

Kritické listy 40

čtvrtletník pro čtenářskou gramotnost a kritické myšlení ve školách

podzim 2010



Naše téma:
KRITICKÁ
GRAMOTNOST

Kritická gramotnost
ve výuce humanitních
předmětů

Výzkum vědomostí
a dovedností
dospělých

MUP neboli mapa
učebního pokroku

Čteme společně

Plave sumec
v potoce?

Metody KM
a integrování žáci

Dějepis ve Francii

Letní školy

 **RWCT**
INTERNATIONAL
CONSORTIUM

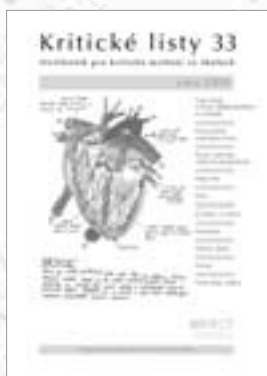
Vydává občanské sdružení Kritické myšlení

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*. Přináší kompletní popisy vyučovacích jednotek rozmanitých předmětů, které v praxi uskutečnili učitelé se svými žáky, i obecná zamyšlení nad pedagogikou a školstvím. V současné době rozšiřují své publikum na všechny vzdělavatele, kteří přispívají k úspěchu kurikulární reformy v ČR.



Byla jsem zde poprvé a bylo to velmi příjemné a inspirující. Lektorský sbor byl vynikající – vstřícný a chápající. Pokud to jen trochu půjde, ráda bych se zúčastnila i další rok. Mnohokrát děkuji za dobrotu energie a poskytnutí inspirace pro další práci!

Celý tým a lektori, kteří nás vedli, byli velmi otevření, vybudovali skvělé sdílejší a bezpečné prostředí. Člověk se zde od začátku cítil jako mezi přáteli. Informace, které jste předávali, a způsob předávání byly inspirující.

Ze zpětné vazby LŠ



Milí čtenáři,

jedním z důležitých poslání *Kritických listů* je informovat vás o tom, jakými problémy a otázkami z oblasti vzdělávání a rozvoje čtenářství se zabývají učitelé a také akademici v zahraničí. Proto uveřejňujeme překlady textů ze zahraniční odborné literatury, které pocházejí zejména ze dvou amerických časopisů věnujících se rozvoji čtenářství ve školách: *Journal of Adolescent and Adult Literacy* a *The Reading Teacher*. V tomto čísle přinášíme na straně 4 překlad textu od Liny Bellové-Soaresové a Karen Woodové s názvem *Vyučování humanitních předmětů z hlediska kritické gramotnosti*.



Termín *kritická gramotnost* popisuje pedagogický přístup ke čtení, který se zaměřuje na politické, sociokulturní, historické a ekonomické síly, které formují životy žáků. Čtenáři se učí být si vědomi své vlastní hodnoty pro společnost a své vlastní zodpovědnosti. Jedním z cílů kritické gramotnosti je zvýšit odpovědnost žáků za sociální problémy v jejich okolí a nabádat je k tomu, aby se ptali, proč a z jakého důvodu jsou věci tak, jak jsou, kdo z toho má největší prospěch. Učitelé kritické gramotnosti zdůrazňují ve výuce to, že texty můžeme interpretovat různým způsobem a že při interpretaci je třeba brát v úvahu různé perspektivy. Žáci v textu hledají tzv. dominantní a umlčené hlasy – tedy hlasy těch, jimž text „fandí“, a hlasy těch, kteří jsou v textu ignorováni. Jedním z příkladů mohou být knihy o holocaustu, které zamlčují, že někteří němečtí občané se odmítli přímo – či nepřímo – podílet na omezování lidských práv židů či na jejich likvidaci a přes hrozbu smrti jim pomáhali.

Pro naše vzdělávací prostředí může být inspirativní, jak učitelé kritické gramotnosti hledají souvislosti mezi tím, co se stalo v minulosti, a tím, co se děje dnes, neustále mají na zřeteli každodenní realitu žáků a snaží se zapojit je do obecně prospěšné činnosti. Žáci se stávají demokratickými občany při službě veřejnosti, při kritickém zkoumání textů a zájmů autora, při diskusích o palčivých sociálních problémech dnešního světa v lokálním i globálním měřítku. Jedná se o rozvoj gramotnosti, která je podstatou většiny „našich“ průřezových témat. Tak, jak nám čtenářská gramotnost poskytuje nezbytné základy pro „stavbu“ našeho vzdělání, tak kritická gramotnost může naše vzdělání zastřešit.

Kateřina Šafránková

Naše téma: KRITICKÁ GRAMOTNOST

Úvodník, K. Šafránková

K úvaze

Vyučování humanitních předmětů z hlediska kritické gramotnosti, L. Bellová-Soaresová, K. Woodová	4
Výzkum vědomostí a dovedností dospělých, J. Straková	10
MUP neboli mapa učebního pokroku, H. Košťálová	13
Sady úloh pro rozvíjení čtenářské gramotnosti žáků, H. Košťálová	17
Čteme společně – možnosti čtenářského tutoringu, M. Šlapal	20
Čteme společně – projekt 1. a 9. třídy na podporu čtenářství, M. Šlapal, K. Rašková	22

Lekce a komentáře

Plave sumec v potoce?, Z. Maňourová	28
Metody KM a integrování žáci, J. Zukalová	30
Dějepis ve Francii: rozbor dokumentů a propojení se zeměpisem, Z. Loubetová	34
Analytická četba na francouzském gymnáziu, B. Gruntová	36
Jak jsme četli anglicky, M. Kvěchová	41
Víme, co jíme?, P. Skalická	43

Co se děje u nás v Kritickém myšlení

Letní škola v Babicích u Říčan, K. Šafránková	45
Letní škola v Rostokách u Křivokláta, A. Chocholová	52

Co se děje jinde

Evropský literární rámec, Š. Klumparová	55
---	----

Škola v literatuře

Matoušův efekt, M. Gladwell	60
-----------------------------	----

Přečetli jsme

A. Tomková, J. Kašová, M. Dvořáková: Učíme v projektech, J. Červenka	62
Knihy pro děti a mládež	63

Nabídky

Gypsy Spirit 2010	66
Kurz KM pro češtináře	66

Citáty

Mezinárodní akademie vzdělávání / UNESCO: Efektivní učení ve škole. Portál, Praha 2005	15, 21, 22, 26, 27, 40, 57
--	----------------------------

Na www.kritickemysleni.cz/KL č. 40/Co se do čísla nevešlo najdete:

- pracovní listy a další materiály k textu *Čteme společně – projekt 1. a 9. třídy na podporu čtenářství* od M. Šlapala
- charakteristiku úrovně A k textu *Evropský literární rámec* od Š. Klumparové

K ÚVAZE

Vyučování humanitních předmětů z hlediska kritické gramotnosti

Lina Bellová-Soaresová, Karen Woodová

Hledisko kritické gramotnosti ve výuce humanitních předmětů pomůže žákům pochopit minulost a zapojit se v budoucnosti do práce, která přinese užitek celé společnosti.

Nosíme masky, které se šklebí a lžou,
skrýváme za nimi své oči a tváře.
Je to daň lidské lživosti;
se zlomenými, krvácejícími srdci se usmíváme,
a z úst se nám linou samé duchaplnosti.
(Úryvek z básně Paula Laurence Dunbara
Nosíme masky; Braxtonová, 1933)

Amanda (všechna jména jsou pseudonymy) vnímala pohledy, které se na ni upíraly, když četla první verš Dunbarovy básně *Nosíme masky* (Braxtonová, 1933, s. 71). Věděla, co si její spolužáci myslí – že ona také často maskuje svou rasovou příslušnost ze strachu, že by byla vnímána jako někdo, kdo se odlišuje. Amanda má světle hnědou barvu kůže. Je míšenka, žákyně základní školy, a když dočte nahlas verše, otočí se a řekne: „Barva kůže je asi pro některé lidi problém. Každý den si uvědomuji barvu své kůže.“

„Je pro tebe barva kůže problém?“ optá se Wade.

„Vypadá to, že jsem nejdřív barevná a pak teprve jsem Amanda. Někdy mě neberou,“ řekla.

Podle výrazu ve tváři bychom mohli zprvu soudit, že věc vnímá rezignovaně a bagatelizuje ji, pak ale tato krásná mladá dívka vysloví klíčovou souvislost s Dunbarovou básní, když prohlásí: „Tato báseň je o rasismu! Ta slova mi připomínají, že lidé odlišné barvy jsou obětí rasismu; někteří lidé jsou totiž proti mně jen proto, že mám jinou barvu kůže.“

Amandina slova bezděčně odhalují základní pravidla privilegií a útlaku, kterým čelí žáci v amerických školách. Na své úrovni porozumění si je vědoma dynamiky rasy a etnika, která ji ovlivňuje nejen ve škole, ale v celém jejím životě. Skutečně je Amanda někdy ponižována svými spolužáky kvůli svému „odlišnému“ místu (Giroux, 1993) na společenském žebříčku. Je příkladem toho, že přijetí nebo jeho nedostatek jsou určovány rasovými a kulturními privilegii, která si přisvojuje většinová společnost. Tyto citelné rozdíly mají sociální povahu. Díky tomu, že Amanda měla prostor sdílet svá každodenní střetnutí s ostatními prostřednictvím sociální interakce, mohli si žáci v této třídě společně (jako společenství učících se) vybudovat pochopení podstaty rasismu a diskriminace (Laveová a Wenger, 1991).

Tento příklad dokládá dvě věci, které jsou důležité pro dnešní učitele veřejných škol. Za prvé, mnozí naši žáci si jsou vědomi existence rasismu. Za druhé, skutečnost, že žákyně 6. třídy je schopna vyjádřit své vlastní pocity související s rasismem, osvětluje, že otázky rasy, pohlaví, kultury a moci je nutné postavit do popředí zájmu našich žáků, abychom se velké rozmanitosti dnešních žáků přizpůsobili.

Amandino bolestné přiznání, že byla obětí rasismu, slouží jako připomínka toho, že obvykle neviditelným, ale zásadním způsobem jsou někteří naši žáci omezováni kvůli své rasové a třídní příslušnosti. Rozpoznat a potvrdit různorodost lidí je jedním ze základních způsobů, jak můžeme my, učitelé, podporovat demokracii a vzájemné porozumění nejen v myslích, ale i v činech žáků, které učíme. V tomto článku se zaměřujeme na sociální témata, ke kterým mají žáci při četbě i v reakcích na text zaujmout kritický postoj. Nejprve důkladně zdůvodníme potřebu dívat se na humanitní předměty v globálních souvislostech a pak budeme argumentovat, proč máme žáky učit číst a zpracovávat obsah humanitních předmětů kritickým okem, a tím jim dodávat sílu k činům. Nakonec nabídneme vzdělávací model rozvoje kritické gramotnosti v humanitních předmětech, který vychází z Ciardiellových (2004) pěti témat rozvoje demokratického třídního společenství.

Potřeba zaměřit se na témata humanitních předmětů

V souvislosti s tlakem na to, aby školy vychovávaly gramotné členy společnosti, a se současnou mantrou o nutnosti testování, vzniká otázka, jak co nejlépe vyučovat humanitní předměty. Tváří v tvář vnějším povinnostem se učitelům zkracuje čas na dobré plánování, na realizaci a hodnocení hodin humanitních předmětů. Avšak to si dnešní žáci nezaslouží, protože právě prostřednictvím témat humanitních předmětů se učí chápat smysl svého života.

Wineburg a Martinová (2004) uvádějí, že nejlepším místem, kde můžeme žáky naučit, jak zkoumat pravdu, prameny a důkazy, jsou hodiny humanitních předmětů. Navíc Ogleová, Klemp a McBride (2007) zastávají názor, že humanitní předměty, pokud mají zaujmout a motivovat k učení dnešní žáky, musejí vypovídat o současnosti, nejenom o minulosti, a vztahovat se k aktuálním událostem. Žáci si všímají kulturních rozdílů a jejich život ovlivňuje obrovský rozmach komunikace a technologie. V této souvislosti je nezbytné, aby učitelé poskytovali žákům speciální



pomoc při jejich začleňování do společnosti a hledání místa v ní.

Myšlenka, že by školy měly podporovat demokratický způsob života, není nová. Dewey (1916) tvrdil, že by školy měly žákům nabízet mnohé příležitosti naučit se, co demokratický způsob života obnáší a jak ho vést. Společně s Wineburgem a Martinovou (2004) věříme, že hodiny humanitních předmětů jsou nejlepším místem, kde lze žáky naučit být kritickými příjemci mnoha různých zdrojů informací, se kterými se v životě setkávají. Z tohoto důvodu doporučujeme, aby se žáci učili nahlížet na obsah humanitních předmětů globálně, z perspektivy kritické gramotnosti. V následující části stručně popíšeme náš názor na výuku humanitních předmětů z hlediska kritické gramotnosti.

Vyučování humanitních předmětů z hlediska kritické gramotnosti

Prostřednictvím kritického zkoumání sociálních problémů minulosti i současnosti mohou z žáků základní školy vyrůstat aktivní občané. V rámci takového kurikula jsou žáci schopni nacházet smysl humanitních věd a osvojovat si znalosti a způsoby poznávání, díky kterým se z nich stanou čtenáři, uvědomující si rozdíly mezi texty. Kurikulum také umožňuje žákům rozvíjet dispozice nezbytné pro vědecké myšlení, rozvíjet schopnost zaujmout k obsahu textu kritický postoj a rozvíjet schopnost zapojovat ideje humanitních věd do vlastního života. V tomto kurikulu se navíc oceňuje myšlení, tážení se a diskutování, podporuje se sdílení a učení probíhá formou spolupráce (Clarková, 2007; Spectorová a Jonesová, 2007; Woodová, Soaresová a Watsonová, 2006).

Termín *kritická gramotnost* popisuje pedagogický přístup ke čtení, který se zaměřuje na politické, socio-kulturní, historické a ekonomické síly, které formují životy žáků. Tento přístup učí čtenáře být si vědomi své vlastní hodnoty pro společnost a své vlastní zodpovědnosti (Ciardiello, 2004). Dalším cílem kritické gramotnosti je zvýšit odpovědnost žáků za sociální problémy v jejich okolí a nabádat je k tomu, aby se ptali, proč a z jakého důvodu jsou věci tak, jak jsou, kdo z toho má největší prospěch, a aby se chovali tak, že se svět stane lepším místem k životu (Becková, 2005; Comberová a Nixonová, 1999). Kritická gramotnost umožňuje žákům zapojit při diskusích svou vlastní životní zkušenost, zapojit se do čtení a debat na vyšší úrovni a pochopit moc jazyka.

Aby přidali další argument na podporu významu humanitních studií ve škole, učitelé kritické gramotnosti zdůrazňují ve výuce to, že texty můžeme interpretovat různým způsobem a že při interpretaci je třeba brát v úvahu různé perspektivy. Luke a Freebody (1997) zjistili, že příliš často slouží slova použitá v textu autorovým vlastním zájmům a autoři častokrát ignorují jiné úhly pohledu. Když čtou žáci kriticky, čtou v opozici k textu a jsou povzbuzováni k tomu, aby zkoumali výstavbu textu a to, jak jsou v průběhu četby ovlivňováni (Bean a Moniová, 2003). Odhalování autorova záměru pomáhá žákům pochopit sociokulturní vlivy v jejich životě (Pearson, 2000), rozpoznat jejich

roli ve společnosti a vznášet otázky, které se ptají na to, kdo není zastoupen a kdo není vyslyšen (Luke a Freebody, 1997). Kritická gramotnost zpochybňuje status quo a vysvětluje souvislosti mezi znalostmi a mocí (Aronowitz a Giroux, 1993; Freire a Macedo, 1987), což jsou sociální otázky, na které se můžeme s žáky základních škol zaměřit.

Vzdělávací model kritické gramotnosti v humanitních předmětech

Jako učitelé, kteří chápou důležitost kritické gramotnosti při rozvíjení demokratického školního společenství, představujeme Ciardiellových pět témat, která čtenářům objasňují otázky sociální spravedlnosti: prozkoumání různých perspektiv, nalezení autentického hlasu, rozpoznání sociálních bariér, nalezení vlastní jedinečnosti a konečně povolání k službě. Také ukazujeme praktické způsoby, jak tato témata zapojit do výuky humanitních věd a jak s využitím současných i minulých událostí naučit žáky číst kriticky.

PRVNÍ TÉMA:

Prozkoumání různých perspektiv

Humanitní předměty jsou skvělým místem, kde žáci mohou prozkoumat rozličné perspektivy, protože tyto vědy samy o sobě podporují to, čemu Greenová (1978) říká „absolutní probuzení“, poznání, že jednotlivci nahlíží na svět, jiné lidi a události z různých úhlů pohledu. Jednou ze zajímavých strategií, které používáme k dosažení cíle v této oblasti, je učit žáky klást otázky, které zvýší kritické povědomí, a pobídnout je, aby zhodnotili text z vícero perspektiv (Bean a Moniová, 2003; McLaughlinová a DeVoogd, 2004), jako jsou: Co autor chce, abychom se dozvěděli? Jaké různé interpretace textu existují? Jaký typ člověka, s jakými zájmy a životními hodnotami napsal tento text? Jaký pohled na svět text prezentuje? Jak je využita moc a jaký efekt má moc na ostatní? Čí hlas chybí a jakými jinými způsoby by text mohl být prezentován, aby dodal hlasu umlčeným?

Musíme nicméně udělat víc než jen klást otázky. Učitelé humanitních věd musejí naučit žáky hledat hlasy těch, kteří v textech chybějí nebo byli umlčeni, a postavit je do popředí zájmu celé třídy tak, aby mohla souhlasit s autorovým úhlem pohledu, nebo ho odmítnout (Luke a Freebody, 1997). Například – když s žáky probíráme osidlování amerického Západu, požádáme je, aby prozkoumali vztahy mezi původními obyvateli Ameriky a bílými osadníky i následky, kterými původní obyvatelé trpěli, jako byly nemoci a hladovění, přesídlení, ekonomické ztráty, etnické i kulturní předsudky a genocida. Vedeme žáky k tomu, aby objevili a probádali umlčené hlasy za pomoci otázek, jako např.: Měly Spojené státy k přemístění původních obyvatel z jejich území použít sílu? Jakým způsobem vláda Spojených států ignorovala rozhodnutí Nejvyššího soudu o politice vystěhování původních obyvatel? Jak se původní obyvatelé cítili a jak reagovali na své přesídlení?



Další témata sociální spravedlnosti, na která zaměřujeme z hlediska kritické gramotnosti pozornost, jsou např. válka, ženská práva, hnutí za občanská práva, dětská práce, imigrantští pracovníci a chudoba. Kupříkladu kniha *Only what we can carry* (Inada, 2000) se zabývá tématem občanských práv za druhé světové války internovaných japonských Američanů. V knize najdeme mnoho informací a různé úhly pohledu, které umožňují žákům prostudovat téma občanských práv prostřednictvím poezie, beletrie, autobiografií, novinových zpráv, vládních dokumentů a dopisů. Projekt může být spojen s jiným tématem, třeba holocaustem, které umožňuje prostudovat hlasy umlčené ze strachu a kvůli rasistickým či třídním předsudkům. Nejvyšším cílem je propojit události z minulosti s podstatnými jevy dnešního světa, a to prostřednictvím zkoumání literárních postav, podstaty událostí, ve kterých se ocitly, a analýzy jejich životní zkušenosti, a vyzvat žáky k zaujetí kritického postoje při diskusích o sociálních tématech.

Kritická gramotnost spočívá v diskusi o ideologickém zabarvení textu a zaujímání různých perspektiv (Edelskyová, 1999). Následující popis debaty v literárním kroužku z Lininy (první autorka článku) třídy slouží jako příklad, jak cvičení v kritické gramotnosti nabízejí čtenářům prostor k zaujímání různých úhlů pohledu v otázkách sociální spravedlnosti. Žákům byla položena otázka: Co autor chtěl, abychom se dozvěděli při čtení knihy *The devil's arithmetic* (Yolenová, 1988)?

Lief: (Kniha) ukazuje rozsah škodlivosti stereotypů, protože židé byli stereotypně vnímáni jako ti špatní. Byli zabíjeni, protože byli odlišní.

Tina: Souhlas. Teď, když o tom tak přemýšlím, je to příklad toho, jak může moc být brutální, protože židé byli zabíjeni strašným způsobem. Moc je použita proti ostatním prostě kvůli odlišné barvě kůže nebo kvůli náboženství.

Jeremiah: No, tenhle příběh by se mohl odehrát i dnes. Dokonce i dneska jsou lidé hromadně vražděni kvůli tomu, že jsou odlišní. Mocní lidé zabíjejí ty, které vnímají jako etnicky méněcenné, jako se to děje v Dárfúru.

Zoe: To tedy ano! Dárfúr je další příklad toho, jak jsou tisíce lidí zabíjeny, zatímco svět jen sedí a zpozvzdálí to nečinně pozoruje. Ta kniha ukazuje, že svět není bezpečné místo pro ty, kdo jsou odlišní. Rasmus je strašný. Yolenová (autorka) chce, abychom věděli, že židé trpěli, a abychom nikdy nezapomněli, jak zemřeli, ale zdá se, že se to děje stále znovu.

Tina: Tahle kniha je jako *Number the stars* (Lowryová, 1989). Židé jsou v obou knihách zavražďováni a nacisté v obou knihách přebírají moc ve městech, ale Yolenová nám neukazuje, že ne všichni Němci byli nacisté a že mnoho Němců riskovalo život, když židům pomáhali.

Lief: To je fakt. Kniha ukazuje pohled autorky Yolenové, ale ona přehlíží lidi, kteří se snažili židům pomoci.

Jak uvádí Harste (2003), v dobrém kurikulu se plánují rozhovory žáků, aby se jim umožnilo zapojit se aktivně ve skutečném světě. Učitelé, kteří mají na paměti rozvoj kritické gramotnosti, se snaží, aby se jejich žáci ptali a rozebírali, co se děje v jejich okolí, aby hledali různé významy.

Připravují žákům příležitosti k pochopení toho, že žádný text neříká celou pravdu. Například předchozí rozhovor dokumentuje, jak mohou žáci během rozhovoru prozkoumat mnoho úhlů pohledu a při studiu minulých a současných událostí se vyjádřit k tématu z různých hledisek.

DRUHÉ TÉMA:

Nalezení autentického hlasu

S prozkoumáváním textů z různých perspektiv úzce souvisí hledání autentického hlasu, které je pro kritickou gramotnost typické. Pojetí hlasu je velmi podnětné a každý si jej vykládá jinak; nicméně Bachtin (1981, 1986) popsal hlas jako dialogický. V jeho pojetí jsou jazyk a myšlenky vyjádřeny jazykem v dynamickém vztahu. Pro Bachtina vše, co kdokoli řekl, bylo už dříve řečeno, a je vysloveno s očekáváním, jak bude sdělení přijato. Výsledkem je, že společenské vztahy jsou podřízeny řeči a, jak říká Bourdieu (1991), je rozdíl mezi schopností říkat slova, kterým bude „možná nasloucháno, která budou pravděpodobně považována za přijatelná“ (s. 55), a skutečností, že některá sdělení vyslyšena nejsou. Po zjištění, že ne každé sdělení je vyslyšeno či akceptováno a že některé hlasy jsou více privilegované než jiné, je důležité, aby se žáci naučili vystoupit proti nerovným mocenským vztahům, které se objevují ve všech druzích textů.

Kritická gramotnost umožňuje mladým badatelům kriticky prozkoumat texty z oblasti humanitních věd a porozumět, jak jazyk moci zvýhodňuje dominantní hlasy (Behrman, 2006). Nicméně pro žáky, kteří byli utlačováni z rasových a třídních důvodů, to není lehký úkol, protože jejich hlasy mohly být také umlčovány. Freire (1970) tvrdil, že když se žáci učí kriticky vnímat jazyk textů ovlivněných sociálními, kulturními, politickými a historickými silami, které se projevují jako navzájem propojené procesy prostřednictvím převládajícího diskurzu, mohou odstranit represivní síly, které působí v jejich životě. Jedním z důvodů, proč představujeme koncept hlasu, je položit otázky jako: Jak si ceníte svého práva rozhodovat o věcech a událostech, které jsou pro vás důležité? Jak se cítíte, když jste součástí procesu rozhodování? Využití tohoto typu otázek zapojuje naše žáky do diskuse, umožní jim zvnitřnit si koncept autentického hlasu a pomůže jim objevit význam tohoto konceptu (Ciar-diello, 2004).

Sdílíme s žáky skvělý příběh *Elizabeth Cady Stanton: A photo-illustrated biography* (Davisová, 1998), která popisuje, jak slavná sufražetka od raného věku využívala svůj hlas k zajištění si rovného přístupu ve škole a možnosti studovat stejné předměty jako chlapci. Cílem této lekce je naučit žáky, jak běžní



občané stejní jako oni tvrdě bojovali, a dokonce i někdy zemřeli za právo volit, právo, které bylo odpíráno Afroameričanům ještě v polovině 20. století. Žáci na základní škole se učí, že 26. dodatek ústavy je výsledkem hlasů mnoha mladých lidí, kteří protestovali během války ve Vietnamu a argumentovali tím, že když jsou dostatečně staří na to, aby bojovali ve válce v daleké zemi, jsou také dostatečně staří, aby mohli volit.

Navíc čtou naši žáci novinové zprávy z šedesátých let 20. století, kdy probíhalo hnutí za občanská práva, aby porozuměli tomu, jak lídři tohoto hnutí využívali své hlasy k protestům proti rasismu, a tím zrušili sociální nespravedlnost ve svém životě. Většina žáků zná řeč Martina Luthera Kinga (1963) *Mám sen (I have a dream)* pouze podle názvu; mnoho z nich ji nikdy nečetlo. Vedeme žáky k tomu, aby si ji našli na internetu a zjistili, jak díky své jedinečné řeči King zmobilizoval své přívržence, aby bojovali proti segregaci a dosáhli toho, že byl v roce 1964 přijat zákon o občanských právech.

Cílem je, aby byli mladí lidé více informovaní o důležitých tématech svého světa a aby své hlasy zvedli na podporu řešení důležitých témat. Jak řekl Simon (1987), „vzdělání, jehož výsledkem je mlčení, není vzděláním“ (s. 370); proto je klíčové dávat žákům příležitost prodiskutovat a přepsat kulturně sdílené příběhy za pomoci vlastního jedinečného hlasu a stát se kriticky gramotnými. Když mohou žáci základních škol ukončit mlčení těch, kteří nemají zastání, mohou prostřednictvím debat, divadla, hudby a filmu objevit své vlastní hlasy a začít jednat tak, aby bylo spravedlnosti učiněno zadost (Ciardiello, 2004; Comberová a Simpsonová, 2001).

TŘETÍ TÉMA:

Rozpoznání sociálních bariér a překročení hranic sociálního vyloučení

Dnešní třídy se stávají mnohem různorodějšími a vzniká mnoho bariér, které narušují efektivní výuku. Problémy rasy, chudoby, genderové rovnosti a náboženské či etnické nespravedlnosti udržují ve třídách nadále status „insiderů“ a „outsiderů“ (Kruseová, 2001), a veřejné školy se s nimi potýkají. Tyto formy segregace vedou k vzniku bariér, které brání rozvoji demokracie ve třídě a demokratického občanství v širším smyslu. Rozpoznání a pojmenování sociálních bariér a hranic sociálního vyloučení je třetím důležitým tématem kritické gramotnosti (Ciardiello, 2004). Toto téma můžete představit prostřednictvím strategií kritické gramotnosti, které pobízejí žáky k tomu, aby bariéry rozbíjeli a propojili to, co se děje ve třídě, se svým vlastním životem.

Prvním důležitým krokem je naučit žáky, jak může špatná domněnka vést k stereotypnímu vnímání a nespravedlivému soudu o jednotlivcích a skupinách lidí, a tím přispět k vytvoření sociálních bariér. Proto žádáme žáky, aby s námi sdíleli zkušenosti, kdy byli oni sami objektem předpojatého soudu nebo kdy

s nimi ostatní jednali nespravedlivě kvůli jejich barvě kůže, věku, pohlaví, oblečení, které nosí, způsobu, jak mluví, a místu, kde bydlí. Takové otázky na úvod tématu mohou znít: Co ti kdo řekl nebo udělal kvůli negativnímu stereotypnímu vnímání či domněnce? Jak ses při tom cítil? Jak ses měl podle svého názoru v této situaci zachovat?

Když chceme ještě více zdůraznit, jak se negativní předpoklady podílejí na vzniku sociálního vyloučení, diskutujeme s žáky o podstatě života v určitých vrstvách společnosti, jejíž členové nepatří k majoritní kultuře a nemají stejné možnosti jako většina. Například při studiu druhé světové války čtou naši žáci knihu *The children of Topaz: The story of a Japanese-American internment camp base on a classroom diary* (Tunnell a Chilcoat, 1996) a zkoumají, jak se zacházelo se skupinami imigrantů. Příběh vypráví o skupině třetáků, kteří navštěvují školu za plotem z ostatního drátu v japonském internačním táboře ve Spojených státech roku 1943. Zážitky třetáků během jejich nedobrovolné izolace zachytil jejich učitel. Jejich zkušenosti z druhé světové války slouží jako příklad „stejnosti“ a „jinakosti“, které Giroux (1989) uváděl v souvislosti s tím, když si majoritní skupina vytváří nespravedlivé sociokulturní předsudky o celé skupině jednotlivců. Je důležité, aby naši mladí badatelé pochopili, že zatímco historikové nám často nabízejí pozitivní pohled na Spojené státy jako na místo prolínání různých kultur, ras a náboženství, zkušenosti japonských Američanů během druhé světové války nám slouží jako připomínka, jak jsou negativní stereotypy využívány k ospravedlnění diskriminace a útlaču.

Učitelé humanitních věd mohou nechat své žáky přečíst knihu *Harvesting hope: The story of Cesar Chavez* (Krušlová, 2003). Tato biografie vůdce pracujících, kteří přišli do Ameriky z Mexika, nabízí žákům letmý pohled na potíže s enkulturací, které zažilo mnoho imigrantů. Je výmluvné, že Chávez navštěvoval 27 různých škol dříve, než dokončil 8. ročník, protože jeho rodiče pracovali na poli a museli se za prací stěhovat. Výsledkem bylo, že nikdy zcela nezvládl angličtinu a byl ve škole izolován a trýzněn, když musel nosit cedulku s nápisem: „Jsem šašek. Mluví španělsky.“ Na příkladu segregace, kterou Chávez ve škole zažil, mohou mladí badatelé pochopit, že diskriminace vytváří bariéry mezi lidmi a vede k sociálnímu vyloučení.

Díky výuce kritické gramotnosti se žáci naučí, že téma vyloučení je běžnou součástí reality, a pokud rozpoznají stereotypy a způsob, jak stereotypy vznikají, budou schopni otevřít svou mysl, porozumět různorodosti, která ve třídě existuje, a respektovat ji. Cílem je naučit žáky dohlédnout za kulturní rozdíly a získat hlubší pohled na svět.

ČTVRTÉ TÉMA:

Najít vlastní jedinečnost

Další téma Ciardiellova vzdělávacího modelu kritické gramotnosti pracuje s pojmem jedinečnost.



My učitelé bychom se měli zamýšlet nad důležitostí tohoto tématu ve výuce humanitních předmětů, nicméně sami často zapomínáme, že všichni žáci nejsou stejní. Základ humanitních věd tvoří příběhy lidí z minulosti, kteří byli ve společnosti mimo hlavní proud a nějakým způsobem byli opomíjeni (Salas, 2001). Dnes jsou mnozí naši žáci na okraji společnosti kvůli rasovým, kulturním a jazykovým odlišnostem a tyto odlišnosti mají vliv na jejich sebepojetí.

Gee (2001) nás informuje o tom, že koncept jedinečnosti je třeba vnímat v kontextu, a proto je v demokratickém třídním společenství důležité, aby se žáci učili, jak předsudky a diskriminace přispívají k pocitu nízké sebeúcty a negativního sebeobrazu žáků. Z tohoto úhlu pohledu se domníváme, že by žáci měli mít příležitost najít sebe sami v textech, které čtou. Když najdou žáci v knihách postavy a situace, které reflektují jejich vlastní odlišnost, jsou schopni najít souvislost se svým vlastním životem (Hefflinová a Barksdaleová-Laddová, 2001). Naopak, pokud žáci nenajdou v textech, které čtou, reflexi sebe sama, jsou náchylní interpretovat to jako vzkaz, že škola není pro ně (Colbyová a Lyonová, 2004).

Výuka humanitních věd je skvělým fórem, kde mohou žáci najít svoji pravou identitu, protože se odehrává v prostředí, kde mohou otevřít svou mysl, myslet kreativně a být otevření k možnosti sociální pomoci. Pro představení konceptu identity čteme nádherný příběh *Chrysanthemum* (Henkes, 1991) o malé myši, která si až do nástupu do školy myslela, že její jméno je perfektní. Ve škole zjišťuje, že je zde jediná, kdo má neobvyklé jméno, a kvůli němu si z ní dělají spolužáci neustále legraci. Po přečtení příběhu diskutujeme o tom, jak se *Chrysanthemum* cítila, a zjišťujeme, zda někteří naši žáci neměli kvůli svému jménu podobné trápení a cítili se odlišní. K hlubšímu probrání tématu klademe žákům následující otázky: Jsi po někom pojmenován? Má tvé jméno nějaký speciální význam? Vysmíval se ti někdo kvůli tvému jménu? Pokud ano, jak ses cítil/a? Otázky tohoto typu povzbuzují naše žáky k diskusi, která posiluje osobní sílu a odvalu žáků přemýšlet ve třídě o tom, kým jsou, a zároveň pochopit vlastní jedinečnost (Ciardiello, 2004).

K porozumění významu sebepojetí mohou učitelé napomoci i tím, že žákům ukážou, jak předsudky a diskriminace vedly k tomu, že se někteří členové společnosti cítili opomíjeni a vytvářeli si špatné představy (Leistyna a Woodrum, 1996). Například při studiu éry Jima Crowa se mohou žáci naučit, že status Afroameričanů byl ekonomicky, vzdělanostně a sociálně nižší než u bílých Američanů a že rasová segregace na veřejných místech, ve školách a v dopravních prostředcích byla výsledkem předsudků a rasismu. Pro ilustraci toho, jak se během tohoto období cítili Afroameričané, mohou učitelé s žáky číst knihu *Souder* (Armstrong, 1969). Ta popisuje hlavního hrdinu, který zůstal osamělý a bezejmenný v průběhu celého příběhu. Cílem je vést žáky k tomu, aby téma promysleli pomocí otázek, které pomáhají přemýšlet o věci kriticky. Následující ukázka pochází z celotřídní diskuse žáků 6. třídy o knize *Souder*:

Učitel: Zajímá mě hlavní postava. Známe vůbec její jméno?

Steve: Chlapec je hlavní postava, ale nemá žádný hlas. Vlastně vůbec nemá jméno jako já. Říká se mu prostě Chlapec. Co si o tom, kluci a holky, myslíte?

Candice: (Chlapec) nemá žádné jméno, protože není slyšet. Autoritou je šerif a jeho hlas je nejdůležitější. On (Chlapec) je nula. Je to diskriminace.

Rachel: Myslím, že je to příklad nespravedlivého zacházení s černochoy na Jihu, protože šerif má moc a jeho hlas je nejdůležitější. Rozčiluje mě to a je mi ho líto (Chlapce). Nechtěla bych mlčet, kdyby mi někdo zastřelil psa. Mám svého psa radši než některé kamarády, a pokud by se mu něco stalo, moc by mě to bolelo a bylo by mě slyšet. Šerif by znal moje jméno.

Tato krátká výměna názorů dokládá, že žáci při čtení a diskusi o sociálních otázkách v textu dali Chlapcovu umlčenému hlasu význam a pochopili to jako příklad diskriminace. Navíc dialog ukazuje, že žáci v reakcích na učitelovu pobídku nejen vyjádřili zájem o to, jak byla hlavní postava umlčena, ale zároveň analyzovali svoje vlastní pocity. Jinými slovy, každý z nich si byl v tomto okamžiku vědom sebe sama a své identity a to mu umožnilo identifikovat se s Chlapcem.

Objevování vlastní jedinečnosti je nutné zapojit do výuky humanitních předmětů u malých žáků, kteří během studia zkoumají témata rasy, kultury a dělby moci. Tato široká témata mají potenciál zviditelnit předsudky, stejné předsudky, o kterých Giroux (1989) psal v souvislosti s žáky, kteří nezapadají do většinové normy. Když žákům pomůžeme pochopit a odhalit předsudky, které hrají roli v jejich životě, pomůžeme jim také objevit vlastní jedinečnost a sebeúctu.

PÁTÉ TÉMA:

Povolání k službě

Posledním tématem Ciardiellova vzdělávacího modelu kritické gramotnosti je povolání k službě, jehož cílem je posílit demokracii prostřednictvím humanitních předmětů, učení službou a pedagogiky zaměřené na podporu demokracie. Základním předpokladem je, že si žáci základní školy za pomoci postupů kritické gramotnosti propojují případy sociální nespravedlnosti, které se staly v minulosti, se současným světem, a stanou se tak hybnou silou demokratické společnosti (s. 146). Za prvé, humanitní předměty se zaměřují na podporu občanství a spolupráce školy a komunity. Za druhé, velkou starost dnešní demokracii způsobují rozdíly mezi lidmi podle rasy, společenské třídy, pohlaví a věku. A konečně projekty, které vedou žáky k službě, umožňují žákům z různých prostředí spojit své síly při konání dobra pro svou komunitu. Pokud školy samy reflektují různorodost žáků, může služba komunitě, která je součástí kurikula, pomoci žákům pochopit vlastní jedinečnost v rámci komunity a cítit jedinečnost druhých.

Projekty, které vedou žáky k službě, mohou začít ve třídě. Zjistili jsme, že žáci nepotřebují být motivo-



vání k tomu, aby pomáhali ostatním, potřebují jen vědět, jaké kroky mají učinit, aby mohli začít. Jeden z postupů, který se nám osvědčil, je číst nahlas článek *The town that loves refugees* (Wilkinson, 2005). V textu se píše o procesu zabydlování uprchlíků. Cílem je zapojit žáky do diskuse o sociálních a ekonomických tématech a prostřednictvím služby v projektu se dozvědět co nejvíc o imigrantech ve vlastní komunitě. Nabízíme žákům možnost pracovat jako dobrovolník v místní organizaci pro imigranty, sbírat od imigrantů informace, dělat s nimi rozhovory o potřebách jejich komunity a sejít se s místními politiky při diskusi nad výsledky této analýzy. Ve stejném projektu žáci podporují angažmá celých rodin tím, že získávají své rodiče jako dárce (např. knih) nebo jako pomocníky pro balení školních pomůcek. Při této práci vidí, že jejich znalosti a zkušenosti mohou ostatním prospět, a pochopí, jak se globální problémy projevují na lokální úrovni.

Slovo na závěr

Jako učitelé tříd s velkou rozmanitostí žáků máme jedinečnou možnost radovat se z různosti a oslavovat univerzální lidství.

Tím, že budeme dávat žákům příležitost rozvíjet myšlení a umožníme jim poprat se s tématy svobody, sociální odpovědnosti, občanství a osobní identity, je můžeme naučit, aby usilovali společně jako skupina o demokratičtější svět. Hodiny humanitních předmětů jsou logickým místem, kde žáky učít o minulosti, aby se sami v budoucnu zapojili do práce, která přinese užitek celé společnosti. Právě v těchto hodinách můžeme spojit hledisko kritické gramotnosti ve výuce humanitních předmětů s cílem rozvíjet u žáků schopnost kritického myšlení v globálním světě.

*Převzato z časopisu The Reading Teacher, roč. 63, č. 6, březen 2010.
Přeložila Kateřina Šafránková.*

From Soares, L. B. – Wood, K. (2010, March). A Critical Literacy Perspective for Teaching and Learning Social Studies. The Reading Teacher 63(6), s. 486–494. Reprinted with permission of the International Reading Association.

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

Poznámka:

* Enkulturační je část socializačního procesu, během něhož se původně neutrální a nekulturní novorozenec stane integrální součástí společnosti, jejíž kulturu přijímá. Jde o neukončený celoživotní proces. Zdroj: <http://cs.wikipedia.org/wiki/>.

Literatura:

Armstrong, W. H.: *Sunder*. HarperCollins, New York 1969.
Aronowitz, S. – Giroux, H. A.: *Education still under siege*. Bergin & Garvey, South Hadley 1993.
Bakhtin, M. M.: *The dialogic imagination: Four essays*. Přel. M. Holquist, C. Emerson. University of Texas Press, Austin 1981.

Bean, T. W. – Moni, K.: Developing students' critical literacy: Exploring identity construction in young adult fiction. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 2003, roč. 46, č. 8, s. 638–648.
Beck, A. S.: A place for critical literacy. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 2005, roč. 48, č. 5, s. 392–400.
Behrman, E. H.: Teaching about language, power, and text: A review of classroom practices that support critical literacy. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 2006, roč. 49, č. 6, s. 490–498.
Bourdieu, P.: *Language and symbolic power*. Přel. J. B. Thompson, G. Raymond a M. Adamson. Polity Press, Cambridge 1991.
Braxton, J. M. (ed.): *The collected poetry of Paul Laurence Dunbar*. University Press of Virginia, Charlottesville 1993.
Ciardiello, A. V.: Democracy's young heroes: An instructional model of critical literacy practices. *The Reading Teacher*, 2004, roč. 58, č. 2, s. 138–147.
Clarke, L. W.: Discussing *Shiloh*: A conversation beyond the book. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 2007, roč. 51, č. 2, s. 112–122.
Colby, S. A. – Lyon, A. F.: Heightening awareness about the importance of using multicultural literature. *Multicultural Education*, 2004, roč. 11, č. 3, s. 24–28.
Comber, B. – Nixon, H.: Literacy education as a site for social justice: What do our practices do? In: C. Edelsky (ed.), *Making justice our project: Critical whole language teachers talk about their work*. National Council of Teachers of English, Urbana 1999, s. 316–351.
Comber, B. – Simpson, A.: *Negotiating critical literacies in classroom*. Erlbaum, Mahwah 2001.
Davis, L.: *Elisabeth Cady Stanton: A photo-illustrated biography*. Capstone Press, Mankato 1998.
Dewey, J.: *Democracy and education*. The Free Press, New York 1916.
Edelsky, C.: On critical whole language practices: Why, what, and bit of how. In: C. Edelsky (ed.), *Making justice our project: Critical whole language teachers talk about their work*. National Council of Teachers of English, Urbana 1999, s. 7–36.
Freire, P.: *Pedagogy of the oppressed*. Přel. M. B. Ramos. Continuum, New York 1970.
Freire, P. – Macedo, D.: *Reading the world and the world*. Bergin & Garvey, South Hadley 1987.
Gee, J. P.: Reading as a situated language: A sociocognitive perspective. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 2001, roč. 44, č. 8, s. 714–725.
Giroux, H. A.: Literacy and the politics of difference. In: C. Lankshear a P. L. McLaren (eds.), *Critical literacy: Politics, praxis, and the postmodern*. State University of New York Press, Albany 1993, s. 367–378.
Giroux, H. A.: *Schooling for democracy: Critical pedagogy in the modern age*. Routledge, London 1989.
Greene, M.: *Landscapes of learning*. Teachers College Press, New York 1978.
Harste, J. C.: What do we mean by literacy now? *Voices From the Middle*, 2003, roč. 10, č. 3, s. 8–12.
Hefflin, B. R. – Barksdale-Ladd, M. A.: African-American children's literature that helps students find themselves: Selection guidelines for grades K-3. *The Reading Teacher*, 2001, roč. 54, č. 8, s. 810–819.
Henkes, K.: *Chrysanthemum*. Greenwillow, New York 1991.
Inada, L. F.: *Only what we can carry: The Japanese American interment experience*. Heyday, Berkeley 2000.
King, M. L.: *I have a dream*. Dostupné (on-line) na: www.miltononline.net/dream.html [cit. 27. 4. 2009].
Krull, K.: *Harvesting hope: The story of Cesar Chavez*. Harcourt, San Diego 2003.

Kruse, M.: Escaping ethnic encapsulation: The role of multicultural children's literature. *The Delta Kappa Gamma Bulletin*, 2001, roč. 67, č. 2, s. 26–32.

Lave, J. – Wenger, E.: *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press, Cambridge 1991.

Leistyna, P. – Woodrum, A.: Context and culture: What is critical pedagogy? In: P. Leistyna, A. Woodrum a S. A. Sherblom (ed.), *Breaking free: The transformative power of critical pedagogy*. Harvard Educational Review, Cambridge 1996, s. 1–11.

Lowry, L.: *Number the stars*. Houghton Mifflin, New York 1989.

Luke, A. – Freebody, P.: The social practices of reading. In: S. Muspratt, A. Luke a P. Freebody (ed.), *Constructing critical literacies: Teaching and learning textual practice*. Hampton, Cresskill 1997, s. 185–225.

McLaughlin, M. – DeVogd, G.: Looking for critical literacy as comprehension: Expanding reader response. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 2004, roč. 48, č. 1, s. 52–62.

Ogle, D. – Klemp, R. – McBride, B.: *Building literacy in social studies: Strategies for improving comprehension and critical thinking*. Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria 2007.

Pearson, P. D.: Reading in the twentieth century. In: T. Good, *American education: Yesterday, today, and tomorrow* (99th Yearbook for the National Society for the Study of Education). University of Chicago Press, Chicago 2000, s. 152–208.

Salas, R. G.: *A multicultural literacy experience: Using informational text and historical fiction in the classroom*. Paper presented at the Preconference Institute of the Sixth Annual Reading Conference, Corpus Christi, duben 2001.

Simon, R. I.: Empowerment as a pedagogy of possibility. *Language Arts*, 1987, roč. 64, č. 4, s. 370–382.

Spector, K. – Jones, S.: Constructing Anne Frank: Critical literacy and the Holocaust in eighth-grade English. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 2007, roč. 51, č. 1, s. 36–48.

Tunnell, M. – Chilcoat, G.: *The children of Topaz: The story of a Japanese-American internment camp based on a classroom diary*. Holiday House, New York 1996.

Wilkinson, R. (ed.): The town that loves refugees. *UNHCR*, 2005, roč. 1, č. 138, s. 1–16. Dostupné (on-line) na: www.unhcr.org/publ/PUBL/426f4c772.pdf.

Wineburg, S. – Martin, D.: Reading and rewriting history. *Educational Leadership*, 2004, roč. 62, č. 1, s. 42–45.

Wood, K. D. – Soares, L. – Watson, P.: Empowering adolescents through critical literacy. *Middle School Journal*, 2006, roč. 37, č. 3, s. 55–59.

Yolen, J.: *The devil's arithmetic*. Puffin, New York 1988.

Výzkum vědomostí a dovedností dospělých

Jana Straková

V České republice se v letech 2010–2013 uskuteční mezinárodní výzkum PIAAC (Programme for International Assessment of Adult Competencies). Výzkum je zaměřen na hodnocení úrovně základních dovedností potřebných pro úspěch v běžném životě i na pracovním trhu u dospělé populace a mapuje rovněž potřebu těchto dovedností v každodenním osobním i pracovním životě. Výzkum iniciovala Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD) a je řízen konsorciem předních světových výzkumných institucí. Účastní se ho 27 zemí OECD. Výzkum by nám měl poskytnout validní informaci o tom, zda český vzdělávací systém dobře připravuje své občany na zvyšující se požadavky moderní společnosti a moderního trhu práce tak, aby obstáli v mezinárodní konkurenci i běžných situacích každodenního života. Vzhledem k tomu, že se ČR zúčastnila výzkumu vědomostí a dovedností dospělých již jednou, v roce 1998, získáme též informaci o vývoji, který ve vzdělání české populace nastal v uplynulých 13 letech.

Jak bude výzkum probíhat

Výzkum proběhne v roce 2011 v domácnostech a v České republice se ho zúčastní šest tisíc náhodně vybraných občanů ve věku od 16 do 65 let. U respondentů bude zjišťována úroveň matematické a čtenářské gramotnosti, schopnost pracovat s komplexními informacemi prezentovanými v elektronické podobě



a řešit problémy prostřednictvím informačních technologií. Respondenti budou dále vyplňovat doprovodný dotazník, který bude mapovat jejich demografické charakteristiky, vzdělávání (počáteční i další), rodinné zázemí a používání čtenářských, matematických, počítačových a dalších dovedností podmiňujících komunikaci, prezentaci nebo práci v týmu v běžném a pracovním životě.

Garantem realizace výzkumu PIAAC v ČR je Ústav pro informace ve vzdělávání. Šetření v domácnostech provede společnost SC&C, s. r. o., která má dlouholetou zkušenost s realizací sociologických průzkumů.

Co již víme o čtenářských a matematických dovednostech české dospělé populace

ČR se v roce 1998 zúčastnila mezinárodního výzkumu kompetencí dospělých nazvaného IALS (International Adult Literacy Survey). Česká dospělá populace v něm prokázala vysokou úroveň dovednosti pracovat s čísly v situacích běžného života (numerická gramotnost) a získávat informace z nesouvislých textů, např. tabulek, grafů, formulářů (dokumentová gramotnost). Nízká byla naopak úroveň tzv. literární gramotnosti (dovednosti pracovat se souvislými texty). Podobné rozložení silných a slabých stránek jsme zaznamenali i ve výzkumech školní mládeže. Čeští žáci v povinném vzdělávání v nich opakovaně prokazují nadprůměrnou úroveň přírodovědné a matema-



tické gramotnosti a podprůměrnou úroveň čtenářské gramotnosti. V práci se souvislými texty dosahují vždy horších výsledků než v práci s texty nesouvislými.

V čem je výzkum PIAAC nový a zajímavý?

Výzkum PIAAC je v mnoha ohledech velice inovativní. Do měření dovedností přináší zcela nové prvky, čímž významně posunuje představy mezinárodní pedagogické komunity o podstatě důležitých vědomostí i dovedností a značně rozšiřuje možnosti jejich zjišťování.

Úlohy, které budou respondenti řešit, budou administrovány na přenosných počítačích. Tento způsob umožní nastavit obtížnost tak, aby každý respondent řešil úlohy, které odpovídají jeho úrovni dovedností, čímž se výrazně zvýší citlivost měření. Pro respondenty, kteří nebudou schopni absolvovat testování na počítačích, je k dispozici písemná varianta testu numerické a čtenářské gramotnosti.

Počítačová administrace umožňuje užívat interaktivní úlohy, což ve srovnání s písemnými testy poskytuje nové možnosti měření. Lze kupř. zaznamenávat, jak respondent postupuje při řešení úlohy, a vyhodnocovat efektivitu jeho počínání. Potřeba automatického vyhodnocování, které je podmínkou pro adaptivnost testování, naopak představuje významné omezení pro formát odpovědí. V písemném testu respondenti poskytovali vlastní řešení matematických úloh, u čtenářských úloh zdůvodňovali své odpovědi. Pro počítačový test bylo tedy nutné vymyslet takové postupy, které budou automaticky vyhodnotitelné a zároveň nebudou omezovat odpovědi respondentů na pouhý výběr správné odpovědi z nabízených možností. Například zdůvodňování probíhá tak, že respondenti vyznačují části textu na obrazovce.

Pro lepší představu o cílech výzkumu uvádíme stručné charakteristiky testovaných oblastí.

Numerická gramotnost

Numerická gramotnost je pro účely výzkumu PIAAC definována jako *schopnost získávat, používat a interpretovat matematické informace a myšlenky a komunikovat o nich s cílem aktivně se vyrovnávat s matematickými nároky rozmanitých situací dospělého života*.

Numerická gramotnost je považována za zcela specifickou složku gramotnosti, která nabývá na důležitosti v dnešní době, kdy je stále více informací prezentováno v kvantitativní podobě. Je podmínkou zapojení občanů do veřejné debaty o důležitých otázkách souvisejících například se zdravím nebo s ochranou životního prostředí.

Výzkum PIAAC vychází z předpokladu, že numerická gramotnost se projevuje *numericky gramotným jednáním* (numerate behavior), které představuje *zvládání situace nebo řešení problému skutečného života reakcí na matematické obsahy/informace/myšlenky reprezentované rozmanitými způsoby*. Úlohy jsou koncipovány tak, aby ověřovaly všechny složky numericky gramotného jednání: jsou zasazeny do kontextu zaměstnání, společenského života nebo dalšího vzdělávání. Matematický obsah, členěný do čtyř oblastí: číslo, tvar, závislost a data, je v nich reprezentován rozmanitými způsoby, a to

obrázky, čísla a symboly, vzorci, grafy a tabulkami, texty, informacemi prezentovanými prostřednictvím technologií. Od respondentů je vyžadováno, aby identifikovali číselnou informaci v textu, použili ji v nějakém výpočtu, interpretovali informaci prezentovanou matematickým způsobem, hodnotili a analyzovali předloženou informaci a komunikovali ji matematickými prostředky.

Při řešení úloh se uplatňují kognitivní i nekognitivní procesy:

- znalost matematiky a její pochopení
- dovednost matematicky uvažovat a řešit problémy
- čtenářská gramotnost
- porozumění kontextu
- přístup/motivace
- zkušenosti a zvyklosti

Koncept vychází z přesvědčení, že nekognitivní složky jako motivace, návyky a víra ve vlastní matematické dovednosti ovlivňují výsledek minimálně stejnou měrou jako procesy kognitivní.

Koncept numerické gramotnosti je odlišný od konceptu matematické gramotnosti, který je používán pro testování školní mládeže. Numerická gramotnost postrádá jakoukoli akademickou složku. Zaměřuje se výlučně na úlohy, se kterými se běžně setkáváme v každodenním životě. Typickou úlohou je například určení ceny výrobku po slevě či známe-li cenu celého balení, výpočet hmotnosti surovin podle receptu nebo výpočet objemu vody na ředění přípravku podle návodu, stanovení počtu balení dlaždiček nutný pro vydláždění nějaké plochy, přepočty teplot na různých teplotních stupnicích.

Čtenářská gramotnost

Čtenářská gramotnost je pro účely výzkumu PIAAC definována jako *schopnost porozumět psaným textům, používat je, hodnotit je a zabývat se jimi s cílem zapojit se do společnosti, dosáhnout svých cílů a rozvíjet své vědomosti a potenciál*. Je považována za základní gramotnost, která nejvíce koreluje s úspěšností v životě a na pracovním trhu.

Úlohy pracují s rozmanitými texty: tištěnými a elektronickými, souvislými a nesouvislými (tabulky, seznamy, grafické objekty), s texty různých typů (popis, vyprávění, výklad, argumentace, instrukce, zprávy). Úlohy jsou situovány do různých kontextů: práce, osobní život (domov a rodina), zdraví a bezpečnost, ekonomika, volný čas, obec a společnost, vzdělávání. Respondenti vykonávají s texty různé úkoly: vyhledávají informace, interpretují informace a propojují informace z různých částí textů, posuzují texty.

Obtížnost úloh je modifikována například mírou obsahové nebo sémantické náročnosti textu a jeho charakterem, mírou transparentnosti požadované informace, množstvím požadovaných údajů, nápadností požadované informace, přítomností zavádějících dat.

I zde je snaha o maximální autenticitu úloh. Jako podkladové texty slouží zejména rozmanité informační letáky, novinové články a webové stránky. Respondenti mají za úkol kupř. porozumět návodu a říci, co je třeba udělat v té které situaci, nebo nalézt v textu odpověď na konkrétní otázku.



Základní složky gramotnosti

Výzkum PIAAC obsahuje rovněž písemný test, jehož cílem je lépe porozumět obtížím dospělých na spodní části čtenářského spektra. Předcházející výzkumy nebyly schopny podat o těchto lidech dostatečnou informaci, a tedy poskytnout vodítko pro odstraňování jejich obtíží. Například neuměly rozlišit mezi tím, že jedinec neumí číst a že nemá dostatečnou znalost jazyka, ve kterém testování probíhá. Test základních složek gramotnosti má tři části. První zjišťuje, zda jsou respondenti schopni přiřadit slova k pojmům (obrázkům). Druhá složka zjišťuje porozumění větám: respondenti mají za úkol rozhodnout, jaké z předložených vět dávají smysl a jaké nikoli. Třetí složka zjišťuje porozumění jednoduchým textovým pasážím. Zde mají respondenti v kratších textech vždy vybrat z nabízených dvou slov jedno tak, aby věta dávala v kontextu smysl.

Řešení problémů v prostředí informačních technologií

Řešení problémů v prostředí informačních technologií pro účely výzkumu PIAAC zahrnuje používání digitálních technologií, komunikačních nástrojů a sítí s cílem získat a vyhodnocovat informace, komunikovat s ostatními a řešit praktické úkoly. Šetření se zaměřuje na řešení osobních, pracovních a občanských problémů stanovením odpovídajících cílů a plánů i získáváním a používáním informací prostřednictvím počítačů a počítačových sítí.

Tento koncept řešení problémů je zcela nový a je plně založen na možnostech, které poskytují informační technologie. Respondenti mají za úkol řešit rozmanité úkoly, se kterými se ve svém prostředí setkávají. Pracují v simulovaném komplexním prostředí elektronické pošty, webového vyhledávače a tabulového procesoru. V řadě případů musejí integrovat informace z různých zdrojů a setkávají se i s případy, kdy zdroje neposkytují konzistentní informace. Součástí úkolu je rovněž posouzení spolehlivosti jednotlivých zdrojů. Hodnocena je dovednost stanovovat si cíle vedoucí k vyřešení úlohy, monitorovat a plánovat postupy v prostředí informačních technologií (formulovat problém a nalézt vhodné prostředky k jeho řešení). Kognitivní dimenze sledované v testu řešení problému i s příklady dílčích aspektů jsou uvedeny v tabulce.

dimenze	příklady
stanovení cílů a sledování pokroku	identifikace vlastních potřeb a cílů při zohlednění omezení dané situace, sledování pokroku, detekování a interpretace nečekaných událostí

plánování	stanovení vhodných plánů, postupů a strategií, volba vhodných nástrojů nebo typu informací
získávání a hodnocení informací	zacílení pozornosti, výběr informací, hodnocení spolehlivosti, relevance, vhodnosti, zdůvodňování zdrojů a obsahů
využití	organizace informací, integrace informací z různých (i nekonzistentních) textů a z různých formátů, rozhodování, transformace informací (z tabulky do textu, z textu do grafu atd.)

Úlohy jsou situovány do různých kontextů (osobní, pracovní, občanský), jejich obtížnost se odvíjí od jejich komplexity. Ta je dána minimálním počtem kroků nutných pro vyřešení problému, počtem možností v různých fázích řešení, rozmanitostí nástrojů a přechody mezi nimi, pravděpodobností nečekaných výsledků, počtem omezení, množstvím transformací nezbytných pro komunikování výsledku. Úlohy v testu jsou klasifikovány podle míry definovanosti problému. Dobře definovaný problém je charakterizován tím, že je zcela jasné, co má respondent vykonat, k jakému typu výsledku má dojít. Špatně definovaný problém je takový, kde si respondent musí nejdříve stanovit vlastní cíle (problém si nejprve definovat) a až následně přikročit k jeho řešení. Respondenti mají například za úkol prostřednictvím vyhledávače vyhledat rozmanité zdroje a získat z nich požadované informace, elektronicky si zamluvit vstupenky do divadla, navrhnout tabulku pro daný účel, utřídit informace v tabulce tak, aby bylo možné získat snadno určitou informaci, odeslat elektronickou zprávu s konkrétní informací a podobně.

Pro české výzkumníky se může výzkum stát cenným zdrojem informací o tom, jak je možné konceptualizovat výše uvedené oblasti a jak lze konstruovat úlohy k jejich měření. Podrobné koncepční rámce pro měření jednotlivých oblastí jsou uvedeny na: www.piaac.cz. Výsledky výzkumu budou k dispozici v roce 2013.

Tento projekt je spolufinancován Evropským sociálním fondem a státním rozpočtem České republiky.

Autorka je národní koordinátorka Mezinárodního výzkumu kompetencí dospělých.





MUP neboli mapa učebního pokroku

Hana Košťálová

Na letní škole *Kritického myšlení* v loňském roce jsme se seznámili s tzv. Reading Continuum – čtenářským kontinuem čili mapou učebního pokroku – autorky Bonnie Campbellové-Hillové (toto kontinuum najdete v příloze k tomuto článku). V tomto roce jsme navázali vývojem sad úloh pro rozvíjení čtenářské gramotnosti žáků a zjišťování její úrovně. MUP a sady úloh jsou propojené nástroje, a tak chceme v tomto čísle *KL* informovat o obou.



Co to je MUP

MUP – mapa učebního pokroku – popisuje, jak se běžně a přirozeně vyvíjí učení v nějaké oblasti – popisuje cestu učení, po níž obvykle žák kráčí. Mapa zachycuje, které dovednosti a znalosti s porozuměním se obvykle učíme dřív než jiné. Neříká tedy, v kolika letech nebo ve kterém ročníku školní docházky má být určitá dovednost zvládnuta.¹

Mapa učebního pokroku vystihuje důležité složky cílové gramotnosti nebo kompetence. To znamená, že mapa pro čtenářství vystihuje podstatné složky čtenářské gramotnosti (tedy dílčí vzdělávací cíle) a uvádí, jak se v každé složce čtenářská gramotnost postupně rozvíjí s vývojem čtenáře.

Mapy učebního pokroku se ve světě vytvářejí pod různými názvy: progress maps, developmental maps, developmental continuum. V České republice se velmi rychle ujal termín „mapa učebního pokroku“. Poprvé ho v tisku použil bývalý ministr školství Ondřej Liška v rozhovoru pro *Respekt* č. 5/2009. Termín přejal od skupiny, která analyzovala míru naplnění Bílé knihy a navrhovala opatření pro zlepšení situace v českém školství. Jedním z praktických opatření na pomoc učitelům měl být právě vznik prvních map učebního pokroku u nás. Ministerskou podporu tento nápad ztratil s odchodem ministra Lišky, ale nezankl, chopilo se ho několik společností a pracují na něm.

K čemu je mapa učebního pokroku dobrá

Donedávna vystačili učitelé v ČR s **tematickými plány** nebo s **osnovami**. Ty obsahovaly témata, která měla být ve škole odučena. Témata byla seřazena v určitém sledu, např. v zeměpise se nejdříve probíral vesmír, pak sluneční soustava, poté planeta Země, potom Evropa a nakonec Česká republika. V biologii se začínalo buňkou, pokračovalo se jednobuněčnými organismy a dále po imaginární vývojové linii organismů až k člověku.²

V současné době nemají učitelé za úkol naučit žáky jen vzdělávacím obsahům (tj. tématům sestaveným do osnov a tematických plánů), ale mají u žáků rozvíjet

především **kompetence** a **gramotnosti**. Ty se od témat liší tím, že cílem není obsah znát, ale být připraven ke kompetentnímu jednání. K jejich osvojení se žáci musejí naučit také něco **dělat (zvládnout dovednosti, rozvíjet schopnosti)** vedle toho, že mají získat i **vědomosti připravené k použití** (znalosti, jimž rozumějí).

Dovednosti u žáků učitelé rozvíjeli vždy. Šlo především o dovednosti, které byly součástí nějakého oboru – např. dovednosti něco spočítat, dovednost napsat správně dopis. V současnosti se množství a povaha dovedností, které mají žáci zvládnout, rozšířily – úměrně tomu, co se očekává, že budou muset dnešní žáci samostatně zvládat ve svém životě. Dovednosti, které se považují za součást kompetencí, se neomezují jen na ty, které jsou typické pro nějakou poznatkovou či vědní oblast. Žáci se mají naučit efektivně vyjednávat, spolupracovat, řešit samostatně problémy, učit se po celý život, snášet se s druhými, odolávat manipulacím...

Mapy učebního pokroku popisují, jaký je očekávatelný sled dovedností ve spojení se zvládnutím poznatků s porozuměním v určité oblasti učení. Na rozdíl od tematických plánů obsahují vývojově navazující popisy zvládnutí dovedností. Učitelům významně pomáhají při **plánování** výuky komplexních cílů, jaké představují kompetence nebo gramotnosti, a při **vyhodnocování** toho, jak rozvinuté jsou dovednosti a znalosti každého z jejich žáků ve sledované oblasti učení. Pomáhají učitelům rozvíjet každého žáka jeho vlastním tempem – nebrzdit talentovaného a neztrácet potřebného.

Klíčovou oblastí vzdělávání je **čtenářská gramotnost**. V mezinárodních šetřeních OECD je čtenářská gramotnost jednou ze tří oblastí, jejichž výsledky reprezentují výsledky celých vzdělávacích systémů (vedle přírodovědné a matematické gramotnosti). Čtenářská gramotnost je základním předpokladem fungování člověka v dnešním světě. Ve 20. století většině žáků stačilo zvládnout čtení na základní úrovni, tak, aby rozuměli nezáludným jednoduchým sdělením. Mnohem menší část žáků než dnes po absolvování základní školy pokračovala ve studiu na střední a posléze na vysoké škole. Také komunikace prostřednictvím psaných textů nebyla zdaleka tak rozšířená ani tak komplikovaná jako dnes (e-mail, internet, SMS, sociální sítě, blogy...). Dnešní žáci se setkávají ve svém běžném životě ve větší míře s mnohem různorodějšími texty, které kladou větší nároky na **nezávislé** a **přemýšlivé** čtenářství. Očekává se, že se situace s rozvojem technologií bude ještě komplikovat.



To představuje velké nároky pro učitele – měli by přispět k tomu, aby čtenářská gramotnost každého žáka dosáhla funkční úrovně. Vzhledem k rozmanitým osobnostním dispozicím a kulturnímu zázemí, které má zásadní vliv na rozvoj dětského čtenářství, se jedná o mimořádně náročný úkol. Účinnou pomůckou v jeho zvládnutí může být právě mapa učebního pokroku.

Vztah mezi mapou učebního pokroku a standardem učení

Mapa učebního pokroku neurčuje, jaké úrovně ve zvládnutí jednotlivých složek učení v dané oblasti má žák dosáhnout v určitém věku nebo ročníku. Je ale možné vymezit v mapě taková místa a určit tak, jaký výkon očekáváme od žáků. Postupuje se v tom případě tak, že se na základě zjištění toho, co dokážou dobře vedení žáci, určí, co lze od dětí očekávat, a to se může označit jako „očekávaná úroveň“, případně standard. Standard je tedy popis toho, jaký výkon očekáváme od žáků určitého věku. K čemu je dobré určovat ještě standard? Může nám posloužit k tomu, abychom neupadali do nicnedělání v případě, že by sociální norma umožňovala usnout na vavřínech.

Nástroje pro určování žákova místa na mapě

Popis cesty učení představuje důležitou pomůcku. Nicméně vyžaduje, abychom dokázali určit, kde na mapě se žák aktuálně nachází ve zvládnutí různých složek učení. Protože nejde jen o izolované poznatky, nepomohou nám tradiční jednoduché způsoby zjišťování toho, zda se žák doma naučil to, co jsme mu zadali. Těžiště zjišťování se přesouvá do vyučování a vyžaduje autentické způsoby sběru údajů o žákově výkonu a jejich následné vyhodnocení.

Sběr může probíhat různě:

- žák sbírá průběžně v portfoliu doklady o své práci a pokroku
- učitel sbírá záznamy citátů a činností dětí (anecdotal records; running records)
- učitel zadává žákům cíleně úlohy, které pomohou zjistit, jak na tom žák je; nejde přitom o přezkoušení, ale o to, aby učitel měl možnost nahlédnout do toho, jak žák uvažuje, jak myslí

Na vývoj sad úloh pro rozvíjení čtenářské gramotnosti a zjišťování její úrovně se zaměřila letní škola *Kritického myšlení* 2010. Více o nich v následujícím textu.

Autorka je lektorka a koordinátorka KM.

Poznámky:

- ¹ K mapám učebního pokroku vedla cesta přes tzv. mastery learning – zvládací učení, „princip zvládnutého učení“, který se rozvíjel v USA od dvacátých let 20. století a zvláště k němu přispěli psychologové Carroll a Bloom.
- ² Sled témat nebyl nahodilý, věřilo se, že pomáhá žákům v učení. Byl užitečný tím, že učivo strukturoval, ale ne tím, jak to dělal. Proč brát nejdřív buňku, kterou dítě běžně nevidí a je pro ně v 6. třídě velmi abstraktní, a teprve v 8. třídě se přes vývojové řady pracovat k člověku? Je to skutečně realizace Komenského zásady „od jednoduššího ke složitějšímu“? Nebo je to ukázka toho, jak vědecký pozitivismus pronikl do učebních osnov? Tradiční strukturování učiva ve školách přežívá i tam, kde je očividně nesmyslné a nevyhovuje ani dětskému myšlení, ani podstatným vztahům ve studovaném oboru. Nicméně je třeba říct, že je lepší nějaká struktura než bezbřehý chaos, v němž ústí snahy redukovat učivo tím, že nahodile vybíráme jen „něco“.

PŘÍLOHA

Kontinuum pro čtení (reading continuum)

📖 druhy textů a hlasité čtení

😊 přístup ke čtení

☑ strategie pro čtení

👉 porozumění a reakce

🔄 sebehodnocení

Předkonvenční

Věk: 3–6 let

- 📖 Začíná si vybírat materiály ke čtení (např. knížky, časopisy) a má své oblíbené.
- 📖 Zajímají ho nápisy, etikety a loga („texty v prostředí“).
- 📖 Rozezná napsané vlastní jméno.
- ☑ Drží knížku a správně otáčí listy.
- ☑ Ukáže začátek a konec knížky nebo příběhu.
- ☑ Zná názvy některých písmen.
- 👉 Poslouchá četbu a reaguje na ni.
- 👉 Komentuje ilustrace v knížkách.
- 👉 Zapojuje se do čtení ve skupině (knížky, říkanky, básničky a písničky).

Vynořující se

Věk: 4–6 let

- 📖 Učí se zpaměti knížky pro nejmenší s opakováním čili repeticí, básničky a známé knížky.
- 📖 Začíná číst nápisy, etikety a loga (environmentální tisk).
- 😊 Projevuje touhu po čtení.
- ☑ Předstírá, že čte.
- ☑ Pro vyprávění příběhů používá ilustrací.
- ☑ Pod vedením čte shora dolů, zleva doprava a zpředu dozadu.
- ☑ Poznává většinu písmen a vyděluje některé hlásky v řeči.
- ☑ V kontextu rozpozná některá jména a slova.
- ☑ Pod vedením smysluplně předvídá.
- 👉 Rýmuje a hraje si se slovy.
- 👉 Zapojuje se do čtení známých knížek a básniček.
- 👉 Pod vedením spojuje nahlas čtené knížky s vlastní zkušeností.



Rozvíjející se

Věk: 5–7 let

- 📖 Čte dětské knížky s jednoduchým opakováním čili repeticí (refrén, motiv...).
- 📖 Začíná číst, co sám napsal.
- 😊 Začíná číst samostatně po krátkou dobu (5 až 10 minut).
- 😊 Diskutuje o oblíbených materiálech ke čtení s ostatními.
- ✅ Spoléhá se na ilustrace i tištěné slovo.
- ✅ Používá přiřazení prst – tištěný text – hlas.
- ✅ Vyděluje většinu hlásek, zná obvyklé skupiny souhlásek.
- ✅ Rozpozná jednoduchá slova.
- ✅ Při čtení slov využívá rostoucího povědomí o zvukových segmentech (např. fonémy, slabiky, rýmy).
- ✅ Začíná smysluplně předvídat.
- ✅ Při četbě pozná autora a titul (textové znaky).
- 👉 Převypráví hlavní událost nebo myšlenku z četby.
- 👉 Zapojuje se do vedených diskusí o četbě.
- 👉 Považuje se za čtenáře.
- 👉 Pod vedením při diskusích ve třídě vysvětlí, proč se mu četba líbí, či nelíbí.

Začínající

Věk: 6–8 let

- 📖 Čte jednoduché knížky určené pro nejmenší čtenáře.
- 📖 Čte složitější knížky pro nejmenší čtenáře.
- 📖 Pod vedením se řídí jednoduchými písemnými pokyny.
- 📖 Poznává základní žánry (např. próza, poezie, odborná literatura).
- 📖 Při hlasitém čtení používá základní interpunkci.
- 😊 Čte samostatně (10–15 minut).
- 😊 Samostatně si vybírá materiály ke čtení.
- ✅ Využívá významových vodítek (věcného kontextu).
- ✅ Využívá větných (syntaktických) vodítek (gramatiky).
- ✅ Využívá písmenných/hláskových narážek a vzorů (foniky).
- ✅ Poznává přípony a koncovky a mnoho běžně používaných slov.
- ✅ Začíná se sám opravovat.
- 👉 Pod vedením převypráví začátek, prostředek a konec příběhu.
- 👉 Pod vedením rozebírá postavy a události příběhu.
- 👉 Pod vedením určí vlastní projevy rozvoje čtení.

Rostoucí

Věk: 7–9 let

- 📖 Čte jednoduché knížky dělené do kapitol.
- 📖 Pod vedením si vybírá, čte a dokončí různé materiály odpovídající úrovni.
- 📖 Začíná plynule číst nahlas.
- 😊 Čte tiše stále delší dobu (15–30 minut).
- ✅ Vhodně používá strategie pro čtení, podle typu textu a účelu.
- ✅ Když narazí na neznámá slova, vychází z jejich slovo-
tvorné stavby (např. kořenu slova, předpon, přípon, delších částí slova).
- ✅ Rozšiřuje svou slovní zásobu využíváním významových vodítek (kontextu).
- ✅ Sám se opravuje při chybě ve významu.
- ✅ Řídí se písemnými pokyny.
- ✅ Poznává názvy kapitol a obsah (textové organizátory).
- 👉 Shrne a převypráví události v příběhu, jak za sebou následovaly.
- 👉 Reaguje na údaje, postavy a situace z četby a spojuje je s vlastními zkušenostmi.
- 👉 Porovnává a staví do kontrastu postavy a události příběhu.
- 👉 Pod vedením „čte mezi řádky“.
- 👉 Pod vedením určí vlastní strategie při čtení a stanoví si cíle.

Překlenovací

Věk: 8–10 let

- 📖 Čte knížky dělené do kapitol na střední úrovni.
- 📖 Vybírá si materiál ke čtení odpovídající úrovni.
- 📖 Rozšiřuje svou znalost různých žánrů (např. realistická próza, historické romány, fantasy).
- 📖 Při hlasitém čtení používá výraz.
- ✅ Pod vedením pro vyhledání a třídění informací využívá zdroje (např. encyklopedie, CD-ROM a naučné texty).
- ✅ Pod vedením získává informace z obsahu, legendy k obrázkům, slovníčku a rejstříku (textových organizátorů).
- ✅ Pod vedením získává a používá informace z grafů, schémat, tabulek a map.
- ✅ Pod vedením si rozšiřuje slovní zásobu využíváním kontextových vodítek, dalších strategií pro čtení a zdrojů (kupř. slovník a thesaurus).
- ✅ Prokazuje porozumění rozdílu mezi tím, co je fakt a co názor.
- ✅ Samostatně se řídí písemnými pokyny o více krocích.
- 👉 Pod vedením diskutuje o prostředí, zápletky, postavách a hledisku vypravěče (literární prvky).
- 👉 Reaguje na problematiku a myšlenky v četbě a také na fakta nebo události příběhu.
- 👉 Dovede nalézt spojitosti s jinými autory, knihami nebo pohledem na věc.
- 👉 Pod vedením se zapojuje do diskusí o četbě v malých skupinkách.
- 👉 Pod vedením zdůvodňuje své myšlenky i názory a používá příklady, aby je podpořil.

„Podle psychologa Lva Vygotského se děti učí tím, že zvnitřňují činnosti, návyky, slovní zásobu i myšlenky členů komunity, v níž vyrůstají. Proto je vytvoření atmosféry plodné spolupráce zásadní součástí školního učení.“



Plynulé

Věk: 9–11 let

- Čte náročnější dětskou literaturu.
- Pod vedením si vybírá, čte a dokončí nejrůznější žánry.
- Začíná si rozvíjet strategie a kritéria pro výběr materiálů ke čtení.
- Nahlas čte plynule, s výrazem a jistotou.
- Potichu čte po stále delší dobu (30–40 minut).
- Začíná využívat zdrojů (kupř. encyklopedií, článků, internetu a naučných textů) pro vyhledání informací.
- Samostatně získává informace z obsahu, legendy k obrázkům, slovníčku a rejstříku (textových organizátorů).
- Začíná využívat zdroje (např. slovník a thesaurus) k rozšíření slovní zásoby v různých tematických oblastech.
- Diskutuje o četbě se zaměřením na prostředí, děj, postavy a téma (literární prvky) a autorovo umění.
- Pod vedením při diskusích o četbě v malých skupinkách dospěje k myšlenkově hodnotným ústním i písemným odpovědím.
- Začíná používat novou slovní zásobu v různých předmětech a při svých ústních a písemných reakcích na četbu.
- Začíná vnímat hlubší význam „čtením mezi řádky“.
- Začíná si stanovovat cíle a určuje strategie, které mají zlepšit jeho čtení.

Zdatné

Věk: 10–13 let

- Čte komplexní dětskou literaturu.
- Pod vedením čte a rozumí informačním textům (inzeráty, brožury, rozvrhy, katalogy, manuály aj.).
- Samostatně si rozvíjí strategie a kritéria pro výběr materiálů ke čtení.
- Samostatně využívá zdrojů (např. encyklopedií, článků, internetu a naučných textů) pro vyhledání informací.
- Pod vedením získává a analyzuje informace z grafů, schémat, tabulek a map.
- Pod vedením spojuje informace z více odborných zdrojů pro hlubší porozumění tématu.
- Samostatně využívá zdrojů (kupř. slovník, thesaurus) k rozšíření slovní zásoby.
- Pojmenuje jazykové prostředky uměleckého stylu (např. přirovnání, metaforu, personifikaci, nastínění).
- Diskutuje o četbě se zaměřením na téma, záměr autora a styl (literární elementy) a autorovo umění.
- Při diskusích o četbě v malých skupinkách začíná formovat odpovědi, které pronikají více do hloubky.
- Jeho písemné reakce na literaturu začínají vykazovat větší hloubku.
- V různých předmětech a ve svých ústních i písemných reakcích na četbu používá stále komplexnější slovní zásobu.
- Své názory a závěry zdůvodňuje a dokládá příklady.
- Proniká do hlubšího významu „čtením mezi řádky“.

Navazující

Věk: 11–14 let

- Čte komplexní dětskou literaturu a literaturu určenou dospívajícím.
- Samostatně si vybírá, čte a dokončí nejrůznější žánry.
- Začíná si vybírat náročnější materiály ke čtení a projekty.
- Samostatně využívá odborných informací pro hlubší porozumění tématu.
- Začíná získávat, analyzovat a využívat informace z grafů, schémat, tabulek a map.
- Jeho odpovědi na četbu pronikají do hloubky a aktivně se zapojuje do diskusí o četbě v malých skupinkách.
- Jeho písemné reakce na četbu pronikají do hloubky.
- Začíná kriticky hodnotit, interpretovat a analyzovat obsah četby.
- Začíná si rozvíjet kritéria pro hodnocení literatury.
- Vyhledává doporučení a názory na literaturu u ostatních.
- Samostatně si stanovuje úkoly a cíle pro své čtení.

Samostatné

- Čte literaturu určenou dospívajícím a dospělým.
- Vybírá si a dobře rozumí široké škále intelektuálně náročných materiálů (např. denní tisk, časopisy, manuály, romány, poezie).
- Čte a rozumí informačním textům (např. manuálům, zprávám spotřebitelů, přihláškám a formulářům).
- Samostatně čte náročnější materiál pro vlastní potěšení.
- Samostatně čte náročnější materiál pro zjištění informací a k řešení problémů.
- Vytrvá při vypracovávání komplexních úloh z čtení.
- Samostatně získává, analyzuje a využívá informace z grafů, přehledů, tabulek a map.
- Analyzuje jazykové prostředky (metafory, básnické obrazy, ironii, satiru aj.).
- Do komplexních diskusí o literatuře přispívá svým osobitým pojetím a podporuje určité názory.
- Svým reakcím na četbu dodává hloubku tím, že nalézá souvislosti s jinými díly a zkušenostmi, kterými proniká do podstaty problému.
- Kriticky hodnotí, interpretuje a analyzuje obsah četby.
- Rozvíjí a sestavuje kritéria pro hodnocení literatury.
- Samostatně dále vyhledává stále širší komunitu čtenářů.

Převzato z webu VÚP.

Původní zdroj:

Hill, B. C.: *Developmental continuums: A framework for literacy instruction and assessment K-8*. Christopher-Gordon Publishing, Canada 2001.



Sady úloh pro rozvíjení čtenářské gramotnosti žáků

Hana Košťálová

Co jsou sady úloh pro rozvíjení čtenářské gramotnosti a zjišťování její úrovně

Sada úloh umožňuje určit, jak žák zvládá zvolené čtenářské dovednosti potřebné k porozumění textu na doslovné úrovni i na úrovních dalších, jako je vysuzování z textu, aplikace myšlenek nebo informací z textu, nalézání mezitextových a jiných souvislostí, hodnocení textu z různých hledisek. Úlohy samy mohou mít povahu obdobnou testům, ale s úlohami se nezachází jako se zkouškou.

Pochopitelně sada úloh může posloužit k zjišťování jen některých složek čtenářské gramotnosti. Nezachytí hodnotovou a postojeovou stránku žákova čtenářství, motivaci žáka k četbě, postavení četby v životě žáka ani vliv četby na žákův život. Pro zjišťování a ovlivňování toho, co nelze zjistit úlohami, existují jiné nástroje.

Jak si představujeme ideální povahu sad úloh a práce s nimi?

Sada úloh je sestavena tak, aby vyžadovala od žáka zapojení konkrétních čtenářských dovedností nebo strategií. Žák pracuje s neznámým textem a řeší sám nebo se spolužáky úlohy, které vycházejí z toho, co v případě daného textu znamená dobře mu rozumět. Pokud chceme zjistit, jak blízko je žák standardu, pak je třeba pracovat se sadami úloh, které mohou vypovídat o pojmenované úrovni ve zvládnutí požadovaných dovedností.

Co vyžaduje příprava sad úloh od tvůrců Znalost cílů pro čtení

Za prvé musíme vědět, jaké všechny čtenářské dovednosti nebo strategie* by měli naši žáci na určitém stupni vývoje zvládat. To se můžeme dozvědět například z mapy učebního pokroku. Můžeme ale využít i nějakého jiného popisu čtenářských dovedností v kombinaci s naší učitelskou zkušeností. Jeden takový jsme uveřejnili v KL č. 27, další příklad najdete níže.

Co tedy dělají dobří čtenáři...

- čtou aktivně, přemýšlejí při tom, kombinují různé postupy vedoucí k co nejlepšímu porozumění
- čtou s jasným cílem a neustále sledují a posuzují, zda text daným cílům vyhovuje
- obvykle si text prohlédnou dřív, než se do něj pustí, všímají si struktury textu a hledají ta místa, která s největší pravděpodobností naplní účel, s nímž se do četby pouštějí
- v průběhu četby často předvídají, co asi bude dál
- čtou výběrově a neustále činí rozhodnutí o způsobu četby – co budou číst pozorně a pomalu, co přečtou rychle, co nebudou číst, co přečtou znovu
- budují si význam textu, ten neustále podrobují kontrole a upřesňují ho, kladou si otázky během četby
- snaží se odhalit význam neznámých slov a pojmů, na které v textu narazí, a poradí si s nesrovnalostmi a překážkami v textu
- vycházejí z dosavadních vědomostí a zkušeností, porovnávají s nimi čtený text, propojují text s tím, co už věděli dříve
- přemýšlejí o autorech textů, jejich stylu, východiscích, záměrech, historických okolnostech
- sledují, jak textu rozumějí, a podnikají opatření pro lepší porozumění, pokud je to třeba
- hodnotí kvalitu textu, posuzují hodnotu textu a reagují na text různými způsoby, jak racionálně, tak emocionálně
- různé typy textů čtou různým způsobem
- při četbě vyprávěcího textu se vžívají do prostředí a postav
- při četbě věcného textu často shrnují a upřesňují svá shrnutí
- porozumění textu se u nich odehrává nejen přímo při četbě, ale i během malých pauz, které v průběhu četby činí, a pak také, když vlastní čtení skončí, když dočtou
- porozumění je náročná, vyčerpávající a komplexní činnost, kterou ale dobří čtenáři vnímají jako uspokojující





Volba textu

Za druhé musíme umět vybrat dobrý text, jehož porozumění vyžaduje využití těch dovedností, které chceme u žáků rozvíjet. Musí být přiměřeně náročný. Protože nemáme k dispozici zásoby textů s identifikací náročnosti, nezbyvá nám než čerpat z naší učitelské zkušenosti s tím, s jakými texty si naši žáci na určité úrovni vyspělosti dokážou poradit. Text pro sadu úloh nemůže být dlouhý (zejména u malých dětí je to i jedno z hledisek náročnosti). Současně to nesmí být pouze textový fragment. Smysl textu nevzniká přečtením útržku, ale skládá se teprve přečtením takové pasáže, která smysl může vyjevit. U příliš krátkých úryvků lze proto většinou zjišťovat jen doslovné porozumění textu, pozorné čtení, porozumění slovům či frazémům, ale smysl textu nelze postihnout. Zvolený text by dále měl skýtat naději, že děti osloví, že bude rezonovat s jejich zájmy. To je obzvlášť náročný požadavek už proto, že každé dítě je jiné a zajímá je něco jiného. Může se stát, že text bude zajímavý pro většinu dětí, ale několika jedincům bude tak cizí, že jim to bude znesnadňovat práci s ním.

Tvorba úloh

Za třetí, před vlastní tvorbou sady úloh je třeba přijmout některá zásadní rozhodnutí. Chceme, aby se úlohy daly co nejsnáze vyhodnotit, nebo naopak chceme, aby žáci měli co největší operační pole? Chceme předejít tomu, že kvalitu odpovědi ovlivní dovednosti žáka vyjadřovat se písemně? Nebo považujeme schopnost vyjádřit své myšlenky nad textem za součást porozumění textu? Chceme, aby úlohy kopírovaly schéma práce s textem ve výuce, tedy aby sada úloh obsahovala úkoly „před čtením“, „při čtení“ a „po čtení“ textu? Chceme, aby se sada úloh týkala jen jednoho textu, nebo chceme, aby žák pracoval současně s několika texty, což umožní vytvářet jiný typ úloh a zjišťovat i další dovednosti než při práci s jedním textem? Má být sada úloh určena k zpracování každým žákem zvlášť, nebo chceme zjišťovat i to, jak probíhá u žáka interakce nad textem a jak se vyvíjí sdílení porozumění textu? Mají být sady úloh konstruovány tak, aby se při jejich zpracování žáci také učili, nebo mají mít sady povahu spíše diagnostickou, nebo dokonce zkušební? Právě těmito otázkami jsme se zabývali v letní škole *Kritického myšlení*, když jsme vyvíjeli vlastní sady úloh.



Každá úloha má být opatřena vysvětlením, co přesně zjišťuje, a správným řešením. V případě otevřených otázek je potřeba uvažovat o možných variantách správných odpovědí. I v případě, že chceme úlohy využívat jen sami ve své třídě, vyplatí se nám vyzkoušet je nejprve na vzorku dětí (třeba v paralelní třídě), abychom si ověřili, zda děti rozumí tomu, jak jsou úlohy formulované, a abychom také zjistili, jaké může být spektrum správných odpovědí, které nás samotné nenapadly.

Jak se obejít bez jasně stanovených cílů ve čtenářství

V České republice se nemůžeme při rozvíjení čtenářství opřít o jasně formulované cíle. Rámcová kurikula nám v tomto ohledu nepomohou a české mapy učebního pokroku teprve čekají na svůj vznik. Je naší výhodou, že v zahraničí máme předchůdce, kteří na tomto poli vykonali již mnoho kvalitní práce. Při tvorbě úloh můžeme vycházet z některého zahraničního kontinua (mapy) nebo využít popis čtenářských dimenzí a úrovní způsobilosti z výzkumu PISA. Úlohy, které pak ověříme se žáky, nám zpětně dají informaci pro postupné počesťování kontinua.

Na začátku tvorby se ale neobejdeme bez toho, abychom si ujasnili, co rozumíme pojmem čtenářská gramotnost. Obsažná definice čtenářského panelu VÚP pomáhá v tom, abychom si uvědomili podstatné složky čtenářské gramotnosti a při výuce žádnou z nich neopomíjeli.

Definice čtenářské gramotnosti podle panelu VÚP

Čtenářská gramotnost je celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech.

Ve čtenářské gramotnosti se prolíná několik rovin, z nichž žádná není opominutelná:

- **vztah ke čtení**

Předpokladem pro rozvíjení čtenářské gramotnosti je potěšení z četby a vnitřní potřeba číst.

- **doslovné porozumění**

Čtenářská gramotnost staví na dovednosti dekódovat psané texty a poté – se zapojením dosavadních znalostí a zkušeností – budovat porozumění na doslovné úrovni.

- **vysuzování a hodnocení**

Nadto musí čtenářsky gramotný člověk umět vyvozovat z přečteného závěry a texty posuzovat (kriticky hodnotit) z různých hledisek včetně sledování autorových záměrů.

- **metakognice**

Součástí čtenářské gramotnosti je dovednost a návyk seberegulace, tj. dovednost reflektovat záměr vlastního čtení, v souladu s ním volit texty a způsob čtení, sledovat a vyhodnocovat porozumění čtenému textu



a záměrně volit strategie pro lepší porozumění, pro překonávání obtížnosti obsahu i složitosti vyjádření.

• sdílení

Čtenářsky gramotný člověk je připraven své prožitky, porozumění a pochopení sdílet s dalšími čtenáři. Svě pochopení textu porovnává s jeho společensky sdílenými interpretacemi, všímá si shod a přemýšlí o rozdílech.

• aplikace

Čtenářsky gramotný člověk využívá čtení k sebe-rozvoji i ke svému konání, četbu zúročuje v dalším životě.

Letní škola *Kritického myšlení* zaměřená na vývoj úloh

Ve vyspělých zemích mají učitelé k dispozici celé soustavy diagnostických nástrojů, z nichž si mohou vybírat. U nás zatím nic podobného neexistuje, učitelé mohou sáhnout maximálně po srovnávacích testech se všemi jejich nevýhodami.

V letní škole *Kritického myšlení* 2010 jsme se pokusili porozumět tomu, k čemu by nám praktikům sady úloh mohly sloužit, jaká mají omezení nebo jaká rizika jsou s jejich užíváním spojena, a hledali jsme jejich nejužitečnější podobu. Modelem se nám staly především sady úloh z publikace *Critical Reading Inventories* (Applegate, 2008), úlohy z veřejné školy v Utahu a úlohy vytvořené v lektorském týmu letní školy. Modely se od sebe lišily účelem a přirozeně i obsahem a podobou. S využitím textů, s nimiž ve škole s dětmi pracujeme, jsme se pokusili o první verze vlastních sad úloh.

Potenciál sad úloh podle učitelů, kteří se sešli v letní škole KM

Díky sadám úloh získáme přehled o různých úrovních obtížnosti – můžeme snáz sledovat posun žáka a uvidí ho i on. Žák si může sám ověřit, jak na tom je. Při tvorbě sad úloh musíme pojmenovat čtenářské dovednosti, které lze různými otázkami rozvíjet – a díky tomu se zlepší výuka. Na důležité dovednosti se nebude zapomínat. Učitel dostane i pro běžnou výuku vodítka, která mu pomohou vylepšit jeho práci se žáky.

Přímí tvůrci úloh možná pochopí, oč jde ve čtenářské gramotnosti. (Pochopí to uživatelé?)

Žáci dostanou přesnou oporu v pravý čas, pokud sady dokážou odhalit, v čem žák podává výkon vyžadující další podporu.

Umožňují poskytovat individuální podporu a současně podporu pro celou třídu.

Díky variabilitě úloh je možné rozvíjet rozmanité čtenářské dovednosti.

Učitelé získají korekci pro svoje vidění – např. si mohou myslet, že rozvíjejí čtenářskou gramotnost úspěšně, ale sady úloh jim ukážou skutečnost. To v případě, že jsou standardizované.

Sady úloh mohou obsahovat i takové, které umožňují (vyžadují) spolupráci mezi dětmi.

V sadě jsou úlohy, na které by sám učitel nepřišel.

Přinášejí pomoc nečeštinářům, kteří si nevědí sami rady s rozvíjením čtenářské gramotnosti ve svých předmětech.

Sady úloh budou ověřeny v terénu – bude se víc vědět o tom, co žáci doopravdy dokážou.

Možná to ovlivní potenciální autory učebnic.

Učitele všech předmětů může práce se sadami úloh dovést ke studiu čtenářství.

Texty se sadami úloh by mohly pomoci rodičům při domácí četbě s dětmi.

Mohly by sloužit jako prevence testování. Informace, které očekáváme od testů, můžeme získat skrze sady úloh.

Práce se sadami úloh může být pro žáky smysluplná na rozdíl od takové práce ve škole, jakou běžně zažívají.

Neodmítáme takové sady, které umožní celkem netořivou přípravu těm učitelům, kteří tvořiví nejsou.

Sady úloh se mohou vyznačovat přenositelností – mohou sloužit jako model tázání se nad textem.

Otázky, které nás zneklidňují ohledně sad úloh

K čemu chceme sadami dojít? Jaký text k tomu zvolit? Jak poznat správný text – text, který má potenciál a který je přiměřený věku žáků, zájmu žáků? Lze vůbec takto pracovat, když víme, že na porozumění textu má vliv vnitřní motivace ke čtení a to, v jakém kontextu čtení probíhá, a také to, zda čteme celý text, nebo jen část?

Jaký by měl být rozsah sad úloh? Rozsah textu, počet úloh. Jak dlouho by měli žáci sadu úloh řešit? Den? Týden, po částech?

Mají žáci řešit sady úloh sami, nebo mají být zařazeny i úlohy pro společné řešení?

Jak to udělat, aby nebyly zahlceny děti i učitel?

Jak to udělat, aby sady nezastaraly? Tedy aby délka výroby odpovídala rozumně délce využití?

Děti se mění – jak to udělat, aby sady byly trvanlivé?

Jak dobře si necháme sady oponovat, aby se nám nepřestaly brzy líbit?

Mají sady úloh vůbec smysl bez systému okamžité účinné intervence na podporu zaostávajících čtenářů?

Má být se sadami propojena metodika pomoci?

Sady úloh mají být srozumitelné učitelům – jak jednoduché nebo jak komplexní mají být, jak moc mají být propracované?

Jak ošetřit, aby učitelé nepoužívali sady úloh mechanisticky? Jak ošetřit, aby se sady úloh nestaly nemilou nutností?

Jak to zařídit, aby se sady úloh chápaly v kontextu dobré výuky a dalších způsobů získávání informací o dětech?

Když budeme sady úloh tvořit sami – my učitelé –, vymyslíme je dobře? Budou dobře?

Co by mělo předcházet čemu – tvorba úloh má předcházet vzniku kontinua a to z nich pak bude odvozeno, nebo potřebujeme napřed kontinuum, a k němu budeme vytvářet sady?

Má být rozvoj čtenářských dovedností uvědomovaný? Jak zajistit, aby bylo dětem jasné, kterou dovednost úloha rozvíjí? Aby dítě rozumělo tomu, co úloha rozvíjí? (Metakognice.)

Jak vytvářet sady úloh tak, aby nebyly vytrženy z kontextu výuky? („Dneska bereme sady...“)

Autorka je lektorka a koordinátorka KM.

Poznámka:

* Čtenářské dovednosti pomáhají čtenáři porozumět textu v různých rovinách porozumění. Čtenáři je využívají zautomatizovaně, čtou-li text přiměřené náročnosti. Jakmile před nimi stojí text, který je mírně nad jejich možnosti, zkušení čtenáři využívají zvědoměle těchto dovedností jako speciálních strategií k porozumění. Například si záměrně shrnou text, aby se ujistili, že mu rozuměli. Pokud při pokusu o shrnutí zjistí, že ho nejsou schopni, je to pro zkušeného čtenáře signál k tomu, že se má k textu vrátit a věnovat se místům, kterým neporozuměl natolik, aby byl schopen je do shrnutí pojmout. Čtenář si také může pokládat během čtení otázky, kterými jednak sleduje svoje porozumění, jednak ho při snaze na otázky odpovědět vytváří.

Literatura:

Applegate, M. D. – Quinn, K.B. – Applegate, A. J.: *The critical reading inventory. Assessing student's reading and thinking*. Pearson, Merrill Prentice Hall, Ohio 2008.

Čteme společně – možnosti čtenářského tutoringu

Miloš Šlapal

Čtení je těžká a lidskému mozku ne zcela přirozená činnost. Proto se asi kompetentní dospělí snaží ritualizovat dosažení určitého pokroku v této oblasti. Velmi obvyklé bývá předávání čtenářských pasů či pasování na čtenáře, které probíhá často v součinnosti s knihovnami během prvního roku školní docházky.

Myšlenka předání čtenářských pasů byla i na počátku našeho projektu. Za co má však být čtenářský pas udělen? Za to, že žák přečte všechna písmena? Nebo se prostě udělí jen tak, na konci 1. třídy? A nebude pak tento doklad čistě formální?

Chtěli jsme, aby prvňáci skutečně prokázali své čtenářství, byli na své dovednosti hrdí a aby v nich zůstal příjemný zážitek, který se jim i později vybaví.

V roce 2007 jsem se zúčastnil semináře *Čtení v každém předmětu*¹. Největším zážitkem pro mě bylo



vystoupení ředitele Otevřené školy z Ohain v Belgii Ghislaina Marona. V hlavě mi utkvělo několik vizuálních vjemů – představovaný Decrolyho systém výuky byl totiž názorně dokumentován krátkými videi. Kromě promyšlené přípravy divadelního představení² mě fascinovalo především společné čtení šesti- a jedenáctiletých dětí. Působilo zároveň účinně, efektně a přitom velmi přirozeně. Už tehdy jsem měl pocit, že tato forma **tutorátu**³ by měla fungovat i v našem prostředí.

Rozhodli jsme se tedy vytvořit a realizovat čtenářský projekt, ve kterém by společně četli žáci 1. a 9. třídy. Společně s kolegyní Klárou Raškovou jsme začali uvažovat o jednotlivých čtenářích v 1. třídě a o strategiích, které by byly pro rozvoj jejich čtenářství nejúčinnější. Uvědomovali jsme si, že týdenní projekt nemůže zásadně změnit čtenářské dovednosti žáků. Přesto jsme doufali, že série setkání s atraktivními knihami a spolupráce s osobními tutory prvňákům čtenářsky pomůže.

Chceme vám nyní představit čtenářský projekt **Čteme společně**, který proběhl v Základní škole Emila Zátopka v Kopřivnici 7.–11. června 2010. Snažili jsme se zpracovat projekt takovým způsobem, aby mohl být vzorovým metodickým návodem pro čtenářskou spolupráci mladších a starších žáků v naší škole. Tuto možnost nyní nabízíme i čtenářům *Kritických listů*. Pokud budete chtít projekt sami vyzkoušet, přečtete si metodický postup na s. 22 a napište posléze na adresu *KL* své poznatky, postřehy, zádrhly či vylepšení, které vás při jeho realizaci potkávaly a napadaly.



Foto: K. Rašková.



Foto: K. Rašková.

Vyzkoušeli jsme možnosti čtenářského tutoringu a můžeme nyní opatrně formulovat důležitá zjištění. Starší a mladší žáci spolupracují na mnohých školách v rozličných projektech či situacích. Sociální dynamika, odlišnost od běžné výuky a možnost působit jako učitelé či vzory pro menší spolužáky většinou zajistí úspěšnost projektu a povšechnou spokojenost žáků i učitelů. Není ovšem zaručeno, že budou splněny zvolené výukové cíle, že se podaří, aby u všech zapojených žáků proběhlo plánované učení a rozvoj konkrétních dovedností. Pokud nemá být učení pouze intuitivní a náhodné, musíme velkou pozornost věnovat přípravě tutorů.

Náš projekt probíhal profesionálně a zároveň ve velmi příjemné atmosféře především zásluhou žáků 9. třídy, kteří týden před akcí „trénovali“ jednotlivé čtenářské úkoly ve svých hodinách ČJ⁴. Simulovali budoucí činnosti – čtení ve dvojicích po odstavcích, shrnování po stránce, celkové shrnování – zároveň se připravovali na možné reakce žáků 1. třídy a předem hledali způsoby, jak v problémových situacích co nejúčinněji a nejohleduplněji pomáhat. (Co když jsou odstavce moc dlouhé? Co když můj prvňák nedokáže shrnovat a bude mlčet? Máme prvňáka opravovat, když něco přečte špatně?) I po zahájení projektu probíhaly časté reflexe se sdílením, hledáním zádrhelů a nacházením řešení pro další činnost⁵. Tutori měli dále k dispozici pracovní listy s podrobně popsaným pracovním postupem pro konkrétní čtenářskou činnost. Důkladná příprava tutorů zajistila i vyrovnanost jejich působení. Vnější pozorovatelé byli překvapeni, že všichni tutori pracovali kvalitně a byli pro prvňáky velmi užiteční.

Čteme společně nakonec předčilo naše očekávání. Reakce prvňáků i deváťáků byly velmi vstřícné, těšili se na každé další společné setkání. Docházelo k hmatatelnému vylepšování některých čtenářských dovedností, zlepšovalo se veřejné vyjadřování a spolupráce žáků.

Projekt zanechal čitelný vzkaz pro všechny účastníky projektu: **Čtení je důležitá a zároveň zajímavá činnost, která se dá využít pro vytváření přátelských vazeb mezi lidmi.**

Autor je učitel ZŠ Emila Zátopka v Kopřivnici.

Poznámky:

- ¹ Dvoudenní seminář *Kritického myšlení* v rámci projektu *Rovnováha*, 13.–14. dubna 2007, na realizaci se podílela katedra primární pedagogiky PedF UK a Gymnázium Na Zatlance v Praze 5.
- ² Projekt *Divadlo*, viz Košťálová, H. – Tomková, A.: Čtení v Otevřené škole, čtení v projektech. *Kritické listy*, 2007, č. 27, s. 7–9.
- ³ **Tutorát** nebo také **tutoriál** – forma studia v menších a stálých skupinách je samozřejmostí na elitních britských a amerických kolejích a univerzitách. Velmi se osvědčuje na současných vysokých školách s velkým počtem studentů, kde při přednáškách nebývá příležitost ke konzultacím a zejména studenti ze sociálně slabších vrstev potřebují individualizovanou pomoc ve studiu. Kromě vysokých škol se o tutorech hovoří i v individuálním a soukromém vzdělávání a někdy i při profesním vzdělávání ve firmách.
- Tutor** (lat. opatrovník, poručník) znamená osobu, která se stará o určitou skupinu žáků nebo studentů, individuální průvodce studiem. Viz: <http://cs.wikipedia.org/wiki/Tutor>.
- ⁴ Žáci 9. třídy mají od 6. třídy každý týden **dílnu čtení**, ve které pravidelně čtou knihy, jsou zvyklí pracovat s kýmkoli, samostatně si vybírat zajímavé knihy, řešit čtenářské úkoly, sdílet, reflektovat. Činnosti mají zautomatizované, jsou tedy připraveni pro roli tutorů.
- ⁵ Na ukázkou uvádím debatu o shrnování, která proběhla v rámci reflexe prvního dne. Vláda měl za sebe i svého prvňáka námitky proti shrnování po každé stránce: „To shrnování po stránce nás ruší.“ Barča ovšem reagovala opačně: „Mému prvňákovi to ale pomáhá. Neztrácí se v textu, orientuje se a má chuť číst dál.“ Zjistili jsme, že nejsme zcela kompetentní rozhodnout, kterému žákovi nechat ještě volnější čtení a s kterým čtenářskou dovednost (shrnování, spojování) více trénovat. Rozhodli jsme se nakonec shrnování i spojování po stránce ponechat.

„Nedávná výzkumná zjištění ukázala, že schopnost vztáhnout nové informace k předchozím znalostem je pro učení klíčová. Pokud je něco pro nás naprosto neznámé, nemůžeme to pochopit, zapamatovat si to nebo se tomu naučit. Pro každý úkol, který máme před sebou, je nezbytná určitá předchozí znalost. Ale ani samy potřebné předchozí poznatky nejsou dostatečnou zárukou dosažení výsledků. Učíci se lidé musí své předchozí znalosti aktivovat, aby je mohli použít pro porozumění a pro učení.“

Čteme společně – projekt 1. a 9. třídy na podporu čtenářství

Miloš Šlapal, Klára Rašková

Cíle projektu:

- rozvíjet základní čtenářské strategie u začínajících čtenářů (shrňování, spojování)
- zvýšit zájem a motivaci začínajících čtenářů v oblasti prožitého čtenářství
- za pomoci staršího spolužáka realizovat „rozhlásovou“ dramatizaci části textu
- vyzkoušet možnosti cíleného tutoringu v oblasti čtenářství
- seznámit začínající čtenáře s knihovnou jako institucí – základní informace o půjčování knih, dětském oddělení a nabízených knihách

Metody a strategie: dílna čtení, akvárium, modelování, volné psaní / volné zapisované mluvení, čtení podle rolí, kooperativní strategie

Časový odhad: 4x 45 minut + slavnostní závěrečné setkání s předáním dokladu o zvládnutí čtenářských dovedností

Zdroje, materiál, potřebné pomůcky, prostory: dvě učebny, asi 25 vhodných beletristických knih, zhruba 25 *Čtyřlístků* (pro dramatizaci), volné papíry A5, tužky, značky pro losování (čtveřice) – nejlépe obrázky věcí, které si asi mohou přinést, „věc, která je pro mě důležitá“, losovací kartičky se jmény žáků – barevně odlišíme 1. a 9. třídu, lístky s pokyny pro nalezení spolučtenáře, knihy a místnosti, pracovní listy pro shrňování a spojování s pokyny pro tutor, propisky (tutoři), 2 flipy pro reflexi, tlusté fixy, rozstříhaný obrázek knihy, obrázky jednotlivých postav *Čtyřlístku* se jmény, předem připravené žakovské modelování, prostory městské knihovny – dětské a dospělé oddělení, materiál *Mezinárodní desetinné třídění*, „poukazy“ na bezplatný čtenářský průkaz pro žáky 1. třídy (zajistila MKK), flip se vzorovým dopisem, barevné papíry A5, doklad o zvládnutí čtenářských dovedností, upomínkové předměty

Seznam knih, které žáci četli:

Borská, Ilona: *Mirka s Jirkou, Dan a pes*
Borská, Ilona: *Mirka s Jirkou sami doma*
Blytonová, Enid: *Amélie divočí*
Colfer, Coin: *Legenda o nejzlobivějším klukovi na světě*
Colfer, Coin: *Legenda o pistolnici Murphyové*
Čechura, Rudolf: *Příběhy Maxipsa Fíka*

Doskočilová, Hana: *My a myš*

Doskočilová, Hana: *Šimsa*

Drijverová, Martina: *Sísa Kyselá*

Gemmel, Stefan: *Jako ty!*

Irving, John: *Jako by se tu někdo bál nevydat ani hlásku*

Jacobsson, Olsson: *Lotřík Petřík*

Kinney, Jeff: *Deník malého poseroutky*

Lobel, Arnold: *Kvak a Žbluňk jsou kamarádi*

Lobel, Arnold: *Kvak a Žbluňk se bojí rádi*

Murphyová, Jill: *Čarodějnice školou povinné*

Nöstlingerová, Christine: *František jde do školy*

Stoniš, Miroslav: *Kamarád až do oblak*

Svěrák, Zdeněk: *Tatínku, ta se ti povedla*

Tanská, Nataša: *Heč, jdu do nemocnice*

Základní popis průběhu:

1. den: Shrňování
2. den: Spojování
3. den: Čtení podle postav, „dramatizace“
4. den: Knihovna jako instituce / Mezinárodní desetinné třídění (Městská knihovna Kopřivnice)
5. den: Slavnostní předání čtenářských ocenění

Struktura a popis jednotlivých lekcí

1. setkání – Shrňování

Seznámení

Zdroje, materiál, potřebné pomůcky: „věc, která je pro mě důležitá“ (předem donést, v případě nouze si může žák před hodinou vybrat na místě předmět ze třídy), značky pro losování (čtveřice)

1. Začínáme utvořením velkého kruhu – je výhodné upravit předem učebnu a přemístit lavice ke stěnám třídy. Přivítáme účastníky a seznámíme je stručně s čtenářským projektem (kolikrát se setkáme, co budeme dělat, jaký to má smysl).
2. Každý si vezme **věc, která je pro něj důležitá**. Bude mít minutu na přípravu. Bude připraven říci ostatním, jak se jmenuje, jakou věc si vybral a čím je pro něj důležitá.

„Pro přípravu dítěte na školní učení jsou důležité tyto interakce rodič–dítě: od počátku na malé dítě hovořit; pozorně dítěti naslouchat; číst dětem a poslouchat, když ony čtou; mluvit o tom, co rodiče i děti čtou; vyprávět příběhy; každodenně vést rozhovory; psát dopisy.“



Na tabuli předem napíšeme:

Jak se jmenuji.

Jakou věc jsem si vybral.

Čím je pro mě ta věc důležitá.

3. Rozlosujeme čtveřice, v každé budou vždy dva prvňáci a dva deváťáci. Skupinka se najde podle stejných značek.

Jakmile se utvoří skupiny, vyhledají si žáci pohodlné místo, sednou si na zem a počkají na další pokyny. Deváťáci pomáhají mírnit možné emoce a přílišný hluk.

4. Ve čtveřici si postupně řeknou všechny informace – jak se jmenuji, jakou věc jsem si vybral a čím je pro mě důležitá. Začíná deváťák, postupně se vystřídají všichni.
5. Přejdeme do kruhu. Losujeme. Vylosovaní prvňáci řeknou ostatním, co je ve skupině zaujalo nebo co si zapamatovali (jméno, věc, proč si vybral).

Práce s knihou – shrnování

Zdroje, materiál, potřebné pomůcky, prostory: dvě učebny, beletristické knihy, lístky s pokyny pro nalezení spolučtenáře (20x 2), knihy, pracovní list pro shrnování s pokyny pro tutor, propisky (tutoři)

1. Každý dostane lístek se jménem spolučtenáře, s názvem knihy, kterou budou číst, a s místností, ve které budou pracovat.

Tomáš H. – Honza G.

Legenda o nejzlobivějším dítěti na světě
třída 1.B

Verča P. – Kamila P.

Kvak a Žbluňk jsou kamarádi
malá učebna – Vločka

2. Najdou si spolučtenáře. Přejdou do určené místnosti a vezmou si svou knihu. Tutori sdělí pokyny k práci a začnou společně číst.
3. Prvňák přečte první odstavec, deváťák čte druhý odstavec a tímto způsobem střídavě přečtou celou stránku. **Pokud jsou odstavce příliš dlouhé nebo špatně vyznačené, člení deváťák text sám (střídání po asi 3–4 řádcích).** Na konci stránky prvňák svými slovy shrnuje, co se tam stalo. Pokud má se shrnováním problém, pomáhá mu deváťák pomocnými otázkami ujasňovat si obsah přečtené části.

Pomocné otázky pro shrnování:

Co se tam stalo?

Všiml sis nějaké podrobnosti?

Zaujalo tě tam něco?

Co se ti líbilo?

Jakmile shrne prvňák obsah první přečtené stránky, může shrnutí svým postřehem doplnit i deváťák.

Doplnění deváťáka ke shrnutí:

Mně se tam líbilo, jak Petřík...

Já jsem si všiml, že Jirka byl na malého brácha hodně našťvaný.

Po shrnutí pokračují čtením na další straně, po jejím přečtení tentokrát začíná shrnovat deváťák a prvňák ho může doplnit. Tímto způsobem střídavě čtou a na konci každé strany shrnují.

Na závěr čtení prvňák stručně shrne, co se dnes v knize dočetli. Deváťák jeho shrnutí zapíše na připravený pracovní list. Znovu mu může pomoci návodnými otázkami.

4. Vytvoříme čtveřice. Prvňák představí svou knihu a řekne, co se dnes v knize dočetl. Deváťák mu může pomoci přečtením pracovního listu, do kterého si prvňák své shrnutí již předem naformuloval.

Poté hovoří druhý prvňák.

5. Vráťme se do kruhu v jedné společné místnosti. Vylosovaní prvňáci řeknou, co se dnes v knize dočetli. Pokud s tím mají problém, může za ně přečíst jejich shrnutí jejich deváťák z pracovního listu (to může udělat i v případě neúplného sdělení či náhlého výpadku během řeči).

Reflexe

Vrátí se do dvojic. Vyplní otázky v pracovním listu: *Co se mi dnes nejvíce líbilo? Co pro mě bylo těžké? Co mi vadilo?*

Rozestavte se na této čáře podle toho, jak se vám dnešní hodina líbila. U tabule ti, kteří by ji obodovali 0 – bylo to hrozné. U skříněk ti, kteří by jí dali 10 bodů – jsou úplně spokojeni.

Volné psaní deváťáků po prvním setkání

Zdalo se mi, že to „mou prvňáčku“ bavilo díky tomu, že kniha byla vtipná. Velice mě překvapilo, že při shrnování dokázala dobře pracovat, a když jsme si povídali ve čtveřicích, dokázala bez ostychu říct celý děj, a dokonce něco přidala.

(Vláďa Schwarz)

Martin četl sice s obtížemi, ale bez chyb. Největší problém měl se shrnováním. Musela jsem mu hodně



Foto: K. Rašková.

Čtení a psaní nás baví.

pomáhat, nedokázal sám říct, o čem strana nebo celá část, kterou jsme přečetli, byly. Myslím, že by potřeboval více času jak na čtení, tak na doplňování formuláře. Připadalo mi, že si vždycky oddechl, když nemusel číst, ale myslím, že mu to až tak nevadilo.

(Klára Hývnarová)

Čtení a to vše kolem toho proběhlo dobře, ale na konci, jak měla říct, co se jí líbilo a co ne, tak byla taková zaražená a neřekla nic. Četla docela dobře a taky dobře shrnula příběh knihy. Mě to bavilo a myslím si, že i ji.

(Jan Geryk)

Čtení po odstavcích probíhalo bez problémů. Byl jsem s Tomem, který neměl problém se čtením. Četl pomalu, ale všechno. Jednou říkal: „Já ještě neumím X,“ ale přitom ho četl, jako by ho znal... Se shrnováním textu měl ze začátku menší problém, ale když jsem mu pomohl, tak si vzpomněl. Na to, že byl prvňák, tak četl na svůj věk velmi dobře. Já si teď vůbec nevzpomínám, jak jsem na tom byl já na konci 1. třídy.

(Jakub Marák)

Rizika a další doporučení

První setkání bude především pro žáky 1. třídy neznámou situací, při níž mají navíc spolupracovat se staršími spolužáky. Tréma a množství emocí, které z této situace vyplývají, mohou zpočátku ovlivňovat čtenářství, myšlení a vyjadřování žáků.

V našem případě jsme navazovali na společný projekt z loňského roku, v němž se setkávali tehdejší předškoláci z MŠ Zdeňka Buriana (polovina současné 1. třídy) a žáci 8. třídy (současní deváťáci) v rámci českého jazyka a občanské výchovy. Seznamovali



Foto: M. Šlapal.

Co mi obrázek připomněl?

jsme se, hráli společné hry. Osmáci psali pro předškoláky přesně cílené texty, z nichž vznikl sborník *Pohádky pro předškoláky*. Dokončené pohádky jsme četli dětem v době, kdy byly zvyklé odpočívat a poslouchat pohádky. Osmáci pak v roli průvodců seznamovali děti před zápisem s naší školou. Utvářely se společné vazby, které jsme mohli v čtenářském projektu využít. Žáci 9. třídy také lépe předvídali a očekávali možné reakce malých spolužáků.

2. setkání – Spojování Evokační aktivita

Zdroje, materiál, potřebné pomůcky: rozstříhaný obrázek knihy *Hádej, co to je?* (10x), obálky (10x)

1. Všichni žáci přejdou do volného prostoru. *Zahraje-me si hru Na molekuly. Zná někdo pravidla?*

Upozorníme na zvláštní pravidlo – v každé molekule musí být vždy prvňáci i deváťáci. Řekneme několik čísel (3, 2, 6, 5). Před poslední změnou vydáme pokyn, aby byl v molekule stejný počet prvňáků i deváťáků a řekneme *čtyři*.

2. Čtveřice si vyhledají pohodlné místo, sednou si na zem a představí se jménem. Vyhlásíme „stav ticha“. Od této chvíle nesmí nikdo promluvit (ani šeptem), smějí se dorozumívat pouze gesty a mimikou.
3. Do skupin rychle rozdáme rozstříhané části obrázku vložené do obálky. Každý ve skupině si vezme dvě části. Mají za úkol složit obrázek. **Deváťáci dostanou předem pokyn, který pak ale nahlas znovu neříkáme, aby nebyli prvních 30 vteřin příliš aktivní a nechali aktivitu na prvňácích. Připomeneme, že nikdo nesmí hovořit.**
4. Jakmile vidíme, že jsou skupiny hotové, vyzveme je, aby **po složení obrázku společně tleskly**.
5. Dívají se společně na obrázek a snaží se nacházet spojení: *Co mě napadá při pohledu na obrázek? Připomněl mi ten obrázek něco nebo někoho?*
6. Dobrovolníci prvňáci z jednotlivých skupin seznamují ostatní s tím, co jim obrázek připomněl.

Práce s knihou – spojování

(**Spojovatel** píše, co mu text připomněl, nalézá souvislosti, hledá vazby – spoje: **text a já** – osobní



Foto: M. Šlapal.

Žáci skládají rozstříhaný obrázek.



zážitky, zkušenosti, **text a svět, text a jiné texty**, filmy, ...)

Zdroje, materiál, potřebné pomůcky: beletristické knihy, pracovní list pro shrnování s pokyny pro tutor, propisky (tutoři)

1. Najdou si včerejšího spolučtenáře. Přejdou do určené místnosti a vezmou si svou včerejší knihu. Pouze **pokud knihu již přečetli, vezmou si náhradní**. Tutoři sdělí pokyny k práci a začnou společně číst.
2. Prvňák přečte první odstavec, deváták čte druhý odstavec a tímto způsobem střídavě přečtou celou stránku. **Pokud jsou odstavce příliš dlouhé nebo špatně vyznačené, člení deváták text sám – střídání po asi 3–4 řádcích**. Na konci stránky prvňák říká, co mu tato část textu připomněla. Pokud s tím má problém, pomáhá mu deváták pomocnými otázkami ujasňovat si souvislosti.

Pomocné otázky pro spojování

Co ti přečtená část připomněla?

Zažil jsi něco podobného?

Znáš někoho ve svém okolí, kdo se chová podobně?

Co se ti líbilo?

Jakmile prvňák řekne, co mu první přečtená stránka připomněla, může spojování svým postřehem doplnit i deváták.

Doplnění devátáka ke spojování:

Mně to připomnělo...

Mně se taky stalo, že...

Já si vzpomínám, jak jsem...

Po nalezení souvislostí pokračují čtením na další straně, po jejím přečtení tentokrát začíná spojovat deváták a prvňák ho může doplnit. Tímto způsobem střídavě čtou a na konci každé strany spojují.

Na závěr četby prvňák stručně řekne, co mu dnešní čtení připomnělo. Deváták запиše jeho myšlenky na připravený pracovní list. Znovu mu může pomoci pomocnými otázkami.



Foto: M. Šlapal.

Společné čtení a spojování.

3. Vytvoříme čtveřice. Prvňák představí svou knihu a řekne, co mu dnes kniha připomněla. Deváták mu může pomoci přečtením pracovního listu, do kterého si prvňák své nápady již předem naformuloval. Poté hovoří druhý prvňák.
4. Vrátime se do kruhu v jedné společné místnosti. Vylosovaní prvňáci řeknou, co jim dnes kniha připomněla. Pokud s tím mají problém, může za ně přečíst jejich myšlenky jejich deváták z pracovního listu (to může udělat i v případě neúplného sdělení či náhlého výpadku během řeči).

Brácha Martina si chtěl oholit hlavu, potom chtěl tetování a pak náušnici jako velcí kluci, ale mamka mu to nechtěla dovolit. Celá rodina jela k dědovi na návštěvu, Martin šel s dědou na prohlídku majáku, počítali schody a čistili čočku majáku, maják má 116 schodů, pokud se ten poslední počítá za dva. Na majáku pracoval pán s dřevěnou nohou, který měl dřevěnou nohu a brousil schody.

Připomnělo mi to pohádku z večerníčku, jak se tam taky rozvedli rodiče. Znáám kluka, který se taky chlubí, že má nové věci. Šimsa dostal poznámku a mně to připomnělo, že už mám čtyři poznámky.

Kniha jí připomněla, jak i ona někdy usilovně přemýšlí nad tím, co třeba nakreslí. Taky se jí vybavila vzpomínka, jak hned poté, co se uzdravila, zase onemocněl její brácha, a taky se jí vybavily procházky s tatkou.

Připomnělo jí to, jak byla s kamarádkou u nich a jak maminka potřebovala nakoupit, protože byla nemocná.

Nám to připomnělo, že taky jezdíme ve volném čase k babičce. Připomnělo nám to taky, že babičce říkáme známky.

Reflexe

Vrátí se do dvojic. Vyplní otázky v pracovním listu: *Co se mi dnes nejvíce líbilo? Co pro mě bylo těžké? Co mi vadilo?*

Stoupneme si do kruhu tak, aby na sebe všichni viděli. Obodujeme, jak se nám pracovalo při čtení s naším spolučtenářem: 0–10. Body mu ukážeme pomocí prstů na otevřených rukou.

3. setkání – Čtení podle postav, „dramatizace“ Modelování

Zdroje, materiál, potřebné pomůcky: časopis *Čtyřlístek*, obrázky jednotlivých postav *Čtyřlístku* se jmény, předem připravené žákovské modelování

1. Seznámíme účastníky s časopisem *Čtyřlístek* a jeho hlavními postavami. Vysvětlíme, co bude výsledkem jejich dnešní společné práce: *Budete číst ve dvojicích, ale podle postav. Žák 1. třídy si vybírá dvě libovolné čtyřlístkové postavy, žák 9. třídy čte zbyva-*



jící dvě postavy a vše ostatní. Na závěr přečtete výrazně část textu.

2. Doprostřed si sednou dva deváťáci, kteří jsou připraveni modelovat prvnákům dramatické čtení. Kolem nich utvoří kruh žáci 1. třídy a kolem prvnáků vznikne další kruh deváťáků.
3. *Předvedeme si, jak by mohlo závěrečné vystoupení vypadat.* Připravení deváťáci dramaticky přečtou tři políčka komiksového textu.

Po ukázce doplníme zadání: *Rozhodněte se, zda v závěru přečtete jedno, dvě nebo tři políčka. Musí ovšem promluvit každá postava (Fifinka, Myšpulín, Pinda i Bobík).*

Práce s knihou – čtení podle postav – „dramatizace“

Zdroje, materiál, potřebné pomůcky, prostory: dvě učebny, časopisy *Čtyřlístek* (pouze starší čísla s texty Ljuby Štíplové)

1. Najdou si svého spolučtenáře. Přejdou do určené místnosti, vyberou si *Čtyřlístek*, **domluví se na rozdělení postav** a začnou společně číst. Pokud *Čtyřlístek* přečetli, mohou si vzít další.
2. Dohodnou se, jak dlouhý úsek budou číst před ostatními (1–3 políčka). Musí v něm promluvit každá postava (Fifinka, Myšpulín, Pinda i Bobík). Trénují výrazné až dramatické čtení ukázky.
3. Vytvoříme čtveřice. Vzájemně si přečtou připravené dramatizace.
4. Účastníci zůstávají v učebnách, ve kterých četli. Připravíme vyvýšené místo (nejlépe pohodlné křeslo či sedačku) a kolem vytvoříme půlkruh. Dvojice postupně vystupují se svou dramatizací. Po každém vystoupení oceníme potleskem.

Reflexe

Zdroje, materiál, potřebné pomůcky: 2 flipy, fixy

Vrátí se do jedné učebny. Shrňme průběh dnešní hodiny – co jsme dnes společně dokázali.

Na opačná místa ve třídě umístíme předem volné flipy. Jeden flip je určen pro reflexi prvnáků, druhý je pro deváťáky.

Jednoduchým piktogramem vyjádří, jak jsou spokojeni s průběhem hodiny: ☺ ☹ ☹. K piktogramu mohou přidat i krátký vzkaz.

V závěru si mohou volně prohlédnout flipy s piktogramy.

Volné psaní deváťáků po 3. setkání

Myslím si, že během těch tří dnů s Janičkou jsme se navzájem lépe poznali. Ne že bychom se ze začátku styděli, ale nevěděli jsme, jak se s tím druhým bavit. Ale ten třetí den, jak jsme četli *Čtyřlístky* a měli je rychle dočtené, tak jsme se normálně s tím druhým bavili. Zdálo se mi, že ačkoli jsem ji příliš neopravoval a snažil se tomu dávat volný průběh, začala Janička u *Čtyřlístku* opravovat sama sebe a jednou i mě. A zdálo se, že si text lépe uvědomuje, protože se při čtení začala tomu smát.

(Vláda Schwarz)

Připadalo mi, že už druhý den četl Martin lépe a rychleji. Poprvé si vždycky přečetl jedno slovo tak 3x, než ho řekl nahlas. Taky jsem si všimla, jak si k nám v úterý přisedl pan učitel, tak že začal Martin číst zas jak poprvé, a když odešel, tak četl zase dobře. Myslím si, že Martin je dost introvertní, a proto odmítl první dva dny mluvit před ostatními. Dneska mluvil nejspíš jen proto, že nás tam bylo méně. První den Martin skoro nekomunikoval. Většinou odpovídal jenom: „jo“ nebo „nevím“. Druhý den začal trochu víc mluvit, ale pořád mi dalo dost práce to z něj nějak šetrně vytáhnout. Dneska už to bylo lepší. Největším zádrhelem bylo, že ze začátku Martin moc nemluvil a taky potřeboval víc času, než jsme měli. Teď už se to ale dalo stíhat. Taky si myslím, že Martin se už tolik nestydí a nebojí. První den to vypadalo, že se místo čtení spíše rozbřečí. Druhý den to vypadalo, že se tolik nebojí, a dneska to bylo prozatím nejlepší.

(Klára Hývnarová)

Určitě se změnilo její čtení. První den byla taková uzavřená, ale teď jí to nedělalo skoro žádný problém. Už jí dost šlo to mluvení a čtení před ostatními. Problémy nejsou myslím žádné.

(Jan Geryk)

Byl jsem s Tomášem, který je trochu živější, takže neměl problém se mnou komunikovat. Možná se trochu styděl číst před ostatními. Asi měl trochu potíže s některými složitějšími slovy, ale i když jsem ho nenapomenul nebo neupozornil, nakonec to vždycky zvládl sám. V některých chvílích byl trochu nesoustředěný, ale to bylo asi tím, že jsme tam byli my. Jinak se s ním pracovalo super.

(Jakub Marák)

„Když se v rodině hovoří o knihách, novinách, časopisech nebo televizních programech, mysl dítěte má možnost okusit potěšení, jež přináší myšlenkové zkoumání věcí prostřednictvím řeči. Drama rozkrývání obsahu událostí a střetání odlišných názorů otevírá dětem cestu k intelektuálnímu úsilí poznávat svět a podporuje jejich zvědavost.“



4. setkání – Knihovna jako instituce – 1. třída / Mezinárodní desetinné třídění – 9. třída / Městská knihovna Kopřivnice

Zdroje, materiál, potřebné pomůcky, prostory: prostory městské knihovny – dětské a dospělé oddělení, materiál *Mezinárodní desetinné třídění*

- Po příchodu do městské knihovny se rozdělíme. Žáci 9. třídy přecházejí do dospělého oddělení, prvňáci zůstávají v dětském oddělení.
- a) Pracovnice městské knihovny jednoduše vysvětlí žákům 1. třídy základní principy fungování knihovny, způsob výpůjček. Provede je dětským oddělením a ukáže jim rozmístění knih.
b) Žáky 9. třídy seznámíme s tříděním beletristických knih v dospělém oddělení.

Přejdeme do prostoru s odbornou literaturou a žáci mají za úkol zjistit, podle čeho se odborné knihy třídí. Co rozhoduje o jejich umístění.

Sedneme si a jednotliví žáci říkají své návrhy a nápady. Rozdáme texty *Mezinárodní desetinné třídění*. Konfrontují své domněnky s materiálem. Společně si ujasňujeme systém mezinárodního desetinného třídění.

Práce s knihou – volné čtení dle vlastního výběru

Zdroje, materiál, potřebné pomůcky, prostory: dětské a dospělé oddělení městské knihovny

- Vyberte si jakoukoli knihu, která vás zaujme. Budete mít maximálně pět minut na výběr knihy. Jakmile si ji vyberete, najděte si pohodlné místo a dejte se do čtení.*
- Najděte si svého deváťáka/prvňáka, vzájemně si představte své knihy a řekněte, co zajímavého jste se dočetli.*

Dopis se závěrečným vzkazem

Zdroje, materiál, potřebné pomůcky: barevné papíry A5, flip se vzorovým dopisem, propisky

- Napište závěrečný dopis svému deváťákovi/prvňákovi. Podívejte se, jak by takový dopis mohl vypadat (rozbalíme připravený flip se vzorovým dopisem). Napište oslovení, vzkaz svému deváťákovi/prvňákovi, rozloučení a váš podpis. Můžete připojit i datum.*

Vyberte si barevný papír a začněte psát.

- Svůj dopis teď předejte. Můžete ho i přehnout, složit.
- Účastníci si čtou dopisy.

Čtenářský průkaz

Zdroje, materiál, potřebné pomůcky: „poukazy“ na bezplatný čtenářský průkaz pro žáky 1. třídy (zajistila MKK)

Pracovnice MKK předá žákům 1. třídy „poukazy“ na bezplatný čtenářský průkaz. Při další návštěvě s rodiči a vyplnění potřebných údajů získají prvňáci zdarma čtenářský průkaz na jeden rok.

Rizika a další doporučení

Prvňáci potřebují dostatek času na napsání dopisu. Také často pouze doslovně přepisují vzor na flipu.

Městská knihovna byla k našemu projektu velmi vstřícná. Vhodný termín a přesný průběh setkání jsme domlouvali s dostatečným předstihem.

5. setkání – Slavnostní zakončení projektu, předání ocenění

Zdroje, materiál, potřebné pomůcky: doklad o zvládnutí čtenářských dovedností, upomínkové předměty

- Při posledním společném setkání shrneme průběh projektu – co jsme společně prožili a dokázali.
- Žáci 9. třídy předají prvňákům drobné dárky (záložky do knih).
- Žákům 1. třídy předáme postupně slavnostně a jmenovitě oceňující doklad o zvládnutí čtenářských dovedností.
- Deváťáci a prvňáci se naposledy ve dvojicích rozloučí.

Rizika a další doporučení

Projekt jsme zakončovali v poslední školní den, těsně před předáváním vysvědčení. Slavnostnější oblečení žáků zvyšovalo společenskou důležitost čtenářského projektu.

V závěru jsme pořizovali společné fotografie.

Autoři jsou učitelé v ZŠ Emila Zátopka v Kopřivnici.

Poznámka:

Pracovní listy a další materiály najdete na: www.kritickemysleni.cz.

„Výzkum ukazuje, že efektivita čtení a psaní středoškoláků (vyšší úroveň čtenářské gramotnosti) má vztah k počtu hodin, který strávili čtením a psaním. Schopnost účelně psát vyžaduje značné množství praxe.“



LEKCE A KOMENTÁŘE

Plave sumec v potoce?

Zuzana Maňourová

Ve svém příspěvku popisuji situaci z hodiny českého jazyka u prvňáčků, jejímž cílem bylo, kromě nácviku techniky čtení, rozvíjet u žáků schopnost přemýšlivého čtení. Během této hodiny žáci prostřednictvím aktivního učení postupně proměňují svoje původní (mylné) představy o tématu, přebudovávají svoje spontánní prekoncepty. Pracovali jsme se slabikářovým textem, jehož didaktickým záměrem bylo procvičení nově zavedeného písmene „c“ ve větách. Mezi nacvičovanými větami se také objevilo: „Sumec plave v potoce.“ Toto sdělení jsem použila nejen k tomu, abych rozšířila přírodovědné znalosti svých žáků, ale také abych dětem ukázala, že bychom měli platnost informací z četby dále prověřovat, tedy konfrontovat je s našimi vlastními názory i zkušenostmi a o jejich platnosti se přesvědčit rovněž z jiných informačních zdrojů. Děti nakonec zjistily, že to, co si přečtou, nemusí vždy odpovídat skutečnosti.

Pracujeme se *Slabikářem* z brněnského nakladatelství Nová škola, který považuji za jeden z nejlepších v současné nabídce. Autorky však pracovaly s jasným záměrem: sestavit *takové* věty, v nichž se procvičované písmeno objeví co nejčastěji. Slabikář podporuje metodu analyticko-syntetickou v její tradiční podobě, a tak autorky mohly v textech používat pouze slova s písmeny, která již byla do té doby procvičena. Sumec tedy nemohl plavat ani v řece, ani v přehradě, protože písmeno „ř“ nebylo ještě do té doby slabikářově zavedeno, tudíž je žáci teoreticky neznali a takové slovo by nepřečetli. Tak to alespoň tradiční analyticko-syntetická metoda předpokládá.

Pokud učitel či učitelka narazí na podobně zavádějící text, může zvolit dvě základní strategie, jak na něj reagovat. V prvním případě se faktickým sdělením věty dále nezabývá a spokojí se s tím, že žáci dokázali slova s procvičovaným písmenem správně dekodovat. Žáky, kteří tuto větu bezchybně, plynule přehláskovali či přeslabikovali, pochválí a obsah věty zcela pomine. Tento učitel se tedy orientuje pouze na technickou stránku čtení. Bezchybné zvládnutí techniky je pro něj prioritním cílem výuky prvopočátečního čtení.

Já jsem zvolila přístup, jehož smyslem není jen nácvik techniky počátečního čtení, ale i nácvik čtení ve všech významech a funkcích. Větu s nesmyslným obsahem jsem využila k tomu, abych posunula své prvňáčky zase o krůček kupředu k dovednosti čtení



s porozuměním. Snažila jsem se vést žáky k uvažování nad smyslem a pravdivostí informací ve čtených textech. Cílem hodiny bylo potvrdit, nebo vyvrátit pravdivost přečtené věty.

Abych se ujistila o tom, že žáci větu pochopili a že vnímali její obsah, položila jsem jim jednoduchou zjišťující otázku: „Kde plave sumec?“ Většina žáků správně zareagovala – „Sumec plave v potoce.“ Upozornila jsem žáky, že tato věta nám poskytla zprávu

ze života sumců.

Vyzvala jsem žáky, aby si vybavovali všechny informace, jež o sumcích vědí. Někteří měli se sumci vlastní, reálnou zkušenost, někteří si pod pojmem *sumec* vybavili jen nějakou neurčitou, možná velkou rybu. Můžeme také předpokládat, že někteří žáci slovo *sumec* nikdy neslyšeli, anebo si pod tímto slovem vybavili například kapra. V této fázi učení má ale každá vyslovená informace (tedy i chybná) svoji hodnotu, jde spíše o to, aby se žáci učili vybavovat si své stávající znalosti. Žáci se rovněž učí o tématu přemýšlet, mluvit, diskutovat. Z hlediska třífázového modelu učení proběhla fáze evokace, kdy si žáci vybavovali a konstruovali svoje představy o daném tématu.

Žáci se nakonec shodli na tom, že sumec by mohl být poměrně velký, že má velkou tlamu, vousy a je takový hnědozelený. Žáky jsem upozornila, že tyto informace (i když mohou být správné) jsou zatím jen jejich názory, jejichž platnost budeme muset ověřit. V krátkosti jsme se vrátili k původní otázce, jestli **sumec plave (tedy žije) v potoce**. Někteří žáci si pro tento okamžik propojili vyřčenou domněnku o veli-



Žáci studují encyklopedii ryb.

Foto: z archivu autorky.



kosti sumce s představou potoka a jejich myšlenky směřovaly k úvaze, že sumec v potoce plavat nemůže, protože by se do potoka nevešel, jiní žáci byli naopak přesvědčeni, že sumec v potoce plavat může a velikost sumce pro ně nebyla argumentem.

Zatím se však naše úvahy pohybovaly pouze v rovině hypotetické, a jak jsem sdělila žákům, řešení bychom mohli nalézt v jiném textu.

Pro fázi uvědomění si významu informací jsem okopírovala krátký text z dětské encyklopedie, který jsem zvětšila, aby žáci mohli text lépe přečíst. To, že se z textu dozví odpověď na otázku, žáky k četbě motivovalo. Na tabuli jsem napsala vybraná slova z textu, která by mohla žákům při čtení činit obtíže, dále slova, která byla důležitá pro porozumění textu (klíčová slova). Znalost kontextu (právě vytvořené schéma v myslích žáků o možném životě sumců z fáze evokace) a nácvik čtení obtížných slov před vlastním čtením pomáhaly žákům dekódovat text, který obsahoval také slova s písmeny doposud slabikářově neprocvičenými. Čtení se tak stalo plynulejší, jistější, a tím se zvýšila šance na správné porozumění.

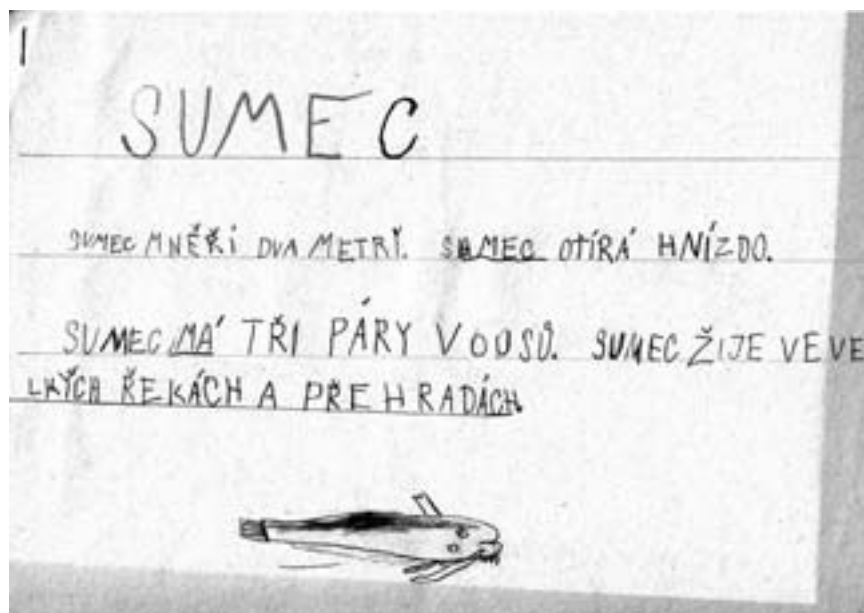
Důležitým momentem pro celou práci se stal okamžik, kdy se v textu objevila informace o délce sumce. Protože se žáci již seznámili v matematice s jednotkou délky, na tabuli jsem za asistence žáků udělala úsečku o délce dva metry. Žáci si později zkusili naměřit tuto délku také pomocí provázku. Možná délka sumce žáky doslova šokovala. Otevřela se krátká diskuse o tom, jestli tak velká ryba žije v našich podmínkách. Když jsme si ale ujasnili význam slova *přehrada*, které se následně v textu také objevilo (žáci si vybavili nedalekou Orlickou přehradu), nakonec přijali fakt, že přehrada nebo velká řeka je místem, kde by sumec mohl skutečně žít. Z textu dále zjistili, že sumci žijí u dna, ve velké hloubce, takže nakonec již nikdo nepochyboval o tom, že sumec v potoce nežije, protože potok není přirozeným prostředím sumce.

Pro fázi reflexe jsem zvolila aktivitu, kterou velmi často využíváme. Žáci měli napsat vlastní text na téma sumec. Způsob zpracování textu byl zcela

v kompetenci žáků. Vytváření vlastních textů je jednou ze stěžejních aktivit, kterou ve výuce prvopočátečního čtení a psaní uplatňuji a kterou žáci dělají nad rámec psaní psacím písmem v písankách. Žáci se již od září pokoušejí tvořit vlastní texty, které se stávají součástí jejich portfolio. Tentokrát žáci většinou psali věty, které měly souvislost s vzhledem nebo životem sumců. Přečtený text, který měli stále u sebe, se stal oporou pro jejich vlastní psaní (vyhledávali správnou podobu slov, ověřovali faktickou platnost svých vět).

Nesmyslná věta, didakticky významná pouze pro nácvik techniky čtení, mi umožnila vytvořit velice zajímavou hodinu, během které žáci nejenom vylepšovali svoji techniku čtení, ale také přemýšleli, zkoušeli, experimentovali, diskutovali, ověřovali platnost informací, které získali četbou atd. Přestože smyslem příspěvku bylo především nastínit možnosti práce s různými (tedy i informačně nesmyslnými) texty, mohla by tato zkušenost otevřít také úvahu o produkci slabikářových textů, ve kterých je rozvíjení technických dovedností neúměrně povýšeno nad obsahovou smysluplností, přirozeností a normálností. Možná by stálo za úvahu, zdali by slabikářové texty nemohly již od začátku v rozumné míře obsahovat také slova s písmeny, která sice nebyla ještě slabikářově zavedena, ale žák by je mohl díky různým indiciím a předchozí přípravě přečíst. Zohlednili bychom podíl významového kontextu při nácviku dekódování a brali v úvahu skutečnost, že se žáci s novými písmeny seznamují poměrně rychle, a to i mimo prostředí školy – takže na začátku druhého pololetí většina z nich již zná celou abecedu. Děti by tak brzy mohly číst texty zajímavější a novým písmenům se učit prostřednictvím přirozeného zacházení se slovy. Pak by v březnu nemusel sumec plavat v potoce, ale plaval by v řece nebo v přehradě. Děti by dokonce mohly ve slabikáři číst o sumcích naučný text (např. z dětské encyklopedie). Jde přece o to, motivovat děti již od počátku pro čtení. To se těžko podaří četbou banálních, jazykově chudých a pro děti ničím nezajímavých textů, které nereflktují ani rozumové schopnosti šestiletých dětí, natož jejich zájmy a úroveň jejich obecných znalostí.

Autorka je učitelka základní školy málotřídního typu v Klukách a současně doktorandka katedry primární pedagogiky PedF UK Praha, kde se zabývá možnostmi inovace výukových metod počátečního čtení a psaní.





Metody KM a integrování žáci

Jitka Zukalová

Před třemi lety jsem absolvovala základní kurz KM u B. Staňkové a V. Stručlové a následně i jejich pokračovací kurz. Metody jsem postupně zkoušela s většími či menšími úspěchy na svých druháčcích a další rok třetáčích v jedné základní škole na okraji Prahy. Třída to byla sice živá, ale žáci byli chytří, rádi pracovali a pomáhali si i přesto, že ve třídě bylo několik žáků s SPU a poruchou pozornosti. Jediný problém s metodami KM měla žákyně s Aspergerovým syndromem, která potřebovala přesný řád a měla problémy s prací ve skupině, což vyplývá z diagnózy autismu. Protože dívka měla dva dny v týdnu ve výuce asistenta, připravovala jsem na tyto dva dny skupinovou výuku a metody, ve kterých bez asistenta selhávala a vzbuzovaly v ní agresi či pláč.

Minulý školní rok jsem ale přestoupila na jinou školu, do třídy 3.C, která měla mít původně status vyrovnávací třídy, ale nakonec byla – a je – považována za běžnou třídu (vyrovnávací třída byla dle vyhlášky do 14 žáků, tato třída měla – a má – okolo 19 žáků). Šla se v ní pozoruhodná směsice žáků, které tam rodiče v 1. třídě zapsali jako do vyrovnávací třídy, anebo tam propadli či přestoupili z jiné školy s diagnostikovanou poruchou učení.



Podle katalogových listů mělo být ve třídě pár jedničkářů, několik dvojkařů, asi tři trojkaři a jen jeden velmi slabý žák. Čtyři žáci jsou integrováni, z toho dva s rozumovými schopnostmi v pásmu subnormy a s poruchou pozornosti. Několik žáků má diagnostikovanou poruchu pozornosti s hyperaktivitou, ale ti mají IQ v pásmu normálu, či dokonce lehce zvýšené.

Hned při prvních třídních schůzkách v září mne rodiči překvapili sdělením, že podle nich jejich děti nezvládnou sami do sešitu napsat autora a název knihy či článku. Žáci s integrací automaticky očekávali úlevy, sami si redukovali práci a na většinu otázek odpovídali slovem „nevím“. Zbytek třídy nebyl zvyklý při výuce myslet a pracovat samostatně, neustále se ptal, co má dělat, anebo nepracoval. Začala jsem tedy svého přestupu na jinou školu litovat, protože jsem si myslela, že se budu muset vzdát výuky pomocí metod KM, které jsem dosud používala. Pomalu jsem si začala myslet, že třída je opravdu tak zoufalá, jak tvrdí kolegyně, a já to tam prostě budu muset jeden rok nějak přetrpět. Pak se mi ale do rukou dostala kniha, jejíž poselstvím bylo nevzdávat se a vytrvat, i když je na cestě mnoho překážek, a občas je nutné se vrátit, jít jinudy anebo začít znovu.



Záznam o knize.



Práce žáka s výukovými obtížemi.



Čtení a metody KM

Hned druhý školní den si žáci měli přinést knihu, kterou četli o prázdninách, čtou ji nyní anebo by ji rádi četli (většina měla přinést „prostě“ nějakou dětskou knihu, kterou mají doma). Knihu přinesla polovina žáků, zbytek zapomněl, takže si půjčil moje dětské knihy. Žáky jsem seznámila s pravidly čtenářské dílny a zkusili jsme deset minut potichu číst. Až na výjimky, žáky s poruchou pozornosti, to zvládla třída velmi dobře. Po tichém čtení následoval zápis do sešitu *Čteníček*, kam si žáci měli napsat datum, název knihy a autora. Polovina žáků potřebovala ujistit, jestli název a autor je skutečně to, co si myslí. Druhou část hodiny jsem věnovala metodě *podvojného deníku*, kterou jsem si rozdělila na dva kroky. Prvním krokem bylo vybrat si z textu větu, která mě nějak osloví – líbí se mi, něco mi připomíná. Žákům jsem to nejprve modelovala a poté je nechala pět minut číst a vypsát jednu větu. Při další čtenářské dílně žáci měli opět vypsát jednu větu, což jim již nečinilo žádné problémy.

V následující dílně čtení jsme již zkusili další krok – napsat svůj komentář k vybranému textu. Několikrát jsem to modelovala na textu z čítanky a na tabuli jsem napsala možné začátky vět.

Například: *Připomnělo mi to... Nechápu, proč... To já bych...*

Protože *podvojný deník* je hodně individuální, nechala jsem žáky pracovat samostatně a pomohla jsem tomu, kdo to potřeboval. Potom žáci, kteří chtěli, prezentovali svou práci třídě.

Metodu *podvojný deník* si několik žáků osvojilo velmi rychle. Zbýlí žáci si metodu osvojili postupně,

poslechem podvojných deníků spolužáků, mých ukázek modelování a individuální dopomocí, kdy jsme společně hledali, co bychom mohli napsat. Asi tři žáci po dva měsíce vypsali jen větu, a teprve poté zvládli napsat i druhou část *podvojného deníku*. Někteří začali tím, že se jim líbí nějaké slovo, a teprve později začali psát, co jim to připomíná z jejich života.

V říjnu jsme začali jednou za měsíc chodit do městské knihovny půjčovat si knihy. Přestože je to zdarma a s žáky chodím já, někteří rodiče odmítli nechat žákům zřídit legitimace. Myslí si, že by děti legitimace ztratily, tak raději chodí do knihovny s nimi a půjčují jim knihy na svůj průkaz. V novém školním roce se tato situace pravděpodobně vyřeší – openkarty, které žáci používají na dopravu, platí i v knihovně.

Do knihovny chodí žáci velmi rádi, protože tam mají obrovské množství nových knih, které žáci rádi čtou. Chlapci čtou především knihy sci-fi a dobrodružné, děvčata si půjčují publikace o koních, čarodějkách a různých dívčích partách. Které konkrétní tituly mají žáci v oblíbenosti?

Thomas Brezina: *Ségra, tobě přeskočilo!*, *Ségry v průšvihy*, *Ty kluci jsou fakt šílení*, *Klub záhad*, *Dračí srdce*

Carola von Kesselová: *Čarodějky z jezdecké školy* – několik dílů

Julia Boehmeová: *Poník k zulibání*, *Nejchytřejší poník na světě*

Některým žákům půjčuji knihy na svou legitimaci, aby mohli také číst. Žáci o přečtených titulech vyplňují záznam o knize, někdo jich odevzdal pět, někdo i přes deset. O publikacích, které čtou, si povídají s kamarády



Příběh z klíčových slov.



Práce, která splnila očekávání paní učitelky.



v čtenářské dílně, kam si knihy pravidelně nosí. Někteří již přednesli i referát o přečtené knížce, ale s tím teprve začínáme. Záznam o knize jsem si upravila podle záznamu Vladky Stručlové*:

Záznam o knize č. _____

Název knihy:

Autor knihy:

Ilustrátor:

Stručný obsah knihy:

Popis hlavního hrdiny (jméno, přibližný věk, vlastnosti = jaký je):

Komu bych knihu doporučil/a a proč:

Podvojný deník:

V dubnu jsme také poprvé zkusili metodu *klíčová slova* příběhu. Žákům jsem to nejprve modelovala na jiných slovech a potom jsem je nechala ve skupině vymýšlet možný příběh. Slova byla vybrána záměrně k tématu jara (*semínko, jaro, zapomnělo*). Někomu skupina nevyhovovala a chtěl rovnou pracovat sám. Tato aktivita se žákům líbila a zvládli ji i žáci s IVP. Od té doby jsme ji použili vícekrát a vždy s úspěchem. Při této metodě jsou bezradní žáci s hraničním IQ, proto pracují ve skupině a já jim pomáhám.

Práce žáků

Už je tu jaro. Začalo svítit slunce. Všechny kytky začaly růst. Ptáci se vrací z teplých krajin. Slunce snad

zapomnělo nebo co, že jedno semínko nezačalo. Byl to hrášek. Slunce hrášek nevzbudilo.

Jaro zapomnělo přijít a byla pořád zima. Semínko se vzbudilo a začalo klíčit. A když vyrostlo, uhynulo, protože byla zima. Pak ale jaro přišlo a bylo hezky.

Další aktivity rozvíjející kritické myšlení žáků

Píšeme o víkendu

V listopadu jsme si začali ve čtenářských dílnách všimnout hlavního hrdiny knihy. Při čtení se na něj žáci měli zaměřit a pak napsat, jak vypadá a jaké má vlastnosti. Další hodinu psali, jestli by chtěli být jako hrdina a proč. Popis hrdiny nám dělá stále velký problém. Žáci mají malou slovní zásobu a neumí se vyjadřovat. Tři měsíce jsme bojovali s tím, že nepíšou odpovědi ve větách, natož ve větách rozvitých.

Aby se žáci rozepsali, začali v pondělí psát o tom, co dělali o víkendu. Někdy místo popisu víkendu odpovídají na různé otázky. Činnost vedla k tomu, že někteří žáci postupně odbourali psaní slova *sem* (*jsem*), záměnu přeložky *s* a *z*, chyby ve vyjmenovaných slovech atd. K jejich popisu víkendu někdy připojím doplňující otázku k textu, na kterou někteří odpovídají pouze pod hrozbou snížené známky. Na základě letošního kurzu jsem se rozhodla udělat změnu a místo popisu víkendu jsme zkusili napsat vypravování o jedné příhodě z víkendu. Nejprve jsme si spolu řekli a napsali na tabuli, co by v takovém vypravování mělo být. Já jsem poté podle osnovy vymodelovala tři různé příhody a nechala žáky pracovat samostatně. Kromě dvou žáků (s hraničním IQ) všichni napsali nějaké



Chci být jako literární hrdina?



Práce, ve které chybí základní informace.



vypravování. Zbylí dva žáci napsali popis víkendu, ale to u nich vůbec nevádí. Po prvním pokusu o vypravování jsem jasně stanovila, kolik je minimální počet vět vypravování, protože někteří napsali tři věty a měli hotovo.

Kladení otázek

Žáci se doposud setkávali pouze s otázkami, které měli napsané v čítance, v pracovních listech či jim je pokládala dospělá osoba. Většinou se jednalo o otázky, na které naleznou odpovědi v textu. Otázky, jejichž odpovědi jsou mimo text a žáci na ně musejí hledat odpověď v sobě, činí některým problémy. Proto jsem si myslela, že trénink kladení otázek by nám mohl trochu pomoci. Kromě toho jsem očekávala, že se žáci naučí číst text pozorněji a s větším porozuměním.

Nejprve jsem si našla v knize, kterou čteme na pokračování (*Děti z Bullerbynu*), krátký odstavec, ve kterém bylo obsaženo hodně informací. Tento odstavec jsem nahlas přečetla a kladla jsem žákům různé otázky do textu, na které velmi snadno nalézali odpověď. Přečetli jsme tedy spolu druhý odstavec a já jsem se žáků zeptala, jaké všechny informace jsme se dozvěděli. Tyto informace jsme si v bodech napsali na tabuli. Potom jsme s žáky společně vytvářeli otázky k těmto informacím. Kdo se přihlásil, řekl otázku nahlas, případně jsme ji spolu s třídou korigovali. Protože to šlo žákům velmi dobře, přečetli si sami další odstavec a ve dvojicích zkusili vymyslet tři otázky k textu. Tyto otázky jsme si potom četli nahlas, popřípadě je upravili. Další hodinu jsme opět pracovali ve dvojicích a následně to žáci zkoušeli

samostatně. Někteří žáci (hraniční IQ) měli dlouho problém se správným napsáním otázky – na začátku psali podstatné jméno, chybělo jim sloveso apod. Někdy měli otázku napsanou správně, ale odpověď na ni nebyla v textu.

Kladení otázek jsme se pravidelně věnovali i v dílnách čtení. V dubnu již žáci zvládli napsat otázky k textu bez větších problémů. Někdy si žáci kladou navzájem otázky k textu ve dvojici. To je velmi baví, a navíc jsou všichni aktivně zapojeni. V prvé půlce jsme několikrát zkoušeli klást otázky k naučnému textu v učebnici. Zatím máme v učebnici jednoduchý text, takže s tím nemáme problém. V dalším roce očekávám potíže v poznání toho, co je v textu důležité. Žáci také zkoušeli vytvořit testové otázky k danému tématu z prvouky, což činilo potíže žákům s IVP.

Na závěr...

V dubnu byla ve třídě vedoucí pedagogicko-psychologické poradny, aby se podívala na žáky s integrací. Po dvou hodinách mne pochválila, jaký obrovský skok třída udělala. Přišla neplánovaně na hodinu prvouky a my jsme dělali *volné psaní* na téma *zvířata*...

Během roku všichni žáci udělali velký pokrok ve čtení – začali více číst knihy, naučili se klást otázky k textu a jsou schopni si vybrat část textu a přemýšlet o něm. Při práci ve skupinách se naučili tvořit poster a spolupracovat, jsou kreativnější. Většina žáků pracuje ve skupinách ráda a je v nich úspěšná, ale pro některé žáky (nižší IQ) je tato práce velmi problematická (např. skládkové učení, prezentace práce skupiny), stejně tak jako samostatná práce, která vyžaduje zapojení vyšších hladin myšlení. Protože v příštím roce chci pokračovat a prohlubovat některé metody KM, předpokládám, že budu muset diferencovat pracovní listy a práci žáků.

Za celoroční práci žáci dostali k vysvědčení pochvalný list za velký pokrok ve čtenářství a někteří pak i diplom za 1.–3. místo za počet přečtených knih – u 3. místa se neuváděl počet přečtených knih, takže diplom získalo hodně žáků. Doufám, že příští rok budu moci rozdat další pochvalné listy a diplomy...

Autorka je učitelka 1. stupně ZŠ v Praze 9.

Poznámka:

- * Původně byl záznam oboustranný, oproti této verzi obsahoval ještě položky: Ztotožnil jsem se s nějakou postavou? Proč? Potíže při čtení knihy... Co bych o knize napsal zajímavého... Co mne zaujalo... Ilustrace.



Žáci vymýšlejí otázky k textu.



Dějepis ve Francii: rozbor dokumentů a propojení se zeměpisem

Zuzana Loubetová

Podle francouzských osnov se ve školách nevyučují všechna historická období od pravěku po současnost, ale jen vybrané kapitoly. Tento systém má své výhody i nevýhody: žákům chybí znalosti o období, která neprobírali, ale za to mají čas podrobně se věnovat vybraným kapitolám. „Vybraná témata mají za cíl rozvinout kritické myšlení, toleranci a respekt druhého,“ upřesňuje v osnovách francouzské ministerstvo školství.

Podle čeho se tedy vybírá období, které budou žáci studovat? Výuka dějepisu ve Francii má za cíl vysvětlit současnost¹. Hned v 1. ročníku gymnázia má proto učitel za úkol vyložit historické události, které vysvětlují aktuální dění – občanskou společnost v antice, zrod křesťanství či ekonomické změny v 19. století.

Mezi vybraná témata patří také **Středozeemí jako křižovatka tří civilizací ve 12. století**.² Na tomto tématu se dají výborně ukázat některé aspekty francouzského přístupu k výuce dějepisu:

- kapitola je strukturována podle problematiky
- žáci studují „stopy“ (dokumenty), které po sobě historie zanechala
- dějepis je propojen se zeměpisem

Kapitola je strukturována podle problematiky

Již název kapitoly napovídá, že jde o víc než o výčet událostí: každá informace je totiž zasazena do logického celku a umožňuje pochopit zvolenou problematiku. Na Středozeemí je nahlíženo jako na geopolitický prostor, který kdysi spojovala římská říše. Po jejím pádu se všechny civilizace uzavřely do sebe a teprve ve 12. století zde opět dochází k novým kontaktům mezi křesťanskou Evropou, byzantskou říší a muslimským světem.

Celá kapitola je rozdělena do dvou částí. V první učitel prezentuje základní charakteristiky všech tří světů – jazyk, náboženství, politický a sociální systém a vývoj ve 12. století. V druhé se pak zaměří na vztahy mezi těmito civilizacemi: jedná se o konflikty (křižové výpravy, války), ale také o výměny, které jsou přínosem pro všechny (obchod, kulturní vlivy).

Uspořádání učiva určuje problematika, která zároveň upřesňuje úhel pohledu. Žák se tak neučí co nejvíc informací o křižových výpravách, ale jen to, co odpovídá dané problematice.

Pokud se zabýváme Středozeemím ve 12. století, za důležité můžeme považovat například tyto otázky:

- *Jaké byly vztahy mezi těmito civilizacemi?*
- *Jaké stopy na nich zanechaly křižové výpravy?*

Výuka vychází ze studia dokumentů

Odpovědi na výše zmíněné otázky si žák může najít sám při četbě dokumentů. Prvním z nich je výzva ke křižové výpravě papeže Urbana II. z roku 1095:

„Chceme vás uvědomit o nebezpečí, které ohrožuje (...) veškerý věřící svět. Otřesné zprávy k nám došly o událostech, které se staly v oblasti Jeruzaléma a v okolí města Konstantinopoli. (...) Rasa úplně cizí Bohu vtrhla na křesťanské území a zpusťovala toto území ohněm a mečem. Peršané několik křesťanů zajali, odvedli je do své země, ostatní krutě mučili. Úplně srovnali se zemí několik božích chrámů a obrátili jiné kostely (...) ke svým kultům. (...)“

Vytáhněte a vzpomeňte na velké činy svých předků, na sílu a velikost Karla Velikého, jeho syna Ludvíka a jiných králů, kteří vyvrátili pohanská království a zavedli svatou církev na jejich území. (...) Vzpomeňte na odvahu svých předků a nezneuctěte je!“

Na základě dokumentu mohou žáci odpovědět na otázky, které se vztahují k dané problematice:

- *Která města jsou ohnisky konfliktu?* (První otázka má být vždy jednoduchá, aby se „chytili“ i ti nejpočetnější.)
- *O jakém „nebezpečí“ papež mluví?* Zakresli do mapky území jednotlivých civilizací, doplň jejich náboženství a vysvětlí, proč jsou křesťané žijící v Jeruzalémě v nebezpečí.
- *Ke komu papež mluví? Co od svých posluchačů žádá?*

Na základě tohoto dokumentu žák popíše konflikty mezi křesťanským a islámským světem. Učitel může tento úryvek doplnit popisem průběhu křižových výprav a vzniku křesťanských států. K propojení těchto informací se současným děním pak můžeme použít úryvek z knihy *Křižové výpravy očima Arabů* (1983) od libanonského spisovatele Amina Maaloufa:

„Pro západní Evropu znamenaly křižové výpravy počátek ekonomické a kulturní revoluce, zatímco na Východě svatá válka přivodila dlouhá staletí úpadku. Islámský svět musel čelit útoku ze všech stran, a proto se stáhl do sebe (...).“

Pro arabský svět nejsou křižové výpravy ukončenou stránkou historie: je zároveň fascinován i vyděšen Franky, které nejprve porazil, ale kteří poté ovládli celý svět. (...) Je překvapivé, nakolik je dnes pohled Arabů na západní svět stále ovlivněn událostmi, které měly skončit před sedmi staletími. (...) Izrael je považován za nový křižácký stát. (...) Francouzsko-anglické tažení k Suezmu roku 1956 bylo považováno za křižovou výpravu Francouzů a Angličanů.“

Učitel klade žákům otázky:

- *Jaké byly důsledky křižových výprav pro křesťanský a muslimský svět?*
- *Jak se na křižové výpravy dívá arabský svět dnes?*
- *Jak se na ně naopak dívá západní Evropa?*



Tyto texty mohou být dále doplněny obrazovými dokumenty³. Ty však neslouží pouze jako ilustrace, ve francouzském dějepisu musí být každý dokument okomentován. Rozbor zobrazení výzvy papeže (viz internetový odkaz) například může být propojen s textem, žák se tak učí porovnávat i pracovat s různými druhy dokumentů.

Pro znázornění učiva může sloužit také historická mapa anebo současná fotografie probíraných míst – žák si tak může spojit události s konkrétním místem. Zároveň se zde otevírá prostor pro průřezové téma dějepis/zeměpis.

Výuka dějepisu je propojena se zeměpisem

Tyto dva předměty mají ve francouzském školství zvláštní status: tvoří jeden předmět *histoire-géographie*. Znalosti a schopnosti z obou předmětů se navzájem doplňují. Při probírání Středozeří ve 12. století se toto propojení přímo nabízí, a to v návaznosti na práci historika Fernanda Braudela *Středozeří za vlády Filipa II.*⁴ z roku 1949.

V zeměpisu mají žáci pravidelně za úkol vytvořit syntetickou mapu, která názorným způsobem doplňuje jejich argumentaci a odpovídá stanovené problematice. Tuto dovednost mohou použít i v dějepisu a zanezt do mapy⁵ informace ilustrující vztahy mezi jednotlivými civilizacemi. Jsou to například:

- tři civilizace okolo Středozeřího moře a nejvýznamnější města
- křížácké státy v Palestině (žák vybarví jejich území)
- křížové výpravy (žák je vyznačí do mapy šipkami)

- obchod ve Středozeří (opět šipkami)
- reconquista (žák vyznačí území a postup reconquisty)

Další cvičení, kde se prolínají dějepis se zeměpisem, je komentář fotografie. Na začátku kapitoly se žáci seznamují se základními rysy každé z civilizací. Jednou z nich je byzantská říše a její hlavní město Konstantinopol. Můžeme zde použít fotografii ze současnosti, kterou žák popíše – setkává se tak opět s cvičením, které zná ze zeměpisu. Dějepisný rozměr je zdůrazněn touto otázkou: *Jaké architektonické prvky dokumentují, že Konstantinopol byla dobyta muslimy?* Tímto způsobem si žák uvědomí historický rozměr světa, který nás obklopuje.

Posledním zeměpisným cvičením je rozbor plánu města. Může se jednat opět o Konstantinopol, kde žák nejprve najde významné památky. Poté srovná plán s mapou menšího měřítka, zhodnotí pozici města v Bosporské úžině a vysvětlí, proč mnoho křížových výprav procházelo právě přes Konstantinopol. Toto cvičení se dá zopakovat nad plánkem Jeruzaléma, na základě kterého může žák popsat konflikty jednotlivých civilizací Středozeřího moře.

Na konci by nemělo chybět shrnutí kapitoly. To je možné provést výše zmíněnou mapou Středozeřího moře, kam žák vyznačí území jednotlivých civilizací a vztahy mezi nimi. Další možností je srovnávací tabulka s těmito informacemi:

	byzantská říše	muslimský svět	křesťanský svět
jazyk			
náboženství			
titul autority			
svatá místa			
svatá kniha			
kultovní místo			
politická a sociální struktura			
politický vůdce			
organizace společnosti			
situace ve 12. století (vzestup, úpadek...)			

Výše zmíněná cvičení a výukové materiály (historické texty a ilustrace, mapy, fotografie, plány měst atd.) vycházejí z učebnic nakladatelství Nathan a Belin. Ve francouzských učebnicích totiž na rozdíl od českých tvoří výklad učiva pouze čtvrtinu každé dvoustrany, někdy i méně. Mnohem větší prostor je věnován rozboru dokumentů, které výklad doplňují a umožňují žákům aktivně se zapojit do výuky⁶.

Ve Francii existuje zhruba desítky nakladatelství vydávajících učebnice. V jejich produkci si učitelé sami

vybírají tu, která jim vyhovuje. Všechny učebnice odpovídají osnovám, které stanovuje ministerstvo školství. Určeny jsou však pouze názvy kapitol a kompetence, např. znát základy muslimské víry či umět popsat mešitu. Autorský tým jednotlivých nakladatelství si proto sám určí, jaké dokumenty nabídne učitelům a žákům ke studiu. Dokumenty jednotlivých učebnic tedy nejsou stejné a umožňují učitelům vybrat ty, se kterými chce pracovat. Učitel a žáci tak mají jednu základní učebnici, kterou může pedagog doplnit materiály jiných nakladatelů⁷.



Francouzský přístup k výuce dějepisu má tedy několik zásad. Stanovením problematiky se vymezí určitý úhel pohledu, aby se žák v příliš velkém množství informací neztratil a aby se naučil vybrat podstatné informace. Rozborem dokumentů se žák naučí vyhledávat informace v textu a kriticky je posoudit. Propojení dějepisu se zeměpisem pak umožní umístit probírané události do konkrétního prostoru. Tímto způsobem si žák osvojí jak znalosti o určitém období, tak schopnost informace sám najít a dále zpracovat.

Autorka je učitelka dějepisu a zeměpisu ve Francii, tyto předměty vyučuje také v České škole bez hranic v Paříži.

Poznámky:

- ¹ Z tohoto důvodu se témata mění každých deset let, což dává učitelům možnost promítnout do výuky současné dění. Pravidelná aktualizace tak v zeměpisu umožní pružně reagovat na nejnovější evropský a světový vývoj. Od září 2010 je proto do výuky nově zařazena kapitola *Evropská integrace jednoho ze států střední a východní Evropy*.
- ² Ve školním roce 2010/2011 se již toto téma vyučovat nebude, letos se totiž mění osnovy.
- ³ Výzva papeže: http://classes.bnf.fr/idrisi/pedago/croisades/urbain_2.htm.
Obléhání Jeruzaléma: <http://classes.bnf.fr/idrisi/pedago/croisades/jerusal.htm>.

Obléhání Antiochie: <http://classes.bnf.fr/idrisi/pedago/croisades/antioche.htm>.

Poprava Turků v Akře: <http://classes.bnf.fr/idrisi/pedago/croisades/saintjean.htm>.

Saladin a křesťanští vězni: <http://classes.bnf.fr/idrisi/pedago/croisades/saladin.htm>.

- ⁴ F. Braudel ve svém díle propojuje historii s geografii tím, že studuje vztah člověka k místu, kde žije. Tento historik zavedl také pojem „géohistoire“, čímž chtěl zdůraznit, že při studiu civilizace je důležité vědět, kdy existovala a kde se rozkládala. Například antiku můžeme plně pochopit, pouze pokud ji zasadíme do zeměpisného kontextu Středozeemí – a naopak: toto území tvoří jeden celek pouze v antice.
- ⁵ Slepou mapu, kterou může učitel použít k výuce, nabízí nakladatelství Hatier: http://www.histoire-hatier.com/pdf/mediterranee_12es.pdf.
- ⁶ Nakladatelství Magnard nabízí na svých stránkách virtuální podobu své nové učebnice: <http://www.calameo.com/read/00001585632ccfdef6577?authid=T80bcYgQSVGW>.
- ⁷ Učitelé a žáci mají dále k dispozici pestrou nabídku doplňkového materiálu. Kupříkladu:
 - shrnutí výuky v audiopodobě na mp3: <http://www.5e.hgprof.magnard.fr/ressources/742>
 - shrnutí výuky ve wordu: <http://www.5e.hgprof.magnard.fr/ressources/all>
 - interaktivní mapy: <http://www.histoire-hatier.com/demo1.htm>
 - interaktivní cvičení: http://www.magnard.fr/ressources/9782210167285/C01_dra001_export/SCO_C01_dra001/default.htm
 - databáze historických ilustrací s rozborem odborníků: <http://www.histoire-image.org/>

Analytická četba na francouzském gymnáziu

Blanka Gruntová

Vystudovala jsem francouzštinu. V zemí galského kohouta mám mnoho přátel, známých, kolegů. Kdykoli se setkáme, znovu a znovu mě udivuje lehkost, s jakou dokážou přetavit každé zdánlivě jednoznačné tvrzení v zajímavou intelektuální diskusi, jejich pohotovost při hledání argumentů, opatrnost při posuzování informací. „Esprit critique“ je pravděpodobně chloubou každého „pravověrného“ Francouze. Na jeho vytváření se významnou měrou podílí také francouzské školství, a to mimo jiné i tím, že již od nejútlejšího věku pěstuje u dětí schopnost velmi pozorně číst, odlišovat, co text skutečně říká, od toho, co si pouze domýšlíme, uvažovat nad tím, proč na nás text působí určitým způsobem a jak toho autor dosáhl, hledat, v čem spočívá jedinečnost každého projevu.

Čtenářství se ve francouzském školství rozvíjí ve všech předmětech a při práci s různými typy textů, dílnu v letní škole KM v Babičích jsem však zaměřila pouze na ukázkou práce s beletrií. Cílem bylo představit koncept „analytické četby“, který je pro výuku literatury ve střední škole klíčový.

Analytickou četbou se míní podrobný rozbor (literárního) textu, který umožní čtenáři do hloubky



porozumět smyslu předkládaného sdělení a plně si uvědomit autorovy záměry. Pečlivé studium provázanosti obsahu a formy vede k detailnímu popisu, jak autor zachází s typickými prvky zvoleného žánru, literárního stylu a v čem tkví jeho osobitost. Pomáhá čtenáři stanovit hlavní interpretační linie, které se stanou základem strukturovaného hloubkového komentáře k danému textu.

Analytická četba je také obsahem ústní maturitní zkoušky z francouzštiny na středních školách ve Francii. Zkouška trvá dvacet minut, student se na ni připravuje čtyřicet minut. Pracuje s textem ze souboru témat, jež byla ministerstvem určena jako povinná v programu maturitního ročníku. Po výrazném hlasitém čtení ukázky předkládá svůj komentář k textu, kterým prokazuje jak svou znalost literární teorie a historie, tak svou dovednost teoretické znalosti uplatnit při interpretaci. Velmi podobným způsobem maturují i studenti v česko-francouzských sekcích v České republice.

Pro dílnu v letní škole jsem zvolila lekci popsanou v učebnici francouzštiny pro maturitní ročník, jejímž cílem je objasnit studentům, jak bude probíhat ústní



maturitní zkouška a jak si mají počínat během čtyřicetiminutové přípravy, tváří v tvář neznámému textu.

Lekci jsme začali tak, jak obvykle začíná hodina literatury na francouzských školách, tj. hlasitou četbou úryvku. V Babicích jsme si vyzkoušeli způsob, který často používala jedna vyučující ze státního gymnázia v obci Evron (okres La Mayenne): kdokoli z osob přítomných ve třídě začne číst nahlas a čte tak dlouho, jak sám chce. Jakmile přestane, někdo jiný na něj naváže. Bez hlasitého domlouvání nebo zvedání rukou. Takto se studenti a učitel střídají, dokud není text přečten. Metoda nemá pravděpodobně jiný cíl než ve třídě nastolit atmosféru naslouchání a kooperace.

Poté se francouzský vyučující obvykle ujistí, zda studenti rozuměli všem výrazům v textu, případně vysvětlí některá neobvyklá či málo používaná slova nebo spojení.

V Babicích jsme pracovali s úryvkem z autobiografie J. J. Rousseaua *Vyznání*.

Jedna vzpomínka, při které se ještě dnes chvěji i směji, se týká výpravy za jablky, výpravy, která mi přišla draho. Jablka ležela v pozadí spižírny, do níž pronikalo světlo z kuchyně žaluzií umístěnou dost vysoko. Když jsem byl jednou sám v domě, vystoupil jsem na necky, abych se podíval do té zahrady Hesperidek na drahocenné ovoce, k němuž jsem se nemohl přiblížit. Došel jsem si pro rožeň a pokusil se dosáhnout jím až na jablko; byl příliš krátký. Nastavil jsem ho jiným, malým rožněm, určeným pro drobnou zvěřinu; můj mistr měl totiž rád lov. Několikrát jsem píchl na prázdko; konečně jsem se vzrušením pocítil, že přitahuji jablko. Velmi jemně jsem zatáhl; už se jablko dotýkalo žaluzie, už jsem po něm sahal. Ale kdo vypoví mou bolest? Jablko bylo příliš velké, nemohlo šterbinou v žaluzii prolézt. Co vynalézavosti jsem uplatnil, abych je protáhl! Musel jsem najít nějakou podpěru, abych rožeň udržel v rovině, dost dlouhý nůž, abych jím jablko rozsekl, a latku, abych jablko podepřel. Když jsem vynaložil hodně obratnosti a času, podařilo se mi jablko rozpůlit, a už jsem doufal, že obě půlky jednu po druhé protáhnu. Ale jakmile jsem jablko rozpůlil, spadly obě půlky dolů do spižírny. Soucitný čtenáři, sdílej můj zážitek!

Odvahu jsem nikterak neztratil, ale ztratil jsem hodně času. Báł jsem se, že mě chytanou. Další pokus jsem odložil na druhý den; doufal jsem, že budu mít více štěstí. A dal jsem se znova do práce v dílně, stejně klidně, jako bych nebyl nic udělal, a ani jsem si nevzpomněl na dva němé, ale přece indiskrétní svědky, kteří se ve spižírně chystali vypovídat proti mně.

Když se mi nazítří zdá, že se naskytá skvělá příležitost, činím nový pokus. Vystupuji na svoje jeviště, nastavuji rožeň, natahuji ho, už už chci píchnout... Naneštěstí drak nespí: náhle se u spižírny otevírají dveře; vchází mistr, zkříží paže, podívá se na mě a řekne mi: „Odvahu!“... Pero mi padá z ruky.

J. J. Rousseau: *Vyznání* (1767, publikováno posmrtně v roce 1781)

Po seznámení se s textem jsem účastníky dílny požádala, aby si na papír zapsali poznámky pro případ, že by měli úryvek ústně komentovat. Poté jsem jim vysvětlila, že si ukážeme jednu z cest, jimiž je podle francouzských metodiků možné bezpečně dospět k hloubkové analýze jakéhokoli textu. Je to prý cesta poněkud zdoluhavá a svým způsobem nudná, ale za to skrývá jistotu, že nemíníme cíl a výsledný rozbor se bude objektivně opírat o text a žádná podstatná interpretační linie v něm nebude chybět.

Nejprve je třeba trpělivě procházet text řádek po řádku, pomalu a s rozmyslem si vypisovat jednotlivosti a opatřovat je stručným komentářem. Neustále je zapotřebí mít na paměti, že obsah a forma jsou spojitě nádoby, že výběrem určitého slova, mluvnického prostředku, obrazného vyjádření apod. autor tvaruje své myšlenky, vytváří obsah.

Pro větší názornost a usnadnění úkolu dostali všichni účastníci lekce tabulku, která již byla zčásti vyplněna.

řádek	slova a výrazy z textu	komentář
1	<i>Jedna vzpomínka, při které se ještě dnes chvěji i směji</i>	přítomný čas slovesa v 1. os. č. j. = současný pohled autora na svůj zážitek, rozpornost pocitů
1	<i>výprava za jablky</i>	výprava za jablky = narážka na mytologii; dobrodružství
2	<i>mi přišla draho</i>	sloveso: min. čas = návrat v čase (vyprávění); dopad historky na život Rousseaua
2–3	<i>Jablka ležela v pozadí spižírny, do níž pronikalo světlo z kuchyně žaluzií umístěnou dost vysoko.</i>	slovesa: min. čas, nedok. = návrat v čase; úvodní popis místa děje
3	<i>Když jsem byl jednou sám...</i>	výjimečnost okamžiku, samota hrdiny (musí sám zdolat všechny překážky)
4	<i>zahrada Hesperidek</i>	odkaz na mytologii
4	<i>drahocenné ovoce</i>	perifráze; symbolická hodnota jablka
5	<i>rožeň</i>	„zbraň“ hrdiny (směšná, neboť nedůstojná)
5	<i>byl příliš krátký</i>	1. překážka
3–7	<i>vystoupil jsem / Došel jsem / Nastavil jsem ho / jsem píchl / jsem zatáhl</i>	slovesa činnostní, v minulém čase, dok. vid – sled dějů, živý rytmus vyprávění



5	<i>Nastavil jsem ho jiným</i>	důvtip hrdiny
7	<i>se vzrušením</i>	emoce, pravděpodobně hyperbola
7	<i>přitahuji</i>	přítomný čas (napětí)
7–8	<i>už se jablko dotýkalo..., už jsem po něm sahal</i>	zpomalení rytmu, napětí
8	<i>Ale kdo vypoví mou bolest?</i>	tázací věta = řečnická otázka směrem ke čtenáři; nadsázka, knižní jazyk = prostředky velké epiky a tragédií
8–9	<i>nemohlo štěrbinou v žaluzii prolézt</i>	2. překážka

Když jsme si společně přečetli již hotovou část a uvažovali nad tím, proč ji pisatel takto vyplnil, dostali všichni pokyn, aby ve dvojicích pokračovali.

Své postřehy a zápisy jsme potom opět všichni společně nahlas komentovali, doplňovali, upřesňovali.

Autoři francouzské učebnice druhou část tabulky doplnili takto:

řádek	slova a výrazy z textu	komentář
9	<i>Co vynalézavosti jsem uplatnil, abych je protáhl!</i>	zvolací věta = nadsázka, empatie
10	<i>podpěru, abych rožeň udržel v rovině</i>	důvtip hrdiny
10	<i>nůž... laťku...</i>	důvtip hrdiny; trochu směšné „zbraně“ (humor)
11	<i>jsem vynaložil hodně obratnosti a času</i>	vyprávění zpomalené – vzniká napětí; pozitivní vlastnosti hrdiny
12–13	<i>spadly obě půlky dolů do spižírny</i>	3. neúspěch
13	<i>Soucitný čtenáři, sdílej můj zážitek!</i>	zvolací věta: řečnické oslovení čtenáře; nadsázka; pseudo-tragický, epický tón; humor a sebeironie, ale též vážnější podtón
14	<i>Bál jsem se, že mě chytnou.</i>	zvýšení napětí; vnitřní pohled
16–17	<i>jako bych nebyl nic udělal / indiskrétní svědky / vypovídat proti mně</i>	slovní zásoba vztahující se k provinění a odsouzení (náhled autora autobiografie na vážnost činu)

15	<i>Další pokus jsem odložil na druhý den</i>	promyšlenost činu (náhled autora autobiografie); vnitřní pohled
15–16	<i>A dal jsem se znovu do práce v dílně, stejně klidně, jako bych nebyl nic udělal...</i>	přechin mladého hrdiny: předstírá nevinnost (náhled autora autobiografie – jasnozřivý a bez shovívavosti); vnitřní pohled
18	<i>nazítří</i>	nová peripetie
18	<i>činím nový pokus</i>	oživení napětí; historický prezens (zvýšení dramatickosti)
18–19	<i>Vystupuji, nastavuji, natahuji...</i>	spojení beze spojek, slovesa pohybu (živost, rytmus)
19	<i>jeviště</i>	divadelnost
19	<i>už už chci píchnout...</i>	historický prezens; nedokončená výpověď (tři tečky) – zvýšení napětí
19	<i>naneštěstí</i>	neúspěch hrdiny (variace v rytmu vyprávění), obrat v ději
19	<i>drak nespí</i>	narážka na mytologii, parodie eposu; označení mistra metaforou (humor)
19–20	<i>Náhle se u spižírny otevírají dveře</i>	divadelnost – nečekaný zvrat v ději, napětí (kdo vejde?)
20	<i>Zkříží paže, podívá se na mě</i>	historický prezens; postoj, který obviňuje (provinilost)
20	<i>„Odvahu!“</i>	přímá řeč, ironie
20–21	<i>Pero mi padá z ruky.</i>	sloveso v přítomném čase: míšení dvou časových rovin (přítomný čas dítěte; přítomný čas vyprávěče, který znovu prožívá historku) „já“ = vyprávěč; vyprávěčova emoce, ale též pobavená nadsázka

Jako další krok dostali účastníci lekce za úkol podtrhnout stejnou barvou komentáře, které se v tabulce opakují, překrývají či jsou si významově blízké. Výsledkem práce ve dvojicích a následného sdílení ve skupině byl tento shrnující zápis:



slovesné časy (min. čas x histor. prézens) spád děje x prostředky, které děj zpomalují; vytváření napětí tázací a zvolací věty divadelní prvky	odkazy na mytologii postava „hrdiny dobyvatele“ – důvtipný, trpělivý, osamocený... slovní zásoba z oblasti lovu nadsázka při volbě slov (hlavně emočních sloves) směšná výstroj hrdiny ich-forma	dvojí „já“ (dospělý muž x dítě) současný pohled autora na svůj zážitek sebeironie špatné svědomí, provinilost (např. slovní zásoba z oblasti soud- nictví; promyšlenost činu)
--	---	---

Pokusili jsme se vzápětí najít pro každý sloupec vhodný název. Předkládám shrnutí navržené autory francouzské učebnice:

- živost příběhu, umění dramatizace
- parodie velkých epických příběhů
- pohled autora autobiografie na svou minulost

Syntézou poznámek z tabulky jsme tedy dospěli ke třem vůdčím interpretačním liniím textu: podklady pro zasvěcený výklad byly připraveny. Abychom výsledky své mravenčí práce mohli úspěšně představit například členům maturitní komise, zbývalo nám jen seznámit se se strukturou očekávané prezentace literárního textu:

etapa	cíl
úvod	situovat text: období a kontext, autor, dílo; charakterizovat text: žánr, stylová úroveň, téma
hlasitá četba	prokázat výraznou četbou, že jsme textu dobře porozuměli
uvedení vůdčích interpretačních linií textové analýzy	stručně (2–3 větami) naznačit, o čem budu hovořit, jaký je plán mé prezentace
analýza textu (rozvedení vůdčích interpretačních linií opřené o citace textu)	objasnit všechny zvolené interpretační linie textu (veškerá tvrzení dokládat citacemi z textu)
závěr	stručná syntéza řečeného; „otevřít“ úryvek směrem k jiným textům (srovnání s jinými texty na základě tematické či žánrové blízkosti, role úryvku v celkové kompozici knihy atp.)

Po krátké debatě o jednotlivých složkách celkového vystoupení jsem účastníkům dílny ukázala modelovou přípravu k analytické četbě úryvku, o němž jsme společně rozjímali, vypracovanou francouzskými metodikami.

Jean Jacques Rousseau: úryvek z autobiografické knihy *Vyznání*

(1767, publikováno posmrtně v roce 1781, v českém vydání Odeon, Praha 1978, s. 42–43)

Úvod

Situace, kontext, žánr

Úryvek pochází z první části *Vyznání* napsané v roce 1767 J. J. Rousseauem. Svou autobiografii píše

Rousseau na sklonku života, aby se bránil útokům svých kritiků a aby znovu prožil své chvíle štěstí. Nevynechává žádný ze svých dětských prohřešků, neboť své dílo pojímá jako zpověď ze svých životních „hříchů“.

Typ textu (= slohový postup)

Vyprávění (Rousseau vypráví historku).

Téma

Vzpomínka z dětství (jedna z prvních krádeží, které se dopustil u svého „mistra“, jenž ho učil).

Hlavní linie analýzy

- jedná se o živě vyprávěný příběh, autor jej umí dramatizovat
- Rousseau se zde vykresluje jako hrdina, a tím dodává své historce punc parodie velkých eposů
- jako dospělý muž se dívá na sebe v dětském věku s něhou a úsměvem, ale zároveň i vážněji

Stat

1. Živá, dovedně vyprávěná historka, umění dramatizace

Struktura a rytmus příběhu

- detailní popis výchozí situace
- mnohá úskalí, jejich překonávání (ř. 5–6, 9–11)
- dramatická závěrečná situace (ř. 19–21)
- umění vytvořit napětí: nedokončená výpověď – tři tečky (ř. 19, 20), spojka ale (ř. 12, 14), částice *na-neštěstí* (ř. 19), peripetie (ř. 5, 9)

Užití slovesných časů a způsobů

- užití přítomného času ve vyprávění (ř. 18–20)
- nedokonavost sloves sloužící ke zpomalení děje, k vytvoření napětí (ř. 7–8)
- dokonavá slovesa v minulém čase – rychlý spád děje (ř. 3–7)

Větná stavba

- užití tázacích (ř. 8) a zvolacích vět (ř. 9, 13)
- souvětí bez spojovacích výrazů (juxtapozice)

Divadelnost a řečnické vstupy

- přímé vstupy vypravěče (ř. 1, 8, 21)
- apostrofa (oslovení) „soucitného čtenáře“ (ř. 9)
- upřesnění dekorace (ř. 2–3), dále gesta, divadelnost (ř. 7–8, 10, 17)
- osvětlení (ř. 2)
- převrat v ději na konci (div. hry) – (ř. 21–22)
- slova, která mají nějakou souvislost s divadlem (*je-višť* ř. 19)



2. Hrdinsko-komické vyprávění: parodie eposu

Postava hrdiny dobyvatele a slovní zásoba z oblasti lovu

- většina sloves v 1. os. č. j. (ich-forma)
- charakteristika a klady hrdiny: samota (ř. 3), důvtip (ř. 5), obratnost a vytrvalost (ř. 11)
- hon: rožeň (ř. 5), drobná zvěřina (ř. 6), lov (ř. 6), píchnout (ř. 6, 19)

Parodie mýtu (odkazy na mytologii a nestvůry z eposů)

- zahrada Hesperidek (ř. 4), drahocenné ovoce (ř. 4), drak (ř. 19) – Herkules moderní doby

Amplifikace (zesílení významu)

- nadsázka při výběru jednotlivých slov: drahocenný (ř. 4), další pokus (ř. 14–15), činím nový pokus (ř. 18)
- nadsázka v obraze: dva němí, ale přece indiskrétní svědkové, kteří se... chystali vypovídat proti mně (ř. 16–17)
- nadsázka ve slovech zobrazujících emoce: chvěji se (ř. 1), bolest (ř. 9), soucitný (ř. 13), bál jsem se (ř. 14), Pero mi padá z ruky (ř. 20–21)

3. Smíšený pohled autora autobiografie

Různé podměty skrývající se za 1. os. č. j.

- „já“ dospělého muže, který „rámuje“ příběh (ř. 1, 21)
- „já“ dítěte (ř. 3–5..., 14..., 18–19), které dominuje příběhu
- odstup: autor vzpomínky už nedokáže vyjádřit svůj tehdejší pocit (Kdo vysloví mou bolest? – výzva k neexistujícímu Homérovi)

Humorný pohled na sebe samého, sebeironie

- oslovení čtenáře (ř. 9, 14)
- rozpor mezi vznešeným tónem (eposu) a banalitou příběhu
- autoportrét hrdiny (viz výše)

Ale v pozadí vážnost, dvojznačný tón textu

- první hřích: je třeba umístit tuto scénu do celku (první krádež ohlašuje ty následující)
- symbolická hodnota jablka: výprava hrdiny (ř. 3), ale také jablko jako zakázané ovoce a příslib ztraceného ráje (smát se a chvět se)

- špatné svědomí a vědomí nesprávného jednání (ř. 14–17: promyšlenost „zločinu“), poslední věta (přítomný čas dítěte i dospělého, propojení obou časů, znovu prožívaný strach)
- smíšení tónů: sebeironie (poslední věta), přiznání činu

Závěr

Syntéza

Vzpomínka na nepovedenou krádež slouží J. J. Rousseauovi k tomu, aby vyprávěl příběh, jenž oživuje časy již zmizelé. Rousseau se baví parodií na velké epické příběhy, když se vykresluje jako hrdina. Psaní je pro něj také prostředkem, jak znovu prožít intenzivní chvíle, které se mohou zdát bezvýznamné, ale přesto silně ovlivnily jeho další cestu: od zlatého věku v dětství k vážnějšímu období adolescence a k dospělosti. Tento dvojitý aspekt vysvětluje jeho pobavený, ale zároveň i vážný pohled na celou anekdotu.

Přesah

Tato epizoda má roli „spojnice“ v dlouhém řetězci doznání, která lemují autobiografii a jejichž tón je postupně stále vážnější. Od prvních čistě humorných historek k vážnějším přečinům, jež zatěžují autorovo svědomí do pozdního věku.

Na úplný závěr jsem účastníky dílny poprosila, aby se podívali na své poznámky, jež si učinili po první četbě textu, a srovnali je se „vzorovou přípravou“. Diskutovali jsme poté dlouze o výhodách i úskalích takového detailní, systematické četby.

Autorka vystudovala francouzskou a českou filologii, nyní pracuje jako koordinátorka vzdělávacích programů.

Poznámka:

Dílka vycházela z kapitoly *Ústní maturitní zkouška: analytická četba textu* francouzské učebnice pro maturitní ročník gymnázia vydavatelství Hatier (*Les nouvelles pratiques du français*, Hatier, Paris 2001, s. 184–185).

„Výzkum prokázal, že sociální spolupráce může napomoci prospěchu žáka, a to tehdy, pokud jsou podporovány interakce přispívající k učení. A navíc, interakce s druhými lidmi jsou pro děti samy o sobě zajímavé, a tím pomáháme jejich zapojení do školní práce. Žáci usilovněji pracují na tom, aby výsledky jejich práce byly kvalitní, pokud vědí, že se s nimi budou seznamovat ostatní spolužáci.“



Jak jsme četli anglicky

Miluše Kvěchová

V médiích se objevují nelichotivé výsledky průzkumů mezi českými žáky, které poukazují na nedostatečnou čtenářskou gramotnost a na zaostávání českých dětí v těchto dovednostech ve srovnání s vyspělým světem. To mě inspirovalo k tomu, abych v letošním školním roce zkusila v rámci výuky angličtiny číst s dětmi anglicky psanou knihu a pokusila se alespoň trochu přispět k zlepšení dovedností svých žáků při práci s textem. Tento pokus bych nazvala stejně jako náš školní vzdělávací program – Malé kroky k velkým cílům. Začala jsem u mladších žáků 2. stupně, tedy v 6. třídě, kde mám ve skupině deset dětí.

V hodinách se prolínalo několik cílů zaměřených na prohloubení čtenářské gramotnosti, z nichž bych chtěla vyzdvihnout zejména tyto: vyhledávání informací, rozhodování o správnosti, či nesprávnosti tvrzení na základě informací z textu, doplňování do vět, kladení otázek, třídění a odhad slovní zásoby, zapamatování si informace, využití textu pro další rozvoj jazykových kompetencí, stanovení kritérií pro samostatnou práci. Samozřejmě nezanedbatelným smyslem celého tohoto počínání bylo probudit v dětech zájem o autentické materiály v cizím jazyce a pomoci jim uvědomit si, že učit se cizí jazyk má smysl a že se jejich znalosti zlepšily.



První dvě hodiny

Začali jsme myšlenkovou mapou na téma *čtení*. Nechala jsem dětem čas, ať se chvilku zamyslí, jaké pocity v nich toto slovo vyvolává, co se jim vybaví při jeho vyslovení. Potom už jsem jim dala prostor pro vytvoření myšlenkových map. V této fázi žáci pracovali samostatně. Po chvíli jsme začali myšlenkové mapy prezentovat a porovnávat. Žáci byli překvapeni, kam až se jejich „pavouček“ dostal při tak obyčejném slově. Například k písmenku, k telefonu, domů, do postele. Některé děti měly tendenci ostatní okřikovat „to tam nepatří“. Nakonec jsme se všichni shodli, že myšlenkové pochody máme každý jiné a že je to v tomto případě dobře. Žáci se divili, kolik slovíček dokážou vyjádřit anglicky, když jsou limitováni jen vlastní fantazií. Celá tato první část probíhala v angličtině, až na občasné české „výkřiky“.

Potom jsem žákům rozdala knihy *Marcel goes to Hollywood**. Jedná se o publikaci na úrovni začátečník (A1) a zvolila jsem ji záměrně, aby děti nebyly při prvním pokusu o čtení cizojazyčné knihy zklamané a do budoucna odražené příliš náročným textem. Také jsem vybrala knihu v komiksové podobě, což mají děti velice rády.

Nejdříve jsme si knihu všichni prolistovali a pak jsem se začala ptát: *Co to je Hollywood? Kde leží?* Na další otázky jako: *Je Marcel muž, nebo myš? Jakou mají Marcel a Celine adresu? Jak se jmenuje rodina, u které bydlí?* – už museli žáci vyhledávat odpovědi podle obrázků na prvních dvou stranách knihy.

Následovala vlastní četba. Postupovali jsme po jednotlivých obrázcích. Nečetli jsme nahlas, protože v této fázi nebyl cílem nácvik výslovnosti (a ten, kdo čte nahlas, stejně nevnímá obsah), ale četli jsme potichu s podporou zvukové nahrávky. Zaměřili jsme se na odhad nové slovní zásoby z kontextu (dětí česky říkaly, jaký význam by mohlo slovo mít – a proč) a na kontrolu porozumění kladením otázek v angličtině. Zformulovat otázku bylo opravdu těžké, přesto se některé povedly bez chyb. Neopravovala jsem každou chybu, ale snažila jsem se nechat mluvícího hovořit, pokud ostatní rozuměli. Pro mě jako učitelku je občas problematické přejít chyby (hlavně skřípající výslovnost a gramatiku), ale ze zkušenosti vím, že toto je cesta, jak děti anglicky rozmluvit.

Protože se jedná o nenáročný text, věnovali jsme práci se slovní zásobou jen několik následujících minut. Děti si listovaly přečteným textem a na tabuli chodily zapisovat neznámá a podle nich důležitá slova. Celkem se jich objevilo čtrnáct. Každý žák potom dostal prostor, aby si jemu neznámá slovíčka zaznamenal.





Nakonec jsme knihy zavřeli a já jsem žákům rozdala několik tvrzení, u kterých se museli rozhodnout, zda jsou správná, či nikoliv. Vzhledem k tomu, že text jsme probrali opravdu důkladně, chyby se téměř nevyskytovaly a po celou dobu žáci zvládli mluvit anglicky.

Do konce hodiny zbyla jen chvilka na zhodnocení toho, co jsme zažili, ale odměnou pro mě bylo, že „to strašně uteklo“ – „byla jsem překvapená, že rozumím“ – „bojím se, že to příště dočteme“ – „půjčte mi to domů, chci vědět, jak to dopadne“. Tato závěrečná část probíhala v češtině.

Třetí a čtvrtá hodina

Úvod této dvouhodinovky jsme začali krátkým brainstormingem na téma: Co se mi vybaví, když vidím před sebou knihu *Marcel goes to Hollywood*. Jednalo se o opravdovou bouři, při které jsem se zapotila. Slovo *pastička na myši* jsem v angličtině nikdy předtím nepotřebovala znát. Byla jsem ráda, že při této aktivitě zazněla nová slovní zásoba, kterou si žáci zapamatovali z minulé hodiny. Nakonec jsme skončili u toho, kdo se bojí myši. Jsem teď ve třídě za největšího strašpytle. Protože před námi bylo hodně práce, neotáleli jsme a začali jsme číst.

Během čtení jsme plnili několik úkolů zaměřených na splnění výše popsaných cílů. Při vymýšlení

úkolů jsem se inspirovala na webu: www.penguinreaders.com, kde je po zaregistrování možné vstoupit do sekce pro učitele a čerpat některé náměty.

Po přečtení dvou stran jsme zavřeli knihy a žáci měli odpovědět na otázky:

Kdo řekl tuto věc nebo komu ji řekl? Zvolila jsem například tyto výňatky z textu:

- a) Pššš. b) Kde je moje dcera? Je v pořádku? c) Pojďme tudy. Rychle.

V další části textu jsme postupovali metodou čtení s otázkami. Po přečtení části textu žáci zavřeli knihy a s otázkami se obraceli na mě. Poté, když žáci vyčerpali své dotazy, kladla jsem své předem připravené otázky. Poslední z nich byla: *Co si myslíte, že bude následovat v další části knihy a jaký bude konec?* V této fázi jsem vysvětlila žákům, ať se snaží mluvit jednoduchou angličtinou, ale tak, aby vyjádřili svoji myšlenku. Pro toto používáme takzvané KISS pravidlo – *keep it short and simple*.

Do konce knihy zbývaly čtyři stránky. Po jejich přečtení jsem každému rozdala kartičku s deseti tvrzeními a žák se musel rozhodnout, zda jsou tvrzení správná, či nikoli. Následovalo přemýšlení a porovnávání ve dvojicích, obhajování případných rozdílných odpovědí. Při nesrovnalostech žáci ověřovali pravdivost tvrzení v textu.

Nakonec jsme diskutovali o celé knize, kdy jsem se snažila klást nejen otázky vyžadující doslovnou odpověď a otázky na porozumění, ale i takové, které podněcovaly tvůrčí myšlení dětí. Například: *Co by se stalo, kdyby se myši nerozhodly pomoci Lois?* *Co mohla Lois udělat, aby se zachránila?* Vzhledem k aktuální znalosti jazyka žáků jsme přecházeli do češtiny, ale myslím, že to v této fázi nebylo vůbec na škodu, protože děti tak lépe zformulovaly a vyjádřily své vlastní osobité sdělení, což jistě využijí i v jiných vyučovacích předmětech.

Co říci závěrem?

Čas strávený čtením rozhodně nepovažuji za ztrátu, protože reakce dětí byly veskrze pozitivní. Čtení knihy v angličtině bylo pro ně nové, a jak samy uvedly, rozhodně se nenučily. Během těchto hodin se mluvilo převážně anglicky. Kolem osmdesáti procent aktivit probíhalo pouze v angličtině. Shrnuла bych celé naše počínání větou jedné žákyně, která řekla, že nevěděla, že na tak krátkém textu se toho může tolik naučit a že se dá s knížkou dělat tolik věcí. A to ještě netušila, že v následující hodině budeme pracovat s kritérii pro domácí práci.

Autorka je učitelka 2. stupně v ZŠ Malická v Plzni.

Poznámka:

- * Rabley, S.: *Marcel goes to Hollywood*, Pearson Penguin Longman, Harlow 2000.



Žáci v další fázi práce sepsali obsah knihy.



Víme, co jíme?

Petra Skalická

Na letošní letní škole v Babicích jsem kolegyním a kolegům nabídla ochutnávku globálního rozvojového vzdělávání. Chtěla jsem jim představit, co se za GRV (jak zkráceně tuto oblast vzdělávání označujeme) skrývá. Sice je GRV velmi blízké průřezovému tématu *Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech*, ale ukazuje se, že učitelé mnohdy tápají nad tím, co a jak své žáky učit, protože rámcový vzdělávací program jim v tomto směru neposkytuje příliš velkou oporu. Lekce, kterou jsem vybrala, má přesah i do dalších průřezových témat a vzdělávacích oblastí. Nazvala jsem ji *Víme, co jíme?*, i když zdaleka nešlo jen o jídlo. Účastníci dílny se měli zamýšlet nad dopady naší každodenní spotřeby, ať se to týká čehokoli.



riálech, z nichž jsou tvořeny, zjišťovat, co by oni sami chtěli o těchto věcech vědět. Jejich odpovědi jsem sepisovala na flipchart. Došli jsme pak společně k závěru, že podobnými otázkami se zabývá i globální rozvojové vzdělávání.

Otázky, které jsme zapsali:

Jaká je cena spotřebované elektrické energie?

Co všechno je z Číny?

Odkud pochází předměty?

Z jaké vzdálenosti pochází?

Odkud jsou součásti a jaká je mapa jejich „rozptylu“?

Jak je dlouhý životní cyklus dané suroviny?

Kdy byl utržen banán? → Jak dlouho trvá, než se dostane ke spotřebiteli?

Jaký je poměr vynaložené energie a získaného užítu?

Jaká je výrobní cena?

Jak přispívá výrobek k růstu DPH?

Téma: Víme, co jíme? – dopady spotřeby

Čas: 2 hodiny

Cíle:

- účastníci dílny na příkladu vybraného předmětu vysvětlí, jakým způsobem jeho produkce a spotřeba ovlivňují život lidí v rozvojových zemích a životní prostředí
- na základě získaných informací shrnou hlavní poznatky o vybraném předmětu
- vyvodí vztahy mezi rozvojovými a vyspělými částmi dnešního světa
- navrhnou, jak mohou oni sami přispět k zmírnění dopadů naší každodenní spotřeby

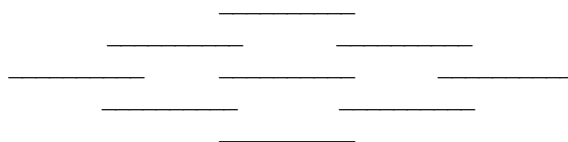
EVOKACE

Začali jsme motivační aktivitou **Černá ovce**. Účastníci se rozdělili do čtyřčlenných skupinek. Doprostřed místnosti jsem položila deset předmětů: mobilní telefon, banán, růži, krabičku od rostlinného másla Rama, obrázek auta, plechovku tuňáka, bavlněný ručník, skleněné prasátko, čokoládu a balíček kávy. Ve skupinkách měli účastníci za úkol objevit černou ovci. Bylo na nich, podle jakých kritérií ji budou hledat. Každá skupinka poté představila, co je její černá ovce – a proč. Řekli jsme si, že neexistuje jedno jediné správné řešení, protože každá skupina měla pro svůj výběr nějaký logický důvod.

Poté jsem jim odhalila, co bylo mým kritériem pro výběr černé ovce. Jednalo se o předmět, který pocházel z České republiky a žádná jeho součást nebo materiál na jeho výrobu nebyly dovezeny odjinud. Všechny skupiny se správně shodly, že mojí černou ovci je skleněné prasátko, které jsme pak dali pryč.

Zeptala jsem se všech, jestli je napadají nějaké otázky, co bychom mohli o předmětech nebo mate-

Další úkol plnili účastníci samostatně. Každý si měl vytvořit svůj vlastní jednoduchý **diamant**, do kterého podle vzoru zapisoval zbylých devět předmětů v tom pořadí (od shora dolů), jak jsou pro něj v jeho každodenním životě důležité.



Poté si každý napsal tři důvody, proč je předmět na vrcholu diamantu pro něj nejdůležitější. Někteří své předměty a důvody pro jejich umístění na vrchol diamantu představili i ostatním.

Každá skupina si pak vybrala z hromádky předmětů jednu věc. Formou brainstormingu si zapisovaly vše, co je o dané věci napadlo. Vodítkem pro přemýšlení jim mohly být i otázky, které jsme už předtím společně zapisovali na flipchart.

UVĚDOMĚNÍ SI VÝZNAMU INFORMACÍ

Následně si skupiny vybraly z devíti textů ten, který se vztahoval přímo k jejich věci nebo k materiálu, z něhož byla věc vyrobena. Měla jsem připravené texty: tantal, banány, řezané květiny, palmový olej, hliník, mořské ryby, bavlna, kakao, káva*. Skupiny čekala **práce s textem**. Úkolem bylo rozdělit si text na čtyři části, kdy jednotliví členové dostali na starost vždy jednu část textu. Potom, co si každý přečetl nejdříve



celý text, zaměřil se na svoji přidělenou část, jejíž obsah posléze vysvětlil zajímavou formou ostatním kolegům ve skupině.

REFLEXE

Když se skupiny detailně seznámily s informacemi o vybraném předmětu, řekla jsem jim, aby si ve svých představách svůj předmět „zživotnily“. Své poznatky o dané věci měly totiž shrnout prostřednictvím *životabásně*, která by se skládala z řádků začínajících těmito slovy:

Životabáseň

Jsem...
Mým domovem je...
Rád/a se chlubím...
Nerad/a prozrazuji...
Často přemýšlím o...
Těší mě...
Trápí mě...
Přeji si...

Při skládání *životabásně* měly skupiny možnost jeden řádek vynechat a nahradit ho buď úplně novým řádkem, nebo zopakováním některého z uvedených.

Příklady životabásní, které složily skupiny na letní škole:

Jsem banán Chiquita.

Mým domovem je Ekvádor.
 Rád se chlubím, že cestuji do celého světa.
 Nerad prozrazuji, že jsem plný pesticidů.
 Často přemýšlím o nuzném životě dětí a jejich rodičů, kteří dřou na plantážích.
 Těší mě, že nasytím hodně lidí (nejvíc v Ugandě).
 Trápí mě, že kvůli mně zařvaly lesy v mém rodišti.
 Přeji si, aby užitek z mého pěstování zase převážil nad negativy.

Jsem růže.

Jsem krásná!
 Mým domovem je hlína na rovníku.
 Ráda se chlubím tím, že jsem královnou všech květin.
 Nerada prozrazuji, že jsem živena spoustou chemikálií.
 Často přemýšlím o tom, kdo všechno kvůli mně trpí.
 Trápí mne dlouhé ledové putování, ach, ty mrazáky.
 Přeji si být ve váze tam, kde jsem vyrostla.
 Jsem pro vás stále krásná?

Uvádím i příklad životabásně, kterou vytvořili účastníci semináře *Na tržišti světa* pořádaného programem *Varianty* na jaře letošního roku:

V Humpolci již nežiji

Jmenuji se Hliník (bauxit).
 Mým domovem je Austrálie (1/3).
 Mí přátelé se stěhují za lidmi, průmyslem a energiemi.
 Rád se chlubím tím, že se z mých 130 kg vyrobí 1 auto.
 Nerad prozrazuji, že jsem „trochu“ toxický.
 Trápí mě, že mě lidé málo recyklují (13%).
 Je mi nepříjemné, že se kvůli mně lidé musí stěhovat.
 Těší mě, že se najdou tací, kteří mě třídí.
 Přeji si ohleduplnost, hospodárné zacházení a 100% využití i po použití.

Váš Bauxit

Členové skupin svoje životabásně přednesli ostatním. Po jejich poslechu jsme hledali, co mají všechny věci společného. Shodli jsme se například na tom, že pocházejí často z rozvojových zemí, obchod s nimi není pro domorodé obyvatele spravedlivý, jejich získáváním nebo produkcí dochází k poškozování životního prostředí a nejsou dodržována lidská práva.

Závěrem se každý vrátil ke svému *diamantu*. Vyzvala jsem kolegyně a kolegy, aby si zapsali tři body, co by sami sobě navrhli pro používání věci, kterou si zvolili jako nejdůležitější. Někteří uvedli, že mohou danou věc používat, dokud jim slouží, a nepodléhat módním trendům. Zmínili se, že mohou informace o dopadech naší spotřeby na lidi v rozvojových zemích a životní prostředí šířit dále. Objevily se návrhy pro hledání alternativ při nákupu zboží, jako je např. fair trade (spravedlivý obchod) nebo místní produkty. A také se mnozí zamýšleli nad tím, co mohou ve svém každodenním životě omezit, třeba jízdu autem. Ačkoli někteří zpočátku reagovali tak, že těžko mohou něco v používání dané věci změnit, nakonec nikdo neměl problém s uvedením tří bodů. Společně jsme dospěli k tomu, že je v možnostech každého jednotlivce přispět svým jednáním a chováním k rovnocennějším vztahům mezi bohatým Severem a chudým Jihem a k zlepšení stavu životního prostředí. Někdy stačí opravdu málo.

Autorka je koordinátorka globálního rozvojového vzdělávání programu Varianty a zahraničních vzdělávacích rozvojových programů společnosti Člověk v tísni, lektorka Kritického myšlení.

Poznámka:

* Jednalo se o zkrácené verze textů ze studie *Dopady české spotřeby na rozvojové země* zpracované organizací Společnost pro Fair Trade a Zelený kruh v rámci kampaně Česko proti chudobě v roce 2007 (<http://www.zelenykruh.cz/dokumenty/studie-dopady-spotreby.pdf>).



CO SE DĚJE U NÁS V KRITICKÉM MYŠLENÍ

Letní škola v Babicích u Říčan

Letošní letní škola pořádaná o. s. *Kritické myšlení* se konala stejně jako v roce 2008 v areálu a zařízeních Gymnázia Open Gate v Babicích u Říčan v termínu od 18. do 25. července. Mezi aktivními účastníky bylo mnoho těch, kteří jezdí na letní školu *KM* pravidelně, ale také řada těch, kteří přijeli poprvé (a pevně věříme, že ne naposledy). Sešli se zde lektoři *KM*, učitelé různých typů škol, psychologové, lektoři z dalších správených organizací (Sdružení Tereza, Člověk v tísni), ředitelé škol a další příznivci.

Ve skupině zaměřené na vytváření sad úloh pro rozvíjení a zjišťování čtenářské gramotnosti jsme se

v přípravné fázi seznámili se třemi modelovými sadami úloh, které měly různou povahu, a dále se dvěma podobami map učebního pokroku pro čtenářskou gramotnost. Takto vybaveni jsme se pustili do vytvoření několika vlastních sad úloh.

V druhé linii nazvané *Dovednosti* účastníci pod vedením Kateřiny Šafránkové a Květy Krüger rozvíjeli svou dovednost poskytovat žákům k jejich výkonu zpětnou vazbu. Vyjasňovali jsme si, co je zpětná vazba a k čemu slouží, a učili jsme se, jak máme při výuce postupovat, aby byla zpětná vazba nástrojem učení žáků.



Čtenářské kluby

Účastníci letní školy dostali na konci školního roku od organizátorů poštou balíček, který obsahoval knihu a také dopis s tímto textem:

Čte celá škola!

Milí účastníci letní školy *Kritického myšlení* 2010!

Jedna tradice přežila všechny letní školy – ranní čtení. Má ovšem pokaždé jinou podobu.

Letos Vás zveme do čtenářských klubů. Klubů se sejde několik: Klub Černých psů, Klub Středu světa, Klub Siddhártha, Klub Konečného řešení, Klub Dcery sochaře, Klub Neviditelného dítěte, Klub Ubohých Rumunů, Klub Ryby a Klub Vlase a Brady. Svůj klub poznáte jistě hned (a jestli jste ho nepoznali, tak nám napište, my Vám ho pomůžeme najít).

Do každého z klubů na LŠ může vstoupit ten, kdo přečetl svou klubovou knihu a nezapomněl si ji doma. V klubech se bude o klubové knize diskutovat.



Kluby jsou čtyřčlenné. Každý člen povede práci svého klubu jedno ráno. Promyslí si předem několik činností, které by chtěl se svým klubem provozovat, až na něj dojde řada – o čem přesně a jak by chtěl diskutovat nebo co jiného k lepšímu porozumění knize by chtěl se členy klubu a s textem knihy dělat. (Jako vždy, k dispozici budou různé pomůcky, jichž je možné využít.)

V průběhu týdne budeme mít tedy čtyřikrát příležitost debatovat o klubové knize pod měnícím se vedením členů klubu, takže si knihu promyslíme důkladně. Poslední den vytvoříme transklubové skupiny a popovídáme si o různých knihách, které jsme četli a prodiskutovali.

Samozřejmě, někdo možná dostal knihu, kterou již znal. A někdo možná dostal knihu, která se mu nezalíbila. Ani to by Vám v práci bránit nemělo – můžete zkoumat, co druzí shledávají na knize zajímavého nebo zkoumat zdroje toho, proč Vás kniha nezaujala. Na konci letní školy si můžete knihy vyměnit. Během letní školy budeme nechávat knihy na určeném místě, abyste si je mohli prohlédnout, případně i přečíst. Mnohé z nich jsou velmi stručné.

A něco pro milovníky našich soutěží: Kdo v neděli při příjezdu na letní školu odevzdá kompletní seznam knih rozeslaných jednotlivým klubům včetně autorů, bude oceněn. Seznam je potřeba odevzdat čitelně napsaný a podepsaný.

Těšíme se na Vás a Vaše knihy!

Jménem široké organizační skupiny letní školy

Hana a Irena

A jaké knihy jsme si tedy měli číst a diskutovat o nich?

Ian McEwan: *Černí psi*

Vratislav Brabenec: *Všude je střed světa*

Hermann Hesse: *Siddhártha*

Michael Chabon: *Konečné řešení*

Tove Janssonová: *Dcera sochaře*

Tove Janssonová: *Neviditelné dítě a jiné příběhy*

Dorota Masłowska: *Dva ubohý Rumuni, co uměj polsky*

Loe Erlend: *Ryba*

František Skála: *Velké putování Vlase a Brady*

Zástupci čtenářských klubů pro nás zapsali, jaké zajímavé úkoly si v klubu jeho členové navzájem zadávali a o čem diskutovali:

Ian McEwan: *Černí psi*

(Odeon, Praha 2009)

Kniha se na půdorysu rozpadlého vztahu mladých manželů, kteří v mládí krátce zahořeli pro komunistickou myšlenku, zabývá hlubšími tématy a její existenciální rozměr výrazně přesahuje prvoplánovou kritiku společenských utopií.

Zadání:

- najít několik dějových situací, které mají podobné rysy, a porovnat je



- diskuse o konfliktech hlavních postav, o jejich řešení, o tom, jak moc vstupovat do konfliktu někoho jiného
- jaké je chronologické uspořádání děje?
- debata o smysluplnosti časoprostorového uspořádání, propojení s čtenářovou vlastní zkušeností („zaujalo mě to, protože jsem tam zrovna nedávno byla“)
- úryvek s. 66–68 a 80–81 – předem přečíst a zamyslet se nad tím – diskuse
- jak četbu ovlivnily vnější podněty? – zapiš co nejpresněji, kde a kdy jsi knihu četl
- diskuse o tom, jak čtenáře ovlivňovalo prostředí, ve kterém knihu četl, o tom, jestli kniha ovlivnila náhled čtenáře na svět

(J. Králová, ve spolupráci s E. H. Diveckou)

Vratislav Brabenec: *Všude je střed světa*

(Meander, Praha 2005)

Knížka laskavých příběhů, v nichž se prolínají myšlenky autora, vzpomínky, postřehy a úvahy ze života.

Autor si často hraje se slovy, využívá vět odposlechnutých či odžitých.

Práce skupiny:

- vyberte z textu myšlenku, která je podle vás ústřední (např. na s. 11: *v každém sebepřísnějším tátovi dřímá někde uvnitř malý kluk s jiskrou v oku...*)
- zamysleme se nad tím, zda je kniha vhodná pro děti (ano – laskavá, hodně zvířat, ne – nepochopí podtext)
- využili jsme básničky, které doplňují text – dostali jsme tři z nich rozstříhané, skládali jsme je podle smyslu a následně diskutovali

(A. Chocholová)

Hermann Hesse: *Siddhártha*

(Argo, Praha 2003)

Dohodli jsme se, že rozdělíme obsah knihy na čtyři části. Úkolem každého člena bylo nalézt klíčová slova



pro zvolenou část textu a zaznamenat důležité myšlenky z textu, nad kterými jsme pak během půlhodiny diskutovali. Snažili jsme se najít spojitosti s obsahem knihy a porovnávat je s našimi životními zkušenostmi.

V prvním dílu *Brahmánův syn* (s. 9–47) jsme našli klíčová slova: *mladík, otec, učení, hledání, trpělivost, opouštění*.

samostatnost, pochybnosti, vědění, cesta, tradice, spirála a důležitou myšlenku: Žádná věc na světě nezaměstnávala mé myšlenky tolik jako toto mé já, záhada, že žiji, že jsem někdo a že jsem od všeho ostatního oddělen a odloučen.

Každý člen klubu si zaznamenal dohodnutá klíčová slova a alespoň jednu citaci z textu dle vlastního výběru do svého deníku.

(B. Drozdková)

Kniha **Michaela Chabona** ***Konečné řešení*** (Odeon, Praha 2007) nás přivádí do válečné Anglie, kde žije malý židovský chlapec Linus Steinman, který přestal mluvit. Ujala se ho rodina vikáře, ale jeho nejbližším přítelem je papoušek žako, který odříkává německy řady čísel. Jde o šifry německých ponorek, tajné kódy jednotek SS, nebo hesla švýcarských kont? O papouška se zajímá několik agentů. Záhada se mění ve zločin ve chvíli, kdy je spáchána vražda a papoušek zmizí. Případu se ujímá starý detektiv. Případ je nakonec vyřešen a papoušek se vrací k Linusovi.

Ačkoli v celém příběhu ani jednou nepadne detektivovo jméno, pozorný čtenář a znalec knih A. C. Doyle pozná, že jde o Sherlocka Holmese.

Tato kniha nabízí řadu možností, jak s ní pracovat a zejména jak o ní diskutovat. Ne vše je v příběhu patrné na první pohled, autor používá náznaků a nechává čtenáři dostatek prostoru pro přemýšlení.

V ranních čtenářských klubech jsme využili těchto úkolů a činností:

- literární schéma – naznačení vztahů mezi postavami
- charakteristika postav, rozdělení na kladné, záporné, nezařaditelné
- přiřazování citátů s popisem či charakteristikou k jednotlivým postavám

- T-graf – klady a zápory příběhu z hlediska čtenáře (co se nám při četbě líbilo/nelíbilo)
- diskuse nad názvem knihy
 - různé významy: odkaz k holocaustu, odkaz k povídce *The Final Problem* (v češtině Poslední případ či Poslední problém – v této povídce S. Holmes umírá)
- zamyšlení nad otázkami: Co s knihou? Odložit, doporučit, diskutovat o ní? (Určitě diskutovat a doporučujeme pro starší a studenty SŠ.)



Jaké je pro nás poselství této knihy? (Pocta S. Holmesovi, motivace k četbě příběhů S. Holmese, život známých osobností po mnoha letech, v jiné době...)

(J. Opavová)

Tove Janssonová: *Dcera sochaře*

(Argo, Praha 2002)

Autobiografická kniha finsko-švédske spisovateľky, autorky slávnej série o Muminech.

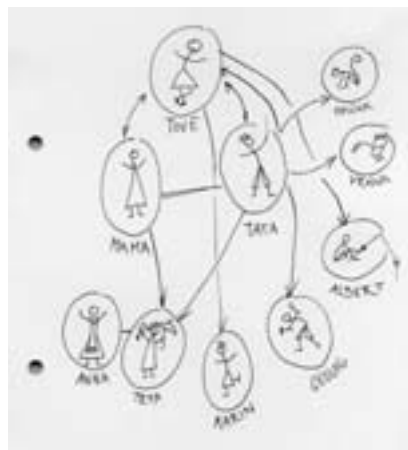
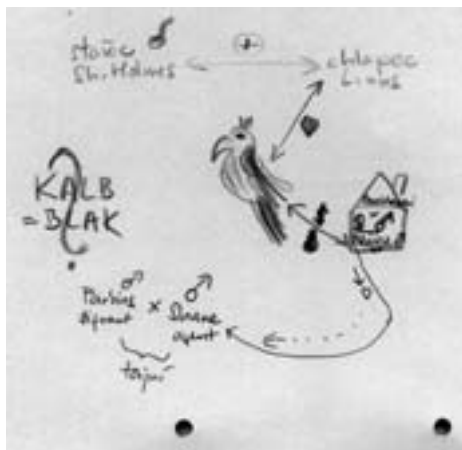
- Které vlastní zážitky z tvého dětství tě napadnou v souvislosti s těmito klíčovými slovy?
- Je v knize nějaký důkaz nebo náznak toho, proč své hrdiny nazvala Muminy?
- Je v mém okolí někdo, komu bych chtěla knihu darovat?
- Přečtěte si citát z knihy a napište, jaký je podle vás rozdíl mezi odpustit a zapomenout.

Citát:

*Všichni muži slaví a jsou kamarádi, kteří nikdy ne-
nechají jeden druhého na holičkách. Kamarád může
říct něco hrozného, ale druhý den je to zapomenuto.
Kamarád neodpouští, ale zapomíná. Žena odpouští
všechno, ale nikdy nezapomíná. Tak je to. Proto se
ženy nesmějí účastnit večírků. Je strašně nepříjem-
né, když vám někdo odpouští. (s. 35)*

(K. Sládková)

Muminci jsou pro někoho staří známí, pro někoho znovuobjevení a pro někoho zcela noví tvorové. Jejich autorkou je švédsky píšící finská spisovatelka **Tove Janssonová**. Na letní škole jsme v klubu ranního čtení





měli společníka – *Neviditelné dítě a jiné příběhy – Mumini* (Albatros, Praha 2007). Ve světě skřítků jsme se setkali nejen s muminky, ale i mimlami, fififjonkami, hatifnaty, bambuly a dalšími. Mezi nimi vykukuje Šňupálek, bytost asi nejvíce podobná člověku.

V klubu jsme se zamýšleli, jak nás příběhy skřítků oslovily. První den jsme rozjímali *O fififjonce, která věřila na katastrofy*. Na začátku jsme si položili otázku: Jaký je rozdíl mezi tlapkou a rukou? Všemi příběhy nás provází tlapka, slovo, které i v našem světě často používáme. V jakém smyslu? Jak na nás působí? Bavili jsme se o vztahu naší představy postavicek a podobou, kterou nám nabízí autorka prostřednictvím svých ilustrací. Je naše představa kresbou ovlivněna? Kresba je rozhodně v příbězích důležitá, někdy jen jako nápověda, náznak, jindy propracovaná do detailů. Jak vznikl překlad jmen? Vybavují se nám při jejich vyslovování stejné asociace jako čtenářům ve švédštině? Je Fififjonka něčím jiná než ostatní fififjonky?

Druhý den byl věnován *Tajemství hatifnatů*. Hledali jsme poselství pro dnešní dobu. Toulavé boty, tajemno, touha poznat neznámé, svoboda. Tatínkova cesta s hatifnaty za neznámým, svobodou, během které mu dochází, co je pro něj opravdové štěstí, svoboda a dobrodružství. Někdy nedokážeme dostatečně ocenit a vychutnat to, co máme na dosah ruky.

Třetí den byl ve znamení *Jarní písničky*, kterou nás provází Šňupálek. Na začátku cesty jsme se zabývali původem jmen, která nám jsou vybrána, se kterými se sžíváme. I zvířátko, které dostalo své jméno při setkání se Šňupálem, říká: *Odstěhoval jsem se z domova a začal jsem doopravdy žít! Je to senzacní! Víš, dokud jsem neměl žádné jméno, prožíval jsem všechno naprosto všeobecně, události kolem mě jen poletovaly, někdy z nich číselo nebezpečí, někdy ne, ale nic nebylo jaksepatří.*

(L. Brychová)

Je třeba zdůraznit, že kniha *Dva ubohý Rumuni, co uměj polsky* autorky Doroty Masłowské (Agite/Fra,

Praha 2010) to s námi v začátcích neměla vůbec jednoduché. Nebo my s ní? Na prvním setkání klubu jsem to byla jen já, kdo prohlašoval, že se mu takhle divadelní hra v textové podobě docela líbí. Možná to způsobily právě počáteční rozpaky nad někdy dost absurdními či drsnými scénami z prostředí fetáků, že žádná z nás nepřipravila pro ostatní nějakou speciální čtenářskou aktivitu –

„jenom“ jsme si vzájemně kladly otázky, odpovídaly na ně a diskutovaly. Diskuse to byly, alespoň z mého pohledu, velmi živé, ač se původně po prvním dni zdálo, že je téma vyčerpáno.

Jaké otázky tedy padly? Těžko je dát všechny znovu dohromady, tak tedy jen malá ochutnávka: Jak se vám kniha četla? Jak jste pochopily konec hry? Vadilo vám, že překladatelka nahradila polské reálie českými? Jak jste vnímaly hojné používání sprostých slov? Využily byste knihu ve škole? Kdybyste měly za úkol hru režirovat, jak byste ji pojaly – koho byste obsadily, jak by vypadala scéna? O čem ta hra vlastně je?

Některé otázky přímo nezazněly, přesto jsme na ně začaly spontánně odpovídat. Přemýšlely jsme, jak do drogové závislosti aktéři asi „spadli“, mluvily o tom, jak na nás jednotlivé postavy působí, o průměrnosti, rebelství či zbabělosti, o celkovém vyznění hry. A výsledek toho všeho? Mám-li mluvit za sebe, tak lehký úžas nad tím, co vše jsme v textu objevily. A možná nakonec nebudu sama, kdo se na inscenaci hry půjde podívat do divadla.

(H. Šilhánková)

Loe Erlend: *Ryba*

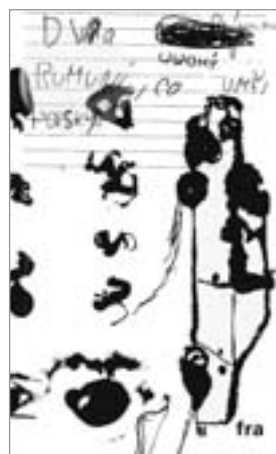
(Baobab, Praha 2009)

Od prvního dne, kdy jsme se nad knihou sešli, jsme řešili otázku, komu je kniha určena. Dospělým, nebo dětem? První aktivita proto byla zaměřena na čtenáře *Ryby*. Nejprve jsme každý sám vytvořili *pětílístek* s názvem *Já čtenář*. Potom jsme společně vymýšleli *pětílístek* na téma naší knihy.

		Kurt	
		laskavý	otevřený
	vnímá	přijímá	netlačí
Nechat	věcem	volný	průběh
		vzájemnost	

Další den jsme se zamýšleli nad tím, co si děti z rodiny, která v knize vystupuje, odnášejí do života. Mohli jsme se inspirovat vybranými citáty nebo celkovým poselstvím knihy. Použili jsme metodu *volného psaní*.

Následující den jsme dostali každý papír s nadepsaným zadáním, papíry jsme si posílali a postupně jsme plnili úkoly...





- Jedním slovem shrň, co pro tebe bylo v příběhu nejdůležitější. Vyšlo nám: *pohoda, laskavost, proces, přijímání, rodina, cesta*.
- Čeho by mohla být ryba metaforou? Odpovědi: *svoboda, příležitost, „bohatá“ rodina*.
- Jaké bylo poselství příběhu? Například: *Cestování je krásné, ale návrat domů ještě hezčí. Všechno jde, když se chce (a zároveň se moc netlačí). Užívej si každou příležitost, je neopakovatelná. Buď otevřený různým příležitostem, vždycky to nějak dopadne*.

Poslední den jsme si vystihli tvar ryby a do ní napsali své hodnocení knihy, co se nám v knize líbilo, co se nám nelíbilo a proč. Potom každý umístil svou rybu (pomocí kolíčků na prádlo) na škálu (provázek) nejméně–nejvíce.

(E. Mervartová)

Náš ranní, ryze dámský čtenářský klub byl cele zaujat **Velkým putováním Vlase a Brady** (Arbor vitae, Praha 2007), kteroužto obzvláštní knihu má na svědomí **František Skála jr.**

Hned v pondělí nám Lenka Beranová na závěr debat položila otázku do volného psaní: *Jak se mi čte komiks v mém věku?* A moje odpověď:

Když si organizátoři vymysleli do ranních čtenářských klubů jakousi dobu skládankového učení, připadalo mi to jako nápad doslova úžasný. Ale když jsem vylovila ze schránky Vlase a Bradu, povisl mi ret a pomyslela jsem si: Proč zrovna tihle! Přiznávám bez mučení, že se mi do ní v nejmenším nechtělo. Několik dní jsem ji obcházela obloukem a pustila se do ní, až když tlačil čas. Nalepila jsem si dovnitř spoustu lepíků a jen na některých byly poznámky jiné než kritické. Na mnoha byla dosti štiplavě vyjádřena ledasjaká podezření. A na několika jsem sama sobě přiznávala, že mi uniká smysl té či oné zápletky. Pak jsem obrátila poslední stránku a musela jsem uznat, že přes veškeré výhrady je mi celkový odkaz blízký svou filozofií, nakonec i obrázky se mi počaly líbit a nacházela jsem v nich mnoho milých detailů.

V pondělí ráno bylo pro mne zajímavé pozorovat svou obavu, nijak se nelišící od té, kterou jistě zažívají dnes a denně studenti při různých cvičeních svých kreativních učitelů. Jestlipak se ostatním knížka líbila a já budu vypadat jako tupec, který nerozumí umění?!

Jestlipak se najde v mém klubu někdo, kdo bude rozumět mému neporozumění? Jestlipak budu moci vyslovit své štouravé poznámky? A jestlipak se přihodí ta zásadní věc, že by mi někdo pomohl poodhalit další skryté kvality, které jsem neviděla a díky kterým by se mi mohl celý příběh zalíbit i něčím jiným než jen svou vzcnou myšlenkou?

Jako naprosté osvobození jsem poslouchala hned první promluvu Blanky, která dala najevo své mírné znechucení (Blanko, promiň, jestli jsem to nevyjádřila přesně!). A ejhle – okamžitě jsem v sobě pocítila touhu najít něco, co by v mých i Blančiných očích knížku omilostnilo a přiblížilo našemu... Čemu vlastně? Chápání? Věku? Ranní debata nabývala na síle a já si uvědomovala čím dál víc, jak je dobré spočinout v klubu s jednou knížkou a probrat i propat ji ze všech možných stran a úhlů.

V úterý nám Blanka doporučila provést grafické schéma vztahů. Debatovaly jsme o Škuranovi, který se jeví jako kontroverzní postava a o jehož poslání není nikde přímé zmínky, a přemýšlely jsme, jaká je opravdová funkce tučňáka Michala.

Ve středu, inspirována Blančiným úkolem, jsem navrhla, abychom provedly grafické schéma cest a událostí. Události jsme se snažily jasně pojmenovat (shrňování) a přitom se projevilo, že některá z nás potřebuje mít schéma podrobnější než ostatní členky klubu. Ocenily jsme Skálovu mapu na poslední straně obálky. Vlastně by se názvy jednotlivých událostí daly vepisovat přímo do ní.

Čtvrtek byl den drobných úkolů, které si pro nás navymýšlela Míša. Měly jsme nahradit text v bublinách, čímž vznikl docela nový pohled na ilustrace. Pak jsme hrály obdobu kimovky na stránce s jedovatými houbami. Nakonec jsme měly nahradit slovo „hlídač“ a z toho vyplynula ještě otázka: Kdo smí do posvátného kraje?

Zde jsou některé další otázky, které mě při četbě napadaly...

- Kde shánějí jídlo?
- Je ta věc pod postelí činka?
- Kde se tu vzal ten démant? Byl snad v posteli? Ale na předchozím obrázku nikde není!
- Má Brada v batohu knihu? Jakou? A kde sehnal tu jitrnici? Udělal si ji? Mají tam udírnu? Nebo ji koupil?
- Proč tři chlapi bydlí každý docela sám?



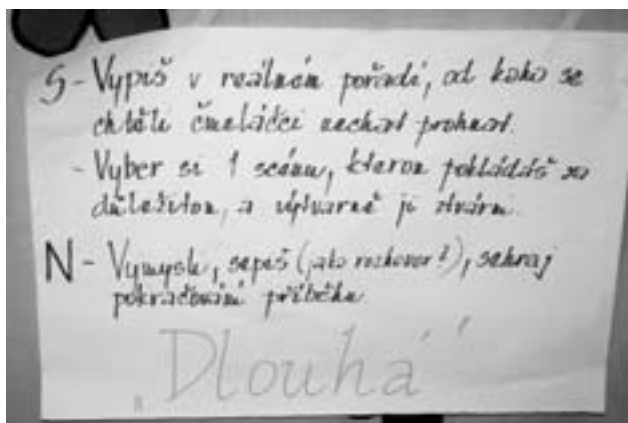


- Kdepak sehnal suché dříví na oheň? Na obrázcích je jasně vidět, že pořád prší!
- Jak na celý tento příběh Skála připadl? Co ho inspirovalo?
- Sice zpívají: „Měli jsme, měli, a už nemáme...“ – ale batohy jim záhadně zůstaly! A navíc má batoh i Vlas! Kde k němu přišel? Když ho šel Brada hledat, že by měl ve svém batohu ještě i batoh pro Vlase? A dva(!) spacáky?

(K. Bergmannová)

Na závěr jsme se sešli napříč kluby a podělili se o své dojmy z knih.

Odpolední dílny



Během letní školy jsme se mohli zúčastnit několika odpoledních dílen a také informačních schůzek. **Štěpánka Klumparová** se s námi podělila o zkušenosti s účastí na projektu LIFT2 (= Literature Framework for Teachers in Secondary Education), což je evropský projekt, kterého se účastní šest zemí. Jedním z jeho cílů je vytvořit **evropský literární rámec** pro

2. stupeň ZŠ a SŠ. Jedná se o systém úrovní čtenářských dovedností provázaný s nároky knihy na čtenáře. Více se o tomto projektu dočtete na s. 55.

Blanka Gruntová nám představila francouzskou metodu analýzy textu, o které se dočtete podrobnosti na s. 36.

Petra Skalická si pro nás připravila dílnu z oblasti globálního rozvojového vzdělávání s názvem **Víme, co jíme?**, již s úspěchem vyzkoušela i se studenty. Pro inspiraci si nalistujte s. 43.

Míša Němcová nás beze zbytku vtáhla do děje opery *Carmen*. Podařilo se jí to prostřednictvím několika jednoduchých aktivit, které vyžadovaly jediné: nechat se unést hudbou a dějem. Vrcholem dílny mohlo být pro někoho vlastní provedení koloraturního sopránu, ale pro většinu účastníků to bylo ztvárnění ústřední árie pomocí ponožkových herců... Vůbec nepochybujeme, že Míšini žáci se mohou stát jak znalci, tak milovníky vážné hudby!

Nové informace o **typologii M. B. T. I.** nám předaly ve své dílně Šárka Miková a Jiřina Stang. Učili





jsme se mimo jiné rozpoznávat takzvané učební styly žáků, které jsou typologií osobnosti ovlivněny, a rovněž jsme si zkusili vytvořit smysluplné zadání k textu pohádky pro dva rozličné typy žáků – s převahou smyslového vnímání a s převahou intuitivního vnímání.

Ve večerních hodinách jsme si nenechali ujít představení projektu **Čteme společně**, jehož autorem je **Miloš Šlapal** a ve kterém žáci 9. třídy ZŠ v Kopřivnici týden pomáhali prvňákům zvládat čtenářské dovednosti. Základní informace o projektu i metodický postup najdete v KL na s. 20 a 22.

Odpočinkové aktivity



Na letní škole jsme měli možnost každý den po obědě navštívit bazén a každý večer se projet na koních.

Ve středu odpoledne jsme zpívali, tancovali a hlavně bubnovali na drumbeny pod vedením Báry Polívkové.

Pro ty nejdůležitější z nás připravila Aška Luhanová hru Městečko Palermo v reálném čase. Při sni-

dání tak probíhaly pro nezasvěcené nesrozumitelné rozhovory o mrtvolách, oběšeních, popravě apod.

*Napsala a z prací účastníků LŠ sestavila
Kateřina Šafránková.*





Letní škola v Roztokách u Křivoklátku

Druhá letní škola pořádaná o. s. *Kritické myšlení* s názvem *Křivoklátsko očima, slovem a písmem* se konala v Roztokách u Křivoklátku v termínu od 1. do 7. srpna. Byla určena pro učitele, kteří ještě neměli možnost se seznámit se základní nabídkou programu *Čtením a psaním ke kritickému myšlení* nebo by potřebovali do pedagogiky kritického myšlení víc proniknout. Hlavními organizátorkami a lektorkami byly Anna Chocholová a Jarka Budíková, organizačně je podpořila Jiřina Homolová.

Hlavní otázka letní školy zněla: *Jak můžeme využít všech možností, které nabízí region, k podnícení a rozvoji žákovu učení?*



Foto: z archivu autorky.

Mohutné, vlnivé, krásné křivoklátské lesy! Nebeská dlaň se opřela o vás a v té dlani člověk ryl, sázel, okopával. S jeho věkem rostly i lesy. Nad jejich hlavami šly bouře a vichřice, pohoda a slunce v moři času. Tenkrát ctili předkové jejich posvátnou krásu, v žertvách k bohům volali a na věky v jejich lůně skryli popelnice, které střep po střepu nyní objevujeme a na světlo vynášíme.

(Viktor Palivec: *Hájemství zelené*)



Foto: z archivu autorky.

Uvedené motto si mohly přečíst hned při zahájení letní školy kritického myšlení všechny účastnice, které se v hotelu Roztoky sešly v neděli 1. srpna. V komorním prostředí malé učebny hledaly společně odpovědi na otázky, jak využít regionu k pozitivnímu ovlivnění učení. Mnohé se již s programem *RWCT* setkaly, předávaly tedy své postřehy ostatním, nebo objevovaly, jak využít přednášky a exkurze pro část *uvědomění si významu informací* v třífázovém modelu učení. Sezení v chladné místnosti zpestřily nejen exkurze pod vedením lektora infocentra Budy – Křivoklátsko a procházka Roztokami při sběru materiálu, ale také jízda na kanoích po Beřounce.

Ještě než jsme vyrazili na exkurzi, zapsali jsme si pomocí metody *kostka* argumenty na podporu této formy učení a argumenty proti ní.

Pro

Nabízí nové možnosti, zažíváme něco nezvyklého.

Člověk se dostane do prostředí, kde leccos pochopí lépe, než kdyby o tom jen slyšel ve škole.

Žák se naučí pohybovat se v neznámém místě, orientovat se v dopravě.

Proti

Větší riziko úrazu může odradit od plánování a provedení exkurze.



Foto: z archivu autorky.



Foto: z archivu autorky.

Při malém zájmu hrozí, že nebude dostatek financí na provedení.

Pokud účastníci nesměřují k stejnému cíli, může být neúspěšná a odradit organizátora i účastníky od dalších takových akcí.

Změna činnosti. Propojení školy s realitou běžného života. Poznávání okolí školy, oblastí České republiky i sama sebe a svých spolužáků, učitelů, kolegů. Zážitky na celý život, sranda zábava, hry, setkání.

Časově náročné, příprava. Potenciální problémy, nudné výklady.

Rozhodně převažují pozitiva: smysluplně strávený čas, pohoda, cesta a poznání. Volnost, nesvázanost školou. Vybaví se mi vzpomínka na to, kdy jsem jako dítě jela nočním vlakem do Krkonoš, návštěva papírny, nákup barevného papíru s vlnkami. Napadá mě ještě atmosféra při návštěvě čistíčky, seznámení s vtipným rodičem a historka o mrtvolce.

Ještě mě napadlo, že reakce žáků jsou často úplně jiné než ve škole (tedy kromě otázek: A budeme mít rozchod? Kdy a jak dlouho?)

Já vidím v exkurzi větší význam než v sezení ve třídě a pasivním či aktivním přejímání všeho, co nám někdo předává. Není nad osobní zkušenost. Nedokážu si představit, jak vypadá továrna na vánoční ozdoby, vlastně nedokázala jsem to až do předloňska, kdy jsem tam jela s dětmi na exkurzi. I když je možné vidět to v televizi, na DVD, v internetovém přenosu... A tak je to se vším.



Foto: z archivu autorky.

Exkurze je o to cennější, že má být připravena tak, aby děti uvedla v úžas! (I když se těší, že ze školy vypadnou, je to přirozené.)

Třídní či průvodce mohou slíbit i rozchod, ale za jakých podmínek. Rozhodně ale jsem proti exkurzi, kde bude mít průvodce chování jako někteří v jednom nejmenovaném hotelu, bude se zlobit na děti, napomínat je za to, co neudělaly. Chci, aby je to zajímalo, aby se ptaly, ale koho to nezajímá, poprosím, aby „neotravoval“ a zůstal ve škole. Exkurzí je ve školách málo, ale to už je zase problém peněz, rozvrhu, kolegů a koneckonců i zdravotního stavu organizátora.

Ukázky z evokace k exkurzi, jejímž cílem bylo poznat krajinu kolem Berounky a pod odborným vedením se seznámit s flórou a faunou oblasti Křivoklátska:

Dopisy krajině

„Krajino, krajino, smutná, neveselá,
kéž ti to pánbůh dá, abys odpustila...“

Protože mám po ránu opravdu „nekomunikativní“ náladu, jsem unavená, nevyspalá a otrávená, těžko se mi píše dopis. Asi proto mě napadla úvodní, ne právě optimistická slova Žalmanovy písně. Ale protože vím, že nás čeká vycházka do přírody, do okolní krajiny, doufám, že mé naladění se v průběhu dne změní. A tak vás zdravím: lesy, louky, pole, vody, fauno i flóro, a těším se, jak se vzájemně polaskáme, nabijeme a pohýčkáme.

Už jdu... :-)))

Milovaný kraji,

rozplývá se ranní opar a já se chystám přivést (přivést) skupinu skvělých lidí na břehy tvé řeky. V prázdninovém čase ti jistě není smutno, máš kolem sebe plno lidí, kteří se k tobě přijeli rekreovat. Ti naši přijeli za studiem a právě ti píšou dopis. Na co se asi budou ptát? Jak tě osloví? Co od tebe očekávají? Buď připraven je přijmout laskavou náručí, bezpečnou cestou, zajímavým výkladem a přirozenými signály.

A ty, řeko, trochu se nám zatřpyť, rozhoupej vlnky, aby se zaleskly ve slunci. Je působivé, když se v tobě, kudrnatý toku, odrážejí stromy a jejich letní koruny.

Tady jsme a jdeme za tebou. Těším se...

Ostýchám se napsat oslovení, neboť psát dopis tomu, kdo vytváří podstatu mého bytí, tomu, kdo zjevně odráží duchovno, jsoucno, mi připadá troufalé.

Přesto si uvědomuji, že rozhovor s krajinou vedeme – ať již vědomě, či přirozenou nevědomou komunikací se svým okolím – denně. Krajinu pak vzýváme, napodobujeme.

Mnozí k ní přistupují jako k vzácnému artefaktu. Také jí pohrdáme, pokud nám neskýtá okamžitý užitek. Ponižujeme ji svým nezájmem. Ve chvílích, kdy nás rozum zklamal, kdy hledáme oporu a pomoc, se k ní vracíme a vychutnáváme si kontaktem s ní pocit toho, že žijeme.

A za to děkuji.



Letní škola proběhla v komorním prostředí – devět účastnic. Nepátřejme, proč tomu tak bylo, zamysleme

se pomocí *T-grafu*, jaké to podle lektorů přináší výhody a nevýhody:

výhody	nevýhody
Všichni se rychle seznámili a poznali, zapamatovali si jména.	Pro nesmělé hned zpočátku příliš průhledné prostředí.
Všichni, pokud chtěli, se mohli uplatnit v každé diskusi.	Bylo víc „vidět“ na toho, kdo se nechtěl do diskuse zapojit.
Lektoři měli čas se všem téměř individuálně věnovat.	Situace sváděla k tomu omezit vrstevnické rady a rady.
Stejně skupiny se poznaly při různých formách práce.	Dělení do skupin sklouzávalo k formalismu, nevystřídalo se mnoho možností, jak dělit.
Je přiměřené množství prací k vyvěšování.	Menší množství vyvěšených prací poskytuje méně podnětů.
Případná změna programu se rychleji dostane k účastníkům.	Pokud se jeden člověk nezúčastní jedné lekce, znatelně chybí.
Mezi účastníky a lektory vzniká rychle silné pouto.	Lektorům se obtížněji prosazuje postup, k němuž má skupina výhrady.
Úřednická složka dá méně práce.	Společné výdaje se dělí mezi méně účastníků.
Všichni účastníci sledovali stejný program, bylo možné odkazovat na jednotlivé lekce.	Nebyla možnost výběru programu, metody se v malých skupinách nemohou dostatečně trénovat.

Mé slovo na závěr:

Děkuji Hance Košťálové za pomoc a konzultace při tvorbě programu, veškerou administrativní podporu a rovněž za návštěvu LŠ.

Děkuji Zdeně Tuzarové a Dáše Bulanové, které zcela „neviditelně“ podpořily program všude tam, kde bylo třeba.

*Napsala a z prací účastnic LŠ sestavila
Anna Chocholová.*



Foto: z archivu autorky.



Foto: z archivu autorky.



Foto: z archivu autorky.



CO SE DĚJE JINDE

Evropský literární rámec

Štěpánka Klumparová

Ráda bych se s vámi, čtenářkami a čtenáři *Kritických listů*, podělila o zkušenosti s účastí na projektu **LIFT2** (= Literature Framework for Teachers in Secondary Education). LIFT2 je evropský projekt, kterého se účastní šest zemí, kromě ČR (zastoupené Pedagogickou fakultou Karlovy univerzity) Finsko, Nizozemsko, Německo, Portugalsko a Rumunsko. Jedním z jeho cílů je vytvořit **evropský literární rámec** (literature framework) pro 2. stupeň ZŠ a SŠ (= secondary education) – podobný tomu, který existuje pro oblast cizích jazyků (jistě se rozpomenete na úrovně A1 až C2 i na dovednosti a znalosti, které jsou na těchto úrovních očekávány). Jedná se tedy o **systém úrovní čtenářských dovedností** provázaný s nároky, které knihy kladou na čtenáře. Evropský literární rámec by měl vést k soustavnému a všestrannému rozvoji čtenářských dovedností (kompetencí) žáka na 2. stupni ZŠ a na SŠ.

Nizozemská inspirace

Tvůrci a vedoucími projektu jsou nizozemští vysokoškolské učitelé Theo Witte a Jan Kok (oba působí na univerzitě v Groningenu). Proto není divu, že se evropský literární rámec inspiruje holandským kurikulem, jehož součástí jsou úrovně čtenářství.

V Nizozemsku žák nejprve projde primární školou a ve 12 letech nastupuje do secondary school (= sekundární školy; v českém pojetí chápejte jako 2. stupeň ZŠ propojený s různými typy střední školy).

První typ je tzv. **pre-vocational secondary education** (VMBO). Do češtiny lze označení přeložit jako (před) odborné, učňovské vzdělání. Žáci ho navštěvují od 12 do 16 let (tedy od 7. do 10. ročníku).

Druhý typ je tzv. **senior general secondary education** (HAVO). Do češtiny je možné přeložit jako všeobecné vzdělání. Žáci ho navštěvují od 12 do 17 let (tedy od 7. do 11. ročníku).

Třetí typ je tzv. **pre-university education** (VWO). Do češtiny lze označení přeložit jako předuniverzitní vzdělání. Žáci ho navštěvují od 12 do 18 let (tedy od 7. do 12. ročníku).

V kurikulu mají Nizozemci vymezeny čtyři úrovně čtenářství (autorem charakteristiky jednotlivých úrovní je výše zmíněný Theo Witte):

- A – zkušenostní čtení (založené na zkušenosti)
- B – identifikační čtení
- C – reflektivní čtení
- D – interpretační čtení

Charakteristika jednotlivých úrovní je rozdělena vždy na dva odstavce, v prvním jsou popsány dosavadní čtenářské zkušenosti žáků, jejich (ne)vybavenost pro četbu literatury pro dospělé, v druhém najdeme čtenářské dovednosti, jež žáci na dané úrovni úplně – či částečně – ovládají, nebo ještě vůbec nezvládají.

A – Zkušenostní čtení

(také: velmi omezená literární kompetence)

Studenti mají malé zkušenosti se čtením fikce. Mají obtíže se čtením, porozuměním, interpretováním a hodnocením velmi jednoduchých literárních textů, stejně jako s rozhovorem o svých čtenářských zkušenostech a čtenářských zálibách. Jejich obecná úroveň rozvoje je neadekvátní pro vstup do světa knih pro dospělé. Jejich úvahy o literatuře a jejich postoj ke čtení se vyznačují potřebou napětí (akce) a dramatu (emocí).

Studenti jsou schopni shrnout klíčový obsah textu a rozpoznat základní prvky struktury potřebné pro porozumění textu.

B – Identifikační čtení

(také: omezená literární kompetence)

Studenti mají zkušenost se čtením fikčních textů, ale téměř žádné se čtením románů pro dospělé. Jsou schopni číst, porozumět i hodnotit velmi jednoduché texty a umějí hovořit o svých čtenářských zkušenostech i zálibách. Jejich obecná úroveň rozvoje dostahuje pro porozumění literatuře pro dospělé, ale nestačí pro vstup do reality nebo „světa románů“, který je velmi rozdílný od jejich vlastní zkušenosti. Jejich postoj ke čtení se vyznačuje zájmem o známé (poznané) situace, události a pocity. Věřící, že literatura by měla být realistická.

Studenti jsou schopni rekonstruovat události v příběhu, rozpoznat téma a popsat postavy. Jsou schopni používat základní literární koncepty ohledně žánru, chronologie a postav. Dovedou reflektovat, jak na ně text působí a jak realistické (skutečné) jsou postavy a události vzhledem k jejich vlastním kritériím. Studenti neumějí zaujmout odstup (dívat se na věci z nadsledu), když se diskutuje o knize, a zejména nejsou otevření názorům a čtenářským zkušenostem druhých.

C – Reflektivní čtení

(také: skromná, nízká, mírně pokročilá literární kompetence)

Studenti mají zkušenost se čtením jednoduchých literárních textů. Jsou schopni porozumět, interpre-



tovat a hodnotit jednoduchá literární díla a rovněž diskutovat o společenských, psychologických a morálních tématech vztahujících se k publikaci. Jejich obecný a literární rozvoj je dostatečný pro vstup do poněkud složitější struktury románu a do světa dospělých. Jejich čtenářské zájmy se vyznačují zájmem jak o společenská, tak i psychologická a morální témata. Literatura pro ně znamená nejen prozkoumávání světa, ale i utváření názoru na široké spektrum problémů.

Prostřednictvím analýzy jsou tyto studenti schopni nalézt příčinné souvislosti jak na úrovních příběhu, tak i chování a vývoje jednotlivých postav. Dovedou rozlišit mezi svými vlastními názory a znalostmi skutečnosti a skutečností románu. Umějí rozlišit mezi rozličnými rovinami příběhu a rozpoznat účinek zvolených vyprávěcích technik. Jsou schopni uvažovat o tématech (knihy) pomocí otázek na titul a na konkrétní motivy. Tito studenti od počátku zaměřují svou pozornost především na to důležité (na problém) a na interpretaci textu. Jejich znalost literatury není natolik rozvinutá, aby si mohli samostatně vybrat vhodnou publikaci.

D – Interpretační čtení

(také: dosti široká, úplná literární kompetence)

Studenti mají zkušenost se čtením jednoduchých románů pro dospělé. Jsou schopni číst, porozumět, interpretovat a hodnotit literaturu, která není příliš složitá, a umějí účinně hovořit o svých interpretacích a zálibách. Tito studenti projevují rostoucí estetickou citlivost: objevují, že román je „vytvořený“ a že psaní je „umění“, a ne „trik“. Postoj těchto studentů ke čtení se vyznačuje ochotou ponořit se do složitých událostí a emocí dospělých, které jsou velmi vzdáleny jejich vlastní zkušenosti. Zajímají se o vyprávěčskou techniku a strukturu románu, snad i o autorův záměr.

Tito studenti jsou schopni rozlišit různé vrstvy významu, stejně jako rozpoznat a interpretovat motivy a další důležité prvky významu. Dovedou kriticky zhodnotit shrnutí a interpretace svých vrstevníků. Umějí vyjádřit, co upřednostňují, proto si pod vedením vyberou knihu, ale jejich znalost literatury není dostačující, aby mohli učinit nezávislý výběr vhodné knihy pro svou úroveň.

Níže naleznete stručný přehled toho, jaké úrovně má dosáhnout žák v jednotlivých typech sekundárních škol a v jakém ročníku (respektive věku).

Zastoupení úrovní na jednotlivých stupních nizozemských sekundárních škol

zkratka školy	7. ročník	8. ročník	9. ročník	10. ročník	11. ročník	12. ročník
VMBO	rozvoj metod zkušenostního čtení (úroveň A)		rozvoj metod identifikačního čtení (úroveň B)			
HAVO	rozvoj metod zkušenostního čtení (úroveň A)	rozvoj metod identifikačního čtení (úroveň B)		rozvoj metod kritického a reflektivního čtení (úroveň C)		
VWO	rozvoj metod zkušenostního čtení (úroveň A)	rozvoj metod identifikačního čtení (úroveň B)	rozvoj metod kritického a reflektivního čtení (úroveň C)		rozvoj metod interpretačního a estetického čtení (úroveň D)	

Sestavení čtyř úrovní pro 2. stupeň ZŠ (7.–9. ročník)

Zatím proběhla pouze první fáze vytváření evropského literárního rámce, a sice sestavení čtyř úrovní pro 2. stupeň ZŠ (7.–9. ročník). Dalšími kroky jsou vytvoření škály úrovní pro SŠ a její provázání se stávajícími úrovněmi pro ZŠ (jako výchozí úrovně pro SŠ poslouží úrovně C a D pro ZŠ). Výsledkem by měl být šestiúrovňový evropský literární rámec.

Vytváření literárního rámce pro 7.–9. ročník proběhlo nejprve v každé z účastnických zemí a teprve později byla hledána shoda při společném setkání zástupců všech zemí.

V každé z účastnických zemí bylo vybráno **pět expertů** (učitelů literatury na 2. stupni ZŠ, nebo na nižším gymnáziu), kteří mají alespoň pětiletou zkušenost s výukou literární výchovy, dobře znají své žáky,



jejich čtenářské zájmy a potřeby. Českými experty se stali Petr Albrecht, Radomíra Hubálková, Anna Chocholová, Šárka Pavelková, Kateřina Šafránková. S experty jsme komunikovali e-mailem, zadávané úkoly byly přípravou na závěrečné květnové setkání expertů při vytváření charakteristik jednotlivých úrovní.

Každý expert dostal nejprve za úkol sepsat **seznam patnácti knih** a jedné povídky a zdůvodnit jejich výběr. Experti měli zadána pouze velmi obecná kritéria pro výběr knih: měli dbát na rovnoměrné zastoupení knih na základě jejich „náročnosti“, různorodosti témat a žánrů, čtenářských zájmů obou pohlaví. Z navrhovaných knih jsme spolu s kolegou Ondřejem Hníkem vybrali patnáct knih a jednu povídku, při konečném výběru jsme se řídili tím, kolika experty byl daný titul navržen a zda daný titul odpovídá výše uvedeným kritériím.

Seznam 16 titulů – konečná verze výběru

I. Březinová: *Básník v báglu*
 F. Carter: *Škola Malého stromu*
 I. Dousková: *Hrdý Budžes*
 M. Ende: *Momo a ztracený čas*
 T. de Fombelle: *Tobiáš Lolness*
 A. Franková: *Deník*
 J. Gaarder: *Dívka s pomeranči*
 S. Hawking – L. Hawkingová: *Jirkův tajný klíč k vesmíru*
 C. S. Lewis: *Lev, čarodějnice a skříň*
 J. Owen: *Indigový drak*
 O. Pavel: *Moje první ryba*
 I. Procházková: *Nazí*
 P. Pullman: *Zlatý kompas*
 W. Saroyan: *Tracyho tygr*
 J. R. R. Tolkien: *Pán prstenů*
 S. Townsendová: *Tajný deník Adriana Molea*

Výše uvedených 16 titulů experti rozřazovali do čtyř úrovní a zároveň stručně zdůvodňovali jejich zařazení do dané úrovně. Pokud se na jedné knize shodla většina expertů, považovali jsme ji pro danou úroveň za **knihu reprezentativní**. K naprosté shodě došlo pouze na úrovni A (Lewis: *Lev, čarodějnice a skříň*), k větší

nové shodě na úrovni B (Pullman: *Zlatý kompas*). Konečné rozhodnutí o výběru reprezentativní knihy pro úroveň C a D jsme ponechali na expertní setkání, protože návrhy expertů se velmi různily. Ještě před setkáním každý z expertů sepsal charakteristiku (tedy quickscan) jedné z reprezentativních knih. Quickscan se skládal z charakteristiky knihy (rozsah, děj, vyprávěcí perspektiva atd.) a z charakteristiky čtenáře (zkušenosti, znalosti, dovednosti).

Příklad charakteristiky knihy pro úroveň A Popis reprezentativní knihy – quickscan

Zpracovala: Anna Chocholová

Clive Staples Lewis – *Lev, čarodějnice a skříň* – 1950 – úroveň A

(Ukázky z vydání *Letopisy Narnie*, Fragment 2009)

Irský spisovatel C. S. Lewis, který žil v letech 1898–1963, patří mezi nejúspěšnější autory moderní britské literatury. Byl profesorem středověké a renesanční literatury na univerzitách v Oxfordu a v Cambridgi, pod vlivem přátel J. R. R. Tolkiena a Huga Dysona se stal křesťanem. Své zájmy a uznávané hodnoty promítl do svých knih. Byl fascinován pohádkovými příběhy, mytologií a bájnými legendami. V roce 1950 začal psát *Letopisy Narnie*, kniha *Lev, čarodějnice a skříň* byla první z řady (následovalo šest dílů) a patří mezi nejčtenější. Za poslední díl *Letopisů* získal autor nejvyšší ocenění za výjimečné dílo dětské literatury – prestižní cenu Carnegie Award.

Knihy byly přeloženy do 30 jazyků.

Do roku 1989 u nás nebylo dílo vydáváno, český překlad se objevil na trhu až v roce 1991 a brzy si získal zájem dětských i dospělých čtenářů.

Nejznámější filmové zpracování z produkce The Walt Disney Company bylo ve světě uvedeno roku 2005. Film získal téhož roku Oscara za masky a animaci, česká premiéra se uskutečnila o rok později. V češtině byly také vydány audiokazety s příběhy Narnie.

Celkem bylo v Británii natočeno pět filmů o *Letopisech*, byly rovněž vytvořeny videohry a deskové hry.

„Pravděpodobnost, že obecné dovednosti potřebné k učení i dovednosti vztahující se k dílčí oblastem nebo předmětům či doménám učiva (např. konstruování významu z textu, řešení matematických úloh nebo vědecký způsob myšlení) budou důkladně zvládnuty ve formě umožňující jejich pozdější použití v životě, výrazně zvýšíme tím, že je žákům předkládáme jako strategie, které záměrně a uvážlivě volíme, a při jejich používání uplatňujeme metakognitivní kontrolu a autoregulaci (uvědomujeme si a sledujeme jednotlivé myšlenkové kroky, vědomě řídíme svou duševní činnost). To vyžaduje komplexní vyučování kladoucí důraz jak na deklarativní znalost (vědět, co je třeba udělat), tak na procedurální znalosti (vědět, jak to udělat) i na kontextové znalosti (vědět, kdy a kde, za jakých podmínek to udělat).“



dimenze	ukazatel	popis (komplikující faktory)
základní požadavek upoutat	čas	77 stran, rozměr mezi A5–A4, několik menších obrázků, 17 kapitol
	zájmy	svět pohádek, zvířat, nadpřirozených bytostí, tajemství, záhad, ale také obyčejného rodinného života a sourozeneckých vztahů – vše oslovuje děti v období puberty, nabízí jim únik od všedního života, zejména lev Aslan – zvíře ochránce a zachránce – je postavou, která zasluhuje obdiv (významné zejména pro chlapce)
	čtenářská zkušenost	kniha nevyžaduje větší čtenářskou zkušenost, způsob, jakým je napsána, připomíná běžný fantastický příběh, změna prostředí ze skutečna do neskutečna se děje skrz skříň pokoje (obyčejný kus nábytku), návrat do skutečna se stane pouze třikrát – po prvním výletu Lucie, po první cestě Edmunda do Narnie a potom v závěru příběhu
	všeobecné znalosti	kniha nevyžaduje hlubší všeobecné znalosti, třebaže mnohým výrazům nebudou všichni čtenáři rozumět, nebrání to celkovému porozumění textu; osoby pojmenované výrazy z mytologie (např. <i>faun</i> , <i>minotaurus</i> , <i>troll</i>) mohou čtenáři považovat za pohádkové postavy; čtenářský zážitek při dobré znalosti mytologie by byl možná odlišný, méně svobodný (mohl by připomínat tzv. povinné učivo); zmínka o válce na začátku knihy může některé čtenáře zarazit, budou uvažovat o tom, o jakou válku se jedná, mohou být překvapeni tím, že autor se k ní v závěru knihy nevrací
	oborově specifické znalosti a zkušenosti	mladí čtenáři se s pohádkou setkávají od útlého dětství, s pověstmi a legendami od 1. stupně základní školy; nepotřebují teoretické znalosti k pochopení příběhu, stavbu obou útvarů přijímají spontánně; střídání dějů (např. pobyt sourozenců u Bobrů a zajetí Edmunda) probíhá s určitou pravidelností, je pro děti pochopitelné; autor-vypravěč svými vstupy do vyprávění a oslovováním čtenáře, kupř. „...a kdybyste tam byli, viděli byste, jak jeho paprsky ozařují starý pařez...“ (s. 150), nebo „...nebudu popisovat. Protože kdybych to udělal, tak by vás dospělí nejspíš vůbec nenechali tuhle knihu číst...“ (s. 156), pomáhá udržet kontakt s realitou, pro čtenáře je to určitá jistota
obeznámenost s literárním stylem	slovní zásoba	kniha je napsána srozumitelným jazykem, význam méně běžných výrazů (<i>jílec</i> , <i>audience</i> , <i>toulec</i> , <i>cesmína</i>) pochopí čtenář z kontextu
	větné konstrukce	čtení nevyžaduje hlubší zamyšlení nad větnými konstrukcemi, souvětí většinou o dvou až čtyřech větách střídají věty jednoduché, kromě popisů je text bohatý na přímou řeč, která je přirozená, tudíž srozumitelná
	stylistika	jedná se o běžný vyprávěcí styl, pochopení textu ovlivňuje poměrně časté vyjádření zapojující smysly čtenáře (sluch, čich, zrak), zejména v popisech (např. popis jara – s. 145); to může také odvést pozornost čtenáře od děje
obeznámenost s literárními postupy	děj	obsah je možné najít na: cs.wikipedia.org/wiki/Lev,_čarodějnice_a_skříň ; autor udržuje určité napětí po celou dobu, vývoj příběhu je přiměřeně rychlý, místy přerušeny popisy – zpomalení děje; některým čtenářům by mohly dělat problém paralelní děje zobrazené v kapitolách po sobě; čtivosti je dosaženo rovněž udržováním tajemna, zápasem mezi dobrem a zlem; autor vstupuje do textu oslovováním čtenáře, vysvětlováním, poučováním (není dobré se zavírat ve skříni); vloženy dvě říkanky, první oslavuje lva Aslana jako nositele štěstí a druhá vyjadřuje víru ve vítězství dobra
	časový sled	vypravování začíná přestěhováním čtyř dětí (aby byly za války schované před nebezpečím při bombardování Londýna) ke starému profesorovi do velkého domu na venkově; při zkoumání domu, který svým uspořádáním nabízí prostor k dobrodružstvím, objeví děti starou skříň; ta jim otevře cestu do království Narnie, kde se odehrává vlastně téměř celý příběh; autor se v průběhu vypravování vrátí k profesorovi a jeho hospodyně (mimo úvodní kapitolu, ve které se mluví o stěhování) ještě třikrát, naposledy v závěru knihy; někteří čtenáři nemusejí postřehnout rámec příběhu, soustředí se pouze na fantastickou část – události v Narnii
	dějové linie	dvojí vnímání času bývá v pohádkách běžné, podtrhuje rozdíl mezi skutečným a fantazií; čtenář tedy přijme fakt, že zatímco v domě profesora uplyne necelá hodina, v Narnii proběhnou dny, měsíce, dokonce celé roky
	perspektiva	příběh je vyprávěn ve 3. osobě, je zřejmé, že si autor přeje, aby čtenáři děj pochopili, aby je snadno zaujal; pochopení usnadňují rovněž vstupy vypravěče do děje: „A kdybyste se dívali ještě chvíli, začali byste si nejspíš myslet, že...“ (s. 150), „Doufám, že nikdo, kdo tuhle knížku čte, se nikdy necítil tak zoufale jako Zuzana...“ (s. 159)
	smysl	text nabízí fantastický příběh, ve kterém se propojují prvky mytologické i pohádkové, vystupují postavy skutečné, bájně i jednoznačně vymyšlené, ale také zdánlivě reálné (děti, které objeví Narnii, profesor a jeho hospodyně); vypravování zůstává ve dvou zřetelně oddělených rovinách (dům s profesorem a království Narnie), neobsahuje skryté významy; je možné, že některý čtenář nepochopí výrazy <i>dcera Evina</i> , <i>syn Adamův</i> , neovlivní to však čtenářský zážitek; kniha může být chápána jako únik do fantastického světa v době války, jako by chtěl autor děti uchránit zla; proto se ocitají ve světě království Narnie, kde s pomocí hodných bytostí se zlem bojují a nakonec zvítězí; boj se zlem jim pomůže posílit sourozenecké vztahy; lev Aslan skrytě představuje Krista, který se obětuje pro záchranu lidstva, ale záleží na čtenáři, zda si dá tyto dvě postavy do souvislosti



obeznámenost s literárními postavami	charakter postav	záhadnou postavou je strýček profesor, který umožní dětem prožít dobrodružství, ale neodhalíme, co ví či neví o svém domě, o Narnii a jejích obyvatelích; děti (Edmund, Petr, Lucie a Zuzana) jsou zobrazeny jako reálné postavy s běžnými sourozeneckými problémy; obyvatelé Narnie zastupují buď oblast dobra (Bobrovi, Aslan, faun Tumnus), nebo zla (Čarodějnice, Trpaslík); postava Edmunda, jednoho ze sourozenců, představuje váhání mezi dobrem a zlem
	počet	hlavní postavy vystupují ve dvou rovinách – děti (Edmund, Petr, Lucie a Zuzana) a obyvatelé Narnie (Čarodějnice, Aslan, Trpaslík, Bobrovi), jejich místo v příběhu je patrné, a tudíž dobře pochopitelné; vedlejší postavy dokreslují situaci v domě (paní Macreadyová), nebo v Narnii (Santa Claus, faunové, vlci...)
	vztahy	čtenáři se velmi dobře ztotožní s dětskými hrdiny, jejich vztahy jsou jim blízké, při čtení mohou zapojit vlastní zkušenosti; v Narnii žijí postavy pohádkové, lidské i zvířecí, dětem také blízké – jsou vylíčeny převážně černobíle, z jejich chování je zřejmé, kterou složku, zda dobro, či zlo, zastupují; proniknout tedy do vztahů mezi postavami není náročné

V květnu 2010 proběhlo **setkání expertů**, při kterém byly vytvářeny **charakteristiky jednotlivých úrovní**. Nad každou úroveň proběhla debata, při níž jsme si vyjasňovali, jaké dovednosti by měl mít žák rozvinutý na dané úrovni, jaké nároky by měla klást kniha na čtenáře, aby mohla být zařazena do dané úrovně (jako východisko nám posloužily charakteristiky reprezentativních knih pro jednotlivé úrovně)*. Nakonec jsme vyjednávali zařazení knih z výše uvedeného seznamu do jednotlivých úrovní a hledali jsme reprezentativní knihy pro úroveň C a D (Gaarder: *Dívka s pomeranči* – úroveň C, Procházková: *Nazí* – úroveň D).

Rozřazení knih do jednotlivých úrovní

úroveň A	reprezentativní	<i>Lev, čarodějnice a skříň</i>
	snadná	<i>Tajný deník Adriana Molea</i>
	obtížná	<i>Momo a ztracený čas</i>
úroveň B	problematická	<i>Jirkův tajný klíč k vesmíru</i>
	reprezentativní	<i>Zlatý kompas</i>
	snadná	<i>Básník v báglu Indigový drak</i>
úroveň C	obtížná	
	problematická	
	reprezentativní	<i>Dívka s pomeranči</i>
úroveň D	snadná	<i>Škola Malého stromu</i>
	obtížná	<i>Tobiáš Lolness</i>
	problematická	<i>Deník Anny Frankové</i>
úroveň E	reprezentativní	<i>Nazí</i>
	snadná	<i>Tracyho tygr</i>
	obtížná	<i>Pán prstenů</i>
úroveň F	problematická	<i>Hrdý Budžes</i>

V červnu pak v Praze proběhlo setkání zástupců všech účastníků projektu LIFT2, kteří se snažili z jednotlivých národních literárních rámců vytvořit pro 7.–9. ročník rámec evropský.

Kromě evropského literárního rámce pro ZŠ a SŠ by měly v rámci projektu LIFT2 vzniknout metodické návrhy (didaktické inspirace) pro práci s některými reprezentativními knihami ve škole a webové stránky, kde učitelé budou moci hlasovat o zařazení knih do jednotlivých úrovní, navrhnout další vhodné tituly,

vytvářet charakteristiky knih. Cílem je shromáždit 120 reprezentativních knih z každé země.

Při přípravě na expertní setkání i v jeho průběhu jsem si jasněji uvědomila některé přínosy, ale i slabá místa projektu.

Přínosy evropského literárního rámce

Evropský literární rámec může učitelům sloužit...

- pro sledování pokroku žáků v oblasti čtenářství
- pro formativní, popř. i sumativní hodnocení
- pro reflexi vlastního čtenářství žáky
- pro sebehodnocení žáků
- jako motivace žáků ke čtení
- pro srovnání čtenářského výkonu žáků ve všech zemích EU

Navíc se čtení a čtenářství stávají součástí kurikula, středem výuky literatury. Do jeho tvorby jsou zapojeni učitelé z praxe (návrhy knih, jejich hodnocení), vzniká možnost sdílení a výměny zkušeností mezi učiteli.

Omezení evropského literárního rámce

Problematické je...

- shodnout se na výběru knih (vybírat je podle zájmu žáků, či podle probíraného učiva?)
- shodnout se na zařazení knih do jednotlivých úrovní
- shodnout se na charakteristice jednotlivých úrovní
- že do projektu nejsou zapojeni žáci, pouze učitelé (nebezpečí zkreslení)
- že projekt nevěnuje dostatečnou pozornost nečtenářům

Autorka je odborná asistentka na katedře české literatury PedF UK.

Poznámka:

- * Příklad charakteristiky úrovně A naleznete na: www.kriticke-mysleni.cz.



ŠKOLA V LITERATUŘE

Matoušův efekt

Malcolm Gladwell

Jednoho teplého jarního dne v květnu 2007 se ve finále Pamětního poháru střetly ve Vancouveru týmy Medicine Hat Tigers a Vancouver Giants. Tygři a Obři byli tenkrát dvěma nejlepšími týmy Kanadské hokejové ligy, což je zase nejlepší juniorská hokejová liga na světě. V obou hrály budoucí hvězdy ledního sportu – sedmnácti-, osmnácti- a devatenáctiletí kluci, kteří začali bruslit a střílet puky, sotva vyrostli z plínky.

Následujících šedesát minut předváděly oba týmy bojovnou, agresivní hru.

Po zápase se hráči, jejich rodiny a sportovní novináři z celé země vtěsnali do kabiny vítěze. Na zdi visel transparent s nápisem: „Neboj se dřiny.“ Uprostřed kabiny stál kouč Obrů Don Hay se slzou v oku. „Jsem na své kluky hrdý,“ prohlásil. „Jen se rozhlédněte. Není tu nikdo, kdo dnes nepotil krev.“

Kanadský hokej je meritokracie. Tisíce malých Kanadčanů začínají hrát už v „žáčcích“, ještě dřív, než nastoupí do školky. Jsou tady ligy pro každý věk a na každém stupni jsou hráči zkoumáni, tříděni a hodnoceni, přičemž ty nejnadanější oddělí trenéři od plev a začnou připravovat na vyšší stupeň. Kolem patnácti šestnácti let se ti nejlepší z nejlepších ocitnou v elitní lize zvané Major Junior A, což je samotný vrchol pyramid. A pokud se tým z Major Junior A dostane do Pamětního poháru, znamená to, že je na špičce pyramid.

Do Major Junior A se nedostanete přes úplatky. Nezáleží na tom, kdo je vaše matka či otec, kým byl váš dědeček nebo jakou firmu vlastní vaše rodina. Pokud máte talent, rozsáhlá síť hokejových skautů a agentů si vás najde, a budete-li mít chuť a vůli na sobě pracovat, systém vás odmění. Úspěch v hokeji vychází z osobních zásluh, přičemž obě slova v tomto spojení mají svůj význam. Hráči jsou hodnoceni na základě svého vlastního výkonu, nikoli výkonu někoho jiného, a na základě svých schopností, nikoli podle nějakého svévolného kritéria. Nebo ne?

Barnsley se zašel podívat na zápas Lethbridge Broncos v jižní Albertě, což byl tým, který hrál stejnou Major Junior A ligu jako Vancouver Giants nebo Medicine Hat Tigers. Byl tam se svou ženou Paulou. Jeho žena si listovala programem a narazila na soupisku hráčů.

„Rogere,“ prohlásila, „víš, kdy se ti mladíci narodili?“

Barnsley přikývl. „Všichni jsou mezi šestnácti a dvaceti, takže se narodili ke konci šedesátých let.“

„Ne,“ Paula na to, „já myslím měsíc.“

„Myslel jsem, že se zbláznila,“ vzpomíná Barnsley. „Ale podíval jsem se na soupisku a to, co říkala, mě okamžitě praštilo do očí. Z nějakého důvodu byl na

ledě neuvěřitelný počet hráčů narozených v lednu, únoru a březnu.“

Když se Barnsley toho večera vrátil domů, vyhledal si tolik dat narození profesionálních hokejistů, kolik jen našel. Všechna vykazovala stejnou zvláštnost. Se svou ženou a kolegou A. H. Thompsonem pak shromáždil statistiky o všech hráčích v Ontarijské juniorské hokejové lize. Stále stejná písnička. Zdaleka nejvíc hráčů se narodilo v lednu. A druhý nejfrekventovanější měsíc? Únor. Třetí? Březen. Barnsley zjistil, že v lednu se narodilo pětadvacetkrát víc ontarijských hokejových juniorů než v listopadu. Pročetl si také statistiky áčkových týmů jedenácti- a třináctiletých hráčů – kluků vybraných do elitních zájezdních mančaftů. Leden, únor, březen.

Podíval se na složení NHL. Leden, únor, březen. Čím víc údajů Barnsley zpracovával, tím pevnějšího nabýval přesvědčení, že nejde o žádnou náhodu, nýbrž železné pravidlo kanadského hokeje – v kterékoli elitní skupině, v nejlepším týmu či lize, se 40 % hráčů narodilo mezi lednem a březnem, 30 % mezi dubnem a červnem, 20 % mezi červencem a zářím, a 10 % mezi říjnem a prosincem.

„Za všechna ta léta, co se zabývám psychologií, jsem nikdy nepřipadl na tak výrazné schéma,“ tvrdí Barnsley. „Člověk ani nemusí provádět nějakou statistickou analýzu. Stačí se na ta čísla podívat.“

Vysvětlení tohoto jevu je poměrně prosté. Jde jednoduše o to, že rozřazování do věkových kategorií končí v kanadském hokeji 1. ledna. Hráč, který má desáté narozeniny až 2. ledna, pak hraje po zbytek roku s devítiletými kluky, přičemž v tomto preadolescentním věku znamená dvanáctiměsíční mezera obrovský rozdíl v tělesné vyspělosti.

A jelikož jsme v Kanadě, což je do hokeje nejvíc poblázněná země na světě, začínají kouči vybírat do zájezdních týmů hráče už kolem věku devíti a desíti let, takže není divu, že větší talent spatřují ve větších a šikovnějších chlapcích, kteří měli k dobru několik měsíců navíc.

A co se stane, když se hráč ocitne v takovém elitním mužstvu? Inu, dostane se mu kvalitnějšího výcviku a za sezonu odehraje padesát či pětasedmdesát zápasů místo dvaceti a trénuje dva- až třikrát víc než jeho méně úspěšní kamarádi v nižších ligách. Zpočátku nespočívá jeho výhoda ani tak v tom, že je nějak herně lepší, nýbrž že je prostě o něco starší. Ale ve třinácti, čtrnácti, po všech těch nesčetných hodinách tréninku se zkušenějšími kouči už rozhodně lepší je, takže se s větší pravděpodobností dostane do Major Junior A ligy a odtud ještě výš.

Tytéž nepravidelnosti vykazují i mnohem důležitější oblasti lidského života, například vzdělávací systém. Rodiče s dětmi narozenými ke konci kalendářního roku si často rozmyslí, zda svého potomka



přihlásit do mateřské školy v regulérním termínu. Pro pětiletého caparta totiž není snadné držet krok s dětmi o mnoho měsíců staršími. Přesto je většina rodičů pravděpodobně toho názoru, že všechny nevýhody, s nimiž se menší děti musejí ve školce potýkat, se časem nějak samy rozplynou. To ale není pravda. Je to jako s hokejem. Malé počáteční zvyhodnění dětí narozených na počátku roku před těmi narozenými ke konci roku samozřejmě přetrvává. Rozřadí děti do škatulek úspěšných a neúspěšných, talentovaných a obyčejných, které se pak s nimi táhnou roky.

Nedávno provedly dvě ekonomky – Kelly Bedardová a Elizabeth Dhueyová – analýzu souvislostí mezi výsledky pravidelného srovnávacího průzkumu úrovně vzdělání v matematice a přírodních vědách s názvem Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS – matematické a přírodopisné testy, které co čtyři roky podstupují děti z mnoha zemí světa). Zjistily, že ve čtvrtých třídách si starší děti vedly o čtyři až dvanáct percentilových bodů lépe než mladší děti. A to je podle slov Elizabeth Dhueyové „obrovský rozdíl“. Znamená to, že pokud člověk vezme dva intelektuálně rovnocenné čtvrtáky narozené na opačných koncích zápisového termínu, napíše starší žák test na 80 percentilových bodů, zatímco ten mladší pouze na 68 percentilových bodů. A to už je v dnešním systému rozdíl mezi oficiálně talentovaným a netaentovaným dítětem.

„Je to jako ve sportu,“ tvrdí Dhueyová. „Děti škatulkujeme podle schopností již v raném věku. Máme matematické třídy pro pokročilé, máme hodiny čtení pro pokročilé. A tak je u malých dětí, zejména ve školce a prvních třídách, běžné, že učitelé si pletou nadání s věkem. Proto také zařazují starší žáky do pokročilých tříd, kde se toho naučí více, a ti si právě proto vedou další rok lépe a další rok ještě lépe. Jediná země, kde k tomuto nedochází, je Dánsko. Tam rozřídí děti teprve, když dosáhnou deseti let.“ V Dánsku se selekce provádí až tehdy, kdy už věkový rozdíl nehraje takovou roli.

Zamyslete se na chvíli – co nám příklad s hokejem a časnými narozeninami napovídá o podstatě úspěchu?

Inu, říká nám, že naše představa, že na vrchol se proboují jen ti nejlepší a nejchytřejší, je poněkud zjednodušená. Jistě, hokejisté, kteří hrají na profesionální úrovni, jsou nadanější než já nebo vy. Také však měli před ostatními výrazný náskok, o nějž se nijak nepřičinili ani si jej nezasloužili. A ten hrál v jejich cestě za úspěchem klíčovou roli.

Sociolog Robert Merton nazval tento jev „Matoušův efekt“, podle verše z novozákonního Matoušova evangelia: „Neboť každému, kdo má, bude dáno a přidáno; kdo nemá, tomu bude odňato i to, co má.“ Neboli těm, kdo jsou již úspěšní, se častěji dostane příležitostí, které jim dopomohou k ještě většímu úspěchu. Největší daňové úlevy mají odjakživa bohatí. Nejlepší učitele a nejpozornější péči mají vždy studenti s nejlepším prospěchem. A nejkvalitnější zázemí a trenérské vedení mají devíti- a desetiletí kluci, kteří se narodili dříve. Úspěch je výsledkem toho, co

sociologové nazývají „kumulativní výhoda“. Profesionální hokejisté měli zpočátku o něco lepší podmínky než jejich spoluhráči. Tato malá výhoda jim otevřela cestu k příležitostem, díky nimž se onen rozdíl zvětšil, což je navedlo k dalším příležitostem, které je popostrčily v kariéře ještě výš – a tak stále dál, až se stal z normálního hokejisty výjimečný hráč. Na počátku však výjimečný nebyl. Měl jen o fous lepší podmínky.

Druhý logický závěr příkladu s hokejem zní, že naše systémy rozhodování o tom, kdo dostane náskok a kdo nikoli, nejsou příliš účinné. Jsme přesvědčeni, že je moudré umisťovat děti do áčkových týmů a speciálních tříd pro nadané co nejdříve, aby nám žádný talent neproklouzl mezi prsty. Ale podívejte se na soupisku české juniorské fotbalové reprezentace. Není na ní nikdo narozen v červenci, říjnu, listopadu či prosinci a pouze po jednom hráči narozeném v srpnu a září. Všechny, kdo se narodili v druhé polovině roku, trenéři ustavičně deptali či přehlíželi nebo je od fotbalu odrazovali. Dá se říci, že pohrdli nadáním celé poloviny české sportovní populace.

Už chápete, jaké škody pácháme svým jednoduchým pojetím úspěchu? Protože úspěch tak přehnaně personalizujeme, popostrkujeme na kariérním žebříčku jen některé, zatímco jiné přehlízíme. Sepisujeme pravidla, která mnohým z nás házejí klacky pod nohy. Spoustu dětí předčasně odepisujeme jako ztracené případy. Přespříliš se obdivujeme všem úspěšným a nespravedlivě se pošklebujeme průměrným. Pomíjíme skutečnost, že my všichni, celá naše společnost, máme obrovský vliv na to, kdo dosáhne vrcholu a kdo zůstane v základním táboře.

A přitom by stačilo uznat, že rozřazovací termíny jsou důležité. Stačilo by založit dvě nebo i tři ligy podle měsíce narození. Nechat hráče, ať se nejprve vypracují vlastními silami, a teprve pak tvořit áčkové týmy. Kdyby všichni kanadští nebo čeští sportovci narození ke konci roku dostali stejnou šanci, pak by kanadští a čeští trenéři rázem mohli vybírat z dvojnásobného počtu hráčů.

A školy dělají totéž. Základní a střední školy by mohly zařazovat žáky narozené mezi lednem a dubnem do jedné třídy, mezi květnem a srpnem do druhé a mezi zářím a prosincem do třetí. Pak by se mohly děti učit a soutěžit se svými vrstevníky. Takový systém by znamenal jisté administrativní komplikace, ale nemusel by být nutně o mnoho dražší a dal by rovnou šanci všem, kdo se ne vlastní vinou ocitli v nevhodné pozici oproti ostatním dětem. Jinými slovy, mohli bychom velmi snadno převzít otěže nad mašinerií úspěchu, nejen ve sportu, ale i v poněkud důležitějších oblastech lidského života. Jenže se nám do toho nechce. A proč? Protože lpíme na představě, že úspěch je prostým důsledkem osobních zásluh a že prostředí, v němž vyrůstáme, a pravidla, která si jako společnost stanovujeme, nehrají žádnou roli.

Malcolm Gladwell: Mimo řadu. Dokořán, Praha 2009, str. 17–33. Redakčně upraveno a kráceno.



PŘEČETLI JSME

A. Tomková, J. Kašová, M. Dvořáková: Učíme v projektech

Jaroslav Červenka

Kniha *Učíme v projektech* je rozdělena na čtyři hlavní části. První z nich nese název: *Co je to projekt?* – a zpočátku se velmi zjednodušenou formou zabývá vývojem ve školství až po prvotní aplikace projektového vyučování. Část je věnována herbartovské škole a podrobně popisuje její zastaralé výukové metody, bránící svobodnému a zdravému vzdělávání dítěte. Autorky plynule přecházejí ke sloům E. Keyové o tom, že 20. století bylo stoletím dítěte. Dále je zmíněn nástup reformní pedagogiky, která již směřuje k inovaci školství a prosazuje vlastní práci dětí. Jako klíčová se jeví zmínka o J. Dewey a W. H. Kilpatrickovi, kteří jako první vydali ucelenou studii o projektovém vyučování. Autorky zdůrazňují, že na rozdíl od izolovanosti jednotlivých výukových předmětů v klasické výuce jsou v rámci projektu předměty provázané. Je zmíněna historie projektového vyučování v Česku: za první republiky se týkalo především vztahu k vlastnímu regionu dětí a v polistopadovém období se realizovalo v rámci vzdělávacích programů Obecná a Národní škola, které mu dávaly mnohem větší prostor než škola Základní.

V následující podkapitole se autorky věnují definování samotného projektového vyučování a srovnání projektového vyučování s tematickou výukou. Jsou zmíněna slova Stanislava Vrány, že projekt je žákův podnik, je kladen důraz na motivaci dítěte, která je pro úspěšnost projektové výuky naprosto zásadní. S tím úzce souvisí, jak autorky uvádějí, smysluplnost úkolu v rámci projektu a poté konečný produkt a jeho prezentace. Má-li žák možnost prezentovat výsledky své dlouhodobé práce a je za ně náležitě oceněn, zvyšuje se jeho motivace k práci v projektech následujících. Projekt je třeba dobře naplánovat, dbát na integraci poznatků a formulovat si cíle. Závěr první kapitoly je věnován pozitivním sekundárním důsledkům projektového vyučování: pozitivní změně klimatu a vztahů v rámci třídy a zlepšení vztahu učitel–žák. Autorky zároveň hovoří o důležitosti role rodičů, potažmo obce.

Druhá kapitola je zaměřena na tematickou výuku a začíná definicí rozdílu mezi projektovým vyučováním a tematickou výukou: projekt jde do hloubky, kdežto téma do šířky. Je zmiňován model integrované tematické výuky (Susan Kovalíková ve spolupráci s Karen Olsenovou) a klíčové termíny, jako např. *vhodné učební prostředí, integrované kurikulum, aktivní učení žáků*. Je kladen důraz na jediné celoroční téma, souvi-

sející s denním životem žáků. Autorky uvádějí několik témat používaných ve školství a zdůrazňují, že RVP je vytvořen tak, aby tematickou výuku podporoval. Podrobněji je představen program *Začít spolu*, který nabízí učitelům řadu velmi zajímavých podnětů, z nichž nejvíce mě zaujala centra aktivit, která u žáků vedou ke změně postoje vůči škole jako takové. Program je natolik propracovaný, že počítá i s teorií mnohačetné inteligence H. Gardnera, což zajišťuje, že každé dítě zde najde své uplatnění. V projektech jsou využívány metody kritického myšlení a Bloomova taxonomie kognitivních cílů. Každý tematický den je zakončen reflexí a hodnocením.

Třetí kapitola pojednává o individuálním vzdělávacím projektu, v němž je kladen důraz na zvládání postupů a na spolupráci učitel–žák. Příkladem jsou belgické školy, které učí děti samostatnosti již od mateřské školy. Jako stěžejní je označována volba tématu – dítě si v rámci možností zvolí to, co je mu nejbližší. Autorky píšou o důležitosti pracovních listů a prezentaci výsledků práce každého žáka. Za velmi zajímavé považují v rámci spolupráce učitel–žák zmínku o termínech *patron* a *kmotra*, které jsou podle mého názoru pro dítě citově mnohem přijatelnější než *učitel*. Velmi důležitými prvky vzdělávacího programu jsou tvorba plánovacího kalendáře, kritéria hodnocení závěrečného projektu, závěrečná slavnost a v neposlední řadě také sebehodnocení. Velmi mě zaujaly absolventské práce v 9. ročníku ZŠ, které žáci obhajují před komisí.

Poslední a asi nejdůležitější kapitola se nazývá *Příklady výuky v projektech*. Domnívám se, že by nemělo smysl v této recenzi psát povrchně o každém projektu, který je zde zmíněn (je jich mnoho a jsou rozděleny do podkapitol týkajících se obou stupňů ZŠ a celoškolního projektu), proto jsem se rozhodl vybrat jeden a věnovat se mu zevrubněji. Je pojmenován *Výchova láskou*. Po anotaci, která obecně popisuje cíle projektu, následují základní cíle, způsob práce žáků a očekávaný výstup celého projektu. Na další stránce je přehledná tabulka se základními informacemi o projektu (ročník, časový rámec, vzdělávací oblasti, průřezová témata a cíle projektu). Další část je věnována motivaci, mapování a třídění projektu. Dětem je nabídnuta konkrétní situace, která se týká konfliktu v tramvaji, a následuje volná diskuse. Vyučující v rámci diskuse zabíhá do tématu stále hlouběji



a vytváří mapu zkušeností a názorů žáků na konfliktní situace i na způsoby jejich řešení. Následuje diskuse o fyzických trestech a zformulování otázek (např. Jak vypadá výchova bez pohlavků?), na které budou žáci hledat odpovědi. Další podkapitola nabízí řešení problematiky projektu. Zde jsou uvedena témata projektu, mezipředmětové vazby a zároveň jsou určeny úkoly v jednotlivých předmětech. Následuje postup ve čtyřech bodech, který nabízí velmi široké spektrum zjišťování informací – od rozhovoru s vyučující v 1. třídě až po vyhledávání adekvátních tiskovin. Děti diskutují s externími odborníky z řad lékařů, policistů atd. Součástí projektu je i celodenní stáž v 1. třídě se zaměřením na konkrétní úkoly. Závěrečný den projektu je celý věnován zpracování nashromážděných materiálů a výsledkem je dokument nazvaný *Inspiromat*

pro budoucí mámy a táty. Projekt končí závěrečným ohlédnutím, ukázkou z *Inspiromatu* a dopisů dětí jejich budoucím dětem. Projekt je podle mého názoru velmi propracovaný, smysluplný a z výchovného hlediska nadmíru inspirující.

Knihu uzavírá velmi bohatá bibliografie.

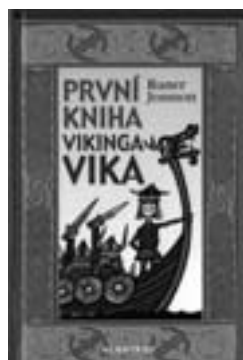
Učíme v projektech je velmi zajímavá a erudovaně napsaná příručka pro tvoření projektů a rád bych ji doporučil každému učiteli, který chce učit v projektech a má zájem o inspiraci.

Literatura:

Tomková, A. – Kašová, J. – Dvořáková, M.: *Učíme v projektech*. Portál, Praha 2009.

Knihy pro děti a mládež

Runer Jonsson: *První kniha Vikinga Vika*
(Albatros 2005)



Chcete vědět, co jsou to runy? A proč Vikingové stavěli lodě? A jací to byli válečníci? Pak právě vám je určena tato kniha. Nejedná se o novinku, poprvé byla u nás tato kniha vydána už v roce 1964 a od té doby spolehlivě baví již několik generací čtenářů. A určitě má čím pobavit. V nakladatelství Albatros vyšla naposledy v roce 2005, knihu ilustroval Ewert

Karlsson (mimočodem i ilustrace jsou vtipné) a je určena pro čtenáře od devíti let. Myslím, že osloví kluky i děvčata.

Hlavním hrdinou je Viking Vike, který je sice maličký a občas i bojácný, ale má rozum a srdce na pravém místě. Co nezmůže velikostí a silou, hraje zvládne svou inteligencí. Jak říká jeho matka Ylva: „Prát se umí každý hlupák,“ a kdyby jeho otec Halvar, náčelník Vikingů z dalekého severu, měl tolik rozumu co Vike, nebyl by ani jednoooký, ani jednouchý! Malý Vike přelstí vlka, vyhraje nad otcem, a proto vezme Halvar svého syna s sebou, když se Vikingové vydávají na válečnou a objevnou výpravu do Anglie. Opět jim – dospělým – v mnohých situacích pomůže jeho rozum a důvtip.

Kniha je rozdělena na dvě části – *Viking Vike* a *Viking Vike a rudoocí rváči*. Obě části mají sedm kapitol.

V knize najdeme poučení nejen o tom, že rozum je víc než hrubá síla, ale i některé poznatky z historie.

Určitě stojí za to si knihu přečíst, pobavit a poučit děti i dospělé.

(I. Čápková)

Marka Míková: *JO537*
(Baobab 2009)



Novela Marky Míkové *JO537*, vydaná nakladatelstvím Baobab a nominovaná na cenu Magnesia Litera 2010, nese podtitul *Příběh o snech, jedné počítačové hře a o životě*. Příběh Josefa, obvyčejného kluka, který žije „obyčejný“ život řady dnešních dětí, v sobě ukrývá dnes mezi dětmi tolik oblíbené fantasy prvky propojené s další velkou

zálibou současných dětí – počítačovou hrou.

Na příběhu je sympatické to, že vypráví o běžném každodenním životě kluka, který rozhodně nepatří mezi ty problémové. Také Josefova rodina (rodice, sestra a babička s dědečkem) je „normální“, fungující, dalo by se říct pohodová. Všichni se mají rádi a vycházejí spolu. To ve většině jiných knih nenajdete. Přesto je kniha plná napětí a má spád. To nejdůležitější v příběhu jsou sny hlavního hrdiny, počítačová hra, kterou hraje s kamarádem Jirkou, a jeho fantazie, která se nejvíce projevuje při cestách do školy a domů.

Další důležitou postavou příběhu je Josefův dědeček, a to nejen proto, že se stane obětí nehody, o jejíž vyřešení se Josef zaslouží, ale také pro silný vztah s vnukem Josefem a pro smysl pro humor, který hraje v celém příběhu podstatnou roli.

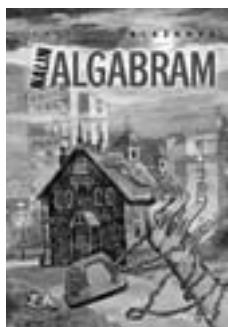
Okrajově se v novele objevují Josefovy zážitky ze školy, včetně řady humorných a čtenářům důvěrně známých momentů. Příběh zajímavě doplňují ilustrace Martina Kubáta.

Celá knížka je útlá – 92 stran včetně celostránkových ilustrací, má spád, je čtivě napsaná a navíc poskytuje celou řadu témat k zamyšlení nebo k diskusi s dětmi (např. z oblasti ekologie). Vzhledem k tomu bude určitě dobrou volbou pro společné čtení ve škole – nejspíš v 5. nebo v 6. ročníku.

(S. Racková)

Kateřina Blažková: *Nalin Algabram*

(Thovt 2009)



Tato knížka s poměrně málo srozumitelným názvem vyšla v loňském roce. Jedná se o autorčinu prvotinu a vznikla původně jako vyprávění pro autorčiny děti (viz informace o autorce v knize). Je určena dětem od deseti let.

Knížka mě velmi mile překvapila, stylem vyprávění mi v určitých momentech připomněla

moje oblíbené *Děti z Bullerbynu*. Vyprávěčkou příběhu je osmiletá Týna, v knížce ožívají dětskýma očima zachycené, přesto velmi přesně vykreslené postavy: maminka, která strašně moc uklízí, tatínek, co stále jen pracuje s notebookem, malý bratříček Kryštof, co se vzteká a neodolá sladkostem, kamarádky a spolužačky, co se dokážou rozhádat, aby se pak zase udobřily, děti, co mají problémy se svými „dospěláky“, spolužáci, kteří ostatním jen ubližují. Tyto všechny a mnohé další běžné životní situace nepochybně známe ze svého okolí i my.

Pak ale do příběhu vstoupí dívka Nala, která je jiná než ostatní děvčata, a spisovatelka před čtenáři pomalu pootvívá dveře něčeho tajemného a neobvyklého, protože Nalin „talisman“ – Algabram dovede neuvěřitelné věci. Nala se stane Týninou dobrou kamarádkou a pomůže jí pomocí Algabramu vyřešit mnohé obtížné situace. Týna je snad jediným člověkem, který tuší, že Nala není obyčejné děvče. A právě motiv tajemna, které je postupně odkrýváno, a čekání na závěrečné odhalení, kdo je ona tajemná Nala, nás udržují v napětí a knížku čteme jedním dechem.

Knížku lze zařadit do žánru sci-fi pro děti, ale rozhodně to není typická sci-fi, protože motivy, které tento žánr charakterizují, se objevují až v úplném závěru. Nala je mimozemšťanka, která u nás studuje lidskou fantazii, a její Algabram není kouzlo, ale počítač, který reaguje na lidská přání. Konec knihy je možná pro mě trochu překombinovaný a abstraktní, velmi kladně ale hodnotím srozumitelný jazyk a to, že se autorka nepodbízí čtenářům rádooby vtipnými vulgaritami, černobílými hrdiny, kýčovitými klišé.

Knihu bych doporučila žákům 3.–6. třídy.

(E. Henychová)

David Böhm: *Ticho hrocha*

(Labyrint 2009)



Námětem této knihy jsou pohádky z Afriky, které sesbírala autorova sestra v podobě slohových prací ve skutečně středoafričské škole.

Pohádky jsou autorem ztvárněny v podobě komiksu, jak jinak než černobíleho. Celkový dojem pro čtenáře je tedy velmi zvláštní, a to nejen po grafické

stránce. Obsah je místy poetický a naučný a místy absurdní až drsný. Právě na této různorodosti lze českým dětem ukázat kulturní odlišnosti dvou kontinentů. Je třeba připomenout, že pohádky napsaly samy děti a že si je zřejmě i lehce přetvořily. Je tedy možné nahlédnout do duše stejně starého dítěte žijícího „na druhém konci světa“. Myslím, že to vše je pro naše české děti výzva. Pokud byste se teď rádi zeptali, pro jak staré děti je knížka určena, tak, bohužel, neumím odpovědět. Věk afrických dětí není specifikován a obsahově lze nabídnout tuto knihu celému čtenářskému spektru, a to včetně dospělých. Já osobně jsem ji nabídl k nahlédnutí dětem ve 3. třídě a byly z ní upřímně nadšené.

Vzhledem ke komiksovému zpracování nabízí knížka spoustu možností, jak s ní pracovat. Děti mohou doplňovat text k obrázkům, nebo naopak k textu dokreslovat postavy podle vlastní fantazie. Mohou společně s učitelem hledat shodné a rozdílné znaky africké a české pohádky. Mohou se také zamyslet nad prvky bajky, protože některé pohádky v sobě skrývají ponaučení. I u nich se lze opět vrátit k interkulturním vztahům a pokusit se pochopit odlišnosti mezi životem v buši a v evropském městě.

Knihla otevírá dveře do nám nepřiliš známé oblasti exotických pohádek viděných očima domorodých dětí. Doporučuji vám ji nejen do hodin českého jazyka pro práci s textem, ale i do třídní knihovničky. Děti vždy zaujala a naprosto si je k sobě připoutala. Pokud toto publikace dokáže, má mít svoje místo ve škole i doma. Všem vřele doporučuji a připojuji ještě jednu menší radu. Texty si vždy sami přečtete, aby vás nepřekvapil obsah a ponaučení z pohádky. Je třeba být vyzbrojen pro dětské dotazy a myšlenky.

(M. Raimová)

Ann Dee Ellisová: *Tohle jsem udělal:*

(CooBoo 2010)



Nenápadná zelená kniha s bílou postavou a prázdnou komiksovou bublinou na pevné obálce se jistě velmi lehce ztratí mezi výpravnějšími publikacemi. Proč ale sáhnout v knihkupectví právě po této knize a proč ji doporučit dětem? Třeba proto, že již její název upoutá oko češtináře. Neznám vlastně žádnou jinou, v jejímž názvu se vyskytuje „dvojtečka“ a za

ní už jen prázdko. Když se pak oko češtináře vydá na další průzkum, zjistí, že text není navzdory několika vrstvám příběhu nikterak čtenářsky náročný a mohl by jistě nalákat k průzkumu i nečtenáře. Je totiž přehledný, čtivý, kratší úseky jsou výrazně odděleny drobnými obrázky, často jsou využívány „lepíky“, na kterých jsou záhadné věty. Část textu tvoří výrazně oddělené dialogy (nejsou zde využity klasické uvozovky).

„Představ si, že jsi viděl, jak se stalo něco hrozného. Představ si, že se to stalo tvému nejlepšímu kamarádovi. Představ si, že jsi neudělal vůbec nic, abys mu pomohl...“



Po představách, které v nás vyvolá zadní strana obálky, a po přečtení několika řádků textu se ocitneme ve světě, který není přívětivý. Příběh se odehrává v současném světě a současný je také problém, který prožívá hlavní hrdina Logan. Tímto problémem je šikana. Je zřejmé, že Logan zažívá v novém domově, v nové škole a v novém kolektivu muka. Nese si totiž s sebou stará tajemství, která v dobré víře rodičům jeho budoucích spolužáků prozradí jeho matka. Život se pro něj stává peklem, ze kterého Logan zpočátku nehledá cestu. Jedinou spřízněnou duší je pro něj dívka jménem Lauren, se kterou komunikuje zpočátku pouze pomocí lístečků s palindromy.

Běžný životní koloběh s jen několika málo klady a mnoha zápory se v rychlém sledu střídá se vzpomínkami na dřívější školu, na kamarádství mezi Loganem a Zylerem. Brzy však čtenář zjistí, že toto kamarádství bylo náhle ukončeno, že Zyler provedl „to“ a že „tohle“ udělal Logan. Jisté je, že „to“ má nějakou spojitost s dalšími postavami z minulosti – s Cami Wakefieldovou, kterou oba chlapci obdivují, a se Zylerovým tátou. Navíc „to“ bylo něco děsivého a Logan vlastně svou současnou situaci chápe jako trest za onu hrůzu, kterou prožil. K zjištění „toho“ je však potřeba přečíst celou knihu.

Na konci knihy si čtenář oddychne. Odhalí, co se vlastně stalo. Zjistí, že Loganovi se už vede lépe. Zároveň čtenář dostává prostor k přemýšlení – a nejen proto, že několik stránek zůstává schválně prázdných. Mnoho otázek prostě zůstává nezodpovězených. Možná si americká autorka nechává prostor pro případné pokračování...

(R. Hubálková)

Sandra Vebrová: *Luko, malý vlkodlak*

(Petr Tychtl – Nakladatelství XYZ 2006)



Luko, malý vlkodlak je první samostatné dílo mladé, nadějně a talentované autorky (nar. 1985). Knihu bychom mohli charakterizovat jako českou fantasy pro děti. Hlavní hrdinové jsou sice dvanáctiletí, ale myslím, že by si počítly i děti mladší. Knihu ilustroval Petr Bauer.

Malý Luko je normální kluk – akorát je to vlkodlak. Je však ještě tak malý, že se nedokáže přeměnit do zvířecí podoby. Je sirotek, maminka zemřela mladá na černou horečku a otec za nevyjasněných okolností. Protože ho vychovává don Dermot, jeho strýc, vyrůstá společně se svými dvěma bratrance obklopen přepychem a pohodlím, ale jednoduché to nemá. Postupně se dozvídá informace, které by mu měly pomoci odhalit pravou příčinu otcovy smrti a rozkrýt tajemství slavného vlkodlačího rodu. Na cestě za poznáním potká stejně starou dívku Marianu, která na rozdíl od Luka vyrůstá u manželů Skřetových ve špině a chudobě. Mají podobný osud – její rodiče zabili upíři. Společně odcházejí z domovů

po stopách tajemné minulosti a na cestě musejí překonávat různá nebezpečí.

Při čtení této knihy se nám vybaví inspirace světovou fantasy literaturou. Mladá autorka určitě zná Harryho Pottera (trollové, tajemný les, záračné lektvary) i Pána prstenů (motiv putování, opět les, skřeti). Vlkodlak je zřejmě její vlastní prvek, neboť sága *Stmívání* vyšla ve stejném roce jako dílko její. Navíc chce zobrazit vlkodlaky jako dobré, mírumilovné bytosti, chce vylepšit jejich pověst.

(I. Čápková)

Timothée de Fombelle: *Tobiáš Lolness*

(Baobab 2007)

I u nás už se stalo zvykem, že nakladatelství využívají k samochvále svých knih úryvky z nadšených recenzí. Z přebalu se pak často dozvídáme, že v ruce právě držíme světový bestseller přeložený do mnoha jazyků a že se jedná minimálně o nej... knihu roku. Tak je tomu i v případě českého vydání dobrodružného příběhu pro děti a mládež, který Timothée de Fombelle vydal ve své rodné francouzštině poprvé v roce 2006.

Tobiáš Lolness je vynikající kniha. Příběh je strhující od první stránky, nebo lépe řečeno od první věty, v níž jsme okamžitě vrženi do napínavého a umně konstruovaného děje. Dramatických situací, v nichž se mladý, asi dva milimetry malý hrdina ocitá, je v knize hodně. Spolehlivě udržují čtenáře v napětí. Několikrát jsem se přistihl, jak si s potěšením kladu otázku, jak asi autor Tobiáše vyvede z další šlamastiky, do které se díky své poctivosti, odvaze a lásce k svým blízkým opakovaně dostává.

Napětí a dobře napsané akční scény by celou knihu, respektive celou dobrou knihu neutáhly. Příběh postupně získává širší záběr a také morální rozměr. Svět miniaturních lidí, kteří žijí na velkém stromě společně s různými druhy hmyzu, je samozřejmě podobenstvím o našem světě. I milimetroví lidé rádi žijí pohodlně a pokud možno lépe než jejich předkové. A k tomu potřebují více a účinněji využívat (rozumějte spotřebovávat) prostředí, ve kterém žijí. V jedné své rovině je tedy kniha o Tobiášovi Lolnessovi vlastně ekologickým románem. Autorovi se, myslím, podařilo pracovat s citem, a tak jasný a potenciálně poněkud svazující ideový záměr knihu nečiní topornou a tezovitou. A je asi dost dobře možné, že malí a mladí čtenáři si ekologickou paralelu s naším světem ani vůbec uvědomit nemusí a nechají se prostě „jen“ strhnout dějem.

De Fombelle (a s ním i jeho český překladatel) píše přirozeným jazykem. Je to ten druh psaní, u kterého můžeme lehce získat dojem, že takto psát je snadné. Prostý sloh, a zvláště až nápadně jednoduchá syntax, je však velmi funkční – odpovídá nekomplikovanému dětskému Tobiášovu vidění světa. Naproti tomu autor poměrně složitě kombinuje jednotlivé časové roviny. V tomto směru, myslím, klade na čtenáře dost velké nároky a právě náročná kompozice by mohla být překážkou pro méně sečtělé děti, kterým by jinak strhující a čtivá kniha mohla přinést skvělý zážitek a chuť číst knihy další.

(P. Albrecht)

NABÍDKY

Gypsy Spirit 2010

Sekce pro lidská práva Úřadu vlády České republiky
 vyhlašuje 2. ročník ceny Gypsy Spirit 2010
 pod záštitou předsedy vlády ČR **Petra Nečase**, předsedkyně podvýboru pro lidská práva Evropského parlamentu **Heidi Hautalaové**,
 prezidenta **Václava Havla** a exministra pro lidská práva **Michaela Kocába** v těchto kategoriích:

- ♥ **Nevládní organizace**
- ♥ **Společnost – firma**
- ♥ **Mimoškolní vzdělávací aktivity zaměřené na romské děti a mládež**
- ♥ **Jednotlivec**
- ♥ **Čin roku**

Snahou projektu Gypsy Spirit je vytvořit tradici oceňování příkladů dobré praxe v oblasti integrace Romů, tím podpořit jejich pozitivní obraz ve společnosti a také úsilí všech, kteří se aktivně podílejí na zlepšování podmínek Romů v České republice.

Nominační formulář a další informace naleznete na:
www.gypsypirit.eu, www.vlada.cz.

Uzávěrka nominací je **20. října 2010.**

Základní kurz programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení pro češtináře

Již počtvrté se koná kurz zaměřený na možnosti využití kritického myšlení ve výuce **českého jazyka a literatury**. Hlavním cílem je nabídnout vám metody aktivního učení využitelné právě ve vašem předmětu, společně s vámi vytvořit zásobník lekcí (hodin), které jsou ověřené praxí, a umožnit vám sdílet své zkušenosti s kolegy se stejnou aprobací.

Program kurzu

- třífázový model učení jako rámec pro aktivní učení studentů
- metody vhodné pro rozvíjení dovednosti číst, psát, diskutovat, argumentovat
- metody využitelné při zprostředkovávání znalostí o literatuře a jazyce: poslední slovo patří mně, I.N.S.E.R.T., tabulka I.N.S.E.R.T., podvojný deník, trojitý zápisník, řízené čtení, čtení s předvídáním, interpretativní otázky, čtenářské kluby, dopis hlavnímu hrdinovi, brainstorming, myšlenková mapa, pětilístek, volné psaní, T-graf, Vennovy diagramy, třífázový rozhovor, srovnávací tabulka, argumentativní esej, skládkové učení, kostka, analýza postavy
- hodnocení jako součást učení: sady kritérií pro kvalitní práci, uznání / otázka, popisný a posuzovací jazyk
- práce s vlastní četbou účastníků + tipy na zajímavé knihy a publikace
- drobné aktivity, ledolamky a hry využitelné pro zpestření hodin ČJL

Termíny:

23. října, 27. listopadu, 18. prosince 2010
 15. ledna, 12. února, 26. března 2011 (vždy sobota)

Čas setkání:

9.00–15.30 hodin

Komu je kurz určen:

učitelům českého jazyka a literatury, kteří vyučují v základních a středních školách

Lektorka:

Kateřina Šafránková, učitelka češtiny na šestiletém gymnáziu, certifikovaná lektorka KM

Místo konání:

ZŠ s RVJ Bronzová (metro B Lužiny)

Více informací na webu: www.kritickemysleni.cz, či **na e-mailu:** katerina.safrankova@gmail.com

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 Safránková 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 září 2010. Registrační číslo MK ČR E 11198. Uzávěrka dalšího čísla je **31. října 2010**.

Vydalo o. s. *Kritické myšlení* 2010.

Přední obálka: Foto z letní školy *KM*.

Zadní obálka: Foto z letní školy *KM*.

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

