpočetnější skupinou byl *hostinec* a *bouřka*, nejméně členů měla skupina *kosti*. Vybraní zástupci skupin krátce refletovali, proč si daný pojem zvolili a jaké představy se ve skupině objevují.

Úkol: Ve skupinách (velké skupiny se rozpůlily) napište krátký příběh (asi pět řádků) tak, abyste v něm použili všechna klíčová slova.

Ukázky studentských prací

1. *Byl nedělní podvečer a dešťové kapky tančily za zvuku bouřky, zatímco se mladý muž vracel z místního hostince. Hlavou se mu honily úvahy o pomíjivosti času, o jeho bezcennosti a zbytečnosti, protože co zbude z člověka, když umře? Jen jeho bílé kosti a černý prach, nebo i něco víc?*

2. *Byla sobota večer, možná už spíše neděle. V hostinci u frekventované kupecké cesty se konala tancovačka. Všichni se skvěle bavili a pivo teklo proudem, ale pak se venku začalo blýskat a rozpoutala se strašná bouřka. Hostinský vyběhl ven, aby se postaral o koně, ale nevrátil se. Ráno ho hledali, ale v lese našli už jen kosti.*

3. *Byl bouřlivý večer, první máj, byla neděle. V hostinci za bujarého tance každý měl kus žrance, zbyly jenom kosti. (Tady se ukázalo, že studenti zaměnili slovo žvanec za žranec, ale shodli jsme se, že to je docela vtipná aktualizace.)*

4. *Byla neděle a venku řádila bouřka. Vesele jsem si tancoval z hostince domů. Když vtom „bum bác“! Ani nevím jak, ležel jsem v kaluži krve a koukám – z nohy mi trčí kost!*

5. *Byla krásná slunečná neděle a dva milenci se šli projít na louku. Najednou se nebe zatáhlo a začala*

bouřka. Schovali se do místního hostince, kde se konala vesnická zábava, pilo se, tancovalo, hodovalo a okousané kosti se házely psům.

Následuje prezentace výtvorů. Usilujeme o hodnocení formou *uznání – otázka*.

Evokační činnosti zabraly téměř celou vyučovací hodinu, studenti si je ale užili. Až na jednu chlapeckou skupinu (ukázka č. 3) byli všichni zabráněni do tvorby příběhu.

UVĚDOMĚNÍ SI VÝZNAMU INFORMACÍ

Pro práci jsem zvolila krátký text, navíc málo známý, o to více ale překvapivý (a přitom jde o klasiku!). Text jsme četli metodou *řízeného čtení*, tj. po částech. Zaměřila jsem se přitom především na rozvíjení několika čtenářských strategií, k nimž podle mě text pěkně vybízí (*předvídání, vizualizace, shrnování, vytváření souvislostí, kladení otázek, vyjasňování*). Kromě rozvíjení čtenářských strategií zařazuji aktivní čtení přímo v hodině (resp. hodinách) i proto, aby některé texty poznali všichni studenti. Aby i slabší čtenáři viděli na vlastní oči, jak někteří spolužáci vyjadřují své prožitky z četby. Myslím, že tak vzniká prostředí pro formování estetického vnímání – studenti jsou v hodině „nuceni“ reagovat na čtený text a současně se snažím celou situaci podávat jako něco celkem běžného. Je docela normální si číst a je také normální si o čteném povídat.

Myslím, že jsem tenkrátě šílil. Každá žilka hrála, krev byla rozvařena.

Otázky a úkoly

Jaké otázky vás napadají? Jakou otázku byste položili autorovi textu?

(Co ho tak rozčililo? Možná je to žárlivost. Možná se cítil trapně, prožil něco nepříjemného. Možná ho někdo naštvál, ale on s tím nemůže nic dělat, je to taková beznaděj.)

Zažili jste někdy něco podobného? V jaké situaci jste se cítili podobně?

Kdybyste měli text převést do obrazu, jakou by měl barvu a proč?

(Červenou, rudou, oranžovou, krvavou, směsici červené a modré – krev a žíly.)

Byla teplá, avšak tmavá letní noc. Sirnatý, mrtvý vzduch posledních dnů byl se konečně sbalil v černé mraky. Bouřný vítr je zvečera mrskal před sebou, pak se rozhučela mohutná bouř, zapraskal liják, a bouř a liják trvaly až do pozdní noci. Seděl



jsem pod dřevěnými arkádami hostince U Tří lilií, poblíž Strahovské brány. Malý to hostinec, četněji tenkrát navštívený jen vždy v neděli, kdy tu v salonku při pianě bavili se tancem kadeti a desátníci. Dnes byla zrovna neděle. Seděl jsem pod arkádkami u stolu poblíž okna sám a sám. Mocné hromy skoro ráz na ráz burácely, liják tloukl do taškové střechy nade mnou, voda srčela v střikavých potůčcích k zemi a piano mělo uvnitř salonku jen kratičké oddechy a vždy zas se rozzvonilo znovu. Chvilkami hleděl jsem otevřeným oknem na točící, smějící se páry; chvilkami zas zahleděl jsem se ven do tmavé zahrádky. Někdy, když šlehnul jasnější blesk, viděl jsem u zahradní zdi a na konci arkád bílé hromady lidských kostí. Bývalt' zde druhy hřbitůvek a právě tento týden vykopali z něho kostry, aby je převezli jinam. Půda byla ještě rozryta, hroby otevřeny.

Otázky a úkoly

Pokuste se vlastními slovy shrnout tuto část textu. Poznamenejte si nejprve klíčová slova, poté napište krátké shrnutí. Zeptala jsem se, zda už se více orientují v textu, když byla použita všechna klíčová slova. (Slova tam sice jsou, ale vůbec nevím, jak se to dál bude rozvíjet, nejde to poznat, je to popis.)

Podtrhněte v textu místa, jimiž autor působí na naše smysly. *Co na vás působí intenzivně?*

(Rozebírali jsme sluchové podněty – přírodní zvuky: bouřka, déšť a kulturní zvuky: hudba, smích, zrakové vjemy – všímali jsme si kontrastů, dotyk a vůně.)

Jaká prostředí se v textu zatím objevují? Co mají podobného a čím se liší? Co o nich můžeme říct?

(Exteriér a interiér, vypravěč je tak někde mezi. Sedí sice venku, ale v loubí, oknem vše vnímá. Kontrast mezi venkovním napětím – trochu to nahání hrůzu – kostry, hřbitov, bouřka, taková divokost, vevnitř je světlo, smích, hudba, tanec. Uvnitř jsou ti živí, venku ti mrtví – kosti, nějak to spojuje vypravěč. Je sám, ale zároveň je někde mezi tím vším.)

Připomíná vám některá pasáž nějakou vaši zkušenost? Jakou?

Jaký měl podle vás autor záměr? Jak vás chtěl naladit? A jak jste naladěni?

Jak myslíte, že by text mohl pokračovat?

(Něco se stane, už dlouho převažuje popis, tak teď přijde nějaká akce, třeba rvačka. Nebo se objeví nějaká žena. Nebo to bude horor a větší roli budou mít kosti a hroby – zjeví se nějaký duch nebo démon.)

Ale vydržel jsem u svého stolu vždy jen na krátký čas. Vždy jsem se zas zdvihl a přikročil na chvilku k dokořán odevřeným dveřím salonku, abych se na tančící podíval blíž. Vábilo mne tam krásné, as osmnáctileté děvče. Štíhlý vzrůst, plné, teplé formy, v týlu přistřižený volný černý vlas, oblý hladký obličej, světlé oko – krásné děvče! Zvláště ale mne vábilo to oko její. Jak voda jasné, jak vodní hladina záhadné, takové neúkojné, které ti přivolává ihned slova: „Spíše se nasytí oheň dřev a moře vod, než krásnooká nasytí se mužů.“

Tančila skoro ustavičně. Ale dobře pozorovala, že vábí zraky moje. Když tančila kolem dveří, mezi nimiž jsem stál, vždy upřeně se zadívala na mne, a když tančila salonkem dál, viděl a cítil jsem, že při každém otočení zavazuje její zrak o mne. Nepozoroval jsem, že by byla s někým promluvila.

Již zase jsem tam stál. Zraky naše se ihned setkaly, ač děvče stálo v řadě poslední. Čtverylka se chýlila ku konci, pátá tura dozněla, vtom vběhlo jiné děvče do sálu, udýchané a promoklé. Prodralo se až ku krásnooké. Hudba začala právě turu šestou. Mezi prvním řetězem šeptala přibylá krásnooké něco a tato kývla mlčky hlavou. Šestá tura trvala trochu dýl, komandoval ji svižný kadetík. Když byl konec, pohlédla krásnooká ještě jednou ke dveřím zahradním, pak šla ku předním dveřím salonku. Viděl jsem ji, jak venku si dává svrchní šaty přes hlavu, pak zmizela.

Šel jsem a usedl zas na místo své. Bouř začala teď jakoby znovu, jako by ještě nebyla si ani zahlomozila; vítr hučel silou novou, blesky tloukly. Naslouchal jsem v rozechvění, ale myslil jsem jen na to děvče, na ty zázračné oči její. Na cestu domů nebylo beztoho ani pomýšlení.

As po čtvrt hodině zas jsem se podíval ku dveřím salonku. Zde stála krásnooká opět. Rovnala si promoklé šaty, utírala vlhké vlasy a starší nějaká družka jí pomáhala.

Otázky a úkoly

Povězte vlastními slovy, jak vypadala dívka?

(Studenti se pozastavovali nad spojeními „štíhlý vzrůst, plné, teplé formy“ – moc si to neuměli představit, někomu to připadalo nespojitelné – štíhlý a přitom plná forma, větší záhadou ale bylo spojení „v týlu přistřižený volný černý vlas“. Dívka smyslná, atraktivní, sexuálně přitažlivá, asi bude na chlapy.)

Vnímáte popis jako dostačující? Proč ano/ne?

„Některá americká nakladatelství, většinou ta vysokonákladová, tisknou na závěr knihy webové adresy, kde je možné najít blog toho kterého autora či žánru; dokonce jsou v knize nejednou otisknuty otázky, které by měly čtenáře v jejich diskusích vést.“



Byla by dívka hodnocena jako krásná i dnes? Argumentujte.

Poznamenejte si, proč myslíte, že dívka odešla? A proč se podle vás zase vrátila?

(Něco se stalo doma – třeba musela rychle ke svým dětem, někdo na ni čekal venku, vyřídila rychle nějakou záležitost a zase se vrátila. Mohl na ni čekat nějaký muž, třeba ji sledoval a žárlil na ni. Asi to nebylo nic důležitého, když se zase vrátila tancovat. Vrátila se, protože ji přitahoval vypravěč.)

Vytvořte přímou řeč – co mohlo promoklé a udýchané děvče šeptat krásnooké?

Jak bude text pokračovat? Navrhněte, jak by mohl příběh skončit. Dopište závěr povídky.

(Asi ji vyzve k tanci a pak spolu odejdou. Bude s ním tančit, ale pak přijde její partner, bude žárlit a zabije vypravěče. Nebo vypravěč zabije jejího tanečníka. Strhne se rvačka a ti dva spolu mezitím utečou. Vypravěč ji osloví, ale ona ho odmítne, protože je zadaná. Nestane se vůbec nic – skončí to tím vzájemným pozorováním, otevřený konec.)

„A proč jsi šla v té nehodě domů?“ tázala se tato.

„Sestra přišla pro mne.“ Hlas její slyšel jsem teď poprvé. Byl hedvábně měkký, zvučný.

„Stalo se něco doma?“

„Matka zrovna umřela.“

Zachvěl jsem se.

Krásnooká se otočila a vystoupila do samoty ven. Stála vedle mne, zrak její spočíval na mně, cítil jsem ruku její vedle třesoucí se ruky své. Uchopil jsem ji za tu ruku, byla tak měkká.

Mlčky jsem táhl děvče dál a dále do arkád, děvče následovalo volně.

Bouř dostoupila teď svého vrchole. Vítr hnal se jako příval vodní, nebe i země ječely, nad hlavami se nám válely hromy, kolem nás jak by mrtví řvali z hrobů.

Přitiskla se ke mně.

Cítil jsem, jak se mi k prsoum lepí vlhký její šat, cítil měkké tělo, teplý, sálající dech – bylo mně, jako bych musil vypít tu zlotřilou duši z ní!

Otázky a úkoly

Jakou máte nyní otázku na autora? (Proč nenapsal povídku delší? Proč více nerozvedl příběh? Proč napsal první část tak rozvěkle a konec tak rychle? Proč nám nic nevysvětlil? To to neuměl napsat líp?)

Jakou otázku byste položili dívce? (Proč se vracela? Proč nezůstala doma s rodinou, s matkou? Jestli byla matka nemocná, proč vůbec chodila na zábavu?)

Charakterizujte chování dívky. Jak na vás její jednání působí?

Popište vztah mezi vypravěčem a dívkou. Co je nápadné na jejich vztahu?

Jakou barvu by měl váš obraz teď? Změnila-li se jeho barva, uveďte proč. (Převažovala černá barva.)

Čtení povídky proběhlo v půlené hodině a zabralo po každé celou hodinu. Nutno říct, že pro pochopení po-

vídky a důkladný rozbor by studenti potřebovali ještě alespoň půl hodiny. Čtení pouze s polovinou třídy (15 studentů) považují za výhodné v tom, že se dostanou ke slovu všichni, je možné poměrně zdařile rozvinout diskusi a na všechny je tak trochu více vidět. Dívčí půlku povídka zaujala více, děvčata ochotněji a soustředěněji předvíдалa a mnohem více závěr povídky prožívala.

Obě skupiny ale téměř rozčlil závěr povídky, rychlý mlčenlivý závěrečný spád hodnotily jako autorovo neumětelství. Necháply, proč je tak dlouho napínal, připravoval popisem prostředí a pak se všechno odehraje na půl stránce. Zlobilo je, že jim autor nic neřekl o dívce, o její motivaci, o jejích pocitech, postrádaly nějaký psychologický rozbor. Myslím, že na většinu studentů povídka silně zapůsobila, ale nemohli se srovnat s oním nevyčteným. Dost je pohoršovalo, že po smrti matky se dívka jde zpět bavit, i když různé promýšleli, co ji k tomu mohlo vést. Ovšem rovina vlastních úvah jim připadala málo nosná, potřebovali by vědět, „jak to bylo doopravdy“.

REFLEXE

Studenti se rozdělí do skupin po šesti, aby mohli pracovat v literárních klubech (kroužcích), a zvolí si jednu z nabídnutých rolí: vedoucí, výběřčí/vyhledávač ukázek, grafik/výtvarník, spisovatel, moralista, psycholog. Skupiny si nejprve zvolí vedoucího a ten si poté přijde k vyučující pro zadání a vysvětlení práce. Vedoucí dohlíží na to, aby si každý zvolil nějakou roli a u té setrval. Hlídá čas, vytváří technickou podporu (např. shání fixy) a pomáhá tomu ze skupiny, kdo ho o to požádá. Výběřčí ukázek vybere z textu dvě ukázky, které považuje za klíčové nebo zajímavé či provokující, a k nim vytvoří dva komentáře, jimiž zdůvodní svůj výběr. Grafik má na starosti výslednou podobu plakátu, musí mj. vymyslet, kam umístí písemné produkty dalších členů skupiny. Spisovatel napíše dopis dívce a moralista s psychologem vytvoří krátkou zprávu, v níž zhodnotí dívčino nebo vypravěčovo chování. Následuje galerie, při níž každá skupina obdrží hodnocení formou uznání – otázka od ostatních spolužáků.

Ukázky prací

Text z pohledu moralisty: „V úvodu bychom poznamenali, že nám se povídka zdá z morálního hlediska v pořádku. Proto jsme se na tuto problematiku snažili podívat z hlediska konzervativnějších lidí. Někomu by se zřejmě nelíbil již začátek. Muž se straní od společnosti a uhrančivě pozoruje dívku, která ho přehnaně svádí. A co teprve když se dívka i po smrti matky vrátí zpátky na zábavu, místo aby držela smutek se zbytkem rodiny?! Mnoho lidí by možná nejvíce pohoršoval konec. Dva neznámí lidé se vzájemně důvěrně dotýkají a odchází spolu mimo společnost.“

„Z pohledu moralisty asi nebylo úplně správné, že se dívka místo truchlení nad smrtí matky vrátí zpět na zábavu a bez jakékoli předchozí známosti s autorem provádí blíže nespecifikované intimní činnosti. Pokud to budeme pitvat do detailu, není asi úplně nejmoral-



nější činnost baví se v neděli večer s ožralými vojáky, kteří jsou schopni všech nemravností, místo aby šla brzy spát, aby mohla druhý den pracovat, nebo aby bděla s nemocnou matkou.“

Text z pohledu psychologa: „Nejprve bychom začali rozebráním dívky. Je snadno pochopitelné, že se i po smrti matky vrátila na zábavu. Chtěla uniknout od problému a na chvíli zapomenout na svůj smutek. Také potřebovala mužskou útěchu a pocit jistoty od muže, který se jí celý večer líbil. Nebo je snad lepší ztratit matku a potenciálního partnera zároveň? Na konci je vidět vzplanutí vzájemných sympatií a vášně. I když to nebylo rozumné, zachoval by se tak skoro každý z nás.“

„Myslím si, že vypravěč zneužil morální chvilkové slabosti dívky k tomu, aby ji mohl svést. Když mu sdělila, že jí umřela matka, chtěl ji utěšit a nabídnout jí falešný pocit bezpečí s vidinou sexu. Je nám jasné, že autor šel do hostince s tímto záměrem a měl veliké štěstí, že narazil na dívku, která byla tak pěkná a ještě k tomu jí zrovna zemřela matka.“

Dopis dívce: „Milá bezejmenná slečno, moc by mě zajímalo, proč jste se chovala tak, jak jste se chovala. Možná se Vám neznámý muž líbil, ale Vaše matka zemřela, tak proč jste jednala tak sobecky a vracela se na zábavu? Zdá se Vám to vhodné? Možná jste hledala útěchu, ale nepřijde mi moc rozumné chodit za zcela cizím mužem, kterého vidíte poprvé v životě. Dle mého názoru byste se nad sebou měla zamyslet. S pozdravem...“

Reflexe nám trvala opět hodinu a závěrečnou galerii jsme pořádně nestihli. Studenti zvládli sepsat texty,

ale konečnou výtvarnou podobu plakátu museli dodělat doma. Práce byla jistě pomalejší i proto, že tato forma práce je pro ně celkem nová. Na závěr několik studentských reflexí:

Myslím, že začátek povídky byl velice zajímavý a vypadalo to slibně. Co se mi ale vůbec nelíbilo a co mě zarazilo, byl konec. Absolutně utnutý, narychlo ukončený, nerozvinutý. Také by mě zajímalo, proč se ta slečna chovala tak, jak se chovala.

Já si myslím, že tato povídka není špatná. Líbí se mi důkladné popsání hospody a ten kontrast vnitřku a vnějšku. Nelíbí se mi ale konec povídky. Je neúplný, je prostě neukončený. A děj je o ničem.

Na povídce se mi líbí skutečnost, že si mohu domýšlet, jak to asi bylo. Sama o sobě je pěkně napsaná, líbí se mi popis kontrastujících prostředí. Asi bych ale kupř. nemohla číst takovéto povídky pořád – myslím kvůli její „neukončenosti“. Z Povídek malostranských jsem přečetla i některé další povídky a v porovnání s nimi je tato povídka rozhodně zajímavější, těch několik jiných se mi moc nelíbilo.

Povídka byla zdařilá, líbilo se mi pěkné vylíčení prostředí v druhé části. Děj je zajímavě podán, ovšem vyvstává příliš mnoho otázek. Mohlo by to být delší, aby čtenář věděl, proč se vrátila a co bylo dál.

Byla hezká – 84 %. Dobrý konec, slabší začátek. Líbil se mi popis jeho pocitů, hlavně na konci.

Povídka se mi líbila. Mohla mít sice trochu rozvinutější konec, ale líbilo se mi to napětí. Nevěděla jsem, jak to dopadne. Celkově dobrý.

Autorka je učitelka českého jazyka na gymnáziu v Jablonci nad Nisou.

Čteme anglicky

Michaela Raimová

Základní škola Husova v Liberci nabízí rozšířenou výuku jazyků. Anglický a německý jazyk je zde vyučován již od 1. třídy. Děti si pak v 6. třídě přibírají další cizí jazyk – na výběr mají z francouzského, německého či anglického. Dále se ve škole volitelně vyučuje ruština a španělština.

Před dvěma lety jsem ve škole otevřela speciální volnočasový kroužek *Čteme anglicky*. V současné době ho navštěvuje dvacet dětí a je rozdělen na dvě skupiny po deseti žácích. Docházejí na něj děti z 3. až 6. třídy, které mají díky výuce zahájené již v 1. třídě oproti svým vrstevníkům náskok v jazykových dovednostech. Jejich jazyková úroveň je rozdílná, to však nebrání rozvoji jazykových a čtenářských dovedností společně s kritickým myšlením.

Výuka je realizována jednou týdně v odpoledních nebo brzkých ranních hodinách. Vzhledem k tomu,



že se jedná o specifickou skupinu dětí, bylo obtížné najít vhodnou cizojazyčnou literaturu úměrnou věku dětí.

Nakonec jsem našla vhodné knížky u nakladatelství *Macmillan*. Jedná se o řadu *Macmillan English Explorers*, která je promyšleně odstupňovaná a nabízí zjednodušenou četbu s vhodnými tématy pro žáky základní školy ve třech základních stupních obtížnosti četby. První stupeň je určen pro nejmenší čtenáře, kteří se právě naučili číst. Knihy obsahují velké množství obrázků a velmi málo textu. Druhý stupeň je určen pro pokročilejší čtenáře prvního stupně základní školy. Textu je zde nepoměrně více a je stále bohatě doprovázen obrázky. Třetí, nejvyšší úroveň je určena pro žáky druhého stupně. Obrázky jsou zde zastoupeny minimálně a text je určen pro zkušeného čtenáře. První dvě

odstavec – Před dvěma lety...myšlením. – je příliš zahuštěný. bylo by možné nějaké slovo vyškrtnout? díky



úrovně se dále dělí na dvě kategorie a třetí úroveň v sobě obsahuje čtyři úrovně pokročilosti. Náměty jsou pro každou úroveň různé a odpovídají zájmům dané věkové skupiny dětí. V první úrovni se setkáváme s medvídky a dinosaury, ve druhé s kouzelnými či zvířecími příběhy a ve třetí úrovni nacházíme adaptace známých příběhů a legend. Jazyková náročnost je odstupňovaná pro každou úroveň, a to především v množství slovní zásoby. Gramatické jevy jsou zde používány přirozeně na všech úrovních. Je na učiteli, jak se s nimi vypořádá. Ze zkušenosti vím, že se děti o gramatiku v textu nezajímají, a tudíž jim změny časů a podobné jevy nepřekážejí v porozumění.

V kroužku si kladu za cíl nejen rozvíjet u dětí jazykové dovednosti a nabízet dětem setkávání s jazykem i v literatuře, ale také rozvíjet čtenářskou gramotnost a vést děti ke čtení jako hodnotě. Jedná se o nelehký úkol, protože děti, se kterými pracuji, nebyly zvyklé na práci s textem. Zpočátku jsem se tedy rozhodla nacvičit různé metody a strategie (*podvojný deník*, předvádění, diskusi) v českém jazyce na českých textech. Posléze jsem přešla na texty v angličtině. Volila jsem adaptace pohádek, které jsou dětem známé. Použila jsem texty Roalda Dahla, protože jeho adaptace jsou netradiční a vždy slaví u dětí úspěch.

Díky tomuto postupu si tak děti zvykly na práci s textem a cizí jazyk se stal „jen“ způsobem přenosu informace z textu. Posléze jsme přistoupili ke knížce, kterou si děti pro kroužek vybraly (*Yeti comes to town*). Vzhledem k tomu, že můj základní cíl je motivovat děti k četbě, netrvám na úplné gramatické správnosti odpovědí. Pokud pochopím žákovu odpověď, a ta tedy splní svůj komunikační účel, žáka převážně neopravuji. Pokud mají děti potřebu se k textu vyjádřit a cizí jazyk by je omezoval, netrvám na jeho použití. Spíš se snažím o to, aby postupně anglický jazyk v mých hodinách převažoval. Díky tomuto způsobu práce rozeznám, s čím má dítě potíže. Zda s jazykem, či s porozuměním textu.

Jedná se o nesnadný a dlouhodobý cíl. Abych mohla jeho plnění objektivně sledovat, rozhodla jsem se používat deníky čtenáře, ve kterých děti popisují svoje pocity a dojmy z každé hodiny. Mohou se vyjádřit k čemukoli – k učiteli, jazyku, svému pokroku, metodám práce, spolužákům apod. Deníky jsou osobní a důvěrné. Je pouze na dětech, zda mě nechají do svého deníku nahlédnout.

Děti jsou však sdílné a tuto možnost mi poskytují. Pokud by se některý žák rozhodl mi zápisy neukázat, tak ho nebudu nutit. Jeho pokroky mohu posoudit i z pozorování během hodin. Nicméně se tato situace nikdy nestala. Děti mají touhu podělit se o své názory a dojmy. Myslím, že je to především otázka vzájemného vztahu mezi učitelem a žákem. Pokud děti vidí, že když se zmiňují o některých aktivitách negativně, učitel se je snaží obměnit či vypustit, jejich vztah k němu nabývá na síle. Důvěrnost deníku se neporuší, pokud jej čte skutečně jen učitel a žák-pisatel. Pokroky, které lze v denících vysledovat, jsou různé. Jedná se především o oblast práce s textem (předvádění, dotazování, odůvodňování), rozvoj některých

součástí jazykových znalostí (výslovnost, plynulost čtení), ale také rozvoj sociálních dovedností (koope- race, naslouchání, schopnost sebereflexe).

Vedení kroužku je náročné na přípravu, pokroky dětí jsou však úžasné. Ony samy jsou nerady, když na kroužek nemohou přijít. Společně strávený čas je pro obě strany příjemný a povzbuzující.

Následuje popis jedné vyučovací hodiny kroužku.

Popis hodiny

Kniha, kterou čteme: Fidge, L.: *Yeti comes to town*. Macmillan Publisher Limited, Oxford 2007.

Cíle:

- žáci budou znát slovní zásobu důležitou pro šestou kapitolu
- budou schopni předpovídat vývoj děje v textu podle obrázků a návodných otázek
- si zavedou podvojný deník

Pomůcky: knihy, sešity, učitelský deník a žákovské deníky, pracovní list „tvarovaná slova“, kopie obrázků na fólii pro meotar

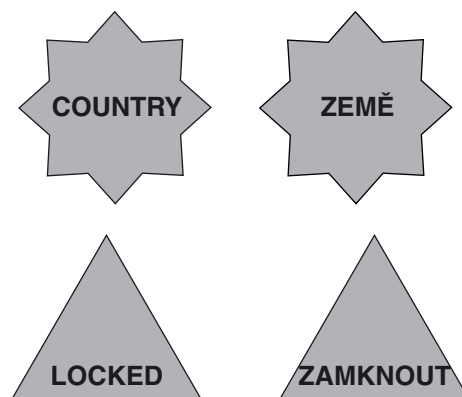
Představení nové slovní zásoby a její nácvk

(10 minut)

Děti si při této aktivitě spojí „tvar slova“ a jeho překlad do angličtiny. Vnímají slova pomocí několika smyslů – děti slovo vidí, slyší a mohou si ho ohmatat – má svůj specifický tvar. To umožňuje dětem nejen snazší zapamatování slova, ale i jeho snazší vybavení. Děti dobře zvládly cvičení na doplňování slov a pracovaly sebejistě. Vše se odrazilo i v jejich zápiscích v denících čtenáře.

Učitel představí nová slova významná pro šestou kapitolu pomocí pracovního listu „tvarovaná slova“. Každé slovo je zapsané do tvaru, který je mu náhodně přisouzen. Vznikne tak pár anglické a české verze slova.

Děti sestaví páry a nalepí si je do sešitu. Učitel má svou zvětšenou sadu. Když mají děti své páry nalepené v sešitech, učitel nalepí své zvětšené tvary na tabuli nepopsanou stranou k dětem. Děti se snaží vybavit a procvičit, jaké slovo patří k jakému tvaru.





Použití obrázků k předpovídání textu pomocí návodných otázek (10 minut)

Učitel ukazuje dětem např. tyto obrázky na meotaru a pokládá jim následující otázky:



What can you see?
Is Yeti happy or sad?
Who is in the picture?
Where it is?



What is Yeti doing?
What is the profession of the woman?
What may Yeti say?

Tato aktivita usnadní žákům následující čtení, protože vědí, co mohou v textu očekávat.



Foto: z archivu autorky.

Víc hlav víc ví aneb Společná diskuse.

Čtení textu a vedení *podvojného deníku* (20 minut)

Učitel nechá dětem čas na přečtení celé kapitoly. Pokud dětem brání v porozumění textu jakákoli neznalost slov, učitel jim pomáhá a radí individuálně. Děti znají metodu *podvojného deníku*, není pro ně úplně nová. Pouze ji píšou prvně v anglickém jazyce. Učitel nechá na zvážení dětí, zda chtějí v sloupci, kam píšou vysvětlení pro svůj výběr té či oné pasáže, užívat češtinu nebo angličtinu. Důvodem je snaha je jazykově nelimitovat. Učitel pracuje na svém *podvojném deníku* společně s dětmi.

Pravidelný zápis do deníku čtenáře (5 minut)

Jak již bylo zmíněno, jednou z možností, jak poznat vliv kroužku na čtenářské dovednosti dětí a jejich postoje ke čtení, jsou deníky čtenáře. Děti si dělají vlastní poznámky např. o průběhu hodiny, o svých pocitech. Deníky jsou velmi osobní a vedou k hlubšímu porozumění dětské duše.

Moje učitelská sebereflexe

Děti byly velmi překvapené první aktivitou – „slova ve tvarech“. Tato aktivita se jim velice líbila, jednalo se o další ze způsobů představování nové slovní zásoby. Tato metoda umožňuje dětem naučit se nová slova pomocí více smyslů. Vizuální pomoc a možnost „dotknout se“ slov jsou velice důležité při učení nových slovíček, kterých je v knize velká řada.

Popis obrázků byl nejčastěji zmiňován v denících čtenářů. Dětem se velmi líbily obrázky promítané na meotaru. Děti se mohly na obrázky soustředit a lépe si všimaly detailů. Otázky pomohly dětem ujasnit si nápady a názory na to, jaký text se bude k obrázkům vázat. Jazyk se zde stal pouze způsobem, jak vyjádřit své myšlenky a nápady. Gramatické chyby nebyly opravovány, pokud nebránily porozumění.

Při čtení děti pracovaly samostatně. Výpisky z textu si vedly v angličtině, nicméně poznámky a komentáře si dělaly v českém jazyce. Neshledávám to jako chybu, ale jako výzvu. Vzhledem k tomu, že děti mají menší slovní zásobu, bude třeba nacvičovat s nimi i možnosti vyjádření se k textu.

*Autorka je učitelka anglického a českého jazyka
v ZŠ Husova v Liberci.*

Michaela.Raimova@seznam.cz



Foto: z archivu autorky.

Každý si čte po svém a v pohodlí.



Aby zuby zůstaly zdravé

Kateřina Sládková

O rozvíjení čtenářství se snažím již od počátků 1. třídy, a to především v hodinách českého jazyka za použití rozmanitých metod. Rozvíjet čtenářství i v jiných předmětech je samozřejmě těžší, ale se svými druháky se pokouším celkem úspěšně i o to. Daří se nám řešit slovní úlohy za pomoci *skládankového učení* a nedávno jsme vyzkoušeli v prvouce *čtení s otázkami*.



navzájem ve dvojicích, a pak nahlas podle zájmu.

Například:

	zub		
	bílý	čistý	
kouše	roste	bolí	
Můj	zub	je	pomocník.
		kartáček	

Cíle

Oborové:

- žák uplatňuje základní hygienické, režimové a jiné zdravotně preventivní návyky s využitím elementárních znalostí o lidském těle
- projevuje vhodným chováním a činnostmi vztah ke zdraví

Kompetenční:

- žák formuluje, jaký význam má získaná informace pro běžný život, a propojuje nově získané údaje s předešlými zkušenostmi (kompetence k učení)
- odpoví na položenou otázku, řekne svůj názor na věc (kompetence komunikativní)

EVOKACE

Sestav *pětilístek* na téma *zub*.

Děti dostaly papír s obrázkem zubu, do kterého na připravené linky psaly svůj *pětilístek*, který si četly

Při prezentaci *pětilístků* vznikl prostor na otázky moje i dětí. V jednom z *pětilístků* se objevilo, že zub je žlutý. Zajímalo mě proč. „Protože si je dotyčný nečistí...“ – ale jiný žák tvrdil, že někdo si je čistí správně, a přesto má zuby žluté... Jedno z dětí zajímalo, jak se pozná umělý zub. „Že se dá vyndávat!“ – „Hm, to ne, moje maminka má také umělý zub a vyndávat jí nejde, má ho přidělaný na takové kovové tyčce.“ Další moje otázka na základě prezentovaného *pětilístku* byla, co se se zubem děje, když se kazí. Rozpadá se, bolí, dělá se v něm díra. Děti se ptaly, po čem a proč se kazí a jestli se dá kaz zastavit jinak než u paní zubařky...

UVĚDOMĚNÍ SI VÝZNAMU INFORMACÍ

Poté dostal každý text, který jsem sestavila z různých, především internetových zdrojů.

Jak často si máš čistit zuby?

Aby tvoje zuby zůstaly zdravé, je nutné **čistit si zuby dvakrát denně. Čistit jedenkrát denně nestačí!** Potřebuješ k tomu kartáček na zuby a pastu.

Ráno si čistíme zuby **po snídani**. Večer **po večeři**, krátce před ulehnutím. Po večerním vyčistění zubů bys už neměl nic jíst! Ani jablko nebo slazený nápoj.

Zuby by sis měl čistit 2–3 minuty. **Důležitá je však správná technika a tu vám vysvětlí paní zubařka.**



Které potraviny zubům škodí?

- **pekárenské výrobky** (např. buchty, koláče, bábovky, koblihy)
- **cukrářské výrobky** (dorty, rolády, perníky, šlehačka, zmrzlina apod.)
- **trvanlivé pečivo** (sušenky, piškoty, oplatky, tatranky, kokosky aj.)
- **cukrovinky** (čokoláda, čokoládové i nečokoládové bonbony, lentičky, karamel, želé, lízátko ad.)
- **cukrem slazené nápoje** (kupř. ovocné šťávy a sirupy, ovocné limonády)
- **potraviny obsahující škroby** (bramborové hranolky a lupínky, bramboráky, lan-goše, hamburgery, párky v rohlíku apod.)

Důležité hlavně je, jak často budeš tyto potraviny jíst.



**Které potraviny jsou pro zuby prospěšné?**

Zubům prospěšné jsou zejména **mléčné výrobky a mléko jako zdroj vápníku (potřebuješ ho také pro svoje kosti), dále syrové ovoce a zelenina obsahující vitaminy A, C a D** jsou pro zdravý vývoj zubů nezbytné.

**K čemu potřebuješ mít zdravé zuby?**

- **ukousnutí potravy a žvýkání** – rozžvýkání potravy je velice důležité, protože usnadní její další zpracování v žaludku; proto je důležité, aby zuby zůstaly zdravé
- **mluvení** – zuby, jazyk a rty jsou důležité při mluvení; zuby se dotýkají jazyka a rtů a umožňují správně vyslovovat
- **vzhled obličeje** – tvar zubů a jejich postavení dotvářejí celkový výraz a vzhled obličeje

**Proč se zuby kazí?**

Zubní kaz patří mezi nejčastější lidská onemocnění. Zuby se lidem kazí nejčastěji proto, že se o ně špatně starají – to znamená špatně si zuby čistí a nezdravě jí.

Zubní kaz vzniká jako důsledek usazování povlaku na zubech. Pokud tento povlak nedostatečně odstraníš, to znamená, že si špatně čistíš zuby, bakterie, které jsou v puse, mají čas a začnou kazit povrch zubu a pronikat do hloubky. Zub tě potom začne bolet a musíš k paní zubařce.



Text jsme četli metodou *čtení s otázkami*.

Z hodin čtení a čtenářských dílen vím, že děti jsou schopny tichého čtení. Přesto jsme čas na čtení a čas na kladení otázek vymezovali společně tak, aby měli i pomalejší čtenáři klid na přečtení textu. Předpokládala jsem, že by některé děti mohl ruch ptajících se dvojic rušit. Žáci, kteří byli se čtením dříve hotovi, vymýšleli otázky, popřípadě si je mohli zapsat.

První část textu jsme přečetli nahlas společně a já jsem pak dětem modelovala kladení otázek. Šlo mi mimo jiné o to, aby si děti uvědomovaly rozdíl mezi otázkami na informace obsažené přímo v textu a těmi, co jdou „za text“. Pokládala jsem tedy modelově jak ty, na něž je možné najít odpověď přímo v textu (např. *Jak často je potřeba si čistit zuby? Jak dlouho by sis je měl čistit? Proč si potřebujeme čistit zuby?*), tak takové, jejichž odpovědi musíme sami vymyslet nebo je nějak jinak zjistit (*Proč si večer po vyčištění nesmíš dát ani jablko? Co by se stalo, kdybychom si*

zuby nečistili vůbec?). Rozdíl mezi těmito typy otázek jsme si vysvětlili. Poté děti pracovaly ve dvojicích. Při obcházení jsem zaznamenala např. tyto otázky:

Znáš nějaké potraviny, které jsou zdravé, a přesto ti mohou kazit zuby?

Mluví se nám hůř, když nám zuby padají?

Na co potřebuješ vápník?

Co je to vápník?

Jak zuby drží v puse?

Jak vznikne povlak na zubech?

Po každé části jsme ještě pokládali několik otázek společně v celé třídě. Byly to ty, které si dávaly děti ve dvojicích, anebo nové, co je napadly v souvislosti s odpověďmi. Na některé dokázaly odpovědět samy, na některé jsem odpověděla já. Některé z nich jsem nechala záměrně otevřené, předpokládala jsem, že se odpověď děti dozví přímo v zubařské ordinaci. (Např. *Jak vznikne povlak na zubech?*)

REFLEXE**Pracovní list**

Jak často a kdy si máš čistit zuby?

Co bys večer po vyčištění zubů už neměl dělat?

Zakroužkuj červeně potraviny, které zubům škodí, a modře, které jsou pro ně prospěšné. Dopiš nebo dokresli další.

K čemu jsou zuby důležité?

Proč se lidem zuby kazí?





Závěrečný úkol: Napiš dopis svým zubům, ve kterém jim vysvětlíš, proč o ně pečuješ.

Milé zuby!

Slibuji vám, že o vás budu lépe pečovat. A když se o vás budu lépe starat, tak byste také mohly udělat něco pro mě, ne? Já vám řeknu své přání. Když mi vás taťka trhá z pusy, tak bych si přála, aby ty vaše kořínky pustily. Prosím vás, splníte moje přání? Slibím vám, že už nebudu jíst moc bonbonů.

Ahoj Lucinka

Ahoj zuby,

já vám teď vysvětlím, proč se o vás starám. To proto, aby se do vás nenastěhovaly bakterie nebo bacily a neudělal se na vás kaz. Hlavně nesmím moc čokoládu, abyste nebyly, milé zoubky, nemocné. A slibuju, že se budu o vás pečlivě starat.

Tak ahoj, vaše Lucka

Ahoj mléčné zuby i trvalé!

Vás zuby chci mít dlouho, proto si vás čistím. Ale musím si vás čistit déle a víc. Vám zubům se musí dávat jen zdravá strava, to je zelenina a ovoce, dále mléčné výrobky a mléko, které má vápník.

Tak ahoj, zdraví vás Petřík

Do zubní ordinace jedné maminky zubařky jsme se vydali asi o tři dny později. Děti toho mnoho ze školy věděly a mile mě překvapily, co všechno si zapamatovaly. I tady se dozvěděly, jak mají o své zuby pečovat, aby jim zůstaly co nejdéle zdravé, naučily se, jak si je správně čistit, viděly, jak funguje vrtačka, dokonce si každý sám do sádrového odlitku zkusil vyplnit zub amalgámovou plombou. Paní doktorka jim ukázala zubní náhrady, předvedla, jak se dělají otisky zubů, rentgen, ukázala kamerou jejich zuby na počítačové obrazovce, povozila je na zubařském křesle a spoustu dalších věcí, které jsou k vidění pouze v zubařské ordinaci. Samozřejmě i zde byl prostor pro jejich otázky. Nezapomněly ani na tu, jak se tvoří zubní povlak. Nejenže se dozvěděly vyčerpávající odpověď, ale



Foto: z archivu autorky.

Žáci získávají informace od odborníka.

v ordinaci dentální hygieničky se některé z nich samy přesvědčily pomocí detektoru plaku, kde všude mají špatně vyčištěný povlak. A to nejen na zubech, ale i na dásních.

Po návratu do školy jsme si o všem ještě povídali a děti psaly zpětné vazby, ve kterých např. uváděly, že se jim nejvíce líbila ta „fialová vodička“ na zubech, že naučí správně si čistit zuby rodiče, poprosí je, aby jim zoubky večer ještě dočišťovali, že se už k zubaři nebudou bát chodit...

Děti práce s textem bavila, překvapilo mě, jak dokázaly tvořit otázky. Některé si stále nejsou jisté, když mají odpovídat na otázky, které nejsou přímo v textu, a odpovědi jsou pouze jejich domněnkami.

Při přípravě jsem přemýšlela, jestli dopisy zubům nenapsat až po návratu od paní zubařky, ale brala jsem je jako důkaz o učení a chtěla jsem vědět, co se děti naučily z textu. Příště bych to ale tak udělala, myslím, že by byly po návratu z ordinace obsáhlejší a konkrétnější.

Autorka je učitelka 1. stupně ZŠ Za Nádražím v Českém Krumlově, certifikovaná učitelka KM. kaca@wo.cz

Poznámka:

Pracovní listy k této lekci si můžete stáhnout na: www.kriticke-mysleni.cz.



Foto: z archivu autorky.

Děti v zubní ordinaci.



Ledviny

Bohuslava Jochová

Stále více mluvíme o tom, že děti nechtou s porozuměním, nerozumí textům v učebnicích pro odborné předměty. Můžeme nad tím lamentovat, nebo to můžeme vzít jako vstupní informaci a v těchto předmětech čtení s porozuměním trénovat. Dokonce mám takový pocit, že nás k tomu reforma ve školství přímo vybízí – máme naučit klíčové kompetence s využitím učiva v jednotlivých, a tedy ve všech předmětech. Jestliže budeme čtení s porozuměním opravdu trénovat ve všech předmětech, budou přece děti tuto dovednost zvládat lépe. Myslím si, že je i logické, že pokud dítě porozumí textu – porozumí i tématu, kterému se chceme ve svém předmětu věnovat, je schopno o něm přemýšlet, diskutovat.

Předmět: Člověk a jeho zdraví

Třída: 8.

Čas: 2 vyučovací hodiny (učím ve dvouhodinových lekcích)

Cíle

Oborové cíle:

- žák odůvodní nepostradatelnost ledvin pro svůj život
- najde příčiny některých onemocnění ledvin
- navrhne opatření, jak riziko těchto onemocnění pro sebe snížit

Kompetenční cíle:

- žák pokládá otázky, které souvisejí s informacemi v textu a se smyslem celého textu
- hledá vhodné a logické odpovědi s oporou v textu

Pomůcky:

Učebnice: Černík, V. – Bičík, V. – Martinec, Z.: *Přírodopis 3 – Biologie člověka*. SPN, Praha 1998. – Kvasničková, D. – Faierajzlová, V. – Froněk, J. – Pecina, P.: *Poznáváme život – přírodopis pro 8. ročník*. Fortuna, Praha 1996.

S oběma učebnicemi pracujeme po celý školní rok, protože jsem se nedokázala sama rozhodnout pro jedinou z nich. Také, jako všude ve školách, šetříme peníze a přijde mi zbytečné kupovat stále nové učebnice, když ty, které máme, nejsou ještě opotřebované. Vzala jsem proto učebnice do třídy a radila se s dětmi. Jak se dá předpokládat, každý si vybral jinou. Každý jsme jiný a vyhovuje nám jiný zdroj informací. Nakonec jsem to vzala jako výhodu, přizpůsobila svoji přípravu na hodinu, a nám se tak naskytla možnost čerpat z různých zdrojů, porovnávat informace a vzájemně si je doplňovat. Myslím, že to děti i víc baví.

Pro tuto práci se žáci ve dvojici dohodnou na jedné učebnici, se kterou budou pracovat.



EVOKACE

Na flipu jsou napsaná slova:

rovnováha – mikrofiltry – ledvinový váček – prvotní moč – voda

Každý žák samostatně vytváří hypotézy, jak by spolu mohla jednotlivá slova souviset, a zapisuje si je. Zaznamenává si i otázky, které ho ke slovům napadají.

Poté si žáci ve dvojici sdělují, co si zapísali. Říkají si k tomu své názory, další nápady, případně i otázky.

Společně pak zapisujeme na tabuli předpoklady žáků i jejich otázky (já zapisuji, žáci z lavic diktují).

UVĚDOMĚNÍ SI VÝZNAMU INFORMACÍ

Čtení textu v učebnici ve dvojicích metodou *čtení s otázkami*.

Otázky jsou zaměřené:

- na faktické informace, jež mohou najít v textu, třeba *Kde máme v našem těle uloženy ledviny? Jak se nazývá první filtrát, který se v ledvinách z krve oddělí?*
- na smysl informace v textu, kupř. *Proč prvotní moči vzniká tak velké množství (150–170 litrů za den)? Co by se stalo, kdyby v našem těle nedocházelo k čištění krve?*

První část čteme společně (postupně z obou učebnic), **já modeluji, jak pokládat otázky**. Přestože touto metodou nepracujeme poprvé, pokládání otázek je pro žáky stále těžké. Zejména otázek na smysl textu.

Text z první učebnice:

Na odstraňování nepotřebných a odpadních látek z těla se podílí soustava trávicí, dýchací, vylučovací (ledviny) a kůže.



Čtení s otázkami probíhá ve dvojicích.



Otázky

Které soustavy se podílejí na odstraňování odpadních látek z těla?

Co je míněno tím, že se jmenované soustavy **podílejí** na odstraňování nepotřebných a odpadních látek?

Text z druhé učebnice:

Při látkové přeměně, získávání a spotřebě energie vznikají odpadní látky, které musí organismus vylučovat. Hlavními odpadními látkami jsou oxid uhlíčitý, voda a močovina. S vodou odcházejí z těla i přebytečné soli. Odpadní látky jsou vylučovány plicemi, ledvinami a kůží.

Otázky

Kde se v našem těle berou odpadní látky? Které látky jsou považovány za odpadní?

Proč je důležité, aby je organismus vylučoval?

Otázka, která vyplývá z toho, že jsme použili dva různé texty (učebnice), a děti ji v podstatě položí samy: Proč je v jedné učebnici zahrnuta do vylučování i trávicí soustava a v druhé ne? Vznikla zajímavá diskuse – vyjasňování si, co to vlastně odpadní látky jsou.

Pak pracuje každá dvojice samostatně, já procházím mezi nimi a provádím tzv. čtenářské konzultace (vstupuji do diskuse a zjišťuji, jak žáci textu rozumí, zda má někdo s porozuměním nějaké potíže), zjišťuji,



Ukázka záznamu z hodiny.



Foto: z archivu autorky.

Žáci si vytvářejí stručný záznam z hodiny.

zda diskuse směřuje k cíli hodiny, pozorují a zapisují si aktivitu jednotlivých žáků.

REFLEXE

- diskuse ve skupině nad textem, vzhledem k původním vlastním předpokladům a pak i k otázkám na tabuli
- každý žák si udělá do svého portfolia stručný záznam z hodiny (každý podle své volby, ale tak, aby naplňoval cíle hodiny, je možné si zvolit i grafické znázornění)
- pak ve skupině, kam přijde každý se svým návrhem, udělají žáci jeden společný záznam, na kterém se dohodnou, také teď je důležité, aby odpovídal cíli
- diskuse nad zápisy ve třídě (sedneme si do kruhu, doprostřed položíme práce všech skupin – oceňujeme a ptáme se)
- prezentace skupin: *Kdo byl pro práci ve skupině přínosem – proč? Který záznam spolužáka ve skupině oceňuji – a proč? Co příště ve skupině uděláme jinak – jak?*

Autorka je učitelka přírodopisu a chemie v základní škole ve Chvalšínách.



Paúhoř

Šárka Kvasničková

Ve svých hodinách fyziky na gymnáziu si kladu za jeden z cílů vést studenty ke čtení populárně-vědeckých časopisů nebo knih. Jde nejen o rozvíjení čtenářských dovedností, ale i o seznámení se s nabídkou našeho trhu s časopisy a knihami. Zpočátku je čtení naučných textů pro studenty velmi náročné a nezřídka se stává, že po přečtení článku nebo ukázky studenti vůbec nerozumí samotné podstatě sdělení. Metody kritického myšlení nám ale společně velmi pomáhají k pochopení textu. Studenti jsou často překvapeni, jak podrobně je možné text rozebrat a jaké další otázky v nich může vyvolat (metody *podvojný deník* nebo *poslední slovo patří mně* se ukazují jako velmi efektivní). Kvalita textů je samozřejmě různá, ale i to je pro studenty přínosné poznání.

Vyhledávání vhodných textů není příliš jednoduché, často čerpám z našich časopisů (*Scientific American*, *21. století*, *VTM – Science*, *Vesmír...*), osvědčily se mi i knihy (např. edice *Eliter* z nakladatelství Dokořán a Argo, edice *Kolumbus* z nakladatelství Mladá fronta, edice *Galileo* z nakladatelství Academia). Samozřejmě, že texty často vyhledávám na internetu. Spolehlivým zdrojem jsou mimo jiné portály: www.osel.cz, www.vtm.cz, www.tretipol.cz či www.vesmir.cz.

Velmi se mi také osvědčily úvodní motivační texty k jednotlivým kapitolám z vysokoškolské učebnice fyziky: Halliday, D. – Resnick, R. – Walker, J.: *Fyzika. Vysokoškolská učebnice obecné fyziky*. Vutium ve spolupráci s nakladatelstvím Prometheus, Brno – Praha 2000.

Předmět: Fyzika

Téma: Elektrické obvody

Ročník: 3. ročník gymnázia

Počet žáků ve třídě: 32

Čas: 45 minut (1 vyučovací hodina)

Předešlá látka: Ohmův zákon pro část obvodu, řazení rezistorů, Ohmův zákon pro uzavřený obvod

Cíle vyučovací jednotky:

- žáci poznají, jakým způsobem využívá paúhoř elektrický k lovu elektrický proud
- pochopí, že elektrické obvody se vyskytují i v živé přírodě a fungují podle stejných pravidel jako obvody v elektrických zařízeních
- vyřeší úkoly po přečtení textu a vypočítají příklad
- pochopí, jak je možné, že paúhoř sám sobě neublíží proudem, který vytváří

Pomůcky: text *Zabíjejí i zvukem, elektřinou a kyselinou* z časopisu *21. století*, text příkladu s jednotlivými úkoly



EVOKACE

Otázka

Na tabuli je připraveno následující sdělení a otázka, na kterou žáci odpovídají samostatně do sešitu (časový limit čtyři minuty):

Doslova životní součástí přírodního koloběhu je od nepaměti lov! Jeho podoby jsou neuvěřitelně rozmanité a predátoři dokážou využívat techniky, které jsou pro nás často šokující.

Jaké techniky využívají živočichové při lovu? Jmenujte alespoň tři neobvyklé způsoby.

Sdílení odpovědí žáků ve dvojicích, poté společná diskuse nad odpověďmi žáků.

UVĚDOMĚNÍ SI VÝZNAMU INFORMACÍ

Každý žák obdrží text *Zabíjejí i zvukem, elektřinou a kyselinou* z časopisu *21. století*. Úkolem žáků je samostatně text přečíst a vypsát do sešitu otázky, které v nich text vyvolal (časový limit 10 minut).

Zabíjejí i zvukem, elektřinou a kyselinou

Milan Koukal (19. listopadu 2004)

Bez elektřiny nedají ani ránu!

Vědci stále zkoumají organismus živočichů, kteří by nemohli žít bez elektřiny. Typickým představitelem je paúhoř elektrický (*Electrophorus electricus*). Mezi úhoře však nepatří. Tato sladkovodní ryba, vzdáleně příbuzná kaprům, bývá dlouhá i přes 2,5 metru. Je prakticky slepá a orientaci jí umožňuje elektrické pole. To vytváří kolem těla tím, že neustále vydává velice slabé výboje o frekvenci asi jeden impuls za vteřinu.

Tvar siločar se však okamžitě změní, pokud se paúhoř dostane do kontaktu s možnou kořistí. Vzápětí provede vhodný manévř anebo zvýší rychlost, aby k potravě pronikl. Potom začíná nejdůležitější fáze: paúhoř má k dispozici další, velmi účinné elektrické zařízení. Tvoří ho přeměněné svaly v ocase. Za pouhou vteřinu dokáže vyrobit až sto výbojů. Ty jsou velice silné – i 600 voltů. Tak dokáže omráčit či rovnou zabít nejen různé vodní živočichy, ale i člověka. Dodejme, že „elektrozabíják“ žije v bahnitých řekách Jižní Ameriky (např. Orinoko).

V mořích můžeme potkat elektrického rejnoka, který umí vytvořit na povrchu svého těla napětí několik stovek voltů. Napětí až 200 V produkuje africký sumec elektrický, který žije i v Nilu (elektrických šoků této ryby údajně užívali antičtí lékaři k léčbě nervových onemocnění).

Australské řeky si zase oblíbil ptakopysk podivný (*Ornithorhynchus anatinus*) – primitivní savec snášející vejce. Tvor s bobřím ocasem a s plovacími blánami má velký – jakoby kachní – kožovitý zobák. Po jeho obvodu jsou tisíce porů ukrývající čidla. Ta rozpoznají nepatrnou změnu elektrického pole, kterou způsobí sebemenší pohyb nějakého živočicha, který ptakopyskovi slouží za potravu.

(Časopis *21. století*, <http://www.21století.cz/view.php?cisloclanku=2004111904>)



Sepsání otázek na tabuli.

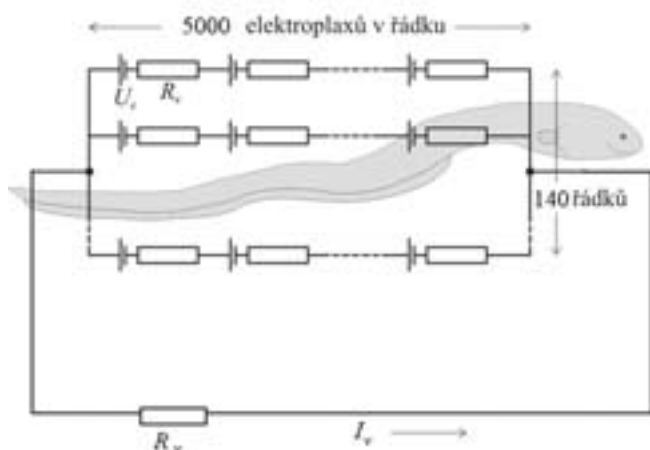
Žáci obdrží text příkladu s připojenými úkoly ke zpracování. Pracují ve skupinách po čtyřech, postupně se střídají ve čtení jednotlivých úkolů a v návrzích řešení konkrétních problémů. Všichni žáci si zapisují řešení do sešitu (časový limit 15 minut).

Poznámka: Nejtěžší část celého úkolu je správné zakreslení schématu zapojení. Toto schéma připojují k textu příkladu, ale obrázek před rozdáním přehnu na druhou stranu tak, aby žáci na schéma hned neviděli a mohli si ho pouze, pokud chtějí, překontrolovat. Výsledky jednotlivých výpočtů obvykle přikládám na konec textu.

Příklad: Bez elektřiny nedají ani ránu!

Paúhoř vytváří elektrické napětí ve zvláštních buňkách nazývaných *elektroplaxy*, které jsou fyziologickými zdroji elektromotorického napětí U_e . Elektroplaxy *paúhoře elektrického* jsou uspořádány ve 140 řádcích podél jeho těla, přičemž každý řádek obsahuje asi 5000 elektroplaxů. Každý elektroplax má elektromotorické napětí $U_e = 0,15$ V a vnitřní odpor $R_e = 0,25$ Ω .

1. Pokuste se nakreslit schéma elektrického obvodu zapojení uvnitř těla paúhoře.
2. Do obvodu připojte vnější okruh, který zobrazuje elektrický proud I_v protékající vodou v okolí těla paúhoře, zároveň do obvodu zakreslete odpor vody R_v v okolí těla paúhoře.
3. Vypočítejte celkové napětí U_f v jednom řádku elektroplaxů.
4. Vypočítejte celkový odpor R_f jednoho řádku elektroplaxů.
5. Podle zapojení vypočítejte celkový odpor R těla paúhoře.
6. Zapište Ohmův zákon pro celý obvod (včetně vody v okolí paúhoře).
7. Dosadte vypočtené hodnoty do Ohmova zákona a vypočítejte proud I_v , který prochází okolní vodou od hlavy k ocasu paúhoře, jestliže odpor vody v okolí paúhoře je $R_v = 800$ Ω . Je-li v blízkosti paúhoře kořist, část proudu I_v projde kořistí a omráčí ji nebo usmrtí (velikost proudu procházející kořistí závisí na elektrickém odporu těla kořisti).
8. Jaký proud I_f prochází každým řádkem elektroplaxů?



Výsledky:

3. $U_f = 750$ V
4. $R_f = 1250$ Ω
5. $R = 8,93$ Ω
6. $U_f = (R_v + R) \cdot I_v$
7. $I_v = 0,93$ A
8. $I_f = 6,6 \cdot 10^{-3}$ A = 6,6 mA

REFLEXE I

Žáci samostatně zodpoví do sešitu následující otázku (časový limit 5 minut):

Jak je možné, že proud procházející vodou od ocasu k hlavě paúhoře je tak veliký?

Jak je možné, že paúhoř sám sobě tak velkým proudem neublíží?

Následuje společná diskuse nad odpověďmi žáků.

REFLEXE II

Společná kontrola otázek sepsaných na tabuli po přečtení textu.

Moje sebereflexe

Co se podařilo...

Žáci si v úvodu velmi dobře vybavili různé techniky lovu živočichů nebo jejich zvláštní schopnosti. Velká část žáků si vzpomněla i na paúhoře a jeho schopnost lovit pomocí elektrického proudu.

Po přečtení textu žáci formulovali dotazy, na které vhodně navazoval příklad. S řešením jednotlivých otázek a úkolů neměla většina žáků větší potíže. Skupina je pro žáky bezpečné prostředí, neradi chodí řešit podobná zadání k tabuli, výsledky na konci zadání jsou pro žáky průběžnou kontrolou správnosti úsudku. Na první otázku v reflexi odpovídala většina žáků správně, velikost elektrického proudu, který prochází vodou a kterým paúhoř zabíjí svoji kořist, si žáci správně spojili s velkým množstvím a hlavně s uspořádáním elektroplaxů v obvodu.

Co se nepodařilo (co bych příště udělala jinak)...

V textu příště vynechám poslední odstavec o ptakopyskovi, který odvádí pozornost žáků od problému s paúhořem. Druhá otázka v reflexi je pro žáky poměrně obtížná, přestože všichni bezpečně dokážou vypočítat proud procházející tělem paúhoře. Žáci mají tendenci oddělovat dva elektrické obvody – jeden obvod v těle paúhoře a jeden obvod ve vodě. Obtížně si uvědomují, že oba obvody jsou propojené v jeden elektrický obvod a tělo paúhoře je jeho součástí. Tuto skutečnost je třeba mít na paměti již při probírání tématu Ohmův zákon pro uzavřený obvod. Do otázek v reflexi příště určitě zařadím nejprve otázku: *Jak velký proud zabíjející kořist paúhoř vygeneruje a jak velký elektrický proud prochází tělem paúhoře?* Po zodpovězení těchto otázek si žáci lépe uvědomí rozdíl obou elektrických proudů a budou umět lépe odpovědět na druhou otázku v reflexi.

Autorka je učitelka na gymnáziu.
sarka.kvasnickova@quick.cz



CO SE DĚJE JINDE

Šance zvládnout český jazyk

Eva Bělinová



Téma cizinců žijících legálně či nelegálně v ČR bývá českými médii pokrýváno poměrně často. Reportáže a články se však pouze výjimečně věnují jejich dětem, respektive situaci v základních školách, kam děti cizinců bez ohledu na druh pobytu povinně docházejí. Je to přitom právě základní škola, která tvoří mnohdy jedinou spojnici mezi rodinou cizince a většinou českou společností.

Uvědomění si významu a potenciálu základní školy pro integraci dospělých cizinců do českého prostředí stálo u kořenů projektu ZŠ Olešská – šance zvládnout český jazyk pro děti cizinců financovaného prostřednictvím operačního programu Praha – Adaptabilita.

U vzniku projektu stála ředitelka ZŠ v Praze 10 v Olešské ulici Mgr. Marie Trebulová spolu s projektovou manažerkou ze sociologické společnosti GAC. Společně definovaly hlavní cíl projektu: „Systematizace a zkvalitnění výuky ČJ pro děti-cizince ve všech ročnících ZŠ Olešská, které přispějí ke zrovnoprávnění těchto dětí v přístupu k dalšímu vzdělání a při vstupu na trh práce v ČR.“

Projekt realizovaný od prosince 2008 do května roku 2011 se pokouší o rozvinutí udržitelného systému výuky češtiny pro děti cizinců tak, aby mohly postupně navázat na běžnou výuku všech předmětů v jazyce nové země pobytu. Pedagogický sbor školy se zároveň věnuje posilování multikulturního prostředí v základní škole, do níž skoro již tradičně docházejí děti cizinců ve vyšším počtu, než bývá u běžných státních základních škol obvyklé (např. ve školním

roce 2009/2010 jde o zhruba 100 dětí, převažují žáci tzv. třetích zemí¹).

K tomuto zaměření projektu iniciátorky přivedla zjištění z výzkumné zakázky, kterou společnost GAC zpracovala pod názvem *Analýza přístupu imigrantů a imigrantek a azylantů a azylantek na trh práce a ke vzdělání v ČR²* v období podzimu 2006 až jara 2007³ pro Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR. První takto obsáhlé a detailní šetření cizinecké populace příslušníků „třetích zemí“ se orientovalo na první generaci příchozích⁴, jejich potomků se nicméně v souladu se zadáním nedotazovalo. Již vstupní hypotézy však pracovaly s vlivem dětí na míru integrace rodin cizinců do české společnosti. Výzkum tyto hypotézy potvrdil a přinesl bohatý zdroj podnětů a inspirace pro praktické kroky, jejichž prostřednictvím se může základní škola pokusit zlepšit startovací pozice svých žáků cizinců.⁵ Radu z nich zmíněný projekt obsahuje.

Z kterých hlavních zjištění týkajících se bezprostředně výuky v základní škole jsme při přípravě projektu vycházeli?

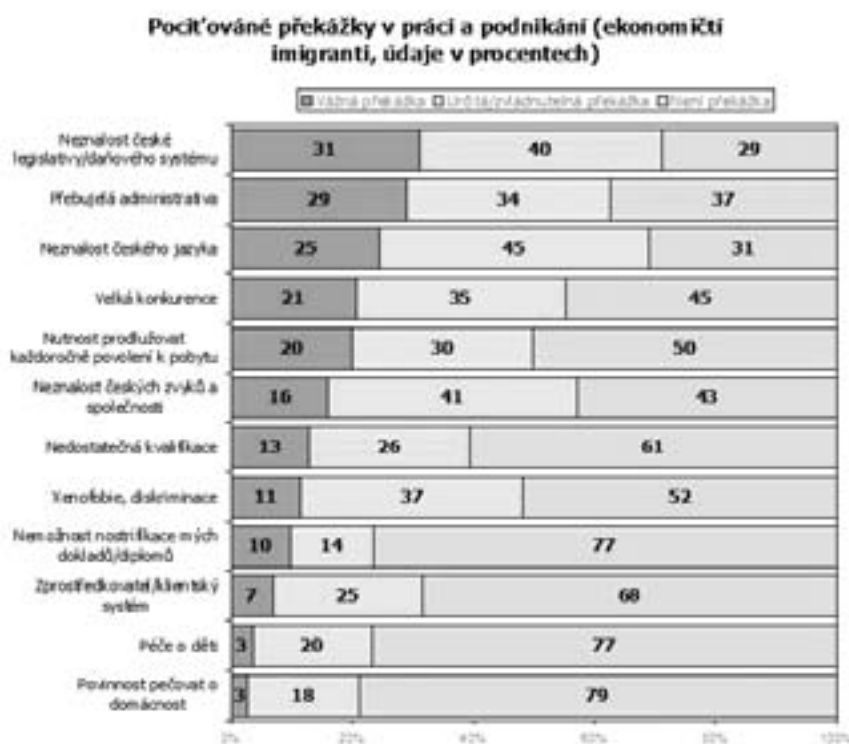
Znalost jazyka nové země pobytu (v našem případě ČJ) je jednou z podstatných podmínek integrace do sociální, kulturní, správní i právní sféry života. Čeština nepatří mezi jazyky, které by se cizinci mohli snadno učit již před svým odchodem ze země původu. Její znalost je přitom podstatná pro plnohodnotné zapojení se na trhu práce.

Převážná většina respondentů uvedla, že v práci používá češtinu – šlo o 86 % mužů a 75 % žen. Jazyk jako vážnou překážku v zaměstnání či podnikání označilo 17 % příchozích z Ukrajiny a Ruska, kde se mluví blízkými slovanskými jazyky. Mezi oslovenými Vietnamci a Číňany, jejichž jazyky jsou češtině velmi vzdálené, více než jednou tolik – 32 % (28 % mužů a 36 % žen).

„Platí-li, že ‚vzdělání je důsledek čtení‘, pak platí i to, že upadá-li čtenářská gramotnost, snižuje se zákonitě i celková úroveň vzdělání (pokles čtenářské gramotnosti je u českých dětí doprovázen i poklesem matematických a přírodovědných dovedností).“

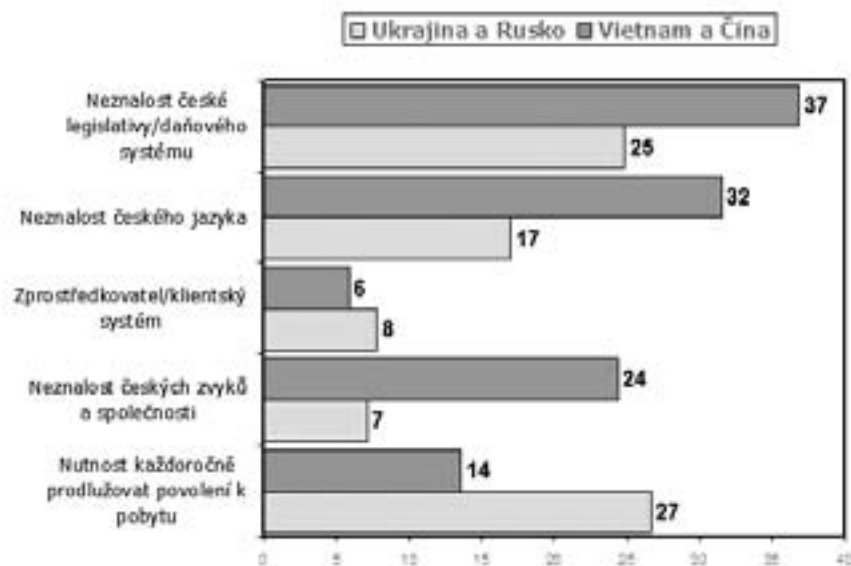


Graf 1 – Pocitované překážky v práci a podnikání (ekonomičtí imigranti; údaje v %)



Graf 2 – Podíl těch, kteří považují vybrané ukazatele za vážnou překážku (porovnání příchozích z Vietnamu/Číny a Ukrajiny/Ruska; údaje v %)

Podíl těch, kteří považují vybrané ukazatele za vážnou překážku - porovnání příchozích z Vietnamu/Čína a Ukrajiny/Ruska (údaje v procentech)



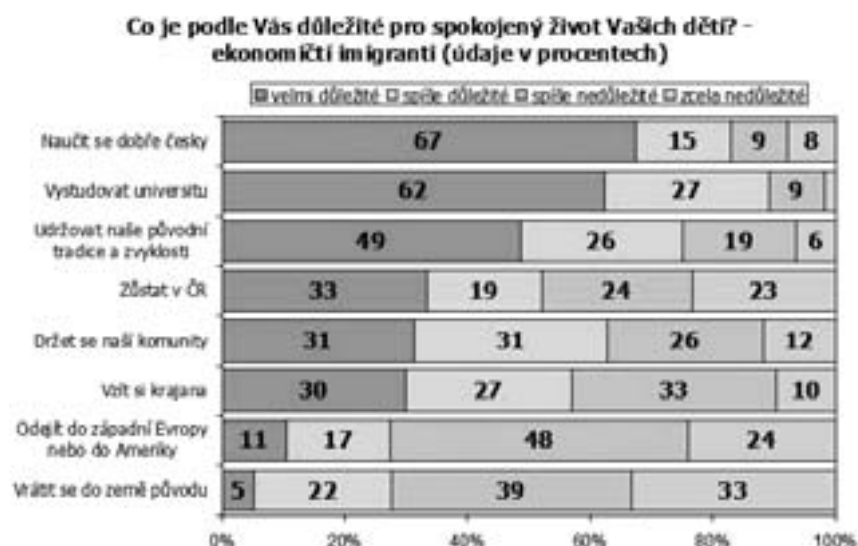
Znalost češtiny výrazně ovlivňuje pocit osobní spokojenosti s ekonomickou situací rodiny. Imigranti s lepší schopností komunikovat v češtině si také v řadě případů polepšili, co se týká profese, kterou vykonávají v ČR, a profesí vykonávanou před svým odjezdem ze země původu. V této souvislosti tak úroveň zvládnutí češtiny může být významným nástrojem posunu na žebříčku pracovních pozic.

Úroveň znalosti češtiny nesouvisí s délkou pobytu – schopnost komunikovat se podle výsledků našeho šetření nezlepšuje s délkou pobytu. Tato přímá úměrnost platí pouze u imigrantů z Ukrajiny a Ruska. Výrazně lépe však mluví česky ti z Vietnamců a Číňanů, kteří mají v ČR své děti. Z nich česky při výzkumu komunikovalo s tazatelem bez větších problémů 70, u bezdětných to bylo pouze 44 %.



Integrace dětí imigrantů do českého školství na všech stupních je důležitým nástrojem integrace a naturalizace jejich rodičů. Za nejvyšší prioritu při výchově svých dětí imigranti považují to, aby se jejich děti naučily česky a vystudovaly univerzitu.

Graf 3 – Co je podle vás důležité pro spokojený život vašich dětí? (ekonomičtí imigranti; údaje v %)



Rozložení odpovědí ukazuje, že vzestupná mobilita a úspěch dětí je pro imigranty, kteří se u nás usídlili, nejvýznamnější hodnotou a měřítkem smysluplnosti jejich rozhodnutí setrvat v ČR. Podobný postoj lze vysledovat i v odpovědích u azylantů – je pro ně typická touha, aby jejich děti zůstaly v ČR a úspěšně se integrovaly do většinové společnosti. S ohledem na některé, především zahraniční negativní zkušenosti (Francie, Španělsko, země Beneluxu) je plnohodnotné ukotvení druhé generace imigrantů podmíněno výraznou měrou právě jejich vzděláváním. Průběhu a výsledkům vzdělávání těchto dětí je tedy třeba věnovat velkou pozornost.

V této oblasti analýza dat ukázala, že jednoznačně největší komplikací spojenou se vzděláváním dětí cizinců ze „třetích zemí“ je neznalost českého jazyka a fakt, že tento problém není řešen systémově. Nejvíce znevýhodněny jsou děti, které vstupují do české školy během



Foto: z archivu autorky.

druhého stupně. Školám chybí metodiky pro práci s nimi, potýkají se, bohužel, i s komunikačními problémy s rodiči (na což v některých momentech naráží i náš projekt). Je to do určité míry dáno i tím, že pedagogické sbory opomíjejí existenci interkulturních rozdílů a sociální situace žáků v komplexním měřítku celé rodiny a komunity, do které je dítě zapojeno. Školy nejsou dostatečně informovány o záležitostech spojených s integrací cizinců v oblasti vzdělávání. Žáka mají povinnost přijmout, vzniklé problémy tak často řeší intuitivně či si komplikovaně opatřují informace třeba od neziskových organizací, které se na tomto poli pohybují.

Projekt umožňuje škole přetavit své dosavadní zkušenosti s prací s dětmi cizinců a rozvinout systematickou výuku češtiny pro cizince na třech výkonnostních úrovních. To žákům umožňuje „dohnat“ ve zvládnutí jazyka rychleji své spolužáky a nezaostávat především v odborných předmětech, které jsou tradičně palčivým problémem. Nedílnou součástí je i zvyšování odbornosti pedagogů především formou supervizí a metodických setkání s odborníky věnujícími se interkulturnímu vzdělávání.

Více informací o projektu naleznete na: www.zs-oleska.cz. Projekt je podpořen z prostředků ESF a státního rozpočtu ČR.

Autorka je manažerka projektu, pracuje v analytické společnosti GAC.

Poznámky:

- 1 Za tzv. třetí země jsou obecně považovány všechny nečlenské státy EU s výjimkou USA, Kanady, Japonska, Švýcarska a severoevropských zemí.
- 2 Celý text závěrečné analytické zprávy je ke stažení na adrese: http://www.gac.cz/html/index.php?action=show_content&content_id=41&lang=cs.
- 3 Sběr dat formou standardizovaných rozhovorů za účasti tlumočnicka proběhl od ledna do března 2007.
- 4 Výběrový vzorek tvořilo 618 cizinců a 261 azylantů. Výzkum se cíleně zaměřil pouze na příslušníky nejpočetnějších cizineckých komunit v ČR, tedy na Čiňany, Vietnamce, Ukrajince a Rusy. Data jsme sbírali ve specifických předem vybraných regionech ČR, kde je zastoupení těchto komunit výraznější (např. západní Čechy, Pardubicko, Praha, Ostravsko). Při shromažďování informací o problematice vzdělávání dětí cizinců jsme v uvedených regionech dotazovali i základní a střední školy, do nichž dochází vyšší počet dětí z cílové skupiny výzkumu (celkem 28 škol).
- 5 Nemáme pro účely tohoto článku stranou rozbor změn a kroků, které by měla iniciovat a zajistit státní správa na centrální úrovni. Je nepochybné, že systémové změny MŠMT by byly optimálním řešením. Aktivita úřadu je však v této oblasti nedostatečná, i proto jsme se rozhodli připravit projekt, který se pokouší vytvořit prostor pro změny, které se systémově nedějí.



ŠKOLA V LITERATUŘE

Srdce

Admondo de Amicis

Opatrovna

V úterý 4. dubna

Má matka mě vzala včera po svačině do útulny na Corso Valdocco, jak mi slíbila; chtěla tam ředitelce doporučit Precossiho sestřičku. Ještě jsem nikdy nebyl v opatrovně. Jak mě tam pobavili! Bylo jich tam dvě stě, chlapečků i děvčátek, tak malých, že naši žáci z první nižší třídy jsou vedle nich muži.

Přišli jsme zrovna ve chvíli, když vcházeli v řadě do jídelny, kde stály dva velmi dlouhé stoly s kulatými otvory a v každém otvoru byla černá miska, plná rýže a fazolí, a vedle ní cínová lžice. Když děti vešly, některé padaly na zadničku a zůstaly sedět na podlaze, až přiběhly učitelky a vysadily je nahoru. Mnohé se zastavovaly u misky, myslíce, že je to jejich místo, a rychle začaly polýkat plnou lžicí rýže, když tu přišla učitelka a řekla, aby šly dál, a tak šly kupředu tři čtyři kroky a zase si nabraly plnou lžicí a zase postoupily, až konečně dospěly k svému místu, když takhle sezobaly jako malí příživníčkové polovinu cizí polévky. Konečně, popohánějíce je a křičíce na ně: „Pospěšte si! Pospěšte si!“, daly je všechny do pořádku a začaly se s nimi modlit. Ale děti z vnitřních řad, které se při modlitbě musely obrátit zády k misce, otáčely dozadu hlavu, aby měly misku na očích a nikdo v ní nelovil, a tak se modlily s rukama sepjatýma a s očima obrácenýma k nebi, ale se srdcem u papání.

Pak se děti pustily do jídla. Ach, jaká to byla zábavná podívaná! Jeden jedl dvěma lžícemi, druhý se krmil rukama, mnohé děti vytahovaly fazole po jedné a strkaly si je do kapsy, jiné je zase velmi pečlivě zabalovaly do zástěrky a tloukly na ně, aby z nich nadělaly kaši. Některé z nich zase nejedly a raději se dívaly, jak lítají mouchy, a některé děti kašlaly, až se všude kolem rozletovala rýže jako déšť. Připadalo mi to jako kurník. Ale roztomilý kurník. Hezky se vyjímal dvě řady děvčátek, všechna s vlasy na temeni svázanými mnoha červenými, zelenými a modrými stužkami. Jedna učitelka se ptala celé řady osmi děvčátek: „Kde roste rýže?“ Všech osm otevřelo ústa plná polévky a odpovědělo zpěvavým hlasem najednou: „Rýže roste ve vodě!“ Potom učitelka poručila: „Ruce vzhůru!“ A byla to hezká podívaná, jak se vymrštily všechny ty malé paže, které před několika měsíci byly ještě v povijanech, a jak všechny ty malé ruce se sem tam pohybovaly, že vypadaly jako houf bílých a růžových motýlů.

Učitelka mého bratra

Ve čtvrtek 10. listopadu

Uhlířův syn byl žák učitelky Delcatiové, která dnes navštívila mého churavého bratra a rozesmála nás

vyprávěním, jak maminka onoho chlapce před dvěma roky jí přinesla do bytu velkou zástěru uhlí, aby jí tak vyjádřila svůj dík za to, že jejímu synovi udělila významování. A umíněně stála ta ubohá žena na svém, nechtěla si to uhlí vzít zpět domů a takřka plakala, když se musela vrátit s plnou zástěrou. Také nám paní Delcatiová vyprávěla o jiné dobré ženě, která jí zase přinesla těžkou kytici, v níž byla hromádka soldů. Velmi jsme se pobavili jejím vyprávěním, a tak můj bratr spolkl lék, jež dříve nechtěl.

Jakou trpělivost musí mít s těmi chlapci z první nižší třídy, kteří jsou vesměs bezzubí jako stařečkové a nedovedou vyslovit r a s. A jeden z nich kašle, druhému teče z nosu krev, jiný zas nechá pod lavicí boty, jež se mu vyzuly, ten pak bečí, protože se píchl perem, a tuhleten pláče, protože si koupil sešit číslo dvě místo čísla jedna. Ve třídě je jich padesát a nic neumějí, s těma ručkama jako z másla, a ty všechny je třeba naučit psát. Mají po kapsách kousky sladkého dřeva, knoflíky, zátky od lahvíček, kousky cihel, všelijaké hlouposti, a učitelka je musí stále prohledávat. Ale schovávají si ty věci i do bot. A jsou nepozorní: když oknem vletí dovnitř moucha bzučavka, jsou hned všichni celí pryč. V létě nosí do školy trávu a chrousty, kteří lítají pak po třídě nebo padají do kalamářů, a potom po sešitech nadělají inkoustem čmáry. Učitelka aby jim dělala maminku, pomáhala jim při oblékání, ovazovala prsty, když se píchnou, zdvihala ze země spadlé barety, dávala pozor, aby si nevyměnili svrchníky, neboť pak kňučí a řvou. Ubohé učitelky! A ještě si přijdou maminky stěžovat: Jak to, slečno, že můj hoch ztratil pero? Jak to, že se ten můj ničemu ještě nenaučil? Proč můj hoch, který toho tolik ví, nedostane od vás pochvalu? Proč nedáte vytáhnout z lavice hřebík, o který si můj Piero roztrhl kalhoty?

Někdy se učitelka mého bratra na chlapce rozlobí, a když už to není k vydržení, kouše se raději do prstu, jen aby někoho neplácla. Ztrácí trpělivost, ale pak toho zas lituje a mazlí se s dítětem, které vyplísnila. Vyžene ze školy uličníka, ale hned je blízka pláče a zlobí se na rodiče, kteří za trest nechávají děti o hladu.

Učitelka Delcatiová je mladá, vysoké postavy, pěkně oblečená, snědá a neklidná, přesná jako stroj a dojme se každou maličkostí a pak mluví velmi něžně.

„Ale aspoň vás děti mají rády?“ řekla jí má matka.

„Mnohé ano,“ odpověděla, „ale jak je rok u konce, většina si nás už ani nevšimne. Když pak dostanou učitele, skoro se stydí za to, že byly dřív u nás, u učitelky. Když jsme se o chlapce dva roky staraly a tolik jsme si ho zamilovaly, je nám zatěžko se s ním rozloučit, ale pak si řekneme: ‚Ach, tímhleť jsem si jista, ten mě bude mít pořád rád.‘ Ale přejdou prázdniny,



jdeme zase do školy a běžíme mu naproti: ‚Dítě, mé dítě!‘ Ale on se odvrátí.“

Tu se učitelka odmlčela.

Ředitel

V pátek 18. listopadu

Coretti byl dnes ráno spokojen, protože k měsíční zkoušce přišel jeho učitel z druhé třídy, Coatti. Je to velký muž s dlouhými kučeravými vlasy, hustými černými vousy, s velkýma tmavýma očima a s hromovým hlasem. Stále hrozí chlapcům, že je rozseká a že je odnese za límec do ředitelny, a všelijak hroživě se tváří: ale nikdy nikoho netrestá, naopak se stále nenápadně usmívá do vousů. S Coattim a zatímním učitelem, malým a bezvousým, který vypadá jako mladíček, je tu učitelů celkem osm. Učitel ze čtvrté třídy kulhá, je zahalen do velké vlněné šály a stále postonává, uhnal si to, když byl venkovským učitelem ve vlhké škole, kde ze zdi pořad kapalo. Druhý učitel ze čtvrté třídy, starý a úplně bělovlasý, učil dříve u slepců. A jiný učitel se zase pěkně obléká, nosí brýle a má světlé knírky: říkají mu advokátek, protože už jako učitel studoval práva a stal se doktorem a napsal také knihu o tom, jak se píšou dopisy. Zato náš učitel tělocviku je pravý voják, bojoval pod Garibaldim a má na krku jizvu po zranění šavlí, které si utřil v bitvě u Milazza. Ředitel je vysoký, holohlavý, se zlatými brýlemi a šedivým vousem, který mu sahá až na prsa, celý černě oblečený a upjatý až k bradě. A na chlapce je tak hodný! Když je volá do ředitelny, aby je pokáral, hoši vstoupí a třesou se po celém těle, ale on na ně nekřičí, vezme je jenom za ruce a vyjmenuje plno důvodů, proč se nemají tak chovat, a říká jim, že se teď musí kát a slíbit mu, že budou hodní. Hovoří tak laskavě a tak něžně, že všichni odcházejí od něho se zarudlýma očima více zahanbeni, než kdyby je byl potrestal.

Chudák ředitel, ráno je vždy první na svém místě, aby tu čekal na žáky a vyslechl rodiče. Když jsou učitelé již na cestě domů, obchází ještě kolem školy, aby se přesvědčil, zda se chlapci nehoní pod vozy nebo zda se nezdržují na ulicích a nechodí po rukách a nenabírají si do brašen písek nebo kamení. A pokaždé, když se na rohu objeví jeho vysoká a černá postava, hejna chlapců se rozutekou na všechny strany, zanechávajíce hru s pery a s kuličkami, a on jim z dálky hrozí ukazováčkem svým laskavým a smutným způsobem.

„Nikdo ho již neviděl se smát,“ říká má matka.

Knihovna Stardiho

Zašel jsem si ke Stardimu, který bydlí naproti škole, a pocítil jsem opravdu závist při pohledu na jeho knihovnu. Není nijak bohatý, nemůže si kupovat mnoho knih, ale velmi pečlivě opatruje své školní knihy i knihy, které dostane darem od rodičů. Všechny peníze, které mu dají, si dává stranou a utrácí je pak u knihkupce. Tak si pořídil malou knihovnu, a když si jeho otec povšiml, že má tuhle vášeň, koupil mu hezkou poličku z ořechového dřeva se zelenou záclonkou a dal mu svázat skoro všechny knihy v barvách, které má rád. Zatáhne teď jen šňůrkou, zelená záclonka se odhrne a je vidět tři řady knih všech možných barev, pěkně srovnané, lesklé, se zlatými nápisy na hřbetech, povídky, cestopisy, básně a také knihy ilustrované.

Umí dobře sestavovat barvy, postaví bílé svazky vedle červených, žluté vedle černých, modré vedle bílých, takže už jsou vidět z dálky a hezky se vyjímají; pak se baví tím, že je různě sestavuje. Pořídil si také katalog. Počíná si jako nějaký knihovník. Pořád je kolem svých knížek, oprašuje je, listuje v nich, prohlíží si vazby. To člověk musí vidět, jak šetrně je otevírá krátkýma a silnýma rukama, jak fouká mezi stránky knihy: vypadají ještě jako nové. A já jsem už všechny svoje knížky poškodil.

Když si koupí novou knihu, je pro něho hotovým svátkem ji pohládit, zařadit do knihovny a zase si ji vzít a prohlížet ze všech stran a uložit si ji pak jako poklad. Celou hodinu mi jen ukazoval knihovnu. Od přílišného čtení ho oči až bolely.

(...)

Jakmile to skončilo, sedm set chlapců z přízemí zapívalo zase překrásnou píseň, potom promluvil starosta a po něm přisedící, který skončil svou řeč slovy: „Ale neodcházejte odsud dříve, dokud nepozdravíte ty, kteří se tolik pro vás namáhají, kteří vám zasvětili všechny síly svého vědění a svého srdce, kteří žijí a umírají pro vás. Hle, tam jsou!“ A ukázal na galerii učitelů. A tu na galeriích, v lóžích i v přízemí všichni chlapci vstali, vztahovali ruce a volali na učitelky a učitele, kteří dojeti povstali a odpovídali mávajíce rukama, klobouky a šátky.

Admondo de Amicis: Srdce.

Přel. Ivana Jedličková. Albatros, Praha 1969, str. 20–21, 29–31, 34, 73 a 143.

„Martin Luther už v 16. století projevoval obavu, zda knihy, jichž – díky knihtisku – začíná být všude tolik, nepovedou nakonec k odpadávání od víry; měl za to, že bychom neměli ‚číst mnoho‘, ale především ‚dobré věci a často‘.“

NABÍDKY

Kurz Čteme s nečtenáři a učíme je kriticky myslet

Podzimní kurz v rozsahu 24 hodin určený pro **učitele z mateřských škol, koordinátory a lektory MC, učitele 1. stupně základních škol a další zájemce**, kteří chtějí účinně rozvíjet předčtenářské dovednosti žáků a vybudovat u dětí pozitivní vztah ke knihám a ke čtení. Ukážeme si účinné a vyzkoušené postupy, jak pracovat s dětmi, které ještě neumějí číst a psát.

Obsah semináře

Na kurzu se seznámíte s několika metodami aktivního učení, které rozvíjejí kritické myšlení a čtenářskou gramotnost. Osvojené metody vám pomohou vést děti nejen ke kritickému myšlení, ale i k pozornému naslouchání a porozumění textu.

Zprostředkujeme vám prožitek ze čtení a zároveň ukážeme první kroky, které vedou k získání čtenářských dovedností (třeba vizualizace, předvídání, hledání souvislostí). Ukážeme vám různorodé postupy a jejich varianty, jak dosáhnout toho, aby si děti přirozeně, nenásilně a s radostí dovednosti natrénovaly. Vše bude orientováno pro předškolní věk (nečtenáře), žáky mateřských škol a žáky 1. tříd ZŠ. Budeme dávat důraz na to, aby se v aktivitách propojila verbální a smyslová složka (hmat, čich, sluch, zrak).

V modelových lekcích se budeme zabývat tématy, která jsou blízká dětem předškolního věku. Ukážeme si, jaké možnosti nám skýtá hlasitá četba, diskuse či promyšlené a zacílené sledování filmu k danému tématu.

Všechny metody a techniky budeme modelovat, účastníci si je vyzkoušejí sami na sobě a dostatečný prostor věnujeme i pedagogické analýze.

Termíny: 25. září, 16. října, 13. listopadu, 4. prosince (vždy sobota)

Čas setkání: 9.00–15.00 hodin

Lektorky (lektorky programů pro děti v předškolním věku a certifikované lektorky KM):

Kateřina Šafránková, učitelka českého jazyka

Květa Krüger, učitelka 1. stupně

Místo konání: ZŠ s RVJ Bronzová (metro B Lužiny)

Více informací na webu: www.kritickemysleni.cz

...či na e-mailu: katerina.safrankova@gmail.com, kveta.k@volny.cz

Metody a strategie pro rozvoj a podporu čtení s porozuměním ve všech předmětech 2010–2011

Především pro učitele z **Libereckého kraje** otevíráme ve školním roce 2010/2011 kurz **Metody a strategie pro rozvoj a podporu čtení s porozuměním ve všech předmětech**. Kurz je koncipován jako základní, to znamená, že je primárně určen účastníkům, kteří obdobným kurzem o. s. Kritické myšlení neprošli. Vychází z kurzu *Čtením a psáním ke kritickému myšlení*, tedy z principů konstruktivistické pedagogiky a pedagogiky zaměřené na dítě. Základní rámec tvoří třífázový model učení a metody podporující aktivní učení žáků.

Předběžný program

- třífázový model učení (evokace – uvědomění si významu informací – reflexe) jako rámec pro aktivní učení žáků
- metody práce s textem ve všech předmětech, čtenářské strategie a dovednosti (práce s naučnými i beletristickými texty): I. N. S. E. R. T., řízené čtení, čtení s předvídáním, čtení s otázkami, podvojný deník, skládkové učení, poslední slovo patří mně, argumentativní esej, učíme se navzájem, vím – chci vědět – dozvěděl jsem se, čtenářské kluby aj.
- aktivizační metody, např. brainstorming, volné psaní, kostka, Vennovy diagramy, pětilístek, myšlenková mapa
- další kooperativní strategie: skládkové učení – expertní a domovské skupiny, diskusní pavučina, debata
- Bloomova taxonomie otázek
- hodnocení a sebehodnocení žáků: portfolio, uznání/otázka, popisný a hodnotící jazyk, sady kritérií
- práce s cíli výuky (formulace, smysl)
- modelování – „ukaz mi, jak to děláš“
- ledolamky a další prvky ke zpestření výuky

Deset setkání tohoto kurzu (vždy od 8.30 do 15.30 hodin) se uskuteční od září 2010 do března 2011 v **Základní škole Na Výběžku, Liberec-Harcov** (www.zsharcov.cz).

Termíny: 13. září, 4., 25. října, 8., 29. listopadu, 13. prosince, 10. ledna, 7., 28. února, 14. března (vždy pondělí)
Komu je kurz určen: učitelům ze všech stupňů škol bez ohledu na aprobaci, kurz je vhodný i pro zájemce z řad širší pedagogické veřejnosti (učitelé jazykových škol, lektori dalšího vzdělávání apod.)

Lektorky: **Kamila Bergmannová**, učitelka 1. stupně ZŠ, lektorka KM
Hana Antonínová Hegerová, učitelka na gymnáziu, lektorka KM

Více informací na webu: www.kritickemysleni.cz

...či na e-mailu: kamibe@seznam.cz, hanahegerova@centrum.cz

Chcete odebírat *Kritické listy*?
Přihlaste se do Informační a nabídkové sítě programu
Čtením a psaním ke kritickému myšlení

Členství je: **individuální, školní, pro knihovny a lektory.**

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., ZŠ s RVJ Bronzová, Bronzová 2027, 155 00 Praha 5,
popř. elektronicky na adresu: **kritickemysleni@ecn.cz**.

Pokud se členem chce stát škola či knihovna, 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)
- knihovny 380 Kč / 365 dní – 4 čísla *KL*
- zvýhodněný 300 Kč / 365 dní (pouze **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.

Přihláška do Informační a nabídkové sítě RWCT – KM – individuální

Přeji si být registrován/a jako účastník Informační a nabídkové sítě programu *Čtením a psaním ke kritickému myšlení*.

Jméno: **Příjmení:**

e-mail: telefon:

adresa: PSČ:

Jsem lektorem programu *RWCT*: ANO – NE

Podpis: datum:

Členský poplatek 380 Kč jsem uhradil/a dne:

z účtu číslo: na účet číslo: 163 918 510 / 0300

Jako variabilní symbol jsem uvedl/a číslo:

Přikládám kopii dokladu o zaplacení

Přihláška do Informační a nabídkové sítě RWCT – KM – školní

Přihlašujeme naši školu do Informační a nabídkové sítě *RWCT – KM*.

Škola (fakturační název):

adresa (přesná fakturační): PSČ:

IČO (kvůli faktuře):

Naší kontaktní osobou bude (jméno a příjmení):

e-mail: telefon:

adresa: PSČ:

Prohlášení člena sítě (školy): Souhlasíme s tím, aby poskytnuté údaje byly použity výhradně pro účely Informační a nabídkové sítě *RWCT – KM*.

Podpis ředitele: datum:

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

Edičně připravily: Kateřina Šafránková a Hana Košťálová

Redakční rada: Ondřej Hausenblas, Květa Krüger, Šárka Miková, Irena Poláková, Nina Rutová, Jiřina Stang, Jana Straková

Adresa: *Kritické myšlení, o. s.*, ZŠ s RVJ Bronzová, Bronzová 2027, 155 00 Praha 5

tel.: 255 797 457

e-mail: kritickemysleni@ecn.cz; **web:** www.kritickemysleni.cz

Vyšlo v červnu 2010. Registrační číslo MK ČR E 11198. Uzávěrka dalšího čísla je **31. července 2010**.

Vydalo o. s. *Kritické myšlení* 2010.

Přední obálka: Fotografie Jana Zavřela ze semináře v Knihovně Václava Havla.

Zadní obálka: Fotografie z dílny čtení Dagmar Mikuláškové.

Neoznačené fotografie: Hana Košťálová – fotoarchiv *KM*.

Za obsah a formu inzertních nabídek odpovídají inzerující organizace.

Sazba, grafická úprava: Andrea Šenkyříková. Vytiskla tiskárna PBtisk Příbram.

Jazyková korektura: Jana Křížová.

Jak posílat příspěvky do *Kritických listů*?

Příspěvky posílejte e-mailem na adresu: katerina.safrankova@gmail.com jako připojený soubor ve formátu .doc, či na adresu: *Kritické myšlení, o. s.*, ZŠ s RVJ Bronzová, Bronzová 2027, 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.

Kontakt:
Kritické myšlení, o. s.
ZŠ s RVJ Bronzová
Bronzová 2027
155 00 Praha 5
tel.: 255 797 457
e-mail: kritickemysleni@ecn.cz
web: www.kritickemysleni.cz

