

Kritické listy 41

čtvrtletník pro čtenářskou gramotnost a kritické myšlení ve školách

zima 2011



**Naše téma:
TŘÍDNÍ
KNIHOVNY**

**Jaké máte zkušenosti
s třídními
knihovnami?**

**Rozhovor
se zahraničními
odborníky**

**Čtenářská strategie
a dovednost**

Tvořím si knihu

Slavnost čtení

Plujeme mezi žánry

**Průřezová témata
a čtenářství**

**Knihy pro děti
a mládež**



 **RWCT**
INTERNATIONAL
CONSORTIUM

Vydává občanské sdružení Kritické myšlení

Poslání *Kritických listů*

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

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

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



Milá Katko,

zdravím Tě z Příbrami a posílám hodně velké poděkování za poslední Kritické listy. Texty a metodiky, které jsem tam našla, jsou bezvadné. To jsou věci, které ve školách potřebujeme. My máme nápad, nějak to děláme a potom si přečtu, jak to udělat báječně.

Ještě jednou Ti moc děkuji a přeji hodně nápadů a úspěchů.

Jaroslava Fousová





Milí čtenáři,

na setkáních s učiteli velmi často zaznamenáváme poptávku po dalších a dalších metodách na rozvoj čtenářství. Toto populární téma je podporováno i zájmem ze strany významných institucí (ČŠI, VÚP). Učitelům však pouhé metody k ničemu nebudou. Stejně jako učitel, který zavádí metody aktivního učení, musí mít třídu „ve svých rukou“, dobře ji vést a řídit, i učitel čtení s porozuměním si musí vytvořit pro náročnou práci vhodné podmínky.



Rozvíjet čtenářskou gramotnost žáků můžeme pouze v případě, že učitelé spolu s řediteli budují čtenářsky podnětné prostředí. Jedním z důležitých složek takového prostředí je i volný přístup ke knihám. Čím kratší a přímější je cesta čtenáře ke knize, tím lépe. Ideálním řešením jsou třídní knihovny, které mohou nahradit nedostatky školních, veřejných a domácích knihoven. Jak vyplývá z různých výzkumů, o kterých se dočtete v tomto čísle *Kritických listů*, třídní knihovna, která obsahuje atraktivní knihy, je dobře organizovaná a jejíž výpůjční systém je jednoduchý, může výrazně ovlivnit množství pravidelných čtenářů ve třídě.

Dovolím si zde prezentovat několik faktů zjištěných v dotaznících, které doprovázely výzkum PIRLS v roce 2001 a byly uveřejněny v publikaci I. Kramplové a E. Potužníkové *Jak (se) učí číst*. „V České republice školní knihovny příliš využívány nejsou. Školní knihovny navštěvuje alespoň jednou týdně pouze třetina těch žáků, které je mají ve škole k dispozici, mezinárodní průměr je 60 %, průměr anglicky mluvících zemí dokonce 80 %. Třídní knihovny nejsou příliš dobře vybaveny a k dispozici je má pouze o málo více než polovina žáků.

Česká republika je jednou z devíti zemí, kde využívání třídních knihoven souvisí s výsledky žáků. Žáci, kteří u nás využívají třídní knihovny denně, dosahují v průměru o 15 bodů lepších výsledků než ti, kteří třídní knihovnu buď vůbec nemají, nebo ji sice mají, ale využívají ji méně často.“

Co z toho vyplývá? Přestože je slovo škola synonymem pro vzdělávání a přestože vzdělávat se bez knih je nemožné, v našich třídách a školách knihy chybějí. Naše školy jsou stále místem, kde se předávají informace, nikoli místem, kde žáci sledují a napodobují „mistra“ – učitele, jak informace vyhledává a zpracovává. Až pochopíme podstatu této změny a způsob výuky se změní, bez knih se ve školách neobejdeme.

Kateřina Šafránková

Naše téma: TŘÍDNÍ KNIHOVNY

Úvodník, K. Šafránková

K úvaze

Třídní knihovny, K. Šafránková.	4
Jaké máte zkušenosti s třídními knihovnami?, K. Šafránková.	9
Rozhovor se zahraničními odborníky	13
Proč rozlišovat mezi čtenářskou strategií a dovedností?, O. Hausenblas	15

Lekce a komentáře

Tvořím si knihu, J. Kolářová.	18
Slavnost čtení, M. Olšáková	21
Na pomezí života a smrti, M. Olšáková	22
Dílna čtení – plujeme mezi žánry, H. Prchlíková	24
Vykřikují, J. Budíková.	26

Představujeme učitele a lektory KM

Jaroslava Budíková	28
------------------------------	----

Co se děje u nás v *Kritickém myšlení*

Průřezová témata a čtenářství, O. Hausenblas, H. Košťálová, K. Šafránková.	30
--	----

Co se děje jinde

My tam hráli hry a sbírali houba, E. Bělinová.	38
Využití interaktivní tabule v předmětu čeština pro cizince, L. Matoušová	40
Místo pro život podruhé, E. Zírhutová	42
Lom Špic, E. Zírhutová.	44

Škola v literatuře

Principálůva dcera, J. Gaarder	46
--	----

Přečetli jsme

Knihy pro děti a mládež	48
-----------------------------------	----

Citáty

Karel Černý: <i>Vzdělanostní společnost po česku? Rozhovory o životě a škole pro 21. století</i> . Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy. Nakladatelství Lidové noviny, Praha 2009	8, 12, 17, 29, 41, 50
---	-----------------------

Na [www.kritickemysleni.cz/KL č. 41](http://www.kritickemysleni.cz/KL_41)/Co se do čísla nevešlo najdete:

– materiály k textu *Průřezová témata a čtenářství* od O. Hausenblase, H. Košťálové a K. Šafránkové

K ÚVAZE

Třídní knihovny

Kateřina Šafránková

Třída byla velmi pěkně vyzdobená – na stěnách visely obrázky a *volná psaní* žáků, celá jedna nástěnka byla pokryta barevnými autoportréty všech žáků s jejich medailonky (nechyběl ani autoportrét paní učitelky). Na zemi byl velký barevný koberec, kde se děti mohly usadit v kroužku a diskutovat. V zadní části učebny byly připraveny k použití dva počítače s připojením k internetu. Ve třídě nechyběly květiny, výpěstky dětí (hrách a bylinky) a živé zvíře – křeček. Kromě několika materiálů paní učitelky, které ležely na jejím stole, a učebnic dětí však ve třídě nebyla ani jedna kniha.

Pokud bychom o absenci knih mluvili s paní učitelkou, možná by nám řekla, že děti si často půjčují knihy ze školní či městské knihovny, že učitelka plánuje alespoň jednou týdně výuku přímo ve školní knihovně a spolupracuje s knihovnicí na programu. Také bychom se mohli dozvědět, že si děti nosí knihy do školy samy a čtou si je v průběhu pravidelných dílen čtení.

Proč je tedy důležité mít knihy přímo ve třídě?

Dvojitá důležitost třídních knihoven

Třídní knihovna je sbírka knih, která je umístěna přímo ve třídě a k níž mají žáci volný přístup. Dokonce i ve školách se skvělou knihovnou či informačním centrem tvoří třídní knihovna nejdůležitější prostředek rozvoje čtenářské gramotnosti. Dobře zásobovaná a přehledně organizovaná knihovna plní dvojitou důležitou roli. Za prvé poskytuje žákům nejjednodušší přístup ke knihám, díky kterému je jejich cesta k samostatnému čtení snazší. Za druhé existence kvalitní třídní knihovničky potvrzuje v očích žáků, rodičů i kolegů učitelů důležitost čtení a čtenářské gramotnosti ve výuce. Třídní knihovnou učitel demonstruje, že učí žáky číst nejen učebnice, ale různé druhy textů, že jim umožňuje číst kdykoli během přestávek i po vyučování, že je vede k celoživotnímu zájmu o knihy.

Proč jsou třídní knihovny tak důležité pro rozvoj samostatného čtení?

Tony Stead, australský pedagog a poradce, který pracuje s učiteli v Austrálii, Kanadě a v USA, odpovídá na tuto otázku takto:

„Když čtou žáci nahlas, se spolužákem nebo jim čtení řídí učitel, je to on, kdo vybírá texty. Kdy si děti



mohou vybírat texty samy? To je cílem každého dobrého programu. Třídní knihovny hrají nezastupitelnou roli v tom, abychom mohli děti naučit vybírat si knihy. Děti potřebují vědět, jak si ohledem na své zájmy vybírat knihy.

Třídní knihovna je srdcem třídy. **Každá** třída potřebuje knihovnu. Tesař či truhlář potřebuje k práci zejména dřevo a hřebíky, dětem, které se učí číst, nabízí třídní knihovna to, co potřebují, aby se z nich stali čtenáři. Láska ke knihám, ke čtení je klíčem k tomu, aby děti chtěly číst.“ (Mossová, Youngová, 2010, s. 63)

Knihovna jako součást čtenářsky podnětného prostředí

Učitel či ředitel, kteří považují rozvoj čtenářské gramotnosti za základní cíl vzdělávání, vytváří ve škole a ve třídě prostředí, které „nečtenáře“ podněcuje, aby se z nich stali čtenáři, a čtenáře motivuje k tomu, aby se z nich stali ještě lepší čtenáři. Zejména tedy vymezí čas, ve kterém mohou žáci přímo ve škole číst – buď v pravidelných dílnách čtení, nebo v jiný čas mimo výuku (žáci se mohou ve třídě scházet dvacet minut před začátkem vyučování a společně s učitelem si číst). Důležité je, aby toto tiché čtení mohlo probíhat často a bylo součástí školního rozvrhu (a neprobíhalo např. jen v suplovaných hodinách).

Žáci by měli mít možnost vybírat si knihy a jiné materiály k četbě podle vlastní volby a číst texty celistvě, nikoli jen ukázky. Z toho vyplývá, že by ve škole mělo být mnoho takových materiálů volně k dispozici, systém výpůjček by měl být co nejjednodušší. Třídy, chodby a další školní prostory učitelé ve spolupráci s žáky zařídí tak, aby přímo vybízely k posezení s knihou (pohodlná zákoutí s knihami, třídní knihovničky atd.). Knihovny jsou plné různorodých materiálů – knih, časopisů, z nichž alespoň některé jsou vystaveny tak, aby byla vidět přední strana obálky (nikoli jen hřbet knihy).

Učitelé jsou žákům příkladem dobrého čtenáře – při hlasité četbě knihy zveřejňují, nad čím přemýšlejí, ukazují využívání čtenářských strategií, při čtení žáků jim poskytují zpětnou vazbu. Pokud tedy učitel nahlas čte nějaký obtížný text a narazí na neznámé slovo, jehož význam nedokáže ani z kontextu pochopit, okamžitě se jde podívat do encyklopedie nebo do slovníku, aby žákům modeloval efektivní čtenářské postupy.



Foto: D. Mikulášková.



Foto: D. Mikulášková.

Podobně může žákům ukazovat, že v dalších dostupných knihách můžeme hledat obrázky, mapy, grafy, které nám pomohou porozumět tématu, doplňující informace, odlišné názory apod.

I v tomto případě hraje roli, zda má učitel vhodné knihy k dispozici ve chvíli, kdy je potřebuje.

Přístup dětí ke knihám

Žáci většinou nemají dost velké kapesné, aby si knihy kupovali sami (to se děje až na střední škole), proto jsou odkázáni na knihy, které jim koupí rodiče, na knihy pro dospělé, které mají rodiče ve své domácí knihovně, a také na publikace, které jsou dostupné v knihovnách (školních, veřejných apod.). Jak uvádí Trávníček (2008), osoby s vyšším vzděláním mají doma téměř trojnásobně více knih než lidé s nižším vzděláním, vysokoškolsky vzdělaní lidé mají doma téměř čtyřnásobně více knih (průměrně přes 500) než lidé s nižším vzděláním. Proto mohou třídní knihovny pomoci zejména žákům, jejichž rodiče mají nižší vzdělání a menší příjem. Žáci tráví čtením více času, pokud mají ve třídě vhodnou knihovničku. Morrowová (2003) a Neumanová (1999) zjistily, že žáci, kteří mají ve třídě knihovnu, čtou o 50–60 % víc než ti, kteří ji nemají.

Jak zapojit žáky do sestavování knihovny?

Tony Stead při návštěvách škol pozoroval, že žáci „se obvykle nepodílejí na zařizování knihovny ani na sledování knihovního fondu. Aby děti pocítily rozdíl, třídní knihovny by měly patřit jim, ne učitel.“ (Mossová, Youngová, 2010, s. 64)

Jonesová (2006) popisuje, že žáky můžeme zapojit do sestavování knihovny tak, že se mohou podílet na vymýšlení jejího uspořádání. Protože to pro ně může být obtížné, nabízí sedm kroků, jak postupovat:

1. Pohovořte s žáky o kategorizaci knih a modelujte, jak se to dělá.

Příklad modelování:

Mám v ruce encyklopedii o autech, ve které je mnoho fotografií a popis historického vývoje aut od 19. století dodnes; určitě ji nemohu zařadit mezi beletrii (není to kniha s příběhem), spíše se jedná o naučnou literaturu (ze které získávám hlavně informace). Možná bych mohla vytvořit kategorii *auta*, *bagry* a *stroje*, kam by

kromě ní patřila ještě tahle kniha s názvem *Co dokáže traktor*, nebo bych ji mohla dát mezi encyklopedie, anebo mezi knihy s fotografiemi.

2. Žáci si zvolí způsob, jak budou knihy třídit (podle obsahu, autora, žánru...).
3. Rozdělte žáky do malých skupin a každé skupině dejte hromádku knih. Nechte je rozřadit knihy do vybraných kategorií.
4. Žáci diskutují o rozřazení knih. Poskytujte jim zpětnou vazbu.
5. Po 10–15 minutách každá skupina prozradí ostatním, jak roztřídila knihy. Žáci diskutují o tom, zda takové třídění dává smysl. Pokud se třída shodne, žáci knihy umístí do košů nebo polic a označí je názvem nebo obrázkem.
6. Rozmístěte koše kolem dokola třídy tak, aby k nim žáci měli přístup.
7. Vytvořte s žáky průvodce knihovnou, kde bude mít každá kategorie svou barvu.

Jak pomoci žákům vybrat si správnou knihu

Žáci budou zaujati knihou, která je pro ně výzvou, nikoli nepřekonatelným problémem. Žáci, kteří čtou pouze snadné knihy, které jim nepřinášejí nic nového, nerozvinou své čtenářské dovednosti. Naopak ti, kteří si vybírají knihy nad své možnosti, brzy ztratí zájem prokousávat se nesrozumitelnými pasážemi. Na většině knih pro děti a mládež najdeme informaci vydavatele, pro jak staré žáky je daný titul vhodný. Kritérium se týká pouze samostatného čtení – čtyřleté děti pochopí text pro osmileté čtenáře, pokud jim ho předčítá rodič a společně se o textu baví. Vhodnost či nevhodnost knihy pro konkrétního žáka je obtížně zjistitelná a platí, že vlastní zájem žáků dokáže divy. Jak zjistily Kraglerová a Nolleyová (1996), pokud má žák o nějaké téma zájem, je k četbě více motivován, je ochoten se zabývat i obtížnými texty a materiály, vydrží u četby déle.

Žákům při výběru knih může pomoci jednoduché pravidlo pěti prstů. Žáci si vyberou jednu stránku v knize a počítají za použití prstů počet neznámých slov. Pokud najdou pět a více obtížných slov, je pro ně kniha pravděpodobně příliš obtížná. Žáci také mohou sepsat své dosavadní znalosti o tématu a účel, proč se tématem zabývají – pak vylučovací metodou najdou v knihovně tu správnou knihu.



Sbírání materiálu do knihovny

Kolik knih by měla obsahovat třídní knihovna? A kde může učitel knihy získat? Odpověď na první otázku se značně různí podle toho, zda jsme realističtí nebo popisujeme ideální stav. Pět až sedm knih na žáka zajistí dobrý základ kvalitní třídní knihovny. Pokud máte ve třídě 27 žáků, znamená to získat zhruba 130 až 190 knih. Některé tituly by měly být k dispozici ve více kopiích, aby stejnou knihu mohlo číst více žáků najednou.

Získat knihy levně vypadá jako nadlidský úkol. Přesto existuje několik možností, jak postupovat:

- knihy do knihovny mohou darovat žáci nebo jejich rodiče (např. jako „vstupenku“ na školní akci)
- knihy může půjčit či darovat sám učitel
- některá nakladatelství poskytují školám slevy, třeba nakladatelství Grada, které vydává komiksové zpracované knihy dobrodružné literatury (*Ostrov pokladů...*), poskytuje slevu 20 %, nakladatelství Thovt nabízí školám knihy zlevněné z původních 159 na 98 Kč
- všechny materiály v knihovně nemusejí být knihy nebo drahé časopisy – učitel nebo žáci mohou vyhledat zajímavé články nebo krátké texty (povídky, pohádky) a jejich kopie zalaminovat
- část knih si učitel vypůjčí ve školní nebo veřejné knihovně
- žáci mohou vyrábět své vlastní knihy či časopisy, které se stanou součástí knihovny
- učitel nakupuje knihy v antikvariátech

Většina expertů doporučuje, aby třídní knihovničky obsahovaly jak stálou sbírku knih, která se nemění, tak i rotující část sbírky, kterou tvoří publikace z jiných zdrojů, např. ze školní nebo veřejné knihovny. Rotující část sbírky zůstává v knihovničce jen po určitý čas, např. v době, kdy se třída zabývá určitým tématem. Pokud má učitel omezené prostředky, je rotující část knihovny dobrou volbou.

Výběr materiálů

Efektivní výběr knih vyžaduje znalosti a dovednosti z různých oblastí, jako např.:

- znalost literatury pro děti a mládež – učitel by měl sledovat nabídku **knih**, nejen formálně (co vyšlo a mohlo by být zajímavé), ale i aktivně (pře-

číst knihy, které bude žákům doporučovat, a knihy, které si žáci vyžádají); **časopisů** (nejen těch, které jsou explicitně zaměřené na děti či teenagery, ale i specializovaných časopisů, kupř. o počítačích, subkultuře, hudbě, autech); **internetových stránek** (které žáci vyhledávají a jež by je mohly zajímat)

- znalost odlišností mezi preferencemi čtenářů – chlapců a čtenářek – dívek (výzkumy prokázaly, že už děti ve věku dvou až čtyř let se odlišují v tom, co chtějí předčítat – dívky preferují romantické příběhy, zatímco chlapci dobrodružné a strašidelné příběhy)
- dovednost zhodnotit úroveň knih a dalších zdrojů podle různých kritérií
- znalost žáků a jejich zájmů v různém věku a v rozličných fázích vývoje

Ve všech třídních knihovnách by měla být k dispozici tzv. klasika – tedy knihy, které čtou děti už několik desítek let a stále jsou velmi oblíbené. Jsou to knihy prověřené časem, které představují kvalitní četbu a zároveň přinášejí důležité hodnoty naší kultury. V čem spočívá jejich přitažlivost? Proč se k nim žáci pořád vrací? Za prvé, tyto knihy přinášejí skvělé příběhy. Za druhé, postavy (lidské či zvířecí) jsou výborně vykreslené a snadno zapamatovatelné: medvídek Pú, kocourek Mikeš, lev Aslan, Pipi Dlouhá punčocha nebo Harry Potter budou v našich myslích stále jako živí – i když jsme už dávno dospělí. Za třetí, jedná se sice o knihy různých žánrů, ale mnoho z nich jsou knihy z žánru fantasy, které žáky zajímají nejvíce.

Určitým kritériem při výběru knih do třídní knihovničky může být to, zda kniha získala některou prestižní cenu.

V Čechách je udělována cena pro autory knih pro děti a mládež – Zlatá stuha IBBY. Výběr knih bývá předmětem kritiky a cena si jen pomalu a obtížně získává prestiž. Znamější a respektovanější je pak cena Magnesia litera, ve které nechybí kategorie knih pro děti. Mezi oceněné knihy patří:

- *Co vyprávěla dlouhá chvíle* (Viola Fischerová)
- *Záhádky* (Petr Nikl)
- *Myši patří do nebe* (Iva Procházková)
- *Doktor Racek jede na prázdniny* (Milada Rezková)



Foto: R. Hubálková.



Foto: R. Hubálková.



- *Dějiny udatného českého národa a pár bezvýznamných světových událostí* (Lucie Siefertová)
- *Malostranská psí zima* (Martina Skala)

Mezi nejvýznamnější světová ocenění pro autory knih pro děti a mládež patří Caldecottova medaile, kterou od roku 1938 každoročně uděluje American Library Association (Sdružení amerických knihoven) americkému ilustrátorovi za nejzdařilejší obrázkovou knihu publikovanou v předchozím roce v USA. Nese jméno anglického ilustrátora R. Caldecotta. Cenu získalo i několik knih dostupných i v češtině, např.:

- *Velký objev Hugo Cabreta* (Brian Selznick)
- *Tam, kde žijí divočiny* (Maurice Sendak)

Dalším významným oceněním je Cena Johna Newberyho, pojmenovaná podle britského vydavatele, který jako první vydával knihy speciálně pro děti. V češtině jsou k dispozici knihy:

- *Příběh o Zoufálkovi* (Kate DiCamillo)
- *Kniha hřbitova* (Neil Gaiman)

Je třeba mít na paměti, že literárně hodnotná díla nemusejí být ta, která žáky přitáhnou ke čtení. Existují knihy, které skrývají velký potenciál a mohou být pro žáky velmi atraktivní, pokud dětem učitel (nebo rodič) poslouží jako průvodce a zasvětitel (do této kategorie patří např. knihy Petra Síse).

Knihy, které oceňují sami žáci, je možné dohledat v místní knihovně. Na požádání vám knihovnice poskytne seznam nejžádanějších knih, na které bývají rezervace, a proto jsou pro žáky vlastně nedostupné. Žáci budou nadšení, když ve třídní knihovně budete mít i tyto knihy k dispozici. Několik tipů na oblíbené dětské knihy zjistíme také ve výsledcích ankety SUK. V roce 2009 děti nejvíce ocenily knihy:

- *Rozbřesk* (Stephenie Meyerová)
- *Deník malého poseroutky* (Jeff Kinney)
- *Poselství jednorozců. Záchrana Lilandgarie* (Micheala Burdová)

Základní znaky kvalitní třídní knihovny

K tomu, abychom vytvořili pro knihovnu prostor, vybrali knihy a naučili žáky knihovnu využívat, potřebujeme čas a energii. Další důležitou ingrediencí je trpělivost: skvělá knihovna vzniká pomalu. Jak ji učitel i jeho žáci doplňují, postupně se rozšiřuje. Kvalitní třídní knihovna se nepozná jen podle toho, jaké knihy jsou její součástí, ale také podle toho, jak jsou v ní knihy uspořádány a jak dobře jsou přístupné žákům. Ošuntělá knihovna neláká žáky k tomu, aby se jí zabývali.

Několik autorů (např. Routmanová, 2003) se shodlo na kritériích dobré třídní knihovny, která podporuje čtení z vlastního zájmu:

- zajímavé a dosažitelné místo
- místo dost velké, aby se do něj vešlo 4–5 žáků
- pohodlné sezení
- široká škála textů, včetně obrázkových knih, poezie, naučných knih a časopisů

- pokud máte ve třídě cizince, v knihovně by neměly chybět knihy v jeho rodném jazyce
- některé knihy jsou vystaveny tak, aby žáci viděli obálku, nejen hřbet
- nabídka knih se v průběhu roku mění
- součástí je centrum naslouchání, kde mohou žáci číst a zároveň poslouchat knihu na CD
- jednoduchý systém výpůjček

Pomáháme žákům číst různé žánry

Žáci by měli být postupně schopni číst knihy různých typů a žánrů. Pokud známe žákovy zájmy a víme, že čte mnoho beletristických knih o koních, můžeme mu zkusit nabídnout naučné knihy, encyklopedie o koních či detektivky z prostředí koňských dostihů.

Každému žákovi může učitel dát tzv. kolo žánrů – papír s kolem, které je rozděleno na osm dílů a každý díl představuje jiný žánr (např. poezie, naučné knihy, sci-fi/fantasy, detektivka, román, historický román, lidová tvorba, životopis). Ve chvíli, kdy žák přečte knihu daného žánru, vybarví si daný výsek kola. Podobně funguje i „žánrový pas“ – když žáci dočtou knihu určitého žánru a splní úkoly k textu, zaznamenají si do pasu názvy knih a získají razítko, že daný žánr zvládli. Zajímavou aktivitu s podobným cílem realizovala v hodinách literatury na 2. stupni i Hana Prchlíková – žáci si vyrobili z papíru lodičky a na mapě „pluli“ od jednoho ostrova (žánru) k druhému, svou plavbou ke všem ostrovům zachránili „říši literatury“. (Více informací se dočtete v článku na s. 24.)

Čtenářské zájmy žáků

Propast mezi tím, co by žáci opravdu rádi četli, a tím, co je jim předkládáno ve školách, je mnohdy příliš velká. Základem třídní knihovny by se měly stát knihy, které žáci chtějí číst, které je zajímají. Zájem žáků může učitel zjistit několika způsoby; za prvé, pozoruje žáky, když pracují na nějakém úkolu, a zaznamenává si, co žáky zajímá. Za druhé, hovoří s žáky, rodiči, vrstevníky a dalšími lidmi o žákových zájmech. Během třídní schůzky nebo při jiné příležitosti se vyptá rodičů na žákovy mimoškolní aktivity. A za třetí, zadá žákům dotazník, nebo s nimi vede na toto téma rozhovor.

Na téma čtenářských zájmů proběhlo mnoho výzkumů. Přestože je každý čtenář jiný, některá zobecnění jsou pro učitele zajímavá. Za hlavní kritérium výběru knihy bývá považováno téma (obsah), ale učitelé a knihovníci dobře vědí, že vzhled knihy je také důležitý. Žáci si v každém věku vybírají knihy podle velikosti, délky, ilustrací a obálky (Kieferová a další, 2006). Žáci ve 3. až 5. třídě mají v oblíbě naučné knihy s mapami, fotografiemi a dalšími obrazovými materiály (Mossová, Hendershotová, 2002).

Děti mají rády knihy s postavami, které se jim podobají, vybírají si proto knihy s postavami stejného věku i pohlaví a knihy, jejichž děj má spád.

Žáky zajímají knihy o zvířatech, vtipné, akční a překvapivé knihy, nicméně jejich zájmy se radikálně mění při přechodu do vyšších tříd 1. stupně. Mladší žáci oceňují tradiční pohádky a fantasy knihy, naučné knihy (encyklopedie), humorné knihy a poezii (zejména



Foto: R. Hubálková.

veršovanou a vtipnou). Starší žáci preferují humor a poezii, romány, dobrodružné příběhy, detektivky a fantasy knihy.

Již v raném věku se začínou odlišovat čtenářské zájmy podle pohlaví. Chlapci milují dobrodružné knihy, populárně-naučné knihy a knihy o zvířatech, včetně plazů a dinosaurů. Zajímají se o sport, stroje a dopravní prostředky a čtou více naučných textů než dívky. Ty většinou preferují beletrii, zejména romantické příběhy a knihy o rodině, přátelství, ale zajímají je i knihy o zvířatech a poezie.

Knihy pro slabší čtenáře

Učitelé mají touhu vést žáky ke čtení, což často znamená ke čtení knih, které jsou hodnotné (formou a obsahem). Pokud však máme ve třídě žáka, který má ke čtení odpor, tráví většinu času u počítače a všechny své snahy zlepšit se ve čtení už vzdal, nenalákáme ho na klasiku, poezii či naučnou knihu o plazech. Možná ho však zaujmou knihy, které vycházejí jako doplněk filmů pro děti (Shrek, Úžasňákovi apod.), knihy – série (W.i.t.ch.), časopis o počítačových hrách nebo komiks.

Důležité je, aby knihy byly psány jednoduchým jazykem, obsahovaly předvídatelný děj i hrdiny. U sérií knih je pro žáky příjemné, že postavy v knize „znají“, nemusejí se seznamovat s další skupinou postav při čtení každé nové knihy.

Využití třídních knihoven ve vzdělávacím programu *Začít spolu*

Vznik třídních knihoven je podporován např. v programu *Začít spolu*. Prostředí třídy je uspořádáno do

učebních koutů, tzv. center aktivit, která jsou vybavena mnoha materiály „ze života“ i školními pomůckami, encyklopediemi, knihami, které zapůjčili rodiče, dětskými knihami, učebnicemi, pracovními listy. Jedním z center aktivit je i centrum čtení (většinou spojené i s centrem psaní), ve kterém by se měly objevit knihy rozdílných tvarů, rozměrů, různé obtížnosti a délky textu a odlišných žánrů (pohádkové, obrázkové, populárně-naučné, encyklopedie, básničky a říkadla, časopisy), slovníky, slabikáře, karty se slovy, starší časopisy na prohlížení a vystřihávání, staré kalendáře, skládačky z písmen nebo číslic, stolní hry (Scrabble aj.), písmenková puzzle, písmena z různých materiálů (molitan, pryž, papír), měkké polštáře a molitany na relaxaci a prohlížení knížek, kazety s pohádkami, kazetové magnetofony, přehrávače a sluchátka, tabule s magnety... (Krejčová, Kargerová, 2003).

Autorka je lektorka KM.

Literatura:

- Jones, J. A.: Student-involved classroom libraries. *The Reading Teacher*, 2006, 59(6), s. 576–586.
- Kiefer, B. Z. – Hepler, S. I. – Hickman, J.: *Charlotte Huck's children's literature*. McGraw-Hill, New York 2006.
- Kragler, S. D. – Nolley, C.: Student choices: Book selection strategies off ourth graders. *Reading Horizons*, 1996, 36(4), s. 354–365.
- Krejčová, V. – Kargerová, J.: *Vzdělávací program Začít spolu, metodický průvodce pro I. stupeň základní školy*. Portál, Praha 2003.
- Morrow, L. M.: Motivating life long voluntary readers. In: J. Flood – D. Lapp – J. R. Squire – J. M. Jensen (ed.), *Handbook of research on teaching the English language arts*. Erlbaum, Mahwah 2003, s. 857–867.
- Moss, B. – Hendershot, J.: Exploring sixth graders' selection of nonfiction trade books. *The Reading Teacher*, 2002, 56(1), s. 6–17.
- Moss, B. – Young, T. A.: *Creating life long readers through independent reading*. IRA, Newark 2010.
- Neuman, S. B.: Books make a difference: A study of access to literacy. *Reading Research Quarterly*, 1999, 34(3), s. 286–311.
- Routman, R.: *Reading essentials: The specifics you need to teach reading well*. Heinemann, Portsmouth 2003.
- Trávníček, J.: *Čteme? Obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize*. Host ve spolupráci s Národní knihovnou, Brno 2008.

„Mýtus hraje velkou roli při tvorbě národa a dějin, takže je i ve školách nějakým způsobem zastoupen. To je v pořádku. Ale mýtus se nemá jen budovat, ale zároveň i neustále bourat a zpochybňovat. Kritické myšlení je tu od toho, že si uvědomujeme roli mýtu, zpochybňujeme ho, ale zároveň vytváříme mýty nové.“

Karel Hvizďala



Jaké máte zkušenosti s třídními knihovnami?

Kateřina Šafránková

Při prozkoumávání tématu třídních knihovniček a čtenářských koutků mě zajímalo, jaké s nimi mají čeští učitelé zkušenosti. Zda knihovničky ve třídách mají a jak je při vyučování i mimo ně využívají. Jestli zapojují žáky při vytváření a rozšiřování knižního fondu. Proto jsem sestavila jednoduchý dotazník a poprosila několik učitelů, aby na něj písemně odpověděli. Následující zkušenosti a nápady pocházejí od učitelů ze základních škol v Dobroníně, v Praze-Kunraticích a ze ZŠ Ratibořická v Praze.

Dotazník o třídních knihovničkách

(Třídní knihovničky jsou umístěny přímo ve třídě jako její pevná součást. Jedná se o soubor knih a dalších materiálů, které jsou žákům kdykoli k dispozici.)

1. Jakým způsobem knihovnička ve vaší třídě vznikala?

A) Učím na prvním stupni a mám dvě děti, takže postupně jak moje děti odkládaly knihy, které již neodpovídaly jejich věku, nosila jsem si je do školy a dávala je do třídní knihovničky. Máme v knihovničce i knihy, které věnovali rodiče žáků, a pak deset knih ze školní knihovny, které se každým rokem mění. Co ročník, to jiná sada.

B) První knížky v třídní knihovničce jsem přinesla z domova poté, co se jich byla ochotna vzdát moje dcera. V knihovničce jsou tedy nyní ty, se kterými se rozloučila. Další část je ze školního fondu – encyklopedie, slovníky a naučná literatura. Menšina jsou dary kolegů a žáků.

C) Na začátku 2. ročníku jsem zakoupila část nábytku určenou pro umístění knih, které jsme měli během 1. ročníku na okenním parapetu (tak, aby byly dětem co nejdostupnější, ale toto umístění bylo nevyhovující). Na tyto knihy přispěla škola a po skončení ročníku postupují do třídy o rok mladších spolužáků (takže jsou stále součástí stejného ročníku). Nám zase připadly knihy určené pro ročník vyšší. Většina knih v naší knihovničce je však má (z dětství) a některé knihy přinesly do knihovničky děti.

D) Část knížek přinesou děti vždy na začátku školního roku, během školního roku s nimi pracujeme, na konci si je zase odnesou domů. Před dvěma roky dostala každá třída 2000 Kč a každý třídní učitel si koupil knížky pro třídu dle svého uvážení. Značnou část tvoří moje vlastní knížky.

E) Většina knih a všechny časopisy v třídní knihovně jsou mé vlastní, přinesla jsem je z domova. Některé knihy, asi šest kusů, jsou trvalou součástí knihovny 5. ročníku.

F) Knihy dodali rodiče žáků. Vybrali takové, které by mohli doma postrádat. Dále jsme od jedněch rodičů obdrželi sponzorský dar 5000 Kč konkrétně na encyklopedie a knížky do třídní knihovny. Součástí knihovničky jsou i školní knihy příslušné třídy.

2. Uvedte, prosím, základní informace o třídní knihovně (kolik obsahuje knih, časopisů, v kolika kusech se objevuje stejný titul, jak jsou knihy tříděny, které žánry jsou zastoupeny, kde je ve třídě umístěna, kolik žáků ji může naráz využívat apod.)...

A) Naše knihovnička obsahuje 35 titulů beletrie, 10 kusů poezie, 40 kusů naučných knih, dále řadu různých jednotlivých kusů časopisů, prospektů, brožur a vyřazených učebnic. Pak zde máme ještě pět časopisů a pět knih (obrázkové slovníky, pohádky) v angličtině. Knihovnička je roztríděna jen na beletrii a odbornou literaturu, máme ji vzadu ve třídě a využívat ji mohou všichni žáci téměř kdykoli během dne.

B) V současné době knihovnička obsahuje 80 beletristických knih, 3 knihy poezie, 56 encyklopedií, slovníků a odborné literatury (především historické, protože kromě českého jazyka učím i dějepis) a časopisy (*Junior*, *W.i.t.ch.*, *Makovice*, *Kačer Donald*, *Ikarion*).

V knihovničce jsou také vyřazené učebnice ČJ, *Pravidla českého pravopisu* (25 kusů), *Stručná mluvnice česká* (15 kusů), Melichar – Styblík (15 ks), dále také dějepisné atlasy a literární učebnice pro 7. ročník (vždy po 30 kusech).

Knihovnička je žákům k dispozici kdykoli – je využívána v hodinách, během přestávek.

C) Knihovnička je umístěna vzadu ve třídě zhruba uprostřed zdi bokem k ní – tak, aby bylo možné dostat se do polic ze dvou stran. V naší třídní knihovničce je v současnosti asi 80 knih a 30 časopisů. Knihy jsou tříděny do polic takto: Poezie – Atlasy, slovníky, encyklopedie – Od českých autorů – Od zahraničních autorů – Časopisy. Police jsou označeny štítky. Vlastně téměř každý titul je v knihovničce pouze jednou. Žáci ji mohou využívat kdykoli.

D) Knihovnička je umístěna ve volně přístupné polici ve třídě, během vyučování si mohou knihy děti půjčit kdykoli, domů po domluvě s učitelem na jeden měsíc. Obsahuje asi 20 knížek volně dostupných a asi 50 na vypůjčení po domluvě.

E) Knihovna v naší třídě obsahuje asi 40–50 knih, časopisy jsem nepočítala, ale odhadla bych tak 60 až 70 kusů. Stejný titul se vyskytuje vždy jen jednou, bohužel.

Knihy jsou tříděné minimálně, pohádky, přírodovědné, o koních, básně, encyklopedie.



Většinou jde o naučnou literaturu, pohádky a básnické sbírky, dobrodružnou.

Časopisy „nezaměřené“: *21. století – Junior*, *21. století*, *Epocha*, *Svět*.

Časopisy „zaměřené“: *Historie*, *Toulky českou minulostí*, *Tanky*, *Tuning*, *Auta*, *Motocykly*, *National Geographic*, *Příroda*.

Umístěny jsou v zadní části třídy a na postranní polici.

Knihy i časopisy může využívat každý dle libosti, využíváme je i při výuce.

F) Knih obsahuje asi padesát, časopisů asi dvacet. Tituly jsou jednou či dvakrát. Knihy jsou tříděny dle žánrů (encyklopedie, naučné knihy, pohádky, příběhy, poezie, časopisy). Knihovna je umístěna v rohu třídy v pěti políčkách. Žáci ji mohou využívat o přestávkách, o hodinách čtení či jiných hodinách, kde se využít knih hodí.

3. Jak často jsou knihy obměňovány?

A) Nemáme nějaký plánovaný systém obměny. Výměnný fond ze školní knihovny je obvykle zapůjčován do tříd na rok, ale obměna je možná kdykoli podle potřeby.

B) Knížky se příliš neobměňují, spíše je jen doplňována. Podle toho, co probíráme v dějepise, obměňuji zejména odbornou literaturu.

C) Knihy jsou (pokud jsou) obměňovány pouze tak, že každá třída část knih (max. do 10 kusů) vždy na konci ročníku odevzdá ročníku nižšímu a část zase dostane od ročníku vyššího. My jsme, bohužel, první třída, která nemá po kom knihy dědit.



Foto: D. Mikulášková.

Třídní knihovna v ZŠ Dobronín.

D) Část knížek se nemění, část se obměňuje každým rokem podle ročníku.

E) Obměňování většiny knih neprobíhá, občas z domova přinesu na nějakou dobu knihy, které si myslím, že by děti zajímaly (děvčatům o koních, dívčí romány, o zvířatech a klukům o motorkách a autech, o vesmíru...).

F) Knihy jsou průběžně doplňovány.

4. Jakým způsobem funguje systém výpůjček? Mohou si knihy půjčovat žáci domů? Pokud ano, jaká je výpůjční doba?

A) Kdo si chce půjčit knihu během vyučování, třeba na přestávky nebo na hodinu volného čtení, půjčí si ji a pak ji vrátí. Pokud si chce knihu půjčit domů, musí svůj záměr nahlásit učitelce a nejpozději do měsíce ji vrátit opět osobně učitelce.

Knížky se příliš neobměňují, knihovna je spíše jen doplňována. Podle toho, co probíráme v dějepise, obměňuji zejména odbornou literaturu.

B) Knížky si žáci půjčují v hodinách – beletrii v dílně čtení apod., často také pokud jsou hotovi se zadanou prací. Po dohodě se mnou si mohou žáci půjčit knížky i domů – jedinou podmínkou pro vypůjčení je její osobní vrácení přímo mně, abych měla přehled, kde zrovna knihy jsou.

C) Děti si knihy půjčují o přestávkách, případně když nemohou v hodině tělocviku cvičit, tak si čtou. Domů si je půjčují málokdy – spíše jen výjimečně. Až knihu dočtou, vrátí ji.

D) Viz odpověď číslo 2.

E) Máme zavedený sešit, kde si zapíší své jméno, titul a datum výpůjčky, když knihu nebo časopis přinesou zpět, napíší datum vrácení a podepíší se. Výpůjční dobu stanovenou nemáme.

F) Děti si knížky půjčují jen ve škole.

5. Podíleli se vaši žáci nějakým způsobem na vytváření třídní knihovny? Pokud ano, uveďte, co konkrétně dělali.

A) Mohou dávat návrhy titulů do výměnného fondu, který dostáváme ze školní knihovny.

B) Někteří žáci přinesli knihy, které doma již nechtějí.

C) Spolu se žáky jsme knihy třídili do označených polic. Někteří žáci zapůjčili či věnovali knihu vlastní (především encyklopedie). Do knihovny jsme umístili i vlastní knihy, encyklopedie a časopisy, které jsme vytvořili.

D) Po dohodě s rodiči přinesou knížky na celý rok – encyklopedie, a pak knížky, které souvisejí s probíraným učivem.



E) Spíše se nepodílejí.

F) Ano, když mohli, přinesli z domova knihu nebo časopis.

6. V čem vidíte největší přínos třídních knihovniček? Jaký efekt mělo zřízení knihovny přímo ve třídě na vaše žáky?

A) Největším přínosem je, že jsou knihy „po ruce“, když je potřebujeme. Při čtenářských dílnách – beletrie, při hodinách vlastivědy a přírodovědy – odborná literatura, při volných chvílích – cokoli dle zájmu.

B) Knížky čteme ve čtenářských dílnách (jsou pro sklerotiky, kteří si svoji knížku zapomenou doma); děti mohou kdykoli číst (mnozí si automaticky berou knížku beletrie nebo časopis, pokud dokončí práci, což mě těší); odbornou literaturu využíváme v dějepise.

C) Během loňského roku si děti při hodinách čtení vždy vypůjčily z knihovny jednu knihu a 15 minut si četly – pak stručně převyprávěly, co se dočetly. Viděla jsem, že některé už jsou opravdovými čtenáři – četly s chutí a na čtecí chvílky se těšily.

D) Podpora čtenářství – vhodná literatura pro děti, možnost vyhledávání informací, doplnění učiva.

E) Máme z čeho čerpat informace, mohou si v nich vyhledávat nebo číst to, co je zajímavé.

Mají možnost čtením trávit volný čas o přestávkách, ale i doma, když si je mohou půjčovat.

F) Využijí volný čas o přestávkách. Třídní knihovnička funguje jako zdroj informací. Hledáme např. informace o zvířatech. Používáme je ve výuce.

7. Jakým způsobem knihovnu využíváte při výuce? Popište alespoň jeden konkrétní příklad...

A) Odborná literatura – ověř si z literatury tvrzení, že lasice hranostaj mění zabarvení. Porovnej výsledky vašich hledání.

Beletrie – volné čtení s následnými čtenářskými aktivitami (charakteristika postav, domýšlení příběhu, beseda s autorem...).

B) Odborná literatura – vysvětlení nebo doplnění učiva z hodiny.

C) Viz předchozí otázka. A pak také využíváme encyklopedie, když něco hledáme.

D) Vždy, když narazíme na nějaké zvíře, vyhledáme informaci o něm v encyklopedii zvířat.

Při práci na projektu *Středověk – hrady, rytíři* přinesly děti celou řadu knih s danou tematikou a ty pak sloužily jako podklad pro vyhledávání informací a zpracování tématu.

V současné době čteme bajky a součástí třídní knihovničky jsou knížky ze školní knihovny – děti si je mohou číst ve škole i doma, každé má za úkol přečíst

čtyři bajky za týden dle vlastního výběru a provést zápis do čtenářského deníku.

E) V SKN – vyhledáváme osobnosti, čteme články, které se týkají učiva...

V časopisech mají za úkol vyhledat pro ně zajímavé téma a seznámit s ním spolužáky, využívají je při skupinových pracích.

F) Při projektu *Poznáváme zvířata* každý žák hledal v knihách informace o zvířatech a zpracovával je. Nebo při volném čtení každý žák nějakou knížku čte a potom o čteném vypráví.

8. Poradte, prosím, svým kolegům-učitelům nějaké finty, jak zařídit třídní knihovničku s minimem nákladů...

A) Požádat rodiče o věnování knih. Navštívit Levné knihy. Sledovat výprodeje v městských knihovnách – bývají v říjnu ve dnech Týdne knihoven a knihy se dají nakoupit velice levně. Obvyklá cena je koruna za kus.

B) Rady, bohužel, nemám. Pravidelně žádám rodiče i děti, aby pomohli doplnit knihovničku – bohužel knížky příliš nepřibývají. Navštěvuji pravidelně Levné knihy, antikvariáty, a pokud finance dovolí, zakoupím, co se dá. Občas se knihy (čistě!) objevují i ve sběru – i odsud jsou některé tituly.

Vedení nám přislíbilo, že si budeme moci koupit nové tituly – uvidíme, zda se to zdaří.

C) Spoustu krásných knih za dobré ceny mají v antikvariátech, knihy se dají získat i od některých rodičů.

D) Mně se velmi osvědčilo zapojení rodičů a tvorba třídní knihovničky z vlastních zdrojů každého žáka – knížky i starší časopisy.

E) Mohou si ji vytvořit samy děti, půjčí knihy, přinesou časopisy, které již přečetly do knihovničky...

Nákupem ve výprodejích, v Levných knihách.

F) Požádat rodiče či veřejnost o knížky, které doma nepotřebují.

9. Co ve vaší knihovničce chybí? Co byste mohli udělat pro její vylepšení?

A) Vzhledem k tomu, že jsme již pátáci, chybí nám dostatek naučné literatury a již máme i z beletrie hodně přečteno. Budu muset využít nějaký nápad z bodu 8.

B) Potřebovali bychom více titulů pro starší děti (2. stupeň) – většinou nosím do hodin svoje knížky, někdy je i zapůjčím žákům (ale dost nerada). Snažím se přinášet novinky a inspirovat k četbě, ale nové knížky jsou drahé a chce to prostě dostatek financí.

C) Rozhodně bychom potřebovali *Pravidla českého pravopisu* a *Slovník spisovné češtiny* – oboje nejlépe ve více kusech (alespoň tak po pěti, šesti). Ocenila bych i více encyklopedií.



Foto: R. Hubálková.

Třídní knihovna v ZŠ Ratibořická v Praze.

D) Chybí mi třeba pravidla pravopisu vhodná pro žáky 1. stupně.

E) Chybí knihy s dětským hrdinou, které jsou vhodné pro daný věk žáků, jiné druhy a typy dětských časopisů... s úkoly, křížovkami, hádankami.

Co bych víc mohla udělat pro zlepšení? – Nevím, nejspíš zapojit děti.

F) Možná více knížek poezie a klasických knih beletrie pro děti. Časem stále doplňovat.

10. Jakýkoli další nápad či komentář...

A) Častější práce s knihou a pravidelné čtenářské dílny zlepšily u žáků techniku čtení, porozumění textu i zájem o knihy vůbec.

B) Těší mě, že většina dětí hledá v knihovničce docela často, dokonce i o přestávkách. Zvykly si o knížkách povídat, doporučujeme si „čtení“ navzájem.

Kromě toho máme k doporučování i třídní nástěnkou. V 5. třídě jsme měli třídní sovu, vloni jsme psali jen lístečky, ale na žádost dětí jsem vyrobila další „třídní knihovničku“, která se snad začne plnit. Lepíme si tituly knih (autor, název, jméno čtenáře a známka 1–5, jako ve škole).

Oslovení dárců knih e-mailem

Paní učitelka Hana Prchlíková ze ZŠ T. G. Masaryka v Hrádku nad Nisou oslovila případné dárce knih tímto e-mailem...

Vážení,

dovoluji si Vás oslovit s malou prosbou.

Od loňského roku se snažím o intenzivní podporu čtenářství na naší škole. Žáci v mé třídě věnují jednu vyučovací hodinu týdně samostatnému čtení, s následnou reflexí. Nárůst čtenářů v dané třídě je více než povzbudivý. Ráda bych proto rozšířila tuto aktivitu i mezi ostatní třídy naší školy. Bohužel, narážím na velkou překážku. Pro většinu rodičů se kniha stává přepychem. Pro některé žáky je pak školní knihovna jedinou možností, jak se ke kvalitní knize dostat. Naš školní knihovní fond však zestárl. Knihy, které smutně stojí na policích, rozhodně chuť ke čtení nepodporí.

Proto se obracím na Vás. Mám dva cíle. Prvním cílem je doplnit naši školní knihovnu o knihy, které povzbudí v žácích chuť ke čtení, druhý cíl je dokázat našim žákům, že kniha je ještě pro většinu lidí velmi podstatnou a neodmyslitelnou součástí života.

Jak byste mi mohli pomoci? Vlastně jednoduše. Kupte knihu podle vašeho výběru, za pomoci knihkupce či podle přiloženého seznamu. Do knihy napište zprávu pro budoucího čtenáře – nejlépe něco o důležitosti knih ve vašem životě, podepište se. Knihu pak pošlete, doručte na adresu naší školy (s mým jménem), popř. mě kontaktujte, ráda se pro knihu osobně zastavím. (Knihy by měly být pro čtenáře od 10 do 15 let.)

Knihy se stane součástí naší školní knihovny. Díky ní třeba podchyťme dalšího nadějného čtenáře a ukážeme mu, že svět není jen počítač a DVD.

Vaše jméno či název Vaší firmy samozřejmě zveřejníme na webových stránkách školy, ve školní knihovně.

Možná jsem troufalá, ale tonoucí se stébly chytá...

Pomůžete-li mi, budu moc ráda – a nejen já.

Díky.

Jakou odezvu e-mail od paní učitelky vzbudil? O tom se více dočtete v některém příštím čísle *Kritických listů*.

Autorka je lektorka KM.

„Myslím, že jedna ze základních chyb našich škol spočívá v tom, že vychovává k malé hrdosti, samostatnosti a svobodě. Taky tu chybí cvičení abstraktního myšlení a rétoriky. Češi prostě neumí mluvit.“

Karel Hvizďala



Rozhovor se zahraničními odborníky

Tony Stead je australský pedagog a poradce, který pracuje s učiteli v Austrálii, Kanadě a v USA. Jeho poslední kniha *Good choice! Supporting independent reading and response K-6* vyšla v roce 2009.

Proč jsou třídní knihovny tak důležité pro rozvoj samostatného čtení?

Když čtou žáci nahlas, se spolužákem nebo jim čtení řídí učitel, je to on, kdo vybírá texty. Kdy si děti mohou vybírat texty samy? To je přece cílem každého dobrého programu. Třídní knihovny hrají nezastupitelnou roli při tom, když učíme děti vybírat si knihy. Děti potřebují vědět, jak si s ohledem na své zájmy vybírat knihy.

Třídní knihovna je srdcem třídy. **Každá** třída potřebuje knihovnu. Dělník potřebuje k práci zejména dřevo a hřebíky, dětem, které se učí číst, nabízí třídní knihovna to, co potřebují, aby se z nich stali čtenáři. Láska ke knihám a ke čtení je nezbytná pro to, aby děti chtěly číst.

Jaké jsou vaše nejdůležitější poznatky z pozorování třídních knihoven při návštěvách škol?

Těch je mnoho! Často jsou knihovny sestavovány zbytečně rychle. Mnoho učitelů neví, jak je používat či jak je vytvořit. Všiml jsem si, že dobře organizované a pro žáky přitažlivé knihovny se nejčastěji objevují ve 2. třídách. Děti se obvykle nepodílejí na zařizování knihovny ani na sledování knižního fondu. Aby děti pocítily rozdíl, třídní knihovny by měly patřit jim, ne učitelům.

Mnoho učitelů neví, jak je sestavit. Většinou se zaměřují na texty odstupňované podle úrovně obtížnosti a na to, jaký má být poměr mezi beletrií a naučnými texty. Učitelé hledají jednu správnou cestu, jak zorganizovat knihy v třídní knihovně. Jedna správná cesta ale neexistuje. Každá třídní knihovna by měla vypadat jinak. Prvořadý je zájem dětí. Každý rok se dětí ptám na jejich zájmy. Ve své knize ukazuji, že dokonce i děti v mateřské škole mohou pomocí obrázků sdělit, co je zajímavé. My učitelé musíme reagovat na zájmy žáků. Někdy zjistíme, že se žáci ocitli ve vyjetých kolejích a my musíme najít způsob, jak je dovést k tomu, aby četli knihy různých žánrů a o různých tématech.

Jakou nejlepší radu ohledně třídních knihoven a samostatného čtení máte pro učitele?

Zajistěte čas pro samostatné čtení žáků. Pravidelný, naplánovaný čas na čtení umožňuje dětem získat čtenářskou vytrvalost a chápat čtení jako potěšující a důležitou část života.

Podívejte se, co je v třídní knihovně k dispozici. Nesnažte se ji dát dohromady během prvních tří týdnů školy. Většina učitelů by chtěla mít vše brzy hotovo,

ale třídní knihovna vzniká průběžně. Zapojení žáků do organizace třídní knihovny je klíčem k úspěchu. Myslete na to, že děti jsou přesyceny, když je jim nabízeno příliš mnoho knih. Nevědí si rady se záplavou hřbetů knih, které na ně z knihovny vykukují. Pokud je na jednom místě 60 knih, je to příliš mnoho. Dítě stráví více času hledáním knihy než jejím čtením. Děti si většinou některou knihu vytáhnou bez toho, aby braly v potaz své zájmy a cíl četby. Potřebují naši pomoc, aby si vybraly správně.

Začněte s tím, že si zjistíte zájmy žáků. Příliš často učitelé zásobují knihovny knihami a přehlížejí potenciál časopisů. Měli bychom si uvědomit, že když se dítě rozhodne číst román, zabere mu čtení hodně času. Můžeme z novin a časopisů okopírovat zajímavé naučné texty, které žáky mohou zaujmout. Ty zalaminujeme a přidáme do knihovny tak, aby si je žáci mohli prohlížet ve volném čase, pokud nechtějí číst celou knihu.

Děti se potřebují naučit vybírat si podle svého. Během samostatného čtení by děti měly číst to, co chtějí, nikoli jen knihy, které odpovídají jejich čtenářským dovednostem či jsou na nižší úrovni. Dalším zdrojem textů pro samostatné čtení jsou texty, které děti četly s pomocí učitele. Samostatné čtení má mnoho cílů a děti potřebují velký výběr, aby mohly tyto cíle naplnit – ať už jde o listování, prohlížení, zábavu, bádání, podporu pro pochopení nějakého tématu a odrazový můstek pro psaní.

Byl bych také rád, kdyby děti měly velký výběr knih a byly schopné číst rozličné texty s různým cílem. Celá třída může číst o vesmíru, protože je to téma přírodovědných předmětů, ale také by měla číst pro vlastní potěšení.

V 6. třídě děti přestávají číst pro zábavu, protože jsou přetíženy povinnou četbou. Cítí se často ze čtení unavené a tráví čas u videoher a na počítači. Měl jsem obavy o svého syna, ale potěšilo mě, že během prázdnin opět hltal knihy. Privilegium čtení pro zábavu se ztrácí, když je se čtením spojeno mnoho úkolů. Dvanácti- a třináctiletí čtou knihy zřídka a pro tento věk se vydává méně knih. Klíčové je dostat děti od počítače zpátky ke knihám, abychom je neztratili úplně.

Jak získávat knihy do třídní knihovny?

Mnoho učitelů si stěžuje, že neexistují žádné fondy na nákup dětské literatury, tak je vždy povzbuzuji, aby hledali zajímavé články v časopisech nebo na internetu a vyvěsili je na nástěnku, kde si je děti mohou přečíst. Pevně věřím v propojení čtení a psaní, takže vždy učitelům říkám, aby přidali do knihovny i knihy vytvořené dětmi tak, aby si žáci mohli přečíst jak knihu svého kamaráda, tak i tu, kterou napsal spisovatel. Děti si rády půjčují knihy napsané spolužáky.



Jakou roli hraje při samostatném čtení učitel?

Učitel by měl sledovat, zda děti čtou text, který mohou a chtějí číst. Musíme rozšiřovat jejich čtenářské teritorium, pomáhat jim číst do hloubky různé žánry. V mnoha třídách jsou dívky zdatnými čtenářkami, ale málokdy čtou naučné texty. Během konzultací se snažím je získat pro čtení těchto textů: „Allison, všiml jsem si, že čteš ráda knihy od Judy Blumeové. To je skvělé! Všichni máme své oblíbené autory a chceme přečíst všechny knihy, které napsali. Zaznamenal jsem, že se zajímáš o koně. Tady mám knihu, která by tě mohla zajímat. Můžeš si ji přidat do svého seznamu a podívat se, zda by se ti líbila?“ Kladu důraz na čtení různých žánrů. Dívky často propadnou beletrii a zřídka čtou naučné texty. Některé dívky si myslí, že být dobrý v matematice a přírodních vědách je výsadou chlapců, a my bychom měli tento názor vyvracet.

Chlapcům se snažím představovat romány a krátké příběhy, abych prolomil jejich zvyk číst jen naučné texty. Dříve byl nedostatek dobrých beletristických knih pro chlapce. Nyní je k dostání mnoho kvalitních knih. I u chlapců musíme dbát na rozšíření repertoáru knih, které čtou. Často to dělám tak, že přečtu nahlas jenom první kapitolu knihy, pro kterou chci chlapce získat. Mám tři kusy této knihy v třídní knihovně. Zjistil jsem, že je to skvělý způsob, jak chlapce nalákat na četbu určitých beletristických knih.

Nejlepší způsob, jak knihy dětem nabízet, je zapojit je do organizování knihovny. Jeden učitel 3. třídy rozdělil žáky do dvojic tak, že jeden byl „hledající“ a druhý „správce“. Každá dvojice měla zadané nějaké téma, např. *záhady* nebo *žáby*. Učitel dal knihy z knihovny doprostřed místnosti a „hledající“ měl za úkol najít všechny knihy, které se týkají tématu, a přinést je správci. Ten zkontroloval, zda se kniha opravdu k tématu vztahuje. Je to dobrý způsob, jak zajistit, aby měli žáci povědomí o tom, co je v třídní knihovně k dispozici.

O knihy, které učitel četl nahlas, bývá vždy zájem. Doporučuji učitelům, aby od knih, které chtějí číst nahlas, měli vždy alespoň dva kusy. Já osobně nikdy nekupuji populární knihu, pokud nemohu mít v třídní knihovně alespoň šest kusů, aby si je děti mohly půjčovat během času na samostatné čtení.

Linda B. Gambrellová je profesorkou na Clemsonské univerzitě v USA. Zabývá se čtenářskou motivací, porozumívacími strategiemi a diskusí jako důležitou součástí výuky a učení, publikovala mnoho knih a článků v odborných časopisech.

Proč jsou třídní knihovny tak důležité pro samostatné čtení?

Myslím, že role třídních knihoven není doceněna. Ale kvalitní třídní knihovna neznamená jen hromadu dobrých knih. Mít mnoho dobrých knih je důležité, ale ráda bych dodala, že knihy by měly být současné a aktuální. My dospělí čteme rádi bestsellery. Děti jsou taky zvědavé na novinky a knihy o současnosti. Měli bychom se k třídní knihovně chovat stejně jako ke své šatní skříni. Kupujeme si mnoho oblečení a bot, ale když otevřeme

skříň, říkáme: „Já nemám nic na sebe!“ Jedním z důvodů je, že jsme skříň neuklidili. Nevidíme dobré kousky, protože máme skříň nacpanou. Měli bychom udělat v třídních knihovnách „čistku“. Navštívila jsem třídy, v jejichž knihovnách byly stovky knih, kterých se dětská ruka nikdy nedotkla. Byly staré a nemoderní. Samozřejmě existují klasické knihy, které si chceme nechat, ale jinak bychom měli knihovnu vytřídit, aby děti mohly spatřit a najít opravdu dobré knihy.

Líbí se mi, když učitelé se starými knihami tvořivě naloží. Například označí staré knihy nápadnou různou lepicí páskou. Při speciálních příležitostech, třeba v první zimní den může učitel říct: „Protože jste během samostatného čtení tak dobře pracovali, chci vás každého odměnit. Každý z vás si může vybrat jednu knihu z knihovny označenou růžovou páskou a vzít si ji domů. Jsou vaše.“ Touto akcí zajistíme dvě věci. Za prvé dáme žákům knihu, kterou si mohou přečíst doma během prázdnin. Za druhé, učitel dá žákům odměnu, kterou dává najevo, že čtení knih je hodnotné. Pracovala jsem s učiteli, kteří každoročně zakoupili do třídní knihovny 150 nových knih. Poté vybrali 150 „starých“ knih z knihovny a nechali žáky, ať si zvolí speciální knihu k Vánocům, jarním prázdninám nebo ke svým narozeninám. Díky tomu byl jejich třídní knižní fond stále aktuální a každý žák si mohl rozšířit svou domácí knihovnu.

Můžete nám říci něco o výsledcích výzkumu, ve kterém jste se ptali žáků, kde nejčastěji nacházejí své oblíbené knihy?

V roce 1995 jsem publikovala studii o čtenářských zvycích. Ptali jsme se žáků 1., 3., 5. a 8. třídy na oblíbené knihy, které nedávno dočetli. Nemohly to být knihy, které jim četl nahlas učitel, nebo ty, které jim četli rodiče – měly to být knihy, které četli sami. Zaznamenali jsme názvy knih a potom jsme se žáků ptali: „Kde jsi knihu získal?“ Nepamatuji si přesný procentuální výsledek, ale přes 90 % žáků uvedlo, že knihu měli z třídní knihovny. Víme, že školní, domácí i veřejné knihovny jsou důležité, ale v naší studii se prokázalo, že s knihami, které děti opravdu zaujmou, se setkávají nejčastěji v třídních knihovnách. Ukazuje to, jak důležité jsou třídní knihovny pro rozvoj čtenářské gramotnosti žáků. Když o tom přemýšlíte, třída je místo, kde děti tráví nejvíce času, a tak mají občas několik minut na to, aby si vybraly knihy, které je baví.

Převzato z knihy Creating Lifelong Readers Through Independent Reading autorek B. Mossové a T. A. Youngové, IRA, Newark 2010, s. 63–67, 90–91. Redakčně upraveno a zkráceno. Přeložila Kateřina Šafránková.

From Moss, B. & Young, T. A. (2010). Creating Lifelong Readers Through Independent Reading, s. 63–67, 90–91. Reprinted with permission of the International Reading Association. The International Reading Association makes no warranties as to the accuracy of this translation.



Proč rozlišovat mezi čtenářskou strategií a dovedností?

Ondřej Hausenblas

Potřebuje učitel při výuce ke čtenářství k něčemu znát rozdíl mezi strategií a dovedností? Může mu taková znalost pomáhat ve výuce? Je možné, že kdyby si učitel pletl tyto pojmy, něco v jeho výuce by se pletlo i žákům? Pokusím se ukázat, že to užitečné je.

V oblasti čtenářské gramotnosti a výuky čtení často používáme slov, kterým různí lidé rozumějí různě. Někdy ani dobře nechápeme sám označovaný pojem. Vzpomeňme na často užívaný výraz **čtení s porozuměním**. To je známý příklad toho, kde se nám termíny a pojmy překrývají a kde to vadí ve výuce. Někdy chápeme ten výraz na docela nízké rovině, jako třeba „čtenář už zvládá techniku čtení (písmenka a slova) a při tom už rozumí i doslovným významům v textu“ (takový čtenář by např. větu *jsem z toho na větvi* pořád ještě chápal jako informaci, že někdo sedí na větvi). Když však potřebujeme hovořit o tom způsobu čtení, při kterém čtenář zároveň vytváří i své pochopení smyslu celého textu nebo při kterém hlouběji prožívá jeho estetické působení, kupodivu říkáme také **čtení s porozuměním**. Náležité by asi bylo říkat „čtení s pochopením smyslu“. Naše výuka by se zlepšila takovým důkladným pochopením rozdílu mezi **čtením s porozuměním** a **čtením s pochopením smyslu**: pomáhali bychom sice žákovi začátečníkovi k doslovnému porozumění (ke čtení s porozuměním), ale do hodin bychom postupně zařazovali také činnosti vedoucí k žákovu pochopení celého textu a jeho smyslu. Pro žáka, který už přestává mít problémy s porozuměním slovu a větě („čte s porozuměním“), máme ve výuce pohotově krůčky, které mu pomáhají pochopit i celek (odhaduje autorský záměr, vytváří a druhým klade otázky mířící za text, vyjadřuje se k tomu, čím je pro něho text přínosný atp. – „čte s pochopením smyslu“).

Jiná taková dvojice termínů a pojmů je **čtenářská dovednost a strategie čtení**. Narážíme na ni v kurzech pro učitele i při práci na školním vzdělávacím programu, při plánování výuky během roku nebo v hodině. Zase nemáme vymezen vztah mezi významy obou termínů. Oba však jsou velmi významné jak pro čtení, tak i pro učení. Když v nich nemáme jasno, budou málo přínosné naše diskuse i snahy pomáhat čtenářovu postupu ve čtení, nebudeme umět říct, co vlastně se u něho má rozvíjet.

Přesnější domluva o tom, co kterým termínem míníme, nejen zpřesní naše myšlení o rozvoji čtení a čtenářství. Je dost pravděpodobné, že se naše výuka stane o něco účinnější.

Problémy s pojmy a terminologií nemají jen učitelé u nás¹. Ale leckde v světě začali se zvýšenou péčí



o rozvoj čtenářské gramotnosti již před dvěma desítkami let. Ve vymezování pojmů (jako třeba dovednost – strategie) však nejde o pouhou hru s termíny! Když plánujeme výuku čtení pro děti, musíme si dobře uvědomovat, že my dospělí učitelé při svém zkušeném čtení obvykle postupujeme dost podvědomě – čteme víceméně automaticky. Avšak u žáků je to jinak: čtou a jejich dovednosti se teprve tvoří. A to se děje právě tím, jak je učíme používat určité **čtenářské strategie**. Těm je učitel má učít, má pomáhat v jejich osvojování a má je častým používáním nechávat do žáka vstoupit tak, aby jednou fungovaly automatizovaně. Pak se budou vynořovat jen při nárazech zvláště problematického textu. (Autoři studie v časopisu *The Reading Teacher* takovým textům říkají „čtenářské Waterloo“ – i nejlepší čtenáři na nich ztroskotávají. Může to být jak Joyceův *Odyseus*, tak návod k vyplňování českého daňového přiznání.)

Co tedy myslíme výrazem **čtenářská strategie**?

Žák čte povídku nebo naučný text a na konci úseku (třeba odstavce) moc neví, co to vlastně znamená – nerozumí, co se tu říká. Potřebuje si své porozumění vyjasnit, a tak se zastaví, nečte dál, ale vědomě, záměrně čte znovu, pěkně větu po větě a u každé si říká: „Jaký to dává smysl, co to vlastně znamená?“ – a taky si dá odpověď – ke každé větě či souvětí. Takový vědomý postup je metakognitivní (přemýšlí nad tím, jakým způsobem čte, co dělá a co má udělat, aby textu porozuměl, je to poznání o poznávání). Byl nastartován tím, že si žák uvědomil, že vlastně čte a neví co... Strategií tu je zpomalit, číst znovu, větu za větou, ptát se sám sebe a odpovídat si, vnímat míru svého porozumění a vnímat svůj postup k lepšímu pochopení. Naučíme žáky, aby si touto strategií pomáhali, když zjistí, že nechápou úsek, který četli. Žák si tedy vlastně má vědomě říct: „Tohle mi nějak není jasné! Co to vlastně má znamenat, jak to autor/hrdina/vypravěč myslel? Musím se na to kouknout znova a pomaleji. Budu to číst po větách...“ Žák bude tenhle „školní“ postup opakovat možná půl roku. Asi už mu to půjde rychleji a snadněji se dobere porozumění i pochopení. Tak se mu strategie stane podvědomým postupem, stane se **dovedností**. „Naskočí“ mu vždy, když žák úseku v textu přestává rozumět. Varovná otázka: „Počkej, tohle jsem nějak prolítl, co to tu vlastně říkají, co to znamená?“ – bude žákovi fungovat automatizovaně, a tak **bude strategie proměněna v dovednost**. Žák už na ni nemyslí, ale přesto podle ní jedná při čtení.

Trojice autorů (Afflerbach, Pearson, Paris, 2008) nabízejí shrnutí:

- strategie vedou k dovednosti, a dovednost je tedy cílem, strategie je cestou k němu



- pomocí strategie se učíme dovednost, strategie využíváme jako nástroje při učení dovednosti
- strategie jsou namáhavé a obvykle nám v jejich použití někdo pomáhá, ale dovednosti jsou automatizované, používáme je sami a spíše nevědomky

Podle různých slovníků je *dovednost* nabytá schopnost vykonávat něco dobře, odborně, zatímco *strategie* znamená ve vzdělávání systematický plán, který vědomě sledujeme a přizpůsobujeme s cílem zlepšit něčí výkon v učení.

Když se žáky procvičujeme různá určování jevů v textu (třeba hledat metafory), učíme je jistým strategiím. Například skrze řízenou práci s metaforami by žák měl nabýt dovednost skládat přenesené významy v textu v jeden celek. Při používání strategie „hledat metafory“ si žák má říkat: „Prozkoumám různá pojmenování v básni, porozmýšlím, zda znamenají jen to, co označují přímo – jako to *koryto* v básni *Dědova mísa* znamenalo misku na jídlo, nebo zda znamenají i něco více – například *koryto* byla i neúcta syna k bezmocným rodičům – a porovnám ty různé druhotné významy, jak k sobě v téhle básni mohou patřit.“

Bohužel takové postupy a strategie jsou velmi složité, měli bychom dát čas výuce po schůdkách („scaffolding“) – tedy nejprve dělat jen první, nejbližší z potřebných úkonů, např. nejdřív najít v básni místa, kde „to nějak nesedí“ (komu děláš z něho *koryto*?) nebo „by se to tak normálně neřeklo“. Pak upřesnit, které slovo v té větě vlastně nesedí (*koryto* pro člověka?). Pak zkusit odhadovat, co by asi v daném místě znamenat mohlo (rakev? na krmení pro dědovu kozu? mísu?). Pak porovnat návrhy jeho vysvětlení s širší souvislostí v básni – hodí se svým smyslem? (Děd je starý, rakev by šla, ale v souvislosti s „nádobí už všechno rozbito“ je jasné, že nejde ani o krmelec pro dědovu kozu.) Pokud byl žák výukou nucen náraz přeskocit mnohé z těchto krůčků, jen sotva se mu školou vyžadované strategie čtení jednou promění v dovednosti. Proto jen málo žáků umí podvědomě vyluštit a pochopit čtený text básně. Školním procvičováním tradičních úkonů v literární výchově (právě že mají například rovnou poznávat v textu metafory a personifikace, ale také že pak už nepokračují jejich celkovým zvažováním, porovnáváním, výkladem jejich role v celku textu) většinou naučíme žáky právě jenom dovednosti „dělat cvičení“. Ale nenabudou dovednosti potřebné k hladkému přečtení a pochopení textu, a pak žáci neradi čtou: je jim nepříjemné, jak si nedokážou se sdělením i jen málo složitějším poradit.

Slovem **strategie** se navíc často míní dvě různé věci:

- jednak označují postupy, kterými si čtenář (žák) při četbě vědomě pomáhá s řešením problémů (strategie k porozumění neznámému slovu, strategie pro vyjasnění spletitého úseku textu, strategie pro zjišťování, zda kniha bude zajímavá, či nudná, strategie k vyjasnění autorova záměru atp.) – takové strategie se postupně mají změnit v čtenářské dovednosti

- jednak se jako strategie označují výukové postupy, kterými je člověk řízen učitelem v **učení** dobře číst, v získávání potřebných dovedností (je například veden k tomu, aby četl žánry, které dosud nebyl zvyklý číst, a má snahu se tak chovat, nebo si zapisuje názvy děl s počtem stránek a časem, který četbě věnoval, případně se před tím, než se rozhodne knížku číst, vyptává ostatních na doporučení) – takové strategie výuky přecházejí v žákovy metakognitivní strategie a ty se nakonec mají změnit v dovednosti

Oba tyto typy strategií jsou si tedy velmi blízké – žák při nich dělá totéž, ale nejprve postupuje pod vedením učitele, řízeně, aby věděl, jak postupovat příště, a pak už rozhoduje sám, kterou strategii při úkolu nebo při potížích s četbou nasadí.

Velmi cenným poznatkem z citovaného článku je to, že žákovo používání čtenářských strategií je možné **hodnotit formativně**: tedy v průběhu učení a čtení, a to tak, že hodnocení pomáhá žákovi hned lépe pokračovat dál nebo ho ujišťuje, že postupuje dobře. Naproti tomu zvládnutí čtenářských dovedností je vlastně už sumativní – koncové, mluví o něčem, co už žák udělal, k čemu už vyspěl. Zhodnocení žákovy dovednosti ho neřídí průběžně vpřed. Je to právě tím, že dovednost je zvnitřněná, že vidíme až její výsledek – jakého pochopení určitého textu se žák dočetl, nikoli však „jak na to jde, když čte“. Je jisté dobré vědět také to, že žák už došel k cíli, nebo že dosud je tak a tak daleko od cíle. Ale **vyučovat znamená pomáhat žákovi na cestě**, spíše než dávat konečné hodnotící výroky. Když žák nemá dovednost převyprávět příběh, nepomůžeme mu tím, že řekneme „vidím, že neumíš převyprávět“, ani ho nenecháme znovu a znovu naslepo zkoušet převyprávění. Požádáme ho, aby seřadil námi sepsaný seznam událostí podle toho, jak se v přečteném příběhu odehrávaly, nebo ho necháme nakreslit myšlenkovou mapu postav a činů atp. Necháme ho tedy uplatnit strategie, které pomáhají vyvinout potřebnou dovednost.

Pro rozvoj a zvládnutí strategií jsou výhodné metody, v nichž žáci sdílejí – *párové čtení, řízené čtení, literární kroužky* atp., protože si mohou o svých postupech povědět, a tím si je více uvědomit.

Z odborných studií a řady pokusů vychází, že používání strategie je vědomé a úmyslné. Ukázalo se, že:

- čtenáři mají přirozenou **snahu** dekódovat text, porozumět slovům a dojít k významu textu (čtenář záměrně kontroluje cíle); při této snaze jsou ochotní vědomě postupovat tak, aby k cíli – k porozumění – došli
- znalost strategií, kterých čtenář využívá k tomu, aby textu porozuměl a dočetl jej, mu pomáhá rozpoznat, co mu může k cíli dopomoci – v textu i kolem něj; dochází tak k volní kontrole, která **brání nepozornosti** – čtenář si rozmýšlí, jak číst, jak číst dál, jeho oči nekloužou textem bez chápání
- strategie je tedy **flexibilní a adaptabilní**, avšak nemusí být vždy pozitivní a přínosná (pokud je



- nevhodně použita, s nejasným či mylným cílem: žák se například rozhodne číst rychle, aby byl hotov dřív než druhí – a unikne mu smysl textu; nebo když neporozumí postavě, opakovaně pročítá předchozí úsek v textu, ale ten mu nepomáhá vyjasnit, proč tak hrdina jednal, pokud byly příčiny naznačeny už více stránek před tím)
- je důležité si uvědomit, že pokud se strategie automatizuje, stává se pochopení textu a hledání velkých myšlenek mnohem **snadnější** – z toho plyne pro žáka dobrá motivace: když díky určité strategii ovládne potřebnou dovednost, bude se mu číst snadněji a výsledky se dostaví dříve
 - při výuce čtení je nutné brát na zřetel, že **strategie a dovednosti jedna bez druhé nemohou fungovat** – učíme žáky, aby k svému úkolu či záměru ve čtení přistupovali analyticky: aby si uvědomili, co chtějí a jak různě by mohli postupovat, tím se dopracují dobrého výsledku – porozumějí textu, najdou v něm, co hledali, pochopí myšlenku, prožijí si četbu atp., a tak se upevní jejich zkušenost; vědomá strategie přeroste v podvědomou dovednost
 - žáci ZŠ se při čtení zaměřují spíše na doslovný obsah slov a vět, než by hledali hlavní myšlenky textu – je tedy důležité učit se **vědomě pročíst znovu** celý text, aby se mysl mohla zabývat už i vyššími významy než doslovnými, až později (praxí) dosáhne čtenář stejného výsledku v pochopení textu, ale už s menším úsilím – teprve pak se čtecí strategie staly čtenářskými dovednostmi; právě nehotoví čtenáři potřebují **více metakognice** – vědět, co dělají, aby dobře četli
 - dovednosti a strategie tedy mohou sloužit stejnému cíli a mohou mít za následek stejné čtenářské chování – je proto důležité, aby dovednosti plynule navazovaly na strategie a stávaly se automatizovanými
 - strategie může učitel dětem výborně předvádět svým vlastním **modelováním** – myšlením nahlas nad průběhem svého vlastního čtení²; menší děti budou strategie zprvu kopírovat, zkušenější pak si z modelu odnášejí ujištění o tom, že čtení je hledání, že významy slov i smysl textu se vynořují postupně a že na tom můžeme různými strategiemi zapracovat, že není nutné pasivně čekat, „až nám to dojde“

Pro výuku čtení a rozvoj čtenářství je důležité, aby učitel sám dobře chápal, že při čtení různě náročných textů se v různé míře také prolínají (podvědomé) dovednosti s vědomě používanými strategiemi – snadný text čteme více automaticky, u složitějšího nasazujeme více vědomých strategií. Proto pro plánování výuky nestačí ani jenom „nechat děti si číst“, ani jen zařazovat „nacvičování čtenářských strategií“. Žáci potřebují dostávat dost dlouhé chvíle na čtení textu, v němž mohou dříve nacvičenou strategii uplatňovat víc a víc podvědomě, automaticky. Tak se z ní dělá dovednost. K tomu ale učitel potřebuje mít hojnost textů s odstupňovanou náročností. Máme dost takových textů? A, bohužel, si také málo sdělujeme, za jak náročné považujeme různé používané texty literatury pro děti: Je *Mach a Šebestová* v *historii* náročnější četba než *Mach, Šebestová a kouzelné sluchátko*? A kterou knížku mám žákovi „přistříci“, aby byla o stupeň náročnější než tyhle?

Jak vlastně poznám, zda k četbě a porozumění bude v dané knize žák potřebovat spíše vědomé strategie nebo zda mu to půjde automaticky? Odpověď najdeme jednak pozorováním každého žáka – to učitelé na prvním stupni obvykle dokážou, ale na vyšších stupních školy už ho nemají tak na očích. A máme také umět pozorovat sami sebe: když si z oné knihy čteme my, všimneme si míst, která kladou nějaký nárok? Rozpoznáme v textu ty překážky, které známe u svých žáků? V tom je také třeba se profesně vzdělávat a spolu se radit.

(Děkuji P. Marouškové za pečlivé zpracování podkladů k článku.)

Autor je lektor KM, učitel PedF UK.

Poznámky:

- ¹ Afflerbach, P. – Pearson, P. D. – Paris, S. G.: Clarifying differences between reading skills and reading strategies. *The Reading Teacher*, 2008, 61(5), s. 364–373.
- ² O modelování najdete více v článku H. Košťálové *Čteme si a přemýšlíme o tom nahlas* v KL č. 6. Dostupné [on-line] na: http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty6_ctemesi-nahlas, nebo v článku *Ježek* v KL č. 32, www.kritickemysleni.cz/klisty/32/_kompelt.pdf.

„Nejpodstatnější pro mě je, aby škola fungovala jako jednotící místo komunity. Dnes už se lidé pravidelně nesetkávají v kostele jako dříve. Možnosti setkávání se omezily na minimum jiných míst a jedním z nich je právě škola. Takže bych byl rád, aby zůstaly zachované všechny malé venkovské školy, aby byl vytvářen model sociální pospolitosti, která drží při sobě i díky škole.“

Václav Cílek



LEKCE A KOMENTÁŘE

Tvořím si knihu

Jitka Kolářová

Projekt *Tvořím si knihu* jsem připravila pro své žáky v 5. třídě. Navázala jsem v něm na jejich zkušenosti s tvorbou knihy ze 4. třídy, kdy si zhotovovali knihu nejdříve na vlastní téma a poté pracovali na společné třídní knize *Česká republika – země hradů a zámků*. Tentokrát jsem dala žákům možnost využít získané znalosti a dovednosti v náročnějším projektu o evropských zemích.



- vytvářejí společně s učitelem kritéria hodnocení k jednotlivým zadávaným úkolům a řídí se jimi při jejich plnění
- pracují s pracovním portfoliem

Realizace projektu a jeho hodnocení

Žáci dostali na konci 4. ročníku zadán úkol, vybrat si přes prázdniny jeden z evropských států, o kterém si budou chtít tvořit svoji knihu. Věděli již z předchozích zkušeností s tvorbou knihy, co se od nich bude očekávat.

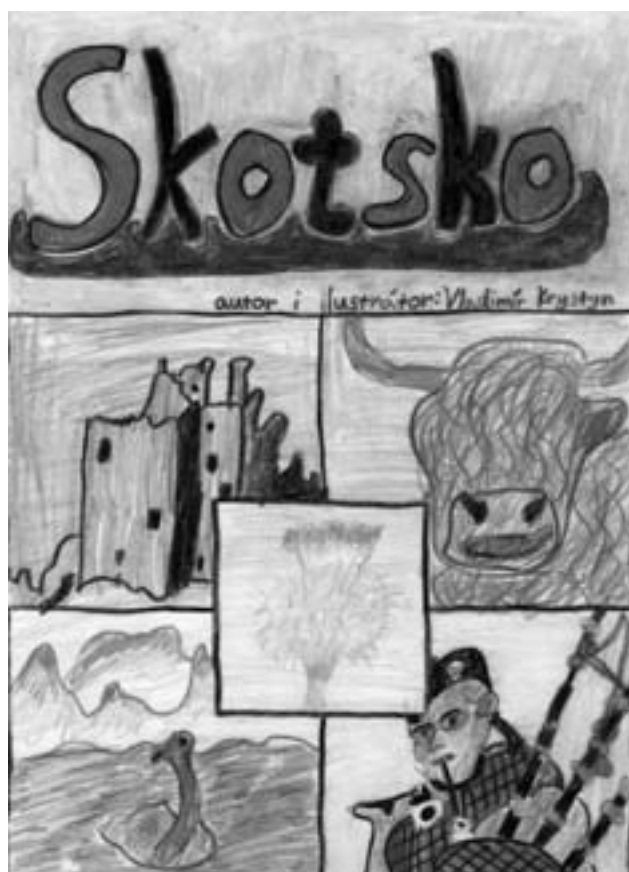
Rozhodovali se většinou podle toho, kde byli na dovolené se svými rodiči, nebo podle toho, co o zemi již slyšeli a četli.

Postupná tvorba knihy probíhala v hodinách vlastivědy, českého jazyka a výtvarné výchovy po dobu necelestřít měsíců. Jednotlivé úkoly jsou popsány v tabulce zároveň s kritérii hodnocení.

Cíle:

- žáci vyhledávají a třídí informace o vybraném evropském státě z různých zdrojů, rozlišují podstatné a okrajové informace v textu, podstatné informace zaznamenávají a zpracovávají je tak, aby o vybraném státě mohli zasvěceně hovořit a prezentovat ho ostatním

úkoly	podrobnější popis (kritéria hodnocení)
obálka knihy	musí obsahovat název státu, autora a ilustrátora, být doplněna obrázky vystihujícími typické zajímavosti daného státu
myšlenková mapa, brainstorming	obsahuje vše, co vím (o vybraném státě) na začátku tvorby knihy
základní údaje	vyhledávání základních údajů o dané zemi v encyklopediích a na internetu
písmenková koláž	vyjadřuje něco zajímavého z vybraného státu
proč jsem si vybral/a...	úvaha zdůvodňuje, proč jsem si vybral/a právě tento stát
obrázek – malba, kresba	zachycuje cokoli zajímavého z vybraného státu podle předlohy
nej...	hledáme různá nej... ve vybraném státě na internetu
zajímavé památky, místa	práce s internetem, encyklopediemi
galerie osobností	obsahuje informace o významných osobnostech daného státu (kultura, sport, věda)
mapa státu	nákres a zaznamenání významných měst, řek, pohoří, hor, nížin
úvaha na téma: Proč bych chtěl tuto zemi navštívit?	obsahuje, co jsem se dosud zajímavého o zemi dozvěděl
koláž	obrázky zachycují zajímavosti z vybrané země
tradice a zvyky	práce s internetem, encyklopediemi, metoda <i>kostka</i> , malba
slovníček – jak se domluvit v daném jazyce	obsahuje základní slovíčka v daném jazyce
jednodenní výlet pro paní učitelku	velmi podrobný program jednodenního výletu do dané země
pozdvánka na cestu	písemné pozvání na celodenní výlet; <i>pětিলístek</i> , <i>diamant</i> – o dané zemi
zdroje informací	knihy obsahuje všechny zdroje informací



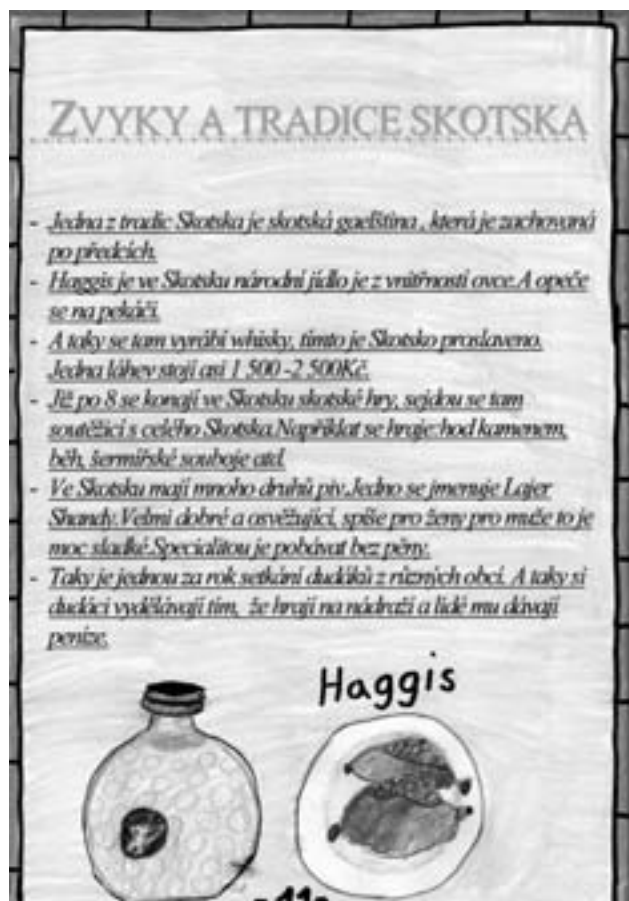
Ukázky z knihy o Skotsku.



Ukázky z knihy o Skotsku.

Ve škole žáci tvořili jen pracovní verze jednotlivých stránek, doma se pak více věnovali jejich pečlivému

grafickému zpracovávání. Jednotlivé úkoly byly zadávány i s kritérii hodnocení a termínem jejich odevzdání.



Ukázky z knihy o Skotsku.



Ukázky z knihy o Skotsku.



Kritéria hodnocení jsme tvořili společně před plněním každého úkolu a ujasnili je vždy tak, aby jim každý rozuměl.

Každý hotový úkol, každá stránka byly uloženy v pracovním portfoliu, jehož součástí byla i hodnotící tabulka. Do ní žáci zapisovali svá sebehodnocení (A, B, nebo C) k jednotlivým splněným úkolům, pak následovalo hodnocení mé i s podrobnější poznámkou, co by šlo ještě vylepšit, popř. doplnit, a s oceněním toho, co žák zvládl skvěle. Rozhodnutí, zda bude žák cokoli měnit, jsem však nechala na něm. Ve většině případů se snažili žáci tyto stránky poopravit, aby se v hodnocení dostali na úroveň A, která byla nejlepší, úroveň C (nejslabší) dosáhli ti, kteří úkol nesplnili, nebo ho nedokončili. Ale i tito žáci se snažili si takto ohodnocené stránky opravit. Žákům tak byla dána možnost dosáhnout svou pílí lepší úroveň, a tak se postupně zlepšovat. Jednotlivé úkoly pak prezentovali žáci s nejzajímavějším provedením před třídou, a tak často motivovali své spolužáky k ještě lepším výkonům.

Mnozí žáci si ještě sami přidávali další stránky v podobě obrázků, které si doma ve volných chvílích

malovali a vkládali mezi jednotlivé úkoly. Postupně tak vznikaly nádherné knihy. Hotové jsem jim je svázala a pozvali jsme k jejich prezentaci i vedení naší školy a rodiče, kteří nešetřili chválou a byli velmi překvapeni, co všechno jejich děti kromě svých běžných povinností (domácí úkoly a příprava na výuku ostatních předmětů) zvládly. Byly na sebe pyšné, protože knihy se všem opravdu povedly.

Tato práce na knize děti velmi bavila, měly možnost volby, jak a co dají do své knihy, zadané úkoly mohly zpracovat svým způsobem a kreativita jednotlivců byla na výsledku vidět. Někteří žáci byli na sebe velmi nároční. Projevilo se to nejvíce na přípravě jednodenního výletu pro paní učitelku, jak se kdo nad jeho náplní zamýšlel a vybíral ze zajímavostí, které již znal o daném státě.

Posledním listem v knize každého žáka bylo mé velmi podrobné slovní hodnocení jeho práce na tvorbě knihy. Každý žák si rád o sobě přečetl hodnocení paní učitelky a myslím, že byli spokojeni, jako i já s nimi a jejich knihami. Spokojenost žáků se projevila i v závěrečném hodnotícím dotazníku, kde byl tento projekt žáky velmi kladně hodnocen.

Závěrečný hodnotící dotazník k projektu Evropa (kniha)

1. Stát jsem si zvolil/a: hned napoprvé měnil/a jsem ho
2. Nejvíce mě v průběhu tvorby mé knihy o Evropě bavilo:
.....
Proč?
3. Nejobtížnější pro mě bylo:
Proč?
4. Radost jsem měl/a z:
5. Při tvorbě knihy jsem se naučil/a:
.....
.....
6. V průběhu tvorby knihy: jsem si vylepšoval/a již hotové stránky
 dělal/a jsem některé znovu
 nechal/a jsem je tak, jak jsem je udělal/a napoprvé
7. Práce s mojí knihou mě: bavila
 dělal/a jsem ji ráda
 dělal/a jsem ji, protože jsem musel/a
 nebavila mě
Proč?
8. Chtěl/a bych si něco podobného ještě zopakovat: ano ne
Napadá mě např. téma:
.....

Autorka je učitelka 1. stupně ZŠ T. G. Masaryka ve Fulneku.



Slavnost čtení

Monika Olšáková

Pedagogové ZŠ Janovice se rozhodli vytvořit milé a příjemné překvapení pro žáky naší školy, a to celodenní *Slavnost čtení*. Naším cílem bylo ukázat žákům, že četba může být zajímavá a „snesitelná“. Chtěli jsme polidštit autory jednotlivých žánrů, přesvědčit, že literatura může být hravá, spolupracovat napříč jednotlivými ročníky a sdílet zážitky i zkušenosti z četby.

Žáci byli rozděleni do čtyř kategorií podle věku a čtenářských dovedností tak, aby ve skupině vždy byly děti podobné čtenářské úrovni (prvňák a druhák, ne prvňák a páťák). S dostatečným předstihem jsme požádali učitele, aby si v rámci takto rozdělených skupin připravili témata, kterými by pak provázeli děti po celý vyučovací den. Nabídky jednotlivých kategorií byly takovéto:

1. kategorie (1. a 2. třída) – zvířecí pohádky, kouzelné pohádky, časopisy pro děti
2. kategorie (3. až 5. třída) – dobrodružná literatura, Rychlé šípy, země v pravěku, pověsti, svět zvířátek
3. kategorie (6. a 7. třída) – sport, fantasy, dívčí literatura
4. kategorie (8. a 9. třída) – detektivka, Egyptan Sinuhet, literatura faktu, cestopisy

Učitelé se vždy snažili nabídnout dětem téma, které by je mohlo bavit, zaujmout a bylo nosné. Témata byla zvolena na základě sledování mimoškolní četby žáků (nejčastěji češtináři a třídními učiteli) a mapováním témat v dostatečném předstihu v součinnosti se školní knihovnou, která je mimo jiné doplňována knihami na přání dětí. Učitelé dále v několika pracovních dílnách prodiskutovali vhodnost zařazení jednotlivých žánrů. Ve skupině měli 10 až 12 dětí, a tak se jim mohli plně věnovat a s každým si o četbě povídat. Naš celý pedagogický sbor prošel 80hodinovým kurzem programu *RWCT*, takže náplň jednotlivých dílen, kam se žáci zapisovali dle vlastního výběru

napříč ročníky, byla z velké části v duchu metod kritického myšlení. Žáci pracovali v *literárních kroužcích*, *podvojným deníkem*, *skládankovým učením*, metodou *učíme se navzájem* a mnoha dalšími, byly použity i audio- a videoukázky. K pozitivnímu ladění celého dne určitě napomáhaly třídy vyzdobené v duchu daných témat. Příkladem může být dílna *Fantasy*, která byla vyzdobena středověkými číšiemi, obrazy, oděvy a jako hudební kulisa byla zvolena keltská hudba. Velký přínos byl také v tom, že někteří žáci 9. tříd pracovali s dětmi na 1. stupni a spolupodíleli se na organizaci a práci v dílnách.

Den byl rozdělen do učebních bloků. První blok byl věnován práci s tématem. Žáci se seznámili s žánrem, autorem i publikací, přečetli si úryvek z knihy a pracovali s ním. V druhém bloku žáci prezentovali žánry v rámci jednotlivých kategorií. Prezentace měla formu jakéhosi společného posezení, kde se žáci navzájem informovali o práci ve skupinách, představili své zpracování tématu a přiblížili ostatním danou knihu. Například v dílně na téma *Egypt*, jejíž popis najdete na s. 22, žáci pracovali v *literárních kroužcích*. Na prezentaci *Egyptana Sinuheta* se podíleli všichni z titulu své role, kterou zpracovávali. Hovořit začal badatel, pak vykladač postav, posléze hledač citátů a na závěr spojovatel. Za ilustrátory hovořilo výtvarné zpracování postav. Třetí blok byl zaměřen na reflexi, vyhodnocení celého dne a sebehodnocení. Nejdříve děti vytvářely *pětílístky* například o jedné z postav příběhu, pomocí *klíčových slov* si připomněly osnovu příběhu, psaly *životabáseň* hlavního hrdiny. V další části probíhala aktivita s názvem *Lovci informací*. Ta sloužila hlavně pro zjištění, jak bylo téma zmapováno, jaká byla spolupráce mezi dětmi. Otázky např. zněly: *Kdo měl dnes nějaký zajímavý nápad či myšlenku?* *Kdo zná další dobrou knížku k tématu?* V terčovém hodnocení na závěr žáci shrnuli do jednoho ze čtyř výšečí kruhu náladu, skupinu, organizaci dne a téma.



Foto: z archivu autorky.

Čteme ukázky z knih.



Foto: z archivu autorky.

Děti si samy vybraly téma, kterému se chtějí věnovat.



Foto: z archivu autorky.

Milovníci Čtyřlístku.

Hodnocení učitelů i dětí byla velmi kladná. Dokladem toho jsou věty ve zpětných vazbách od našich malých čtenářů:

Vůbec jsem nepoznal, že jsem se celý den učil.

Nečekal jsem, že při čtení může být i zábava.

Nečekal jsem, že historie může mít tolik společného s dneškem.

Bavilo mě to víc, než jsem čekal.

Nečekal jsem, že bude taková pohoda a skupina tak „fajn“.

Musím se zlepšit v četbě.

Příště se musí zlepšit prezentace – mít více času na přípravu a nebát se mluvit.

Jsme rádi, že jsme v hektickém období na konci školního roku našli čas zastavit se, vzít do ruky knížku a sdílet s ostatními radost z ní. S učiteli jsme se shodli na tom, že v této aktivitě budeme příští rok opět pokračovat. Není to ojedinělá akce, jak by se mohlo zdát. Čtenářství je součástí výuky ve většině předmětů. Nicméně jsme si dali za cíl, že pravidelně jednou do roka připravíme pro děti zvláštní setkání s knihami, kde si budou sami vybrat téma a spolupracovat napříč ročníky. Pro příští rok bychom rádi spojili čtenářství s místním regionem. V Janovicích uplyne 330 let od narození zbojníka Ondráše, a tak bychom příští *Slavnost čtení* zaměřili na toto téma. Měla by se nazývat *Zbojníci, loupežníci a lapkové*. Věříme, že se *Slavnost čtení* stane tradicí, která bude mít dlouhou budoucnost.

Autorka je učitelka chemie, přírodopisu a angličtiny v ZŠ Janovice, lektorka KM.

Na pomezí života a smrti

Monika Olšáková

V rámci *Slavnosti čtení* v ZŠ Janovice si každý učitel 2. stupně připravil práci s jednou knihou na pět vyučovacích hodin. Protože jsem „nečeštinář“, rozhodla jsem se zvolit téma, které je mi nejbližší – a to Egypt. Svoji dílnu jsem nazvala *Na pomezí života a smrti* a byla určena pro žáky 8. a 9. tříd. Podkladem pro práci nebylo nic jiného než výborná kniha Miky Waltariho *Egyptan Sinuhet*. Sešli jsme se v počtu deseti lidí v jedné učebně školy, a zatímco děti byly v očekávání hodin příštích, já se velice těšila na netradiční den, který nás čekal. Při diskusi s dětmi, proč si toto téma vybraly, jsem se dozvěděla, že je oslovilo tajemno spojené s mumifikací, lékařskými technikami doby nebo také to, že rodiče tuto knihu již četli a doporučili ji svým dětem.

Cíle:

- žáci spolupracují napříč ročníky
- sdílejí zážitky a zkušenosti z četby
- dozvědí se o metodách mumifikace lidských těl
- porovnají své jednání s rodiči se Sinuhetovým

Žáci si měli možnost pět dní předem vybrat dílnu pro *Slavnost čtení*. Chtěla jsem vědět, co děti vedlo k výběru mého tématu. Protože jsme byli ve skupině smíchání ze dvou různých tříd, na začátek první hodiny se děti představily a na lístky napsaly svá očekávání.

Ta nalepily do *Knihy živých*, která byla vylepena na stěně třídy a evidovala nás všechny, co jsme se sešli ve skupině.

Představila jsem autora knihy Miky Waltariho a děti měly odhadovat jeho pohlaví, národnost, zda dosud žije, typ literatury, kterou psal, či jeho původní povolání. Vznikla z toho velmi zajímavá snůška polopravd a správných informací. Následně jsme si představili knihu a zjišťovala jsem, kdo ji už znal, jestli někdo o ní něco slyšel a co to bylo. Zde jsem zjistila, že děti měly o knize povědomí, ale jejich vědomosti byly dosti neucelené. Kniha *Egyptan Sinuhet* je obsahově velmi náročná. Vybrala jsem si část, která mi přišla pro děti atraktivní, zajímavá a navíc poučná v tom, jak hlavní hrdina zpytoval svědomí o svém dosavadním životě, lehkováznosti a chování k vlastním rodičům. Z úvodních očekávání od dětí mi vyplynulo, že se do dílny přihlásily hlavně z touhy dozvědět se něco o lékařství, tajemnu a mýtech na egyptském území za doby faraonů.

Vedle *Knihy živých* na stěně byla *Kniha mrtvých*, kde byly napsány (učitelem předem připravené) otázky k tématu, např.: *Proč se prováděla mumifikace? K čemu sloužila Kniha mrtvých? Čím balzamovači vysoušeli těla mrtvých?* Z odpovědí na otázky vznikla tajenka s názvem boha, kterého Egyptané uctívali. Pro ty, kteří nevědí, jak se jmenoval, byl to Amon.



Foto: z archivu autorky.

Kniha mrtvých s otázkami.

Žáci podle *Knihy mrtvých* pochopili, že budeme číst text týkající se mumifikace a balzamování mrtvých těl. Text jsme četli metodou *řízeného čtení* po třech pasážích. Kapitola se nazývala *Nefernefernefer*. Tuto část jsem neopisovala celou, ale vybrala jsem podstatné části textu – kromě popisu techniky mumifikace i část, kde Sinuhet zpytuje svědomí a lituje činů, kterých se dopustil zejména vůči svým rodičům.

Po přečtení článku jsme *volným psaním* napsali dopis pro Sinuhetovy rodiče, kde jim Sinuhet vysvětluje, proč rodičům tak ublížil, proč je přivedl na mizinu a snaží se vysvětlit své postoje.

Následovalo rozdělení dětí do rolí. Každá role byla vždy zastoupena ve skupině dvakrát, takže si děti mohly vzájemně pomáhat. Role byly takovéto:

- *badatel* – sepiše vše o tématu
- *vykladač postav* – zamyslí se nad jednotlivými postavami v příběhu, v našem případě nad Sinuhetem a Ramosem
- *hledač citátů* – hledá úseky v textu, které jsou něčím pozoruhodné
- *spojovatel* – hledá spojitosti mezi textem a vnějším světem
- *ilustrátor* – téma zpracuje výtvarně

Tyto role si děti samy vybraly a usilovně pracovaly na zpracování celou další vyučovací hodinu, aby byly připraveny na prezentaci před ostatními osmáky a deváťáky.



Foto: z archivu autorky.

Výroba masek.

Prezentace probíhala ve třídě před učiteli i žáky z ostatních tříd. Naše skupina se představení tématu zhostila se ctí. Využili jsme práci v literárních kroužcích, a tak děti pomocí svých nápadů a poznámek promluvily jeden po druhém od badatelů po spojovatele. Ilustrátoři dostali nápad ztvárnit Sinuheta a Amona výtvarně a do vytvořených masek se i přestrojili.

Na závěr společně příjemně stráveného dne jsme se s žáky zamysleli nad tím, co jsme se dozvěděli, ale také nad tím, jak se nám pracovalo.

Klíčová slova z textu jsem si ověřila minikvizem (o pěti otázkách), kde byly otázky typu...

- Sinuhet nebyl:
- a) lékař
 - b) omývač těl
 - c) panovník

Pomocí *Lovců informací* jsme si vyhodnotili, jak bylo téma zmapováno a jaká byla spolupráce ve skupině. Lovci hledali někoho, kdo...

- měl dneska zajímavý nápad
- doporučí podobnou knihu
- umí říct jména hlavních hrdinů knihy atd.

Díky nedokončeným větám jsem se dozvěděla více o názorech dětí na dnešní den.

Dnes jsem se dozvěděl, (že)...

- hodně věcí o Egyptě
- kniha Egypťan Sinuhet je dobrá

Překvapilo mě, (že)...

- způsob balzamování těla
- mumifikace trvá tak dlouho
- byla ve skupině sranda
- jsem se prý učil a já to ani nevím

Našel jsem souvislost mezi...

- dvěma postavami – Sinuhetem a Ramosem
- historií a dneškem (uvedeno dvakrát)

Nečekal jsem, že...

- je to tak zajímavé
- téma bude tak super / i téma bavilo více, než jsem čekal



Foto: z archivu autorky.

Druhý ilustrátor.



Foto: z archivu autorky.

Autorka článku s žáky.

- bude taková pohoda
- skupina bude tak fajná
- tu bude taková sranda

Příště se musím zlepšit v...

- četbě
- prezentaci

Při odchodu ze třídy se děti pomocí terčového hodnocení vyjádřily k náladě, ke skupině, k tématu a k organizaci.

Autorka je učitelka chemie, přírodopisu a angličtiny v ZŠ Janovice, lektorka KM.

Dílna čtení – plujeme mezi žánry

Hana Prchlíková

Od loňského školního roku realizuji v současné 7. třídě dílnu čtení. Vím, že hlavní náplní dílny čtení je samotné čtení a následná reflexe, přesto se stále podvědomě obávám, aby se nám do dílny nevlížila nuda či stereotyp. Snažím se proto dát dílně čtení širší rámec. Letos jsem sáhla po inspiraci žánrové.

Na začátku školního roku dostali žáci 7. třídy seznam doporučené literatury, kde byly jednotlivé tituly žánrově rozřazeny. Seznam neberu jako dogma, spíš jako materiál, který má dovést žáky k jednotlivým žánrům. Žáci z nečtenářských rodin mají s výběrem knih problém, potřebují pomoc, seznam oceňují. Lepší čtenáři mají tendenci číst knihy jednoho, oblíbeného žánru (fantasy) a seznam je pro ně východiskem pro výběr jiného žánru. V malých městech doporučuji tvořit seznam přímo v městské či školní knihovně, aby bylo stoprocentně jisté, že zde žáci knihy naleznou.

Pro žáky jsem vytvořila velkou nástěnnou mapu. Z modré hladiny moře literatury vystupuje devět různě velkých ostrovů. Každý s jinak barevným povrchem.

Každý ostrov má své jméno: *Historická země, Ostrov poezie, Odborný ostrov, Cestopisný ostrov, Povídková země, Sci-fi atol, Dobrodružný ostrov, Fantasy ostrov*. Jeden z ostrovů zůstal nepojmenován, je na žácích, aby jej pojmenovali podle své potřeby. Na okraji mapy jsou jména všech žáků třídy.

Mapu jsem vyvěsila ve třídě na magnetické tabuli ještě před konáním první dílny čtení.

První dílna čtení

Každý žák dostal za úkol složit si z bílého papíru loďku. (Ne každý to umí. Nejzdatnější byli „slabší“ žáci, a tak se jim dostalo hned na začátku uznání.)



Na loďku každý napíše své jméno – výrazně a viditelně. Tím se stává kapitánem a určuje, kam loď popluje.

Práce s knihou

Žák si prohlédne knihu, z ilustrací či jiné části publikace odhadne, o jaký žánr jde.

Děti mohou pracovat s knihou, která je uvedena v seznamu doporučených knih nebo s knihou vybranou dle vlastního uvážení. U knih ze seznamu je zařazení snazší.

U knih „přinesených“ je nutné pracovat s žákem, vést ho, modelovat práci s knihou. U většiny nově vydaných knih je žánr zmíněn v anotaci nebo přímo na obálce knihy. K rozřazení může pomoci internet.

Na loďku žák přepíše menším písmem jméno autora knihy. Tím se autor stává posádkou.

Žák přilepí loďku k příslušnému ostrovu na vyvěšené mapě. (Lepíme patafixem, aby bylo možné s loďkou manipulovat.) Žák může s loďkou posouvat i v průběhu četby. Je možné, že žánr špatně odhadl, a je tedy třeba loďku přesunout jinam.



Foto: z archivu autorky.

Mapa celé třídy.



Samotné **čtení**, kterého se účastním i já, trvá 20 až 25 minut. Ne vždy je naladění žáků stejné, proto musí učitel správný čas „dávkovat“ podle žáků. Zpočátku dělalo žákům potíže číst 15 minut, dnes je zpravidla 25 minut ideálních. Pravidla čtenářské dílny jsou předem dána – nemluvíme, nerušíme, máme pohodlné místo, čteme knihy, které nás baví...

V průběhu četby si žáci vytvářejí *podvojný deník*.

Hodnocení četby

Žák z pozice kapitána lodi ohodnotí práci autora. Může zvolit slovní nebo číselné hodnocení, které připsá autorovi na loďku. Kritéria hodnocení si volí žáci sami, před zapsáním hodnocení je sdělují spolužákům. Žáci volili jako kritéria např. slovní zásobu, spád děje, zápletku, charakteristiku postav.

Druhá dílna čtení

Před druhou dílnou čtení je nutné vyrobit mapy pro jednotlivé žáky. Černobílé, aby je žáci mohli sami postupně vybarvovat.



Foto: z archivu autorky.

Mapy pro individuální práci.

V úvodu této dílny si zahrajeme hru. Povzbuzuje paměť a aktivuje pozornost.

Každý žák dostane přidělené číslo (podle počtu žáků ve třídě). Učitel je kapitánem. Hra začíná slovy kapitána:

Jdu takhle po palubě a vidím, že námořník číslo x spí!

Žák s příslušným číslem musí odpovědět přesně podle zadané formulace, s příslušnou intonací:

Kdo pane? Já pane? Já, pane. Ne, pane. To námořník číslo y spí.

Žák s číslem y odpovídá stejně.

Kdo pane? Já pane? Já, pane. Ne, pane. To námořník číslo z spí.

Takto vystřídáme všechny žáky. V „mé“ třídě je 24 žáků, aktivita trvá asi šest minut. Ve více početných třídách je dobré vést aktivitu pouze tak dlouho, aby „probudila“ většinu žáků. Nesmí unavit.

Následuje dotaz k jednotlivým žákům: *Jak se jmenuje první člen tvé posádky?* Odpovědi by mělo být jméno autora rozečtené knihy. Většina žáků však jméno nevěděla.

Následuje debata o důležitosti jména autora. Žáci přemýšlejí, jaké jsou praktické důvody pro to, že je na obálce knihy uvedeno i jméno autora, co to znamená pro čtenáře i pro samotného autora.

Praktické důvody – po diskusi vyplýne, že jméno autora je důležité pro řazení knih, knihovnické účely, vyhledávání zdrojů.

Pro tebe, pro čtenáře – jméno autora je pro mě, jako pro čtenáře, zárukou určité kvality, prožitků. Víím, že znám jazyk autora, je mi příjemný. Dobře se mi čte...

Pro autora – psát knihy je autorova práce, je nutné předcházet plagiátorství, každý – a tedy i autor – by si měl za svou práci stát, a tudíž ji i podepsat.

Dochádzime k záveru, že radi kupujeme oblečení stejné značky a s knihami – autory je to podobné.

Následuje čtení.

Reflexe

Napiš dopis prvnímu členu posádky – autorovi. Tvůj dopis může začínat slovy:

*Milý/á..., plavíme se spolu k prvnímu ostrovu. Ces-
ta s Tebou je zatím...* Protože jsme pocity sdělovali již
po úvodní aktivitě (*Hra na námořníka*), není pro žáky
těžké sdělovat pocity z četby prostřednictvím dopi-
su. Dopis by měl být subjektivní čtenářovou výpovědí.
Jako pomocník mu slouží vytvořený podvojný deník.
Pokud by i přesto měli žáci s dopisem potíže, je nut-
né, aby učitel celý postup modeloval.

Příklady dopisů, které žáci napsali:

*Milý námořníku G. P. Taylore,
plavit se s tebou po moři je zajímavé a fantastické. Je
plné překvapení a různých nástrah. Je moc moc ta-
jemné. Už se těším, až si tě zase přečtu.*

Ahoj Vojta

Milý námořníku, milá Stephanie Meyerová, plavit se s tebou po moři je zábavné, dobrodružné, úžasné. Tvoje sága Stmívání se mi moc moc líbí. Viděla jsem i film Stmívání. Knížka je lepší. Minutové věci ve filmu jsou v knížce rozepsané na stránku. Určitě bych tvoji knížku doporučila, je úžasná. Hlavně třetí kapitola – Velký den a pátá – Ostrov Esmé. Svatba je krásně, detailně popsána.

Dneska si tě беру domů, papa Karolína

Po sepsání dopisu si žák na své mapce vybarví část ostrova, ke kterému, díky knize, doplul. Žák zabarvuje pouze část. Celý ostrov bude vybarvený až poté, co žák dočte celou knihu. Pokud žák knihu nedočte, ostrov nebude celý vybarven. Nevadí to, neboť podstatné je, že žák do daného žánru zabrousil, dokáže si pod daným pojmem představit konkrétní knihu. Učitel může z nedobarveného ostrova vyvodit dva závěry: buď žák zvolil špatnou knihu, a je tedy třeba doporučit mu jinou, nebo daný žánr není pro žáka přitažlivý. Pak by měl učitel vyvolat diskusi, proč tomu tak je.

V průběhu roku se na loďkách budou objevovat jména dalších autorů. Žáci si autory volí sami nebo se



nechávací inspirovat seznamem. Na loďce se musí na konci roku objevit alespoň pět různých jmen. Pokud žák čte jinou knihu od stejného autora, píše jeho jméno znovu.

Nejobsazenějším ostrovem je zatím *Fantasy ostrov*. Očekávala jsem to, neboť i pro žáky je fantasy literatura jakýmsi průnikem žánrů – horor, dobrodružná a historická literatura, dívčí romány, to vše v ní je. Pro mě, jako pro učitelku českého jazyka, je v ní především nepřehledné množství inspirace a knihy *Eragon*, *Světání* nebo *Hraničářův učeň* mi nedaly usnout.

*Autorka je učitelka ZŠ T. G. Masaryka
v Hrádku nad Nisou.*



Foto: z archivu autorky.

Žáci si vybarvují, kam už dopluli.

Vykřikují

Jaroslava Budíková

Vyrušují, jsou neklidní, nevhodně komentují spolužáky i vyučující, neustále vykřikují a nedávají pozor, vybíhají z míst, mají narušené vztahy ve třídě, časté absence, nezajímají se o výuku, v hodinách jsou pasivní. Vyučujícím se již nechce do třídy, při pomýšlení na pouhý vstup do třídy se v jejich mysli objevuje černý mrak. Je rozhodnuto – na pedagogické radě je 4.B vybrána jako nejproblémovější třída ve škole, ve které bude probíhat preventivní intervenční program. Pracovníci pedagogicko-psychologické poradny budou na žádost školy pracovat s žáky, tentokrát ve spolupráci s občanským sdružením *Projekt Odyssea*.

Čtvrtý ročník základní školy složený jenom ze 14 dětí, věčně někdo chybí, jaképak tam mohou být problémy? Z pohledu neinformovaného, někdy i možná trochu závistivého pozorovatele málopočetná třída, ale kdo učil ve specializované třídě, ví své. Z pohledu speciálního pedagoga vyučujícího ve specializované třídě se jedná o poctivou, náročnou, mnohdy vyčerpávající práci. Co žák, to originál, děti se učí podle individuálního plánu, dílčí rozdíly mezi jednotlivými dětskými osobnostmi nezměrné, kromě běžných specifických poruch učení a chování zde jsou děti ze sociálně znevýhodněného prostředí, děti cizinců. Učit v takovéto třídě vyžaduje profesní i lidskou zralost, hlubokou odbornou erudici, zájem i nevyhořelý vztah k dětem, a to vše o třídní učitelce Zuzaně Horákové bezesporu platí.

Po rozhovoru s třídní učitelkou a pečlivé přípravě intervenčního programu, šitého na míru 4.B, vstupujeme bez předsudků do třídy. Hluk přestávky utichá, vítají nás s úsměvem, šibalské pohledy si nás přeměřují. Vybíhají z lavic, pokřikují, snaží se zaujmout naši pozornost, předvádějí se, oťukávají, co projde. Seznamujeme se, zaměstnáváme třídu střídáním činností, hry sociálně osobnostní výchovy se prolínají s vytvářením třídních pravidel. Začíná pro nás nový projekt primární prevence.

Ve třídě proběhlo deset návštěv – zaměřili jsme se na práci s pravidly a jejich dodržování. Mnohé pravidlo zpočátku zaplakalo, než se stalo součástí třídního života. Na podporu zlepšení třídních vztahů jsme realizovali několik setkání zaměřených na vzájemné poznávání – poznávání osobních zájmů, dovedností, ve kterých byly děti úspěšné a o kterých mnozí spolužáci dosud ani nevěděli. Postupně se zlepšujícím se klimatem ve třídě přibývaly hry na spolupráci, sounáležitost se třídou – výroba třídního erbu, vlajky. Všechny artefakty se staly nedílnou součástí výzdoby třídy. Výzvou pro všechny zúčastněné byla účast na akci mimo školu, kde měli žáci prokázat nabyté dovednosti.

Souběžně s prací se třídou jsme mohli nabídnout paní učitelce další podporu, účast v právě probíhajícímu kurzu *RWCT* v pedagogicko-psychologické poradně.

Od počátku kurzu se třídní učitelka projevuje jako výrazná pedagogická osobnost, s chutí se zapojuje do všech aktivit. Jednotlivé lekce přenáší do své praxe, máme štěstí, potkáváme se při práci ve třídě a na seminářích kurzu *KM*. Rozvíjí se intenzivní spolupráce.

Paní učitelka Zuzka modifikuje texty – výrazně zkracuje délku, upravuje velikost písma. Při prezentaci odzkoušených lekcí jsou často kolegyně z běžných tříd mile překvapeny výstupy žáků se specifickými poruchami učení.

Na jedné lekci Zuzka prezentuje výsledky *skládankového učení*. Obě vidíme, že máme u 4.B vyhráno – žáci jsou schopni spolupráce, předávají si informace, daří se jim domluvit se, probudili se z letargie. Postupně se změnilo klima ve třídě i vztahy. Směle se mohla realizovat závěrečná akce primární prevence ve Stromovce, děti neklamaly, obstály v řadě aktivit zaměřených na kooperaci, vzájemnou pomoc. Specifické poruchy učení neustoupily, dyslektici nepřestali být dyslektiky, ale zvýšil se zájem o dění ve třídě, žáci přestali být v hodinách pasivní. Dříve tolik neúspěšní



žáci začali v hodinách pracovat, ubyla absence. Po-
dařilo se vrátit chuť do učení dětem i vyučujícím.

I dalších kurzů *RWCT*, probíhajících v poradně,
se účastnily kolegyně ze speciálního školství se stej-
nou zkušeností jako pedagožka Zuzka. Dospěly ke
stejnému závěru – žáci se specifickými vzdělávacími
potřebami jsou schopni pracovat metodami *RWCT*.
V průběhu realizace třífázového modelu učení pře-
stávají být chronicky neúspěšní, dostávají příležitost
uplatnit se. Třída je má možnost poznat jako tvořiv-
é a přemýšlivé. Jsou schopni být šéfredaktory tříd-
ních i školních časopisů. Z ankety, kterou jsme našim
účastníkům kurzů nechali vyplnit, vyplývá, že...

- většina žáků s SPU se v hodinách zapojuje
- mezi nejčastější metody, které se u těchto dětí
v praxi osvědčily, patří například:
- *volné psaní* – nebojí se chyb při psaní (učitel
nehodnotí pravopis)
- *brainstorming* – nebojí se svých myšlenek, ne-
ostýchají se vyjadřovat před třídou, utřídění
myšlenek, vše je dobře, vlastní myšlenky
- *pětílístek* – rychlý, stručný, výstižný rozvoj slov-
ní zásoby, vyjadřování, kratší vyjádření
- *I. N. S. E. R. T.* – zlepšení porozumění textu, jed-
noduché ujasnění, co vím, co se chci dozvědět

- *učíme se navzájem* – snižuje nejistotu dětí, při
poslechu se učí
- *V – CH – D* – mohou si volit vlastní odpověď
- *myšlenková mapa* – třídí své poznatky, třídí si své
myšlenky k tématům (učitel nehodnotí pravopis)
- *podvojný deník* – vlastní výběr, vlastní zdůvodnění
- *klíčová slova* – rozvíjí fantazii, vše je dovoleno,
snadno pochopitelná metoda
- *poslední slovo patří mně* – nikdo už nemůže je-
jich myšlenky kritizovat, ověření pochopení textu
- *řízené čtení* – kratší úseky, motivace k práci,
aktivně se zapojují, mohou se uplatnit i jinak
- *skládankové učení* – vzájemná pomoc, výborné
propojení všech dětí, postupné návazné učení,
každý má svou úlohu (učitel dává text přečíst
předem, např. za domácí úkol)
- zvláštní úpravy, pomoc při čtení dílčích textů
u dětí s velkou dyslexií, práce s částí článků
- aktivní zapojení všech dětí, rozvoj samostat-
nosti, dobré postupy pro týmovou spolupráci,
žáci se lépe zapojují, zažívají pocit úspěšnosti
a učitele to baví, pracuje většina třídy

Autorka je poradenská pedagožka a lektorka KM.

Základní kurz programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení pro nové zájemce

Program kurzu

- třífázový model učení jako rámec pro aktivní učení studentů
- metody vhodné pro rozvíjení dovedností číst, psát, diskutovat, argumentovat
- metody využitelné při výuce naučných předmětů: 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, do-
pis hlavnímu hrdinovi, brainstorming, myšlenková mapa, pětílístek, volné psaní, T-graf, Vennovy diagramy,
třífázový rozhovor, srovnávací tabulka, argumentativní esej, skládankové 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

Termíny: 29. ledna, 18. února, 11. března, 30. března, 16. dubna, 7. května 2011

Čas setkání: 9.00–15.30 hodin

Komu je kurz určen: učitelům všech aprobací, kteří vyučují v základních a středních školách

Lektorky: Hana Košťálová, Květa Krüger a Kateřina Šafránková, certifikované lektorky 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



PŘEDSTAVUJEME UČITELE A LEKTORY KM

JAROSLAVA BUDÍKOVÁ

Už řadu let pracuješ v pedagogicko-psychologické poradně v Praze 7. S jakými potížemi či problémy se na vás rodiče a učitelé v posledních letech obracejí?

Do poradny přicházejí rodiče se svými dětmi od tří do devatenácti let s výchovnými a výukovými záležitostmi. Záměrně se vyhýbám slovu potížemi, protože mnohdy se jedná o konzultaci, radu, pomoc či jen doprovázení v uvedených oblastech. I v dnešní době máme obavy z předsudků, strach z návštěvy odborného pracoviště a případného následného diagnostikování, „problematizování“ situace. Ale rodiče si mohou odnést více než sdělení či informaci, nabízíme řadu možností řešení ve prospěch konkrétního dítěte v jeho současné situaci vzhledem k jeho individuálním potřebám. Je to asi příliš zhuštěné sdělení v jedné větě, ale čtenářům *Kritických listů* není potřeba objasňovat víc, myslím, že již přemýšlejí jinak.

Dlouhodobě se zabýváš specifickými poruchami učení, působíš jako poradenský pedagog. Jsou dnešní učitelé a rodiče lépe informováni o projevech a příčinách specifických poruch učení? Jaké omyly o těchto poruchách mezi nimi stále přetrvávají?

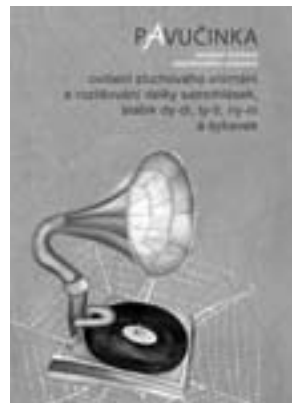
Dnešní pedagogové jsou již s většinou projevů a příčin specifických poruch učení a postupy následné péče teoreticky obeznámeni, přenos do praxe pak vždy záleží na osobnosti pedagoga či pedagožky, nestačí pouze vědět, ale je třeba i umět a chtít umět s informacemi v hodinách pracovat. Řada kolegů ve školách dokáže efektivně s těmito dětmi pracovat, řada se to ještě učí a bude učit, protože se jedná o proces. V praxi se setkáváme se dvěma extrémy přístupu k diagnóze specifických poruch učení. Pro některé rodiče je vstupenkou k nicnedělání, omluvou, že dítě za nic nemůže – je povinností školy postarat se..., jiní rodiče obtíže bagatelizují – o nic nejde. V prvním případě prostřednictvím individuálně vzdělávacího plánu dáváme škole možnost využít jej jako nástroj spolupráce rodiny a školy. V části IVP nazvané podíl rodičů lze posílit rodičovskou kompetenci ke spolupodpovědnosti za vzdělávací proces jejich dítěte. Škola nabízí např. více času na kontrolu, doplňování v pravopisných cvičeních, psaní každé druhé věty v diktátech. Ptáme se – co děláte vy, rodiče, pro odstranění obtíží vašeho dítěte? Platí zde zásada: málo, ale každý den. Kolik minut, času jste ochotni věnovat vašemu dítěti? Bez vaší spolupráce se neobejdeme... Necháváme rodiče písemně se do IVP vyjádřit. Pokud



škola sama vyplňuje podíl rodičů, ochuzuje se o příležitost nastartovat tolik potřebnou spolupráci. Rovněž u podílů žáka jde o převzetí a posílení spolupodpovědnosti za učební výsledky ve škole. Vedeme pedagogy k tomu, aby si stanovovali termín kontroly podle potřeby jednou za 14 dní, u někoho stačí jednou za měsíc. Někteří rodiče zase naopak zahrnou dítě nepřiměřeně ochrannou, až úzkostnou péčí, což může vést k neurotizaci dítěte. V takových případech je zapotřebí pracovat s rodičem.

Jakou literaturu bys doporučila zájemcům o problematiku specifických poruch učení?

Tradičně se novinky k uvedenému tématu objevují na výstavě pomůcek a publikací *Dys-korunka. Písmo jako vědomá stopa pohybu* akademické malířky T. Svatošové určená pro děti s dysgrafií je velmi dobře komponovaný, ucelený program pro nácvik grafomotoriky. *Pavučinka – Sluchové vnímání* od renomované autorky O. Zelinkové pomůže dětem s oslabeným sluchovým vnímáním, aby správně vyslovovaly a později si osvojily základy čtení a psaní. Obě knihy vydalo nakladatelství Tobiaš.



Pro děti s dysortografií (a nejen pro ně) – pro všechny, kteří zdolávají úskalí českého pravopisu, je velmi užitečná zbrusu nová *Interaktivní učebnice českého jazyka*. Náročné mluvnické učivo, např. psaní s, z, pravopis shody přísudku s podmětem a další, mohou žáci objevovat, experimentovat s ním, názorně si je „osahat“ a ověřit si správnost ve zpětné vazbě tak, jak je to běžné u pomůcek M. Montessori.



Autorky D. Jucovičová a K. Randáková jsou zárukou kvality, profesionality, ale zároveň hravosti učebnice. Knihu lze objednat u nakladatelství D+H, zatím vyšel 1. díl (*Pravopis*) a 2. díl (*Hláskosloví*). Učebnice by měla mít celkem pět dílů.



Při tvorbě individuálních vzdělávacích plánů si klade me řadu otázek, s jejich odpovědí nám může pomoci kniha s názvem *IVP pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami* z dílny osvědčených autorek D. Jucovičové a H. Žáčkové.

Na seminářích pro pedagogy se často setkáváme s voláním po jakési „kuchařce“ při práci s dětmi s ADHD. Není jednoduché na dané téma dávat recepty, již zmíněné autorky však vycházejí z každodenní praxe s těmito dětmi a zkušenosti zúročují v publikaci *Máte neklidné, nesoustředěné dítě? Metody práce s dětmi s LMD (ADHD, ADD) především pro učitele a vychovatele*. Předkládají řadu konkrétních možností pro práci ve škole, v družině i doma. Nabízejí osvědčené metody pro spolupráci rodičů a pedagogů.

Pracovní listy nazvané *Cvičení paměti* od V. Rezkové potěší dospělé i děti, kteří potřebují procvičit krátkodobou paměť.

Na výstavě mě neobyčejně zaujaly nové díly známého systému *Logico piccolo* od nakladatelství Mutabene – nejen *Matematika (Zlomky)*, *Paměť a logika (Geometrické tvary, Zvláštní zvířata)*, ale obzvláště *Český jazyk (Ústa plná bohů)*, mapující stopy antických mýtů v současné češtině. Každá dvoukarta obsahuje slovníková hesla, poutavé texty zaměřené na čtení s porozuměním, těším se na práci s nimi.

Která z poruch (dysgrafie, dyslexie, dysortografie...) je pro dítě nejvíc zatěžující a proč tomu tak je?

Všechny, to je na dlouhooooooooou odpověď.

Jak pomáhají učitelé, který pracuje s žáky se specifickými poruchami učení, metody kritického myšlení?

Metody kritického myšlení dávají žákům se specifickými poruchami učení šanci uspět, projevit se jinak než dosud, jinak než jako neúspěšní. Tvořivostí, netradičním přístupem k řešení úkolů mile překvapí učitele i spolužáky. Je tak využita příležitost pro zvýšení sebevědomí i sebepojetí, které bývá u dětí v důsledku specifických poruch učení často velmi sníženo.

Letos v srpnu jsi spolu s Annou Chocholovou připravovala a vedla letní školu KM na Křivoklátsku. Jaké poznatky a zkušenosti jsi při této práci získala?

Opět jsem si potvrdila, že máme ve sborovnách také zvědavé, tvořivé, hravé, přemýšlivé, kriticky myslící, hledající pedagožky a pedagogy, které stojí za to povzbudit a pracovat s nimi. Setkávání a vzájemná obohacování jsou přínosem pro všechny zúčastněné.

S Patricií Krušinovou a Pavlou Kuncovou jsi spolupracovala na knize *Je vaše dítě připraveno do první třídy?* Jaké zkušenosti jsi při psaní knihy využila? Měla jsi před očima „konkrétní“ dítě?

Měla jsem před očima řadu dětí z poradenské praxe i vnoučat z vlastní rodiny. Dítě s sebou vždy přináší zdroj inspirace, radostí i starostí. S každým novým setkáním se stále obohacuji.

Co považuješ za své silné stránky, které ti pomáhají v lektorské práci?

Myslím, že umím naslouchat a naladit se na potřeby účastníků, což má i své nevýhody.

Je nějaká dovednost či nutná „lektorská výbava“, kterou jsi u sebe postrádala, ale teď už můžeš prohlásit, že je tvou součástí, že už ji zvládáš?

Katko, vím, že v lektorování i mimo kurzy KM potřebuji reflektovat, analyzovat na konci lekce, pomáhat to účastníkům i mně. Je to profesionální bod, na kterém stále potřebuji pracovat.

Co ti dělá radost?

Setkávání se stejně založenými, orientovanými, „potrefenými“, vzájemné obohacování a podpora. Ve svém soukromí se raduji ze sounáležitosti s rodinou a výletů do přírody.

Co máš v plánu? Co chystáš?

Anička Chocholová přemýšlí o další letní škole KM, opět na Křivoklátsku, část programu směřuje k tématům SPUCH a ADHD, chci ji podpořit. Na stole před sebou mám položený projekt pro vzdělávání metodiků prevence *Krok za krokem III*, příští rok ho chci rozšířit o KM (sehnat dostatečné množství odborných textů a popřípadě lektory, kteří mají zkušenosti a chuť se v dané oblasti zapojit). Aničko, přidáš se? ☺

Děkuji ti, Jarko, za odpovědi.

I já ti, Katko, děkuji za trpělivost a čas, který trávíš nejen se mnou. Díky!

Jaroslavy Budíkové se ptala Kateřina Šafránková.

„Studenti by se měli seznámit s tím, že se v životě budou setkávat s obchodní, prodejní, mediální a jinou manipulací. Proto by měli vědět aspoň trochu, jak taková manipulace funguje.“

Jaroslav Míl



CO SE DĚJE U NÁS V KRITICKÉM MYŠLENÍ

Průřezová témata a čtenářství

Ondřej Hausenblas, Hana Košťálová, Kateřina Šafránková

Projekt *Jak efektivně vyučovat průřezová témata a současně rozvíjet čtenářství* si klade za cíl dvě věci: pomoci zapojeným školám realizovat výuku průřezových témat co nejefektivněji a zároveň přitom rozvíjet čtenářské dovednosti žáků. Domníváme se, že při výuce průřezových témat se učitelům naskytne mnohdy příležitost využívat texty jako zdroje informací a tyto texty (beletristické, naučné, odborné) učit žáky číst s porozuměním.

V projektu od začátku spolupracuje pět organizací zabývajících se vzděláváním učitelů a žáků. Každá organizace se zaměřuje na jedno či dvě průřezová témata a dohromady tvoří tým, který mapuje, co mají průřezová témata společného, v čem se překrývají, podporují či doplňují.

Celý projekt zaštiťují pracovníci *Projektu Odyssea* (Osobnostní a sociální výchova) a s nimi spolupracují zástupci z *Člověka v tísní* (Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Multikulturní výchova), *Gemini* (Výchova demokratického občana), *Sdružení Tereza* (Environmentální výchova) a *Kritické myšlení* (Mediální výchova a čtenářství).

Na projektu se podílí šest škol, které by se během dvou let měly stát profesionálními metodickými a vzdělávacími centry pro oblast průřezových témat. Dalším výstupem projektu bude i 200 ověřených příkladů dobré praxe (učebních jednotek), propojujících průřezová témata a čtenářství.

Jako ukázky učebních jednotek vám přinášíme dvě lekce. První na téma *Otroctví* vznikla jako příklad pro učitele ze zapojených škol, kteří si ji mohli prožít v roli žáků na výjezdu v Rakovníku (v září 2010). Druhou lekci (*Tarzan*) vymyslela paní učitelka Ilona Kotáčková pro své žáky a realizovala ji s nimi na školním výjezdu v Kališti.

OTROCTVÍ

Úvod

V této lekci se budeme zabývat historií i současnými formami zotročování lidí, abychom mohli tento společenský jev prozkoumat, přemýšlet o jeho kořenech, proměnách ve vývoji kultur a o jeho dnešní podobě.

V navazující lekci budeme takto připraveni uvažovat o tom, jak dnes bránit ty, kdo jsou zotročováním ohroženi.

Žáci budou číst zdroje způsobem, který povede k rozvíjení základních čtenářských dovedností potřebných pro rozvoj nezávislého a přemýšlivého čtenářství. Budou tvořit vlastní texty.

V lekci před hodnotícími výroky bude upřednostněna popisná zpětná vazba, která bude žáky informovat o tom, jak se jim práce daří vzhledem ke kritériím a cílům, které byly stanoveny. K tomu, aby popisná zpětná vazba dobře mířila k cílům učení, má vyučující k dispozici kritéria pro práci v literárních kroužcích a pro psaní *R. A. F. T.*, která žáci znají a rozumějí jim. Cílenou popisnou zpětnou vazbu si mohou tedy poskytovat i žáci navzájem, pokud k tomu již byli vedeni. Pokud ne, může během lekce učitelka modelovat, jak poskytuje zpětnou vazbu, aby žáci mohli model napodobovat a zpětné vazbě se učit.

Žáci budou v lekci vyhodnocovat svou vlastní práci při diskusi v literárním kroužku pomocí sebehodnotícího listu.



Foto: z archivu projektu.



Foto: z archivu projektu.



Úvodní otázky k plánu lekce a realizaci lekce

- *Komu je lekce určena?* ...žákům 9. ročníku ZŠ (text lze zjednodušit a upravit pro mladší žáky)
- *Ve kterém předmětu?* ...dějepis, zeměpis, občanská výchova, navazuje český jazyk
- *Kolik času lekce zabere?* ...2 vyučovací hodiny – blok, navazující čas v hodině českého jazyka
- *Kolik žáků se lekce zúčastní?* ...podle velikosti učebny
- *O čem je lekce?* ...zotročování, lidská práva
- *K čemu lekce vede?* ...k rozvoji základních čtenářských dovedností pro četbu naučného textu, promyšlení tématu zotročování lidí
- *Jak budou žáci pracovat?* ...budou využity metody *chalk talk*, *literární kroužky*, *galerie*, *R. A. F. T.*
- *Hodnocení?* ...žáci budou sami hodnotit svou práci v literárním kroužku pomocí sebehodnotícího listu; učitelka žákům poskytne popisnou zpětnou vazbu podle připravených kritérií a povede si záznamy citátů a akcí pro to, aby mohla sledovat a řídit pokrok žáků
- *Po čem lekce následuje?* ...lekce nevyžaduje z tematického hlediska žádnou přípravu; z hlediska dovedností je nutná průprava ve zvládání rolí v literárních kroužcích
- *Co následuje po lekci?* ...lekcí lze ukončit v rámci výuky českého jazyka tím, že text formou *R. A. F. T.* budou žáci tvořit sami; tematicky lze navázat promyšlením toho, jaké podoby má dnešní zotročování lidí a jak mu lze bránit

Nosné myšlenky

- Obecně sdílené pravdy a společenské normy, byť ohrožují lidskou svobodu a důstojnost, je těžké odmítnout.
- Větší informovanost a vzdělání vedou postupně k odstranění útlatku a nesvobody.
- Zotročování lidí je provázáno tím, že někteří lidé jsou považováni za cizí, jiné, méněcenné.
- Dlouhodobé důsledky otrokářství se dotýkají celých kultur, i když si to tamní lidé ani neuvědomují.
- Ochrana lidských i demokratických práv každého jednotlivce je zásadním prostředkem prevence proti masovým projevům otrokářství. Kde se chrání individuální svoboda, tam se předchází zotročování celých skupin.
- Za rasovými předsudky, eugenikou i otroctvím stojí snaha jedněch ovládnout druhé a mít z jejich zneužití či likvidace prospěch.
- Mnohé společenské jevy (např. otroctví) se objevují v historii lidstva opakovaně a stále proti nim musíme bojovat. Jinými slovy: Dnešní doba není uchráněna před jevy, které v minulosti už překonala a odsoudila jako nehumánní.

Zásadní otázky

- Do jaké míry může za současné problémy Afriky kolonialismus a otroctví? Jak otroctví ovlivnilo Afriku?
- Kolik ze současného bohatství některých států, organizací či jednotlivců je založeno na výnosech z minulé či současné otrocké práce?

- Které společenské jevy, které se nám dnes zdají „normální“, budou naši potomci za několik deseti let či století považovat za nehumánní?
- Jaké produkty, které jsem si dosud zakoupil/a, vyrobili novodobí otroci?
- Kolik procent dnešních Afričanů má mezi svými předky někoho, kdo byl otrokem?
- Patří otroctví k jevům, které nelze zcela vymýtit? Jaké prostředí vznik otroctví usnadňuje?
- Je zotročování nutným rysem lidské společnosti?
- Co zotročování jiných lidí vypovídá o lidskosti lidstva?

Cíle lekce

Porozumění poznatkům a myšlenkám lekce

Na základě vlastního studia žák vysvětlí historické okolnosti vzniku, vývoje otroctví.

Posoudí dopady otrocké práce pro zotročené i zotročující.

Ujasní si, že zlo a dobro nejsou rozděleny černobíle, na obou stranách se najdou zotročitelé i odpůrci otroctví.

Zváží, co pro něj znamená moc a co lidskost, a jak se sám může chovat, aby lidskost nebyla ohrožována.

Rozvoj čtenářství

Žák se zlepší v některé ze základních čtenářských dovedností podle toho, jakou roli v kroužku bude zastávat:

- kladení (si) otázek a hledání odpovědí
- vyjasňování důležitých pojmů, termínů
- grafické znázornění vztahů mezi důležitými pojmy, informacemi a myšlenkami v textu
- shrnování hlavních sdělení a myšlenek v textu

Rozvoj čtenářství, psaní, pochopení základního vstupu pro mediální výchovu

Žák se procvičí v pochopení vztahů mezi adresátem sdělení, účelem sdělení (autorovým záměrem), formou sdělení a obsahem sdělení.

V průřezových tématech může naše lekce naplňovat požadavky...

V PT Osobnostní a sociální výchova

- v tematickém okruhu *Morální rozvoj*:
- hodnoty, postoje, praktická etika – analýzy vlastních i cizích postojů a hodnot a jejich projevů v chování lidí; vytváření povědomí o kvalitách typu odpovědnost, spolehlivost, spravedlivost, respektování atd.

V PT Výchova demokratického občana

- prohlubuje empatii, schopnost aktivního naslouchání a spravedlivého posuzování
- vede k uvažování o problémech v širších souvislostech a ke kritickému myšlení

V PT Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech a Multikulturní výchova

- rozvíjí a integruje základní vědomosti potřebné pro porozumění sociálním a kulturním odlišnostem mezi



národy, prohlubuje porozumění vlivu kulturních, ideologických a sociopolitických rozdílů na vznik a řešení globálních problémů v jejich vzájemných souvislostech

- prohlubuje základní vědomosti nezbytné pro pochopení struktury a funkcí mezinárodních a nevládních organizací, jejich vlivu na řešení globálních i lokálních problémů v oblasti humanitární, politické, sociální, ekonomické, kulturní a dodržování lidských práv
- pomáhá překonávat stereotypy a předsudky
- utváří pozitivní postoje k jinakosti a kulturní rozmanitosti
- rozvíjí dovednost rozpoznat projevy rasové nesnášenlivosti a napomáhá prevenci vzniku xenofobie
- v tematickém okruhu *Etnický původ*:
- rovnocennost všech etnických skupin a kultur; odlišnost lidí, ale i jejich vzájemná rovnost; různé způsoby života, odlišné myšlení a vnímání světa; projevy rasové nesnášenlivosti – jejich rozpoznávání a důvody vzniku
- v tematickém okruhu *Princip sociálního smíru a solidarity*:
- odpovědnost a přispění každého jedince za odstranění diskriminace a předsudků vůči etnickým skupinám

V PT Mediální výchova

- rozvíjí citlivost vůči předsudkům a zjednodušujícím soudům o společnosti (zejména o menšinách) i jednotlivci
- v tematickém okruhu *Vnímání autora mediálních sdělení*:
- identifikování postojů a názorů autora v mediovaném sdělení; výrazové prostředky a jejich uplatnění pro vyjádření či zastření názoru a postoje i pro záměrnou manipulaci; prvky signalizující explicitní či implicitní vyjádření hodnocení
- v tematickém okruhu *Tvorba mediálního sdělení*:
- uplatnění a výběr výrazových prostředků a jejich kombinací pro tvorbu věcně správných a komunikačně (společensky a situačně) vhodných sdělení

Cíle lekce se mohou upřesňovat podle potřeb různých skupin žáků.

Pomůcky: text nebo texty v dostatečném počtu kopií, další pracovní listy, mapy, papíry, fixy

Realizace učební jednotky – popis lekce s metodickými poznámkami

EVOKACE – první fáze procesu učení

Citát

„Většina lidí je krutá,“ tvrdil jednoduše, ale upřímně náčelník jednoho z malých kmenů v Ugandě, který zažil ukrutnosti honů na otroky. „Když jsou silní, vykořisťují slabé. Dobří lidé jsou vždycky slabí. Jsou dobří, protože nejsou dost silní na to, aby byli krutí.“



Foto: z archivu projektu.

Vyjádřujeme se k citátu.



Foto: z archivu projektu.

Citát vzbuzuje mnoho myšlenek.

Žáci si citát tiše přečtou. Promyslí si, jak na něj reagují, co si o výroku v citátu myslí. Chodí k tabuli nebo k dostatečně velké papírové plachtě. Zapisují tiše svoje reakce na citát. Nepovídají si, nekomentují nijak zápisy druhých.

Po uplynutí určeného času je prostor k diskusi: žáci reagují na zápisy – doptávají se na to, co druhí mysleli tím, co napsali, argumentují pro nebo proti některým výroky.

Během této činnosti dodržují pravidla slušné diskuse. Pokud s tím žáci mají problémy, je potřeba pravidla připomenout před diskusí nebo diskusi zastavit a na pravidlech se shodnout podle toho, co žákům dělá potíže.

Je dobré zapsat na velký papír otázky, které si žáci nad citátem položili, a vyvěsit ho ve třídě.

UVĚDOMĚNÍ SI VÝZNAMU INFORMACÍ – druhá fáze procesu učení

Žáci se sejdou ve čtyřčlenných literárních kroužcích. Budou číst naučný text. Pokud žáci touto metodou pracují častěji, mají patrně svůj kroužek a vědí, která role na ně právě dnes vychází. Pokud v kroužcích pracují jen občas, je potřeba počítat s časem na rozdělení do kroužků a přidělení rolí. Učitel zde může sám určit, kdo s kým má pracovat, a případně může i přidělit role, pokud to považuje z hlediska cílů učení za užitečné.

(Jiné formy literárních kroužků se hodí pro práci s texty beletristickými. Ty byly popsány např. v KL č. 31.)



Popis rolí v literárních kroužcích

role	popis
vedoucí diskuse	Tvým úkolem je připravit seznam otázek, o kterých by mohli se zájmem diskutovat tvoji spolužáci po přečtení tohoto textu nebo pasáže. Nemusíš si dělat starosti s detaily. Tvým úkolem je pomoci spolužákům v tom, aby diskutovali o velkých myšlenkách, které je nad textem napadají, a usnadnit jim sdílení reakcí. Většinou nejlepší diskusi vyvolají takové otázky, které vycházejí z tvých vlastních myšlenek, prožitků, pocitů a z toho, co tě samotného během četby zaujalo. Během diskuse ve skupině nejdřív předlož spolužákům otázku, ale nesděluj jim hned, co ty sám si o dané otázce myslíš. Snaž se ale diskusi podněcovat a řídit. Pomůže ti v přípravě, když si během četby uděláš <i>podvojný deník</i>. Při diskusích o úkolech dalších členů kroužku jednej jako vedoucí skupiny – dbej na dorozování času, na střídání členů a na to, abyste pokaždé diskusi přijatelně uzavřeli.
shrnovač	Tvým úkolem je připravit krátké shrnutí toho, co jste dneska četli. Nejdříve sdělíš skupině během 1–2 minut výrok, který vystihne klíčové body, hlavní zjištění a ústřední myšlenku dnešní četby. O tom pak bude skupina diskutovat. Pomůže ti, když využiješ například pyramidu údajů nebo tabulku pro vypsání důležitých a méně důležitých informací a myšlenek.
obohacovač slovníku	Tvým úkolem je vyhledat několik slov obzvlášť důležitých v dnešní četbě. Pokud najdeš slova, která jsou pro tebe neznámá nebo matoucí, označ si je v průběhu četby, a až text přečteš, pokus se je definovat nejprve sám a pak pomocí slovníku nebo jiného zdroje. Až budete o slovech ve skupině diskutovat, nech nejdříve spolužáky, aby řekli, která slova byla pro ně nejasná, a nech je, aby se pokusili jejich význam objasnit. Teprve potom nabídní svoje definice a diskutujte o nich.
webmaster	Tvým úkolem je využít všechny informace, které jsi získal, a pomocí zvoleného grafického organizéru ukázat, jak jsi jim porozuměl. Použij klíčová slova, obraty a příklady z textu. Můžeš použít jakýkoli typ grafického organizéru, který ti bude připadat vhodný (<i>pojmovou/myšlenkovou mapu</i>, tabulku, pyramidu údajů...) či vymyslet vlastní.



Foto: z archivu projektu.

Vybíráme si texty.

Texty

Všechny kroužky ve třídě mohou číst stejný text, třeba text z učebnice. Nebo mohou číst k témuž tématu texty různé, vybrané podle různých klíčů, např. tak, aby ukazovaly téma z různých úhlů. Texty také mohou být různě náročné a učitel může kroužky připravit tak, aby každý žák četl text na takové úrovni náročnosti, na kterou stačí.

Čtenářské dovednosti a role

Role v kroužcích jsou vybrány a připraveny tak, aby umožňovaly cílený rozvoj těch čtenářských dovedností, které jsou pro porozumění naučnému textu podstatné, tedy:

- kladení otázek sobě samému jako čtenáři a pokus o odpovědi i tehdy, když odpověď nelze najít přímo v textu
- vyjasňování důležitých pojmů a termínů
- ujasnění vztahů mezi důležitými pojmy, informacemi a myšlenkami v textu
- shrnutí hlavních sdělení a myšlenek textu

Pokud žáci již metodou *literárních kroužků* pracovali a umějí to, mohou se pustit po evokaci do práce. Pokud bychom touto metodou chtěli pracovat s žáky, kteří ji ještě neznají, doporučujeme předem věnovat čas přípravě – tomu, aby si žáci krok za krokem



Foto: z archivu projektu.

Co dělá obohacovač slovníku?



Foto: z archivu projektu.

Co dělá grafik?

vyzkoušeli jednotlivé role, aby měli možnost porozumět tomu, jak si mají práci připravit a jak pak v kroužku diskutovat.

Příprava role

Příprava na práci v kroužku, tedy zpracování úkolu podle role v kroužku, by měla zabrat dvacet minut času, pokud se odehrává přímo ve škole. Může být ale zadána na doma. V tom případě hrozí riziko, že některé kroužky nebudou moci plnohodnotně pracovat, neboť někteří členové úkol nesplní. Postupem času by se ale žáci měli naučit, že je jejich odpovědností svůj úkol pro kroužek splnit, i když ho dělají doma – nedělají to kvůli paní učitelce, ale kvůli tomu, aby úsilí spolužáků nebylo mařeno.

Po dvacetiminutové přípravě se kroužky sejdou a podle pokynů na pracovním listě s popisem rolí diskutují. Diskuse trvá dvacet minut, tedy pět minut na jednu roli. Žáci by se měli naučit, že si čas hlídají v kroužku sami.

REFLEXE – třetí fáze procesu učení

Podle času na závěr diskuse kroužky mohou...

- Společně připravit plakát, na který umístí přípravy jednotlivých členů kroužku a další záznamy z diskuse.
- Mohou hledat odpovědi na zásadní otázky nebo se mohou vyjadřovat k tomu, jak rozumí některé z nosných myšlenek. Svoje návrhy mohou zapsat na plakát.

- Plakáty mohou být vyvěšeny ve třídě formou *galerie* a žáci si je mohou projít, pročíst, přepisovat otázky. Nad plakáty může proběhnout závěrečná diskuse v celé třídě.

Je dobré, aby učitel v tuto chvíli položil otázky, které považuje z hlediska porozumění myšlenkám lekce za důležité a které míří k tomu, co učitel vyzdvíhal, že se žákům nepodařilo dost hluboce pochopit během samostatné práce a diskuse v kroužcích. Učitelových otázek ale nesmí být mnoho – jedna až dvě – a nesmějí to být uzavřené otázky nebo takové, na které učitel očekává jednu správnou odpověď. Měly by to být otázky, které žákům stavějí lešení, schůdky k dalšímu porozumění.

Plakáty poslouží jako zdroj důkazů o učení žáků.

Extenze – rozšíření

Žáci mohou v následující hodině českého jazyka psát text inspirovaný četbou nebo například diskusí v *literárních kroužcích*.

Mohou využít modelu *R. A. F. T.*

Výsledek psaní poslouží jako důkaz o učení.

Hodnocení během učební jednotky a na jejím konci

Hodnocení v této lekci bude mít především povahu „hodnocení pro učení“ nebo hodnocení formativního. Znamená to, že před hodnocením v podobě hodnotících výroků („dobře“, „špatně“, „jednička“, „trojka“) dáváme přednost popisné zpětné vazbě, která se vztahuje k cílům učení. Ty mohou být podrobněji popsány kritérii k jednotlivým činnostem žáků.

V této lekci se zpětná vazba zaměří na čtenářské dovednosti, které jsou cílem lekce, a na myšlenky žáků, jež budou ukazovat, jak žáci o tématu přemýšlejí. Kromě toho budeme rozvíjet dovednosti sebehodnocení prostřednictvím sebehodnotícího listu k diskusi v literárním kroužku.

Kritéria ke čtenářským dovednostem jsou popsána prostřednictvím kritérií v samostatném souboru *Co rozvíjejí jednotlivé role v literárních kroužcích*. Při poskytování zpětné vazby bude učitel pozorovat žáky (některé – podle svého rozpisu) a bude si poznámky zaznamenávat formou krátkých citátů.

Psaní pomocí *R. A. F. T.* může být i hodnoceno, ale záleží na tom, zda jsou žáci již s touto formou psaní obeznámeni a mají ji zvládnutou. Pak je možné vytvořit k *R. A. F. T.* kritéria s indikátory a kromě formativní zpětné vazby práci žáků ohodnotit.



TARZAN

Následující čtenářská lekce proběhla v rámci scelovacího výjezdního kurzu pořádaného pro žáky 6. ročníků ZŠ Dobronín. Cílem týdenního kurzu je sžítí dětí v nových kolektivech, jak v rámci třídy, tak napříč dvěma šestými třídami. Také nové třídní učitelky mají možnost děti poznat jinak než ve škole. Těžiště aktivit je v oblasti osobnostní a sociální výchovy.

Pro pravidelně pořádané výjezdy je vybráno velmi příhodné místo: turistická základna obklopená „divokou“ přírodou, na dohled žádná civilizace, místo vzbuzuje dojem izolovanosti od okolního světa, a tím podporuje prožitky žáků v průběhu aktivit.

Na chování a jednání žáků bylo patrné, že jsou zvyklí z prvního stupně na spolupráci, zapojovali různé dovednosti a připomínali si navzájem různé žádoucí postoje – dokázali dovednosti i postoje náležitě pojmenovat. Práce s pravidly pro ně nebyla novinkou.

Během práce s textem, která byla opřena o několik technik rozvíjejících čtenářské a kognitivní dovednosti žáků, děti postupovaly se zřejmou zkušeností. Lekce zapadala svým zaměřením i zvolenými činnostmi do celého programu kurzu, a to jak výběrem textu – jeho tématem i povahou, tak činnostmi, které kromě čtenářských a poznávacích aktivit mířily také na vztahové a osobnostní cíle. Lekce navázala na předchozí aktivitu (lov Tarzana) a výstupy z ní byly částečně využity dětmi v aktivitě následující (skupinová tvorba ostrova a soupis pravidel pro soužití trosečníků na ostrově).

Paní učitelka Ilona Kotačková vystavěla lekci konstruktivisticky. To znamená, že dětem nepředkládala hotové poznatky nebo myšlenky, ale že si je děti musely vydobýt vlastní mentální činností. Lekce respektovala základní pravidlo pro efektivní rozvoj čtenářství – totiž, že bez čtení se žáci číst nenaučí, ale že samo čtení bez promyšlených činností nestačí plně rozvinout všechny potřebné čtenářské dovednosti. Lekce proběhla ve shodě s výsledky výzkumů, které ukazují, že účinné je při rozvoji čtenářství naplánovat výuku a učení tak, aby...



Foto: H. Košťálová.

Autorka lekce o Tarzanovi.

1. před vlastní četbou proběhly činnosti, které děti na četbu konkrétního textu náležitě připraví
2. pro vlastní průběh četby mají být připraveny činnosti, které žákům pomohou text zvládnout po stránce technické i porozumívací
3. a po četbě mají přijít činnosti, které se vracejí jak k obsahu a smyslu přečteného textu, tak k tomu, jak četba probíhala, co jednotlivým žákům činilo obtíže a jak je překonali, případně, jak je mohou příště překonat ještě lépe

Vlastní lekci předcházela vhodně zvolená pohybová aktivita, hra na lov Tarzanů. Nesuplovala aktivitu před čtením, ale představovala dobré přemostění mezi činnostmi spíše pohybového rázu, které na výjezdu pochopitelně převládají, a četbou textu.

V lese jsou schovaní dva Tarzani. Je těžké je ulovit. Děti běhají, a když Tarzana uloví, dostanou od něj papírek, se kterým běží k zapisovačům zpět na základnu. Ti připišou do seznamu bod každému za donesený papírek. (Tarzany sehráli dva žáci devátých ročníků, kteří jsou se šestáky na výjezdu jako dokumentaristé a IT specialisté.)

Práce s textem – vlastní lekce

Cíle v oblasti dovedností

1. Děti rozvinou svoje čtenářské dovednosti i návyky, a to: vytrvají a přečtou dlouhý text (více než 2 A4); najdou v textu místa podle jednoho zadaného kritéria (podle zadání hledají pasáže popisující děje a situace související s džunglí); interpretují výpisek z textu podle zadaného kritéria – označením vlastností (spojují text se svými zkušenostmi životními nebo čtenářskými).
2. Děti rozvinou své komunikační dovednosti psaní, mluvení, naslouchání zachytí své myšlenky psanou formou (píšou *volné psaní* na zadané téma, *pětílístek* na závěr lekce); reagují písemně na myšlenky druhých (komentář k výpisku a jeho interpretaci od spolužáka); naslouchají předčítání (spolužáci si četli navzájem *volné psaní* a *pětílístky*); při diskusi posilují dovednost dodržovat pravidla efektivní diskuse.

Cíle v oblasti poznávací

Děti rozpoznají, jaké vlastnosti vyžaduje zvládnutí určité činnosti v konkrétním prostředí, a pojmenují je.

Průběh lekce

Paní učitelka vysvětlila dětem, co budou dělat a s jakým cílem. Pracovala současně s oběma šestými třídami, to znamená, že se lekce zúčastnilo přes 30 žáků. Lekce nebyla omezena zvoněním, trvala přes hodinu, děti vydržely usilovně a s chutí pracovat po celou dobu.

Aktivity před čtením

Do vlastní práce děti vstoupily *volným psaním*, jímž během tří minut odpovídaly na otázku: *Co vás napadne, když se řekne džungle?*



Úskalí *volného psaní*, která se mohou projevit a na která je potřeba reagovat zpětnou vazbou

1. Děti místo celých vět píšou jednotlivá slova, pracují tak vlastně metodou *brainstormingu*, a ne *volného psaní*.

To je dobrá vstupní fáze pro zvládnutí metody *volného psaní*. V další fázi by měly děti postupně přecházet na psaní celých vět a souvislého textu. Volné psaní se od *brainstormingu* liší právě tím, že pracuje s formulováním celých myšlenek, ne jen se soupisem jednotlivých slov. Písemné vyjádření ucelené myšlenky má zásadní význam pro rozvoj vyjadřování i myšlení.

2. Řada dětí používá ve svém psaní dokolečka „nevím“ nebo „nic mě nenapadá“.

Smysl *volného psaní* se vyjevuje právě tehdy, když písáčímu dojde nit a musíme začít lovit nápady z větších hlubin vlastní mysli – v tu chvíli dochází ke vzniku nových nápadů a myšlenek. Aby to snáze nastalo, je mezi pravidly *volného psaní* pokyn „nepřestávej psát, i když tě zrovna nic nenapadá“ a dále pravidlo „ale snaž se při tom k tématu vrátit“.

Takže použití „nevím“ odpovídá tomu, že děti smejí používat různá slova nebo slovní obraty k tomu, aby nepřestávaly psát, když je k tématu v tu chvíli nic nenapadá. Měly by ale být vedeny k tomu, aby jen zachytily svůj momentální pocit („...teď mi došla nit“) a aby se snažily vracet se k tématu („...co bych tak ještě o džungli napsala“). Jak to udělat metodicky? Je několik možností...

Lze modelovat celé třídy, jak já jako učitelka zacházím se svými myšlenkami během *volného psaní*. Ve vhodnou chvíli – buď když děti čtou svá psaní, nebo při reflexi průběhu hodiny, učitelka může přechíst vlastní *volné psaní*, které bude záměrně zachycovat chvílku bezradnosti a ukáže, jak ji překonala. To vyučující okomentuje a vyzve děti, aby příště myslely na to, jak se k tématu vrátit, když jim dojde dech. Měly by napodobit učitelčin postup. Před příštím *volným psaním* učitelka připomene žákům, že se tentokrát mají soustředit na to, jak se vrátit k tématu ve chvíli, kdy si myslí, že je už nic nenapadá.

Pokud je to problém jen jednotlivého dítěte nebo skupinky dětí, pak totéž modelování provede vyučující jen v lavici s jedním dítětem nebo si svolá skupinku, zatímco ostatní děti mají jinou práci. V případě, že je vyučujících ve výuce víc (jako třeba na výjezdu), lze využít dalších dospělých osob ve třídě a požádat o poskytnutí zpětné vazby dítěti a o modelování žádoucí dovednosti kolegyni.

Sdílení v celé třídě

Když děti napsaly svoje texty, nabízely paní učitelce nápady o džungli a ta je zapisovala na společný flip.

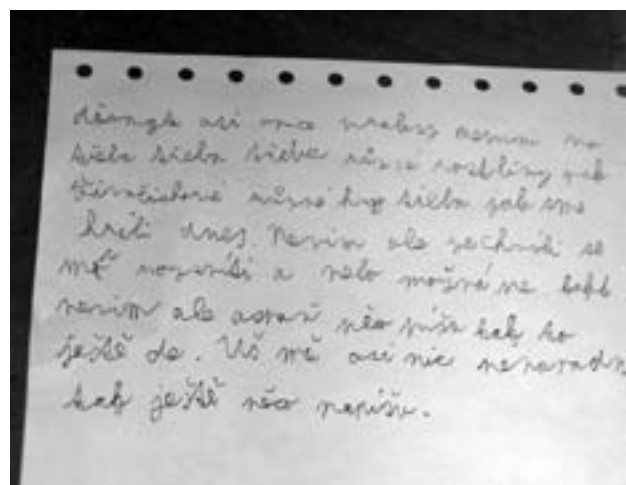


Foto: H. Košťálová.

Ukázka *volného psaní*.



Foto: H. Košťálová.

Žáci píšou *volné psaní*.

Děti psaly to, co je napadá o džungli. V další části lekce se zaměření zúžilo díky zadání na vlastnosti potřebné pro přežití v džungli. Širší úvodní evokace může být užitečná pro to, aby se chytli i slabší žáci nebo žáci, které by svazovalo užší zadání. Naopak zúžení evokačního zadání (v tomto případě na vlastnosti, protože těmi se budou děti dále zabývat) může být užitečné pro zaměření se žáků na to, čemu se lekce chce věnovat. Lekce pak sleduje jasnou linii, kterou lze v závěru reflektovat.

Aktivity při čtení

Paní učitelka měla nachystané kartičky velikosti pohlednice. Ty rozdala před četbou žákům a vysvětlila zadání.

„Vezměte si kartičku. V průběhu četby si na jednu stranu kartičky udělejte výpisek, který se bude týkat toho, co se v příběhu děje. Pak kartičku obraťte a na druhou stranu napište, jaké vlastnosti má ten, koho se vypsany jev týkal.“

Příklad toho, co si vypsala jedna žákyně:

Přední strana: *Tygr se chystal ulovit malé opice.*

Zadní strana: *hbitost*

Děti četly text *Chlapec Tom*, který převypravuje příběh o Tarzanovi.

Text měl rozsah více než dvě A4. Děti četly text se zaujetím, a to všechny. Text byl dynamický, vyprávění

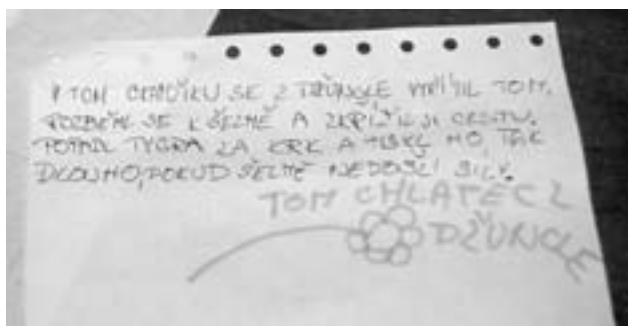


Foto: H. Košťálová.

Jedna strana kartičky.

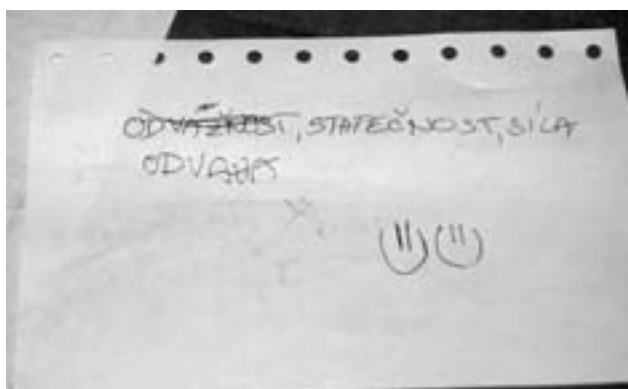


Foto: H. Košťálová.

Druhá strana kartičky.

bylo dobrodružné, děti mohl tím pádem zaujmout a také zaujal.

Když děti dočetly text, dvojice si vyměnily kartičky. Dostaly úkol: „Přečtěte si, co spolužák vypsál, a podívejte se, jakou vlastnost pojmenoval. Může vám pomoci, když si místo v textu dohledáte. Podívejte se na vlastnost, kterou kamarád uvedl. Pokud vás napadne ještě nějaká další vlastnost, která by se k výpisu hodila, tak ji doplňte.“

Některé lístečky obsahovaly jen jedno slovo místo výpisu. Výpisek tím pádem pak nenesl žádné sdělení, nebylo možné ověřit, zda uvedená vlastnost odpovídá situaci. (Příklad: *Opice / rychlost*.)

Mohlo by být užitečné, kdyby žáci zažili modelování toho, co se od nich očekává jako dobrý výkon. Nejlépe ještě před tím, než se dali do práce, a pak znovu při reflexi.

Po četbě a práci s lístečky děti začaly pracovat opět v celé velké skupině. Nejprve sepisovaly s paní učitelkou vlastnosti, které měly vypsány. Paní učitelka je zapisovala na společný flip.

Poté žáci s paní učitelkou flip znovu procházeli a diskutovali o tom, zda je daná vlastnost v džungli užitečná. Užitečné vlastnosti označili. Děti je využijí ještě v další aktivitě, která bezprostředně následovala po této lekci.

Aktivita po čtení

Děti psaly *pětílístek* na téma džungle.

I když se s metodou *pětílístek* v šesté třídě ještě nesetkaly, bylo patrné, že ji znají z nižších tříd. Stačila jim malá připomínka toho, jak se *pětílístek* píše.

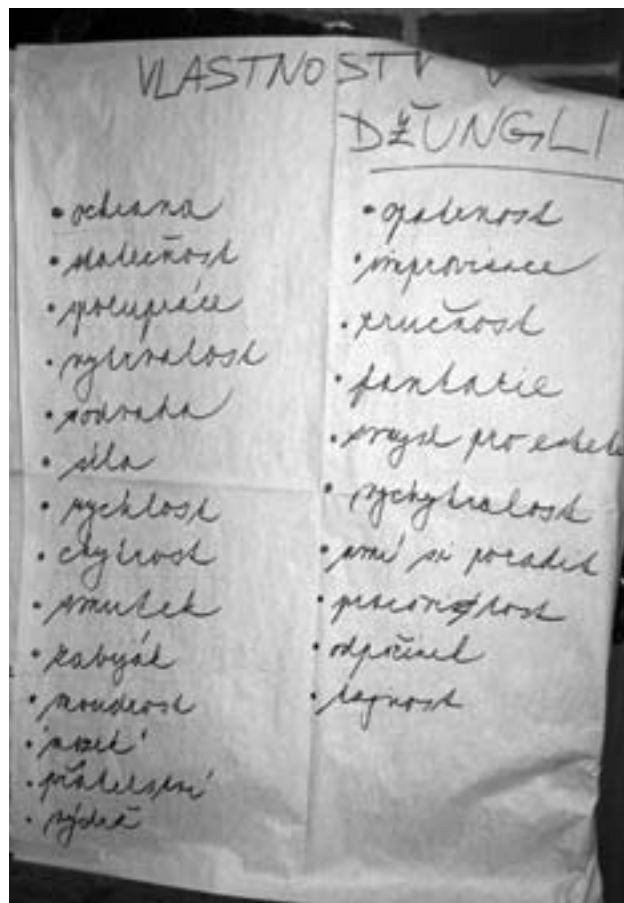


Foto: H. Košťálová.

Vlastnosti, které se v textu objevují.

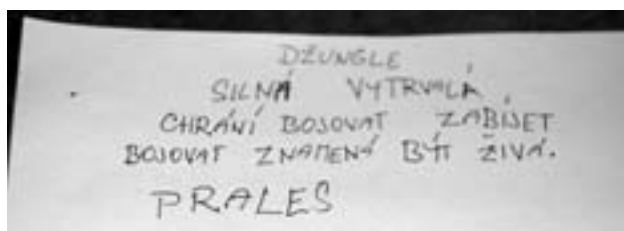


Foto: H. Košťálová.

Pětílístek na téma džungle.

Navazující činnost – tvorba ostrova a sestavení pravidel

Slovo si po přestávce převzala další paní učitelka. Žáci navázali na práci s textem skupinovou prací, při které vytvářeli svůj ostrov. Zadáni znělo: „Představte si, že jste ztroskotali na pustém ostrově, tak jako Tarzanovy rodiče a jejich přátelé v textu, který jste četli. Ve skupině ostrov ztvárněte. Sepište pravidla, která by vám jako trosečníkům pomohla v soužití na ostrově.“

Žáci pracovali s chutí, všichni splnili úkol ve stanoveném čase. Následovaly prezentace ostrovů a pravidel.

Práci ukončila reflexe zaměřená na to, jak si děti poradily s tvorbou ostrovů, se skupinovou prací a s vývojem pravidel.

Autoři jsou lektori KM.

Poznámka:

Materiály a texty zmíněné v popisu lekce najdete na: www.kritickemysleni.cz.



CO SE DĚJE JINDE

My tam hrali hry a sbírali houba

Eva Bělinová



Kdo na začátku října 2010 odpoledne vešel do místních potravin v Lipně nad Vltavou, naskytl se mu opravdu nezvyklý obrázek. V krámku se hemžily děti z asijských zemí a států bývalého Sovětského svazu, Mongolska i arabského světa. V doprovodu svých českých spolužáků a spolužaček si dokupovaly různé drobnosti a něco na zub, jak bývá zvykem, když děti vyrazí na vícedenní akci bez rodičů. Pro místní není až tak obvyklé potkávat mezi domky a v lese za vsí skupinu malých cizinců. Paní učitelky, dohlížejí na celou výpravu, rády poskytly vysvětlení.

Jednalo se o žáky a žákyně základní školy v Praze 10 v Olešské ulici, kteří do Pošumaví vyrazili, aby se mimo brány školy zdokonalili v českém jazyce. Série obdobných mimopražských výjezdů je součástí projektu ZŠ Olešská – šance zvládnout český jazyk pro děti cizinců, který je financován v rámci operačního programu Praha – Adaptabilita a jehož vznik jsme popsali na stránkách *Kritických listů* č. 39.

Protože vedení této základní školy i její pedagogové mají s výukou cizinců dlouholeté zkušenosti, vědí již ze zkušenosti z minulých let, jak je výhodné, když děti s nedostatečnou znalostí naší mateřštiny opustí školní lavice a vyrazí na vícedenní intenzivní kurz mimo Prahu. Učitelé se shodli, že jazykové výjezdy

se musejí stát součástí dvouletého projektu, o jehož financování škola v rámci systému strukturálních fondů požádala.

Článek představuje netradiční formu rozvoje jazykových dovedností v podobě čtyřdenního mimopražského výjezdu. O tom, jak probíhá výuka češtiny jako cizího jazyka přímo ve škole za využití interaktivní tabule, se dočtete v následujícím článku na s. 40.

Již tradičním všeobecným cílem mimopražských výjezdů je poskytnout mladým cizincům příležitost, aby se oprostili od školní trémy, rozmluvili se a uvědomili si, že možná rozumí česky více, než si mysleli. Snahou školy je zařadit výjezd na počátek školního roku – nově příchozí děti se mezi sebou poznají, získají elementární návyky související s využitím češtiny, udělají si představu o latince. Někdy se však zařazuje i na konec školního roku. To v případě, že se do školy nahlásí významnější počet dětí-cizinců v průběhu roku. Program se vždy odvíjí od potřeb a dovedností konkrétní skupiny dětí, která se účastní. Spíše než rozdělení dětí do skupin podle ročníků, volí škola namíchání dětí různého věku do jedné skupiny – starší děti pomáhají mladším, efektivněji se učí navzájem.

Během výjezdu mají učitelé ideální příležitost, aby realizovali jedno z významných doporučení supervizorek a supervizorů o. s. *Kritické myšlení* (série opakovaných supervizí jsou také součástí projektu) – tedy, že při výuce češtiny dětí-cizinců je třeba primárně klást důraz nikoli na českou gramatiku a psanou podobu češtiny, nýbrž na slovní zásobu, opakování běžných slovních spojení, procvičování porozumění a posílení schopnosti neformální konverzace



Hledáme, kdo předvádí stejné zvíře.

Foto: z archivu projektu.



Poznáváme, o jakou chuť se jedná.

Foto: z archivu projektu.



s vrstevníky i dospělými. Především u začátečníků je klíčové, aby se výuka zaměřila na dorozumění se v běžných situacích (např. seznamování se, hovor o zájmech dětí, o rodině, místě, kde bydlí), pokročilejší žáci mohou informovat ostatní o zemi svého původu apod. Výuka v neznámém prostředí nabízí pedagogovi mnoho námětů ke konverzaci. Nemusí být (a je vhodnější, pokud není) strukturována podle gramatických či fonetických jevů, ale soustředí se na témata z každodenního života dítěte v Čechách, respektive přímo na výjezdu. Osvojení si nových pojmů a frází je rychlejší a trvalejší, pokud je spojeno s reálnými situacemi či tématy, které jsou dětem blízké. Společný pobyt mimo zdi školy pedagogům také umožňuje využít přínosů zážitkové pedagogiky. Děti tak se zavřenými očima ochutnávaly různé potraviny a česky diskutovaly o tom, co jedly, sestavovaly ze svých těl jednoduchá česká slova nebo sbíraly houby a při tom si rozšiřovaly slovní zásobu na téma *les*.

Program je na výjezdu organizován podobně jako na školách v přírodě, které u nás dobře známe. Děti mají společně organizovaný program zhruba od osmi hodin ráno do devíti večer. Dopoledne se věnují skupinové práci uvnitř ubytovacího zařízení či v jeho blízkém okolí. Odpoledne mají příležitost poznat přírodní a kulturní zajímavosti nebo jsou formou hry motivovány k různým pohybovým aktivitám, při nichž je však stále kladen důraz na rozvíjení jazykových dovedností. Čínské děti totiž nejsou zvyklé na školní tělocvik, proto jim scházejí základní pohybové návyky.

Účast na výjezdu patří mezi nadstandardní školní akce, pro děti začátečníky je však v rámci projektu povinná. I přes krátké trvání jim dává příležitost rychle do češtiny „vplout“ a zbavit se ostychu. Ačkoli většinu nákladů spojených s pobytem hradí zmíněný projekt financovaný Evropským sociálním fondem (ESF) a státním rozpočtem, škola nabyta zkušenosti, že bude-li účast dobrovolná, výjezd se nenaplní. Absolvování takto intenzivního kurzu menší skupinkou cizinců pak pouze zvětšuje rozdíl mezi znalostmi dětí ve školní třídě, což nepříspěvá k efektivitě výuky.

Je pochopitelné, že rozpočet běžné státní základní školy pravděpodobně nedává jejímu vedení příležitost podobnou akci opakovaně organizovat. Díky

prostředkům z ESF si škola mohla dovolit cizince i české děti značně finančně zvýhodnit – děti-cizinci neplatí pobyt, hradí však náklady na dopravu, české děti naproti tomu platí svůj pobyt a dopravu mají zdarma. V době, kdy škola neměla možnost využít prostředky ze strukturálních fondů, náklady ležely na bedrech cizinců, kteří mezi účastníky převládali. Českým dětem byla účast nabídnuta, ale závisela čistě na jejich zájmu a možnosti uhradit poplatek. V takových letech škola organizovala vždy jeden výjezd za školní rok.

Osvědčilo se individuálně informovat rodiče cizinců o organizaci a přínosech výjezdu. Specifikem čínských dětí žijících v Praze, s nímž je třeba dopředu počítat, je jejich docházka do soukromé pražské čínské školy. Děti tam docházejí po skončení vyučování v kmenové české základní škole. Školné v čínské škole není zanedbatelné, proto se někteří rodiče brání zameškání výuky. V ZŠ Olešská se jim snaží vyjít vstříc tím, že do doby trvání výjezdu je téměř vždy zařazen i víkend, aby absence v čínské škole byla co nejmenší.

Především v případě čínské komunity se několikrát stalo, že se některé z dětí z „významné“ rodiny odhlásilo a následně pobyt rušily další a další děti. Asijské děti nejsou zvyklé na podobné školou organizované akce. Faktem však je, že ty, které vyrazí, se pak s radostí hlásí na další výjezd, protože si samy na sobě velice rychle ověří výhody intenzivní komunikace v češtině mimo školu.

Byli jsme u Lipna a my tam hrali hry a sbírali houba. Tam mě libilo. Mě moc chutnalo lidlo. My jsme byli v Českém Krumlově, na hradě a na Vitkově hradku.

(Odko, 8. třída, Mongolsko, v Čechách 7 měsíců)

4. října jsme jeli do Šumava. Tam jsme dělali hodně věci. Chodili do lesu, sbírat houba, hrali hry a učili česky. Mám ráda tam vaří polévku. Nejlepší polevka je rýže polévka. Ještě jsme byli na vyletě v Českém Krumlově, na hradě Rožmberk a zřícenině hradu Vítkův hrádek. Líbilo ten vylet.

(Monika, 8. třída, Čína, v Čechách 3 roky)

Jsme byli na Lipna. My jsme tam hrali hry a učili česky. Tam jídlo je chutna. Pan je dobrý kuchař. Ještě do Českého Krumlova a na hradě Rožmberk. Bylo to příjemný cesta.

(Zhou Yi, 8. třída, Čína, v Čechách 3 roky)

Přibližně čtyři desítky cizinců prvního i druhého stupně vždy doplňují české děti. Vzájemná komunikace Čechů a cizinců je obohacující pro obě strany a ZŠ Olešská hodlá v této aktivitě pokračovat i po skončení projektu. Více informací a zkušeností s organizací výjezdů lze nalézt na: www.zs-oleska.cz (sekce Projekt OPPA).

Autorka je manažerka projektu, pracuje v analytické společnosti GAC.



Foto: z archivu projektu.

Představujeme zemi, odkud pocházíme.



Využití interaktivní tabule v předmětu čeština pro cizince

Lenka Matoušová

V naší škole již druhým rokem běží projekt výuky českého jazyka pro cizince s názvem *ZŠ Olešská – šance zvládnout český jazyk pro děti cizinců*. V rámci supervizí, jež jsou součástí tohoto projektu, jsem spolupracovala s Květou Krüger, která mi poté navrhla, abych se s některými svými nápady a zkušenostmi podělila se čtenáři *Kritických listů*.

Skupina žáků-cizinců, jimž se pětkrát do týdne věnuji ve speciálním předmětu *Čeština pro cizince*, je ze tří čtvrtin tvořena čínskými žáky, z nichž většina v České republice pobývá méně než tři roky. Typově patří čínština mezi polysyntetické jazyky, což způsobuje řadu problémů, s nimiž se čínští žáci musejí potýkat, chtějí-li si alespoň částečně osvojit český jazyk, který je především jazykem flexivním. Systém češtiny je pro ně naprosto cizí a nepodobný ničemu v jejich rodném jazyce, proto je důležité klást velký důraz zejména na názornost výuky.

Při práci s žáky-cizinci se mi velmi osvědčilo využívání interaktivní tabule – pomínu-li skutečnost, že práce s ní žáky nesmírně baví, jednoznačně největší přednost této pomůcky tkví v tom, že mi umožňuje vytvořit si učební materiály (texty, obrázky, cvičení, hry...) přesně tak, jak potřebuji, s ohledem na specifické potřeby mých žáků.

Proto se v následujících řádcích pokusím popsat hodinu, jež byla z velké části postavena na práci s interaktivní tabulí (dále již jen IT) a považuji ji za úspěšnou. Realizovala jsem ji se šestičlennou skupinou žáků v 9. třídě (15–17 let).

Téma hodiny: Bydlení

Cíl hodiny:

- žáci si zopakují a upevní znalost psaní *i/y* po měkkých a tvrdých souhláskách
- procvičí si používání českých předložek

Příprava na hodinu

Jako motivaci jsem zvolila poslech pohádky *O Červené karkulce*. Považuji za důležité, aby se žáci v hodinách setkávali i s jinými mluvenými projevy než jenom s mými. Protože ale vím, jak je pro ně velmi obtížné vnímat pouze poslechem, připravila jsem na IT doslovný přepis mluveného slova podle CD, který jsem doplnila příslušnými obrázky hlavních postav a předmětů z pohádky, aby žáci měli co nejvíce podnětů k správnému pochopení poslechu.

V textu jsem vynechala všechna *i*, *y* po měkkých a tvrdých souhláskách s tím, že budu po žácích požadovat, aby na základě poslechu doplnili příslušnou hlásku. Navíc jsem některá klíčová slova, která už ve své slovní zásobě mají, skryla pod neprůhledné obdélníky (využila jsem možnosti vrstvení) a budu chtít,



aby tato slova na prázdná místa podle poslechu správně doplnili.

Celou vytvořenou stránku jsem pak vytiskla pro žáky jako pracovní list. Dále jsem si vytvořila na IT stránku *Bydlení*. Využila jsem dětské obrázkové knihy (*Můj první obrázkový slovník*), kterou při výuce cizinců hojně využívám, a naskenovala jsem si dvoustranu zobrazující obývací pokoj. Naskenovaný obraz jsem přenesla do programu *Activ studio professional edition*, v němž vytvářím své přípravy na IT, a dále upravila: doplnila jsem k obrázku jednoduché otázky a odpovědi. V odpovědích chybějí předložky. Ty jsem zpřeházela a umístila na modrý panel nad text. Jednotlivé předložky lze interaktivním perem uchopit a přetáhnout k příslušné odpovědi. I tuto stránku jsem pro žáky vytiskla jako pracovní list.

Pro závěrečné opakování jsem vytvořila třetí stránku na IT – *Bydlení II*. Na této stránce je zobrazena místnost se základními kusy nábytku. Do dolní části jsem umístila spoustu různých předmětů, které žáci už umějí pojmenovat a s nimiž budou moci libovolně pohybovat a přetahovat je interaktivním perem podle pokynů.

Realizace hodiny

Žáci dostali pracovní list s neúplným textem pohádky *O Červené karkulce*. Na IT byla otevřená totožná předváděcí stránka. Žákům jsem vysvětlila, co se bude dít – mají na základě poslechu správně doplnit *i/y* do textu a vepsat chybějící klíčová slova. Poté jsme si objasnili, kdo je *Červená karkulka* – zajímavé bylo zjištění, že i čínské děti postavku znají.

Pustila jsem audiozáznam dlouhý asi dvě minuty. Záměrně jsem vybrala krátký, veršovaný text, který je přednášen velmi výrazně a vtipně. Žáci pozorně poslouchali a do svých pracovních listů doplňovali chybějící údaje. Zvukový záznam jsem pustila ještě



Učíme se o tématu bydlení.



dvakrát. Pak žáci četli text ze svých pracovních listů s důrazem na správnou kvantitu hlásek (žáci se ve čtení střídali).

Následně jsem žáky vyzvala, aby se pokusili doplnit tytéž informace do stránky na IT. Žáci se hlásili a jednotlivě přistupovali k IT, kam doplňovali chybějící *i/y* podle svých pracovních listů. Tam, kde nebylo písmenko doplněno správně, jsem příslušné slovo žákům pečlivě vyslovila, aby si uvědomili rozdíl.

Pak žáci na IT odkrývali schovaná slova a kontrolovali si, zda slovo správně slyšeli z audiozáznamu a zapsali do svých PL.

Ke konci této aktivity jsem se s žáky zastavila u několika obrátů, kterým nerozuměli, a vysvětlila jim jejich smysl.

Rozdala jsem žákům další nakopírovaný pracovní list. Stejná předváděcí stránka byla opět otevřena i na IT. S připraveným materiálem jsem na začátku pracovala rozmanitě: procvičovala jsem s žáky názvy předmětů v místnosti, barev, opozit (velký x malý, nízko x vysoko, dlouhý x krátký...).

Posléze jsem je upozornila na otázky a nabídku předložek a zadala jim samostatně doplnit do vět v jejich listech správné předložky (v nabídce bylo více předložek, než kolik mohli využít). Společně jsme pak úkol zkontrolovali – vyvolaný žák nebo žákyně doplnili správnou předložku přetažením na tabuli.

Následoval druhý úkol: Žáci měli na základě znalosti významu jednotlivých předložek najít za pomoci obrázku správnou odpověď na jiné otázky tištěné kurzivou ve spodní části stránky. V závěru byla opět nutná společná kontrola.

Toto učivo činí cizincům velké obtíže, proto pro začátek opravdu stačí, aby pochopili smysl a použití českých předložek, teprve postupně lze vyžadovat i správné užití kategorie pádu u substantiv ve spojení s příslušnou předložkou.

Na závěr tohoto úseku hodiny proběhla aktivita, kterou jsem chtěla přimět žáky, aby se pokusili každý sám vytvořit otázku, v níž správně použijí předložku: každý si připravil jednu otázku (např. *Kde je obraz lodi?* – *Stojí pohovka před oknem?*). Vyvolaný žák položil libovolnému spolužákovi svou otázku, ten měl za pomoci správné předložky odpovědět a položit svou otázku dalšímu spolužákovi. Pokud někdo nezformuloval otázku či odpověď dobře, vyzvala jsem ostatní, aby mu pomohli.



Foto: z archivu autorky.

Žáci pracují s interaktivní tabulí.

Pak jsem pokračovala aktivizační hrou: otevřela jsem před žáky další připravenou stránku na IT (místnost s nábytkem a spoustou neumístěných předmětů): rychle jsem vyvolávala jednotlivé žáky, zadávala jim, co mají udělat – např.: *Lide, polož koberec pod stůl...* – *Elis, zrcadlo stojí na skříni, dej ho tam...* Žáci chodili k tabuli, umisťovali předměty podle mých pokynů a ostatní žáci kontrolovali, zda jsou předměty na správných místech.

Toto krátké cvičení, při němž žáci neměli mnoho času přemýšlet, posloužilo k ověření, nakolik mají zvládnuté a zautomatizované používání těch nejběžnějších předložkových vazeb.

Závěr hodiny vždy věnuji krátké konverzaci, v níž chci, aby mi žáci sdělili, co se jim líbilo, co pro ně bylo příliš těžké, nebo naopak příliš snadné, co je bavilo a co ne.

Slouží to pro mne jako zpětná vazba, zda jsem opravdu dosáhla toho, čeho jsem dosáhnout chtěla, zda se hodina líbila i dětem, zda je potřeba se k učivu ještě vrátit, nebo se můžeme pustit do něčeho dalšího.

Autorka je učitelka ZŠ Olešská v Praze 10.

Poznámka:

Pracovní listy si žáci zakládají do svých portfolií. Mají tak možnost se z nich doma učit a kdykoli se k dané látce vrátit a oživit si ji.

„Ve škole by vás skutečně měli naučit alespoň základním pravidlům a principům pro orientaci v mediálním světě. Žákům by se mělo vysvětlit, že všechen mediální ‚humbuk‘ je tady kvůli tomu, že někdo chce prodat nějaké noviny, pořad nebo něco jiného – a berete-li to vážně, tak jste blázni.“

Jaroslav Míl

Místo pro život podruhé

Eva Zirhutová

Zajímavé texty, 50 didaktických témat, popis metod kritického myšlení s filmovými ukázkami výuky lektorů Květy Krüger a Ivana Bauera, netradiční dětská encyklopedie, to je portál *Místo pro život – Environmentální prvek*, to je výsledek dvouleté práce 35 učitelů tří venkovských škol a lidí, kteří stáli vně a vydatně pomáhali. Ne vše se podařilo, ale není málo toho, o co se lze podělit, co stojí za to zhlédnout na stránkách portálu, ale hlavně zopakovat v dalších letech s dalšími žáky. Podívejte se s námi na tři ukázky, tři témata, tři rozličné způsoby práce, které mají jedno společné – ukazují možné způsoby, jak na to. Podrobnější popis souboru aktivit vztahujících se k místnímu lomu Špic najdete na s. 44.

Kostel svatého Mikuláše, vyučující Jana Musilová, 3. třída ZŠ Nový Knín

„Kostel sv. Mikuláše stojí na náměstí necelých sto metrů od školy. Děti kolem něj chodí každý den. Chtěla jsem v nich probudit schopnost objevovat v obyčejném světě neobyčejné, dosud nepoznané věci.“ (Jana Musilová)

Paní učitelka začala důkladnou přípravou. Vyhledala dostupné texty o kostele a o postavě svatého Mikuláše, zašla za místním kronikářem a panem farářem, připravila si náměty na výtvarnou výchovu a prokonzultovala s lektorkou kritického myšlení způsob, jak s nalezenými a upravenými texty pracovat. Ujasnila si, jakou část práce chce věnovat informacím a jaké činnosti zvolit, aby se jí podařilo přiblížit se záměru *probudit schopnost dětí objevovat v obyčejném světě neobyčejné věci*.

Téma začaly děti ve třídě, a to otázkou: *Co se ti vybaví, když se řekne slovo kostel?* (Anička: *Ježíšek, svíčky, pan farář*; Markétka: *maminka tam chodila zpívat*.) Prohlídku začaly děti před kostelem. Nenaslouchaly výkladu o stavebním slohu nebo zakladateli kostela. Dívaly se. Dívaly se na to, jaké má kostel



Foto: z archivu projektu.

V kostele svatého Mikuláše.

barvy. Ani uvnitř kostela, kam je provázel pan farář, nebyly informace to, čím se jim měl kostel přiblížit. Byla to vůně. Jiná než ta venku a jiná než všechny vůně, které dosud poznaly. Mohly si i zakřičet a poslouchat, jak se nese zvuk, zahrát na flétnu. Dříve, než je pan farář provedl kostelem, mohly mu dávat otázky. Co je zajímavé? To, co většinu dětí jejich věku. Věří na Ježíška? Proč dělá faráře? Čím chtěl být, když byl malý? Kde je Betlém? Pak si teprve děti prohlédly kostel, oltář, kazatelnu, křtitelnicu a obraz patrona – svatého Mikuláše. O něm se měly dozvědět víc ve škole v českém jazyce. Pracovaly s textem o novoknínském kostele a životě sv. Mikuláše metodami předvídání z obrazu, *klíčová slova*, *pětilístek* a *poslední slovo patří mně*. Poslední ze zmíněných metod stojí za malé zastavení. Děti při práci s textem vybíraly slova nebo věty, které je něčím zaujaly, a k nim pak připojovaly vlastní komentáře. Ukázka práce dvou dětí:

- *V Novém Kníně stojí na náměstí kostel svatého Mikuláše. Vybral jsem si to, protože jsme byli minule s třídou v kostele a hodně se mi líbí... a taky že bydlím v Novém Kníně.*
- *Plakalo a naříkalo celé město (citace z textu: Když se Mikulášův život chýlil ke konci a Myřané se loučili se svým milovaným biskupem, plakalo a naříkalo celé město.) – líbilosemito protože je to pěk-né a pěkné a krásné.*

První komentář byl psaný úhledně a bez škrtnutí. Druhý, plný přepisů a nečitelných slov vznikl zřejmě s daleko větší námahou a svědčí spíše o žákovi, který musí vynakládat ve škole větší úsilí než ostatní. Jeho výpověď je ale stejně silná a přesvědčivá.



Foto: z archivu projektu.

Kostel svatého Mikuláše v Novém Kníně.



Rouška se poodkrývá, za dětskými myšlenkami můžeme tušit, že se paní učitelce záměr podařil. Hezkými výtvarnými pracemi ve třídě a v keramické dílně děti téma uzavřely.

Za okny školy plyne život. Lidé prožívají své malé denní příběhy i velká osobní dramata, příroda prochází vzrušující roční proměnou, stromy stárnou, obce se proměňují před očima, co bylo včera, není, a co bude zítra, ví málokdo. Být v proudu života je zajímavé, zvláště pro děti.

V příspěvku *Cesta k přehradě* můžeme nahlédnout, jak se podařilo paní učitelce Krajské, panu učiteli Fejtovi a jejich dětem být při tom. Být účastníkem proměny jednoho malého místa nedaleko školy od jara do zimy.

Cesta k přehradě, vyučující Petr Fejt a Michaela Krajská, 1. třída ZŠ Kamýk nad Vltavou

„Cestu pod školou po levém břehu Vltavy všichni žáci znají – vycházky s družinou, sběr kaštanů, hodiny tělocviku. Chtěl jsem s cestou seznámit děti v průběhu čtyř ročních dob a poznatky získané vycházkami pak využít a rozšířit v různých předmětech.“

První výprava byla těsně před Vánoci. Venku mrzlo, začal poletovat sníh.“ (Petr Fejt)

První výprava měla název **Vánoční**. Není lehké vzít poprvé děti na didaktickou vycházku na místo, kde jsou zvyklé pohybovat se volně mimo vyučování. Pozornosti dětí učitelé docílili dvěma činnostmi: promyšlenou aktivitou před vycházkou a zajímavým úkolem při ní. Ve třídě děti nejprve zkoumaly tři druhy větviček jehličnanů. Hmatem zjišťovaly, které jehlice píchají, jejich rozemnutím mezi prsty rozeznávaly, jak který druh voní. Borovice, jedle, smrk. Na tyto tři stromy se měly děti při vycházce zaměřit a zjistit, který strom je na cestě k přehradě zastoupen nejvíc, který málo nebo není podél cesty vůbec. Cestou zpět ke škole pak děti pozorovaly, jak je cesta připravena na Vánoce, čím je nová a odlišná než v jinou roční dobu. Nazdobená okna rodinných domků, nad dveřmi adventní věnce, ozdobené jehličnaté stromky v zahrádkách. Děti ukazovaly, učitelé fotili.

Na **Zimní cestu** se prvňáčci vypravili začátkem března vyzbrojeni hledáčky (černými čtvrtkami s vyříz-

nutými okénky), fotoaparátem a novými úkoly: *Jakou barvu má sníh na konci zimy? Komu patří stopy ve sněhu? Co se stalo s podzimním listím?* Všechny úkoly měly jedno společné – přiměly děti dívat se a vidět věci, které běžně jejich pozornosti unikají. To, co děti nahlédly hledáčkem, jim pak dospělí vyfotografovali. Ve třídě následně děti pracovaly jen s fotografiemi a klíčovými slovy, která se jim nad obrázky vybavovala. Učily se společně vytvářet *myšlenkovou mapu* a mezi zapsanými slovy hledat souvislosti.

Jarní cesta byla o barvách, květinách, stromech a zvucích. Zpívali ptáci. Děti se učily vyjádřit zvuk gestem i jednoduchým znakem. Jejich čtenářské dovednosti a písemný projev už byly na vyšší úrovni než o Vánocích, proto i práce s mapou a klíčovými slovy mohla být košatější. Na cestu si vzaly tentokrát fotoaparáty tři, panu učiteli pomáhaly i dvě zdatnější děti.

Letní cestě předcházela důkladná příprava – předvidání toho, co je může tentokrát potkat nebo překvapit. Byl to především hmyz, sluníčko a teplo. Poprvé si samy (pod stromy) vytvořily ve skupinkách *myšlenkovou mapu* na téma: *Zvuky a živočichové na cestě k přehradě*. Společně pak ve třídě poprvé *pětílístek*.

Na **Podzimní cestu** se děti vypraví ještě nyní, na podzim. Čekají je nové úkoly i nová práce. Tentokrát s texty.

Nových cest, po kterých se učitelé tří škol vydali, bylo víc. Vše, co vytvořili a zdokumentovali, si můžete prohlédnout na stránkách portálu *Místo pro život – Environmentální prvek* v sekci Dětský portál, oddílu Proud.

Jak propojit sedm předmětů na 2. stupni v přírodovědném tématu? Příspěvek **Jehličnany u školy**.

Dají se pomocí fotoaparátu vyučovat metafory? **Podzim na Kocábě**.

K jakým proměnám krajiny se dá dospět, když děti spolupracují s architekty a výtvarníky. **Cesta na Dvorské – vrbové stavbičky, Naučná lokalita Bronzový poklad, Lom Špic, Dětské hřiště pro nejmenší, Křížek v Lipínách**.

Jak zajímavě a efektivně propojit angličtinu s informatikou, český jazyk s hudební výchovou? **Rekordy školy, Včera jsem byl u Kocáby**.

Je dřevěná lavička u řeky dostatečně nosným tématem, aby se jí dalo využít ve výuce? **Lavička**.

Jak připravit didaktickou vycházku? **Hmyz na cestě Na Dvorské, Cesty za hmyzem**.

Může mít didaktická hra výukový efekt? **Středověké město Nový Knín, Vrškamýk – výlet do středověku** a řada dalších témat, která nastiňují možnosti, jak propojit život a místo školy s jejím didaktickým programem.

Projekt *Environmentální prvek* je financován z Evropského sociálního fondu a státního rozpočtu ČR.

Autorka je členka realizačního týmu projektu.



Foto: z archivu projektu.

Děti kreslí na neviditelný papír záznamy zvuků, které kolem sebe slyší.



Lom Špic

Eva Zirhutová

Nedaleko školy, na okraji obce Nečíně je zatopený lom, kterému místní lidé říkají Špic. Název dostal kvůli své poloze – vznikl lámáním žuly na vrcholku kopce. Těžba tu utichla před více než padesáti lety a za tu dobu se skalní stěny stačily pokrýt mechem, ve skalních štěrbinách se uchytily břízy a borovice, z hluboko uložených pramenů vzniklo jezero. Místo je doslova pohádkově krásné. To vědí i filmaři, takže se občas náš lom objeví na plátnech kin. Na konci června se sem sjíždějí fanouškové klarinetového kvarteta na festival *Hudba z kamene*, občas je lom svědkem svaatebního obřadu. Idylické místo? Ano i ne. Na věčně rozházeném ohništi se povalují odpadky, občas plavou i po hladině, na cestě leží rozbité láhve od alkoholu, v létě se kolem lomu nedovoleně táboří, mladí si dojedou auty až téměř k hladině. Chtěli bychom to změnit a chtěli bychom, aby děti z místní školy byly při tom.

Předmět: Člověk a svět, Výtvarná výchova, Pracovní vyučování

Třída: 5.–6. / ZŠ Nečín

Počet žáků: 18

Čas: 12 vyučovacích hodin

Cíl: Navrhnout řešení problému čistoty v lomu a podílet se na vytvoření návrhu, jak lom upravit.

Nechali tu po sobě stopu

Poprvé se děti, tehdy ještě páťáci, vypravily s paní učitelkou Cihelkovou a fotografem Honzou Plavcem k lomu na začátku léta. Dospělí se chtěli vyhnout slovnímu komentování neutěšené situace, nabádání dětí, co se dělá a co ne, a podobným málo účinným metodám. Nechali děti, aby se dívaly, a při tom je citlivě vedli. Využili k tomu citát a fotoaparáty.

Děti se rozdělily do čtyřčlenných skupin. Každá skupina dostala ústřížek papíru s nadepsanou větou: *Zanechali tu po sobě stopu*. Ve skupině si měly děti promyslet, co výrok znamená, a uvést pro něj kladné

a záporné příklady. Každá skupina pak dostala list papíru a úkol: *Najděte v okolí lomu alespoň deset příkladů dokládajících tuto větu a příklady zapište na papír*. Jednoznačně převažovaly příklady negativní. Po splnění úkolu vyslaly skupiny jednoho zástupce, ten dostal fotoaparát a instrukce, jak s ním pracovat. Seznámil s přístrojem ostatní děti, a poté mohl každý člen skupiny pořídít jeden záběr, kterým by větu *Zanechali tu po sobě stopu* dokumentoval.

Řešení problému: Jak pomoci lomu Špic

Problém nepořádku v lomu Špic a nedodržování psaných i nepsaných pravidel jsem otevřela s dětmi znovu, tentokrát ve třídě. Děti se rozdělily do čtyřčlenných skupin, každá skupina dostala soubor fotografií pořízených v lomu. Na tabuli jsem napsala první úkol:

1. úkol: Popište co nejpodrobněji situaci týkající se pořádku v lomu.

Co jste viděly, co víte z vlastní zkušenosti, co jste slyšely, co vidíte na fotografiích.

Mluvíci pak seznámili celou třídu s výstupy práce skupiny, ostatní skupiny si mohly do svých poznámek nové informace doplnit. Nestalo se tak.

2. úkol: Co dalšího byste potřebovaly zjistit, než navrhnete řešení.

Kdo do lomu chodí? Kdo se o lom stará? Co se všechno v lomu dělá?

Odpovědi děti hledaly ve skupinách a zapisovaly je na tabuli. Informace, které nezazněly, jsem následně na tabuli doplnila já.

- Kdo tam chodí: *mládež, pubertální děti (7.–9. třída), chlapi (kouří a pijí alkohol), holky a kluci, mládež z okolních vesnic – když něco slaví, lidi zdaleka – stanovat, někdo, kdo rád ničí, někdo, kdo si chce opékat burty a pít alkohol (a pak neví, co dělá)*
- Kdo se v současné době o lom stará a jak: *školní děti a učitelé při akci Den Země, někteří občané*



Foto: z archivu projektu.

Zanechali tu po sobě stopu.



Foto: z archivu projektu.

Zanechali tu po sobě další stopu.



z Nečíně, kteří bydlí blízko, dva důchodci, kteří tam chodí na procházky, uklízejí a odnášejí odpadky

- Jaké akce se v lomu dělají: svatby, filmování, koncerty klarinetového kvarteta, v létě koupání, pálení ohničků, stanování

3. úkol: Navrhněte řešení, jak pořádek v lomu zlepšit.

Některé skupiny potřebovaly pomoc, místo řešení popisovaly stav, některé skupiny navrhovaly jen represivní řešení. Dvě skupiny, ve kterých byly schopnější děti, měly širokou škálu návrhů, ostatní skupiny nazely tři návrhy, např.:

- *Nepálit ohně, za skládku pokutu, neničit mravenišť, neničit přírodu, mohou se slavit narozeniny, ale uklidit po sobě odpadky, nelámat a neničit stromy.*
- *Udělat dole u cesty závoru, aby tam nejezdily auta a motorky, dát tam zákaz vjezdu.*

4. úkol: Hledejte argumenty pro navržená řešení.

Každý člen skupiny dostal za úkol vybrat si jedno až dvě řešení a ostatním ve skupině zdůvodnit, proč si myslí, že by bylo toto řešení účinné.

Doplňující informace

Některá řešení, která děti navrhly, se nedají prakticky realizovat. Záměrně jsem nedala dětem na začátku práce informace, které by je v navrhování omezovaly. Nyní byla vhodná příležitost některé nové informace dětem poskytnout, např. umístění kamer a pořizování záznamů se dá praktikovat pouze v případě, že o kameře lidé vědí; pravidelný úklid lomu a kontrola je pro obec finančně náročná; přestupky, ke kterým v lomu dochází, nejsou tak závažné, aby k nim vyjížděla policie.

Začali jsme diskutovat o dvojím charakteru řešení problémů – represivním (zakázat, přikázat, trestat, kontrolovat...) a pozitivním (poprosit, požádat, vyzvat, dělat prevenci, jednat s lidmi, kterých se to týká, zlepšit estetické prostředí, zapojit do úklidu víc lidí...). Byl důvod, proč se k návrhům dětí ještě jednou vrátit. Vypustit ty, které nejdou realizovat, a doplnit další.

5. úkol: Nová řešení, například...

Děti na základě nových informací pozměnily navržená řešení, vymyslely nová řešení.

- *Zaměstnávat tam starší děti, aby tam něco udělaly, a pak si toho budou víc vážit.*
- *Poprosit lidi, aby nepořádek po sobě uklidili.*
- *Dobře děti vychovat, aby se nekamradily s těmi, kdo kouří a pijí.*

Dohodli jsme se na tom, že o práci dětí a jejich návrzích budeme informovat zastupitelstvo. O prázdninách vyšel i článek v místním časopisu *Mezi lomy*.

6. úkol: Reflexe.

Na závěr jsem děti vyzvala, aby napsaly, co si myslí o způsobu řešení problému, který si na vlastní kůži vyzkoušely.

- *Myslím, že bylo dobře, že to mohly řešit i děti.*
- *Nevím, jestli z toho něco bude, ale byl jsem rád, že jsem si to vyzkoušel.*

- *Myslím, že je to super. Každý si myslí něco jiného. Líbilo se mi to. Chtěla bych taky něco jiného takhle dělat ve skupinách.*

V keramické dílně

K lomu Špic se děti vrátily po prázdninách, už jako šestáci. Mezitím se něco odehrálo. O lomu začalo diskutovat zastupitelstvo. Kontrolu využívání lomu si vzali na starost hasiči, místní kovář vyrobil kovovou zábranu, aby tam po cestě nemohla svévolně vjíždět auta. Přidalo se i občanské sdružení, které spolupracuje na úpravě krajiny v okolí Nečíně s architekty. Zatímco v létě se děti zabývaly lomem v předmětu *Člověk a společnost*, na podzim se lomu věnovaly ve *Výtvarné výchově*. Nejprve společně vytvořily hliněný model lomu a okolí, pak začaly navrhovat různá řešení pro ohniště, lavičky, tabule, skluzavky do jezírka apod. a vyrábět jejich modely z keramické hlíny, kamínků a odřezků dřeva.

Spolupráce s architekty

Zároveň s dětmi se lomem začali zabývat architekti ze studia *Under-construction architects*. Od dětí dostali všechny podklady, které vznikly v létě při řešení problému, jak zlepšit pořádek v lomu. Architekti se rozhodli vypracovat více řešení, a pak na společném setkání různé varianty návrhů s dětmi diskutovat. Mezi varianty řešení, které jsou dobré a realizovatelné, vložili i ty, které vypadají zajímavě a efektně, ale mívají se účelem, pro co je lom využíván a kým.

Jak dlouhá je cesta od první návštěvy místa ke konečnému projektu, jak krok za krokem vzniká ve studiu návrh – to děti nejen viděly na připravené projekci, ale mohly o tom s autory návrhů diskutovat.

O čem se debatovalo? Především o tom, jak udělat posezení kolem ohniště, aby neskončilo v ohni, až budoucím uživatelům dojde dřevo; zda udělat, či neudělat skluzavku; jak by bylo bezvadné, kdyby se na zadní stěnu lomu mohlo promítat a lom by sloužil i jako letní kino.

A co dál?

Dál na návrzích budou pracovat architekti. Přes zimu vznikne konečná verze. Děti mezitím vytvoří náměty jak textově zpracovat informační tabuli s pokyny, co lom nabízí a umožňuje i co se od uživatelů očekává. Na jaře se k lomu vrátí potřeť. Společně s dospělými vyrobí a umístí posezení kolem ohniště, informační tabuli, sedátka pro posluchače nebo diváky a případně další prvky.

Na aktivitách se podíleli: Eva Zirhutová, Helena Cihelková, Olga Malá a Jan Plavec.

Autorka je členka realizačního týmu projektu.



ŠKOLA V LITERATUŘE

Principálůva dcera

Jostein Gaarder

Postupně, jak jsme ve škole dostávali domácí úkoly, mě mlátili čím dál méně. S úkoly jsem totiž spolužákům pomáhal. Nikdy jsem si k nim nepřisedl a nedělal je s nimi, to by byla nuda. Kromě toho jsem se bál mít kamarády. Ale stále častěji se stávalo, že jsem nejdřív udělal svoje úkoly a pak jsem totéž napsal ještě jednou nebo dvakrát. Tyhle úkoly navíc jsem pak mohl prodat nebo vyměnit za čokoládu nebo za zmrzlinu.

Zpravidla jsme si mohli vybrat mezi třemi nebo čtyřmi slohovými úlohami. Když jsem psal například na téma Jako v pohádce, dostal jsem chuť napsat i něco na téma Když světla zhasla. Oba slohy jsem ale odevzdat nemohl, a tak jsem jeden přenechal Torovi nebo Ragnarovi.

Pomáhat Torovi a Ragnarovi s úkoly se vyplatilo, protože mě přestali bít. Nebylo to jen z vděčnosti. Myslím, že měli strach, abych ve třídě neprozradil, že jim píšu slohy. Sám jsem tím prozrazením před učitelem nic neriskoval. Nebyla moje vina, že jsme nesměli odevzdat víc než jeden úkol. Torovy a Ragnarovy úkoly jsem neodevzdával já. Samozřejmě je odevzdali sami za sebe. To by tak ještě scházelo.

Nikdy jsem se těmi úkoly navíc nechlubil, ale postupně za mnou začaly chodit ostatní děti ze třídy a chtěly si také nějaký koupit. Většinou jsme se dohodli a nešlo vždycky o peníze nebo o čokoládu, zajímaly mě i docela jiné způsoby výměny. Někdy stačilo, že zájemce řekl nahlas v hodině ručních prací dvě tři obscénní slova nebo položil učiteli na židli sněhovou kouli. Vzpomínám si, že tyhle moje služby došly tak daleko, že domácí úkol pro jednoho kluka jsem slíbil za to, že rozepne jedné ze spolužáček podprsenku. Jen několik děvčat ve třídě už ji začalo nosit, a nebyly to ty nejhezčí. Jak se ten výměnný obchod rozvíjel, bylo mi jasné, že jednoho dne budu muset učiteli říct, že jsem se uvolil tomu či onomu spolužákovi s úkolem pomoci.

Moje firma Služby žákům se neomezovala jen na úkoly z norštiny. Nabízel jsem i vypracování úkolů ze zeměpisu, z náboženství, z vlastivědy nebo z matematiky. Jenom se nesměly příliš podobat mým úkolům. Nejdřív jsem napsal úkol z matematiky úplně bez chyby pro sebe. Pak jsem obratem vypracoval několik dalších, ale musel jsem uvážít, jaká početní chyba bude vhodná. Bylo by víc než nepravděpodobné, kdyby Tore odevzdal úkol bez chyby. Pro něj bude úspěch dostat lepší trojku, a tak jsem musel vypracovat úkol, který tomu odpovídal. Když měl ještě někdo jiný dostat stejnou známku, musel jsem napsat úkol s chybami stejné závažnosti, ale samozřejmě nesměly být stejné.

Také se nezřídka stávalo, že jsem musel vypracovat úkol na dostatečnou. I po těch byla poptávka. Bylo jasné, že Arne nebo Lisbeth nekoupí nic mimo-

řádného, když nikdy nedostali lepší známku než čtyřku. Za takové práce jsem odměnu nebral, tak daleko jsem nešel. Ostatně úkoly s mořem chyb jsem psal se zvláštním potěšením. Vyžadovaly víc vynalézavosti než bezchybné úkoly. Vyžadovaly víc fantazie.

Když jsem nutně potřeboval peníze, a matka a otec spolu výjimečně mluvili, takže mi svorně odmítli dát víc než týdenní kapesné, vyprodukoval jsem na objednávku i dvojku, nebo dokonce dvojku plus. Jen jednou jsem se odhodlal k tomu, že jsem napsal referát na výbornou, a sice ze zeměpisu pro spolužačku Hege, která závodně tančila a právě na nějaké závody nacvičovala sambu a čaču. V takových případech jsem zapracoval do vlastního referátu jednu nebo dvě chyby, abych sám dostal dvojku, a nezastínil tak úkol na objednávku. Pak mi učitel psal do hodnocení něco jako: „Tentokrát jsi byl trochu nesoustředěný, že ano?“ nebo něco v tom smyslu. To mě bavilo. Už začátkem šedesátých let totiž učitelé začali zavádět takzvané diferencování. Ve slovním hodnocení práce uváděli diferencovaný komentář, ze kterého vyplynulo, že dvojka jako výsledek mojí práce automaticky znamenala, že jsem byl nesoustředěný. Kdyby učitel hodnotil Lisbetin úkol, napsal by: „Gratuluji, Lisbet! Výborná práce!“ Netušil, že jsem tam nasekal chyby úmyslně. Netušil, že jsem podváděl, abych dostal horší známku.

Dopadlo to tak, že Hege musela číst ten úžasný referát ze zeměpisu nahlas před celou třídou, s tím vůbec nepočítala, ale učitel vyžadoval, aby neprodleně předstoupila, sedla si na jeho místo za katedru a četla. Sám se posadil k jejímu stolku vedle mého. Seděl jsem u třetího stolku v prostřední řadě a Hege seděla vpravo ode mne, a teď tam tedy seděl učitel. Hege začala číst, jindy suverénně předčítala, ale tentokrát tak špitála, že ji učitel musel požádat, aby mluvila víc nahlas. Hege zvýšila hlas, ale po chvíli se jí zlomil, takže musela začít znovu. Několikrát na mě chvatně pohlédla a já jsem na ni tajně zamával levým ukazováčkem. Když skončila, začal učitel tleskat, ne přednesu, ale obsahu referátu, a tak jsem zatleskal také. Když Hege opouštěla stupínek, zeptal jsem se, jestli by nám ještě nemohla zatančit čaču, ale učitel pobaveně opáčil, že si to necháme na jindy. Hege vypadala, že má chuť na mě vypláznout jazyk, ale neodvážila se. Možná se bála, že ji nakonec připravím o poctu moci číst nahlas před třídou a prozradím, že jsem jí galantně pomohl s referátem, protože musela intenzivně nacvičovat na soutěž v tanci. To by bylo pro ni nepříjemné, protože byla vždy příkladně svědomitá, a jak jsme se předem dohodli, už jsem dostal smlouvenou odměnu dvě koruny padesát. Jenže to ji stejně moc neuklidnilo. Neměla přehled o tom, jak často někomu ze třídy vypracovávám úkoly. Nebylo to poprvé, co jsem poslouchal svůj vlastní opus předčítaný ze stupínku, a nemohu tvrdit, že by se mi to nelí-



bilo, užíval jsem si to. Byl jsem pomocník a ochránce všech. Přebíral jsem odpovědnost za celou třídu.

Hege nastoupila do stejné třídy se mnou i na gymnáziu a v prvním ročníku jsme jednou uzavřeli legrační sázku. Učitelka Laila Nipenová vyhrála v nějaké soutěži spoustu peněz, pořídila si zbrusu nového Fiata 500 a já jsem klukům ze třídy vnukl nápad, aby to miniaturní autíčko vnesli dvojími dveřmi dovnitř do školy a postavili je doprostřed haly. Hege tehdy prohlásila, že to je sice výborný nápad, ale že něco tak krkolomného se neodvážíme udělat. Vzal jsem ji za slovo a navrhl jsem sázku. Pokud se fiátek do konce týdne ocitne v hale, Hege se mnou půjde na romantickou procházku do lesa. V opačném případě si беру na starost všechny její úkoly z matematiky na celý měsíc. Za dva dny stálo auto v hale, celá operace trvala deset minut a provedli jsme ji o velké přestávce, kdy, jak jsme věděli, měli učitelé radu. Dokonce jsme projevíli tolik smyslu pro humor, že jsme kolem červeného autíčka ovázali světle modrou mašli, aby vypadalo jako skutečná výhra v loterii. Učitelé nikdy nezjistili, kdo za tou lumpárnou stojí, ale Hege musela chtít nechtít se mnou na procházku do lesa. Nepokusila se vykrotit ani z jasného podtextu, který se skrýval v přídavném jméně „romantická“. Hege nebyla hloupá a dobře věděla, jak umím být rafinovaný, když jsem jenom kvůli ní dokázal dostat do školní budovy automobil. Ale stejně si myslím, že jsem se jí líbil. Uchýlili jsme se do přístřešku na náradí na Linderudkollen. Tehdy jsem poprvé uviděl nahé děvče. Bylo nám čtrnáct, ale Hege byla už plně vyvinutá. I zpětně si myslím, že byla to nejkrásnější, čeho jsem se v životě dotýkal.

Občas se stávalo, že jsem pomáhal i učitelům. Bez ustání jsem je zásoboval návrhy na témata slohových prací a jiných domácích úkolů. Několikrát jsem se učiteli nabídl, že mu pomohu s opravováním úkolů z matematiky. Nebo jsem ho požádal o upřesnění a prohloubení látky, kterou v hodině vykládal. Když jsme brali v dějepise Egypt, požádal jsem například učitele, aby třídě pověděl víc o Rosettské desce.

Nebýt toho kamene, badatelé by nikdy nerozluštili hieroglyfy, objasnil jsem hned, a tak bychom nevěděli nic o tom, jak staří Egypťané mysleli. Když učitel mluvil o Koperníkovi, zeptal jsem se, zda by nemohl povědět něco víc také o Keplerovi a Newtonovi, protože je přece všeobecně známo, že Koperník neměl ve všech svých předpokladech pravdu.

Už v jedenácti či dvanácti jsem byl poměrně sečtělý. Doma jsme měli encyklopedii Aschehougu a Salmonsenuv lexikon, celkem třiačtyřicet svazků. Podle nálady a chuti jsem postupoval při používání encyklopedie třemi různými způsoby. Buď jsem našel heslo na příslušné téma, často v souvislosti s tím, o čem jsem už nějakou dobu přemýšlel. Nebo jsem celé hodiny četl v encyklopedii namátkou a na přeskáčku. Nebo jsem se pustil do čtení celého dílu od první do poslední stránky, například ve dvanáctém svazku encyklopedie Aschehougu od hesla KARTEL do hesla KRAJ nebo v osmnáctém svazku Salmonsena od hesla PÁD až po PERLORODKU. Kromě toho měla matka v knihovně

v obývacím pokoji desítky zajímavých knih. Zvláště mě zajímala obsažná díla, která přinášela veškeré poznatky o určité oblasti, jako třeba *Svět umění*, *Svět hudby*, *Lidské tělo*, *Literární historie světa*, *Historie norské literatury*, Falkův a Torpův *Etymologický slovník norského a dánského jazyka*. Když mi bylo dvanáct let, koupila matka *Můj životopis* od Charlieho Chaplina, a přestože nebyl zvlášť objektivní, byla to vlastně také svého druhu encyklopedie. Matka mě neustále napomínala, že musím vracet knihy zpátky na místo, a jednoho dne se rozčílila, když jsem měl u sebe v pokoji čtyři knihy najednou. „Nemůžeš přece stejně číst víc než jednu,“ zlobila se. Nechácala, že hlavní smysl mého počínání je v tom, že srovnávám, co o tomtéž tématu stojí v několika různých knihách. Podle všeho neměla smysl pro kritické ověřování pramenů.

Když jsme se v náboženství učili o prorocích, požádal jsem učitele, aby otevřel bibli na Izajášově pro-roctví, 7. kapitola, 14. verš. Chtěl jsem, aby třídě vysvětlil rozdíl mezi „pannou“ a „dívkou“. Učitel snad přece ví, že hebrejské slovo pro „pannu“ v tomto verši vlastně znamená „dívka“. Náhodou jsem na to totiž narazil v Salmonsenuv lexikonu. Ale Matouš a Lukáš pravděpodobně nestudovali základní hebrejský text dost pečlivě a zřejmě se spokojili s řeckým překladem, ten se jmenoval *Septuaginta* a mně se to jméno zalíbilo. Septuaginta je latinská číslovka sedmdesát a řecký překlad *Starého zákona* to jméno dostal proto, že ho vytvořilo sedmdesát učených Židů během sedmdesáti dní. Všechno tohle jsem ze sebe vysypal před třídou.

Učitel náboženství podobný příspěvek k vyučování neocenil pokaždé kladně, přestože jsem si dával pozor, abych ho neopravoval, i když udělal nějakou vyloženou chybu. Když jsem si ale například troufl napadnout samotné dogma o neposkvřněném početí kvůli tomu, co jsem chápal jako vyložený překladatelský lapsus v *Septuagintě*, byl učitel stejně vázán oficiálním církevním učením a školními osnovami. Pokusil se mě umlčet i tehdy, když jsem poukázal na tak nevinnou nesrovnalost, jako že Ježíšova veřejná činnost trvala podle Janova evangelia tři roky, ale podle ostatních evangelistů pouze jeden rok.

Když jsme probírali v biologii lidské tělo, připadalo mi vyloženě trapné, že učitel při výkladu o oplodňování používá pro jistou část těla označení „čuráček“. Namítl jsem, že slovo „čuráček“ vyšlo úplně z módy, zvláště v sexuálním kontextu. „A jaké slovo bych měl podle tebe použít?“ zeptal se učitel. Byl to chlapík plný pochopení, urostlý a skoro dva metry vysoký, ale v tu chvíli na rozpacích. „To netuším,“ odpověděl jsem, „ale musíte najít nějaké jiné slovo. A pokuste se vyhnout latinskému názvu,“ poradil jsem mu nakonec.

Jostein Gaarder: *Principálova dcera*.
Přel. Jarka Vrbová. Knižní klub, Praha 2004,
str. 33–39.

PŘEČETLI JSME

Knihy pro děti a mládež

Ivona Březinová: Bláznivý donkichoti
(Albatros 2009)



V KL č. 38 vyšla v této rubrice recenze knihy *Bádník v báglu* od Ivony Březinové. Velice mě zaujalo, že se v jejích knihách snoubí romantický příběh pro dívky, prvky dobrodružné literatury (putování a různé příhody i překážky, které musejí hlavní hrdinky překonávat) a poučení o významných literátech (v tomto případě o K. H. Mácho-

vi). Přečetla jsem si další knihu z této řady s názvem *Bláznivý donkichoti*, která, jak jistě tušíte, pojednává o Cervantesovi a jeho nejslavnějším díle – dvoudílném románu *Don Quijote de la Mancha*, a byla jsem zvědavá, jak to autorka dělá, že se z jejích knih staly bestsellery. Hlavní hrdinky, nyní už téměř dospělé kamarádky Simča, Nikol a Fany, kluci, se kterými chodí, a Fanin bratr Tobiáš odlétají na brigádu do Španělska. Po týdnu sbírání hroznového vína se parta vydává na cestu po kraji Mancha a po stopách významného španělského spisovatele. Pro lepší orientaci čtenářů je na předsádce zakreslena trasa výletu se všemi významnými zastávkami. Hrdinové příběhu jsou opravdu nezdolní – jednak proto, že málokdy podléhají únavě a s odhodláním se vrhají na prohlídku stále dalších památek, které jsou vesměs monotematické (socha dona Quijota a Sancho Panzy, větrné mlýny a hrady na každém kroku), jednak proto, že jsou ochotní poslouchat zajímavosti ze Cervantesova života stejně pozorně, jako by se jednalo o současnou celebritu. Hlavním obdivovatelem spisovatele a jeho díla je „historik“ Rosťa, který cituje či čte pasáže z knihy o donu Quijotovi a sype z rukávu řadu literárněhistorických zajímavostí. Autorka využívá různých způsobů, jak „nudný výklad“ zatraktivnit, třeba Rosťa s Katem sehraje scénku z bitvy u Lepanta, ve které přišel Cervantes o ruku, jindy se formou rozhovoru dobírají mladí lidé interpretace knihy:

„Jen mi řekněte,“ zajímala se Simča, „byl ten don Quijote blázen, nebo to jen tak dělal?“

„To je těžký,“ prohodil Rosťa, „jsme zvyklí vidět v Quijotovi hrdinu, který má svoje ideály, z nichž nehodlá vůbec nic slevovat. Jde za svými sny, a protože má úžasnou fantazii, tak do těch snů jakoby vchází. Věří jim.“

„Cervantes prý donem Quijotem původně zamýšlel zesměšnit rytířské romány a ukázat na jejich pomatenost a škodlivost,“ poznamenal Kat. „Jenže se mu to trochu zvrstlo. Quijot je rytíř celou svou duší a celým srdcem. Působí směšně, a přitom je vznešený.“

Já ho vidím spíš jako obhajobu rytířství než jako jeho kritiku.“ (s. 69–70)

Stručný příběh knihy *Don Quijote* vypráví Tobiáš, který tímto způsobem zakrývá rozpaky nad tím, že se zamiloval do dívky Benedikty, jejíž řeči nerozumí. Čtenářky od třinácti let (pro které je kniha určena) se tak dozvědí vše, co potřebují k zvládnutí části maturitní otázky z literatury a historie. Poklidnou idylu cestování po turistických cílech a přespávání ve vypůjčeném mikrobuse narušuje jen několik drobných epizod (Simče nedorazí z letiště v Praze kufr, Fany se ztratí ve městě, Nikol ukradne motorkářskou kameru) a milostné problémy Tobiáše a Benedikty. A chvílemi až nepřírozená ochota se vzdělávat vyústí v malou pornokovou nemoc – Nikol pro sebe i nahlas konstatuje, že už jí Rosťa leze se svými výklady na nervy. Co se autorce opravdu daří, je zachytit nenucené rozhovory mladých lidí: *Už byla skoro tma, když zalezli do mikrobuse a Rosťa s Nikol do svého miniaturního stanu.*

„Kdyby vám v noci byla zima, tak zaťukejte na okýnko,“ radila jim Fany.

„Ale musíte pořádně, já budu chrápat,“ upozorňoval Kat.

„No nazdar, to bude zase noc,“ zakvílela Fany a začala se soukat do spacáku. „Ráno se mě zeptejte, jak se spí sardinkám.“

„Jak se spí sardinkám?“ chtěl hned vědět Manuel.

„Ráno jsem řekla!“ zařvala Fany.

„Aha,“ špitl Manuel a zašustil sáčkem s pečivem.

„Co to děláš?“ zvedla Simča překvapeně hlavu.

„Jdu jíst. Hladovému vždy poledne, jak se praví v slavném Donu Quijotovi.“

„To snad není pravda! Tak aspoň nemlaskej.“ (s. 56)

Nedokážu posoudit, kolik informací si čtenářky z knihy odnesou, fakta a informace o Cervantesovi působí přes všechnu snahu autorky v porovnání s popisy milostných a kamarádkových dobrodružství ploše a „papírově“. Jedná se ale o kvalitní četbu pro dívky, kterou může každý učitel i rodič vřele doporučovat.

(K. Šafránková)

Dagmar Geislerová: Vanda – Liga proti holkám
(Thovt 2007)



Zatím čtyřdílná série knih o Vandě (*Vandiny tajné zápis-ky*, *Vanda – Přísně tajné*, *Vanda – Blesková pomsta* a *Vanda – Liga proti holkám*) rozšiřuje produkci knih pro dívky od deseti let. Vanda, jejíž autorka, německá spisovatelka Dagmar Geislerová, knihu též ilustrovala, chodí do 4. třídy, píše si deník a řeší problémy spojené s tímto věkem. V knize *Vanda – Liga proti*



holkám se objevuje motiv nenávisti mezi kluky a holkami, která občas zakrývá rodící se city, s nimiž si děti nevědí rady. Ve třídě vzniká skupina kluků, kteří si říkají L. P. H. (Liga proti holkám) a zásadně se s holkami nebaví. Pro Vandu a její nejlepší kamarádku Katku jsou nepřáteli, se kterými nechťejí mít nic společného. Přesto mají mezi kluky dobrého kamaráda – Fabiána. Jeho pozice je však obtížná, stojí mezi těmito dvěma světy. Vzájemné vztahy se vyhrtí během několikadenního školního pobytu na hradě. Vanda žárlí na svou kamarádku Katku, do jejíž přízně se snaží dostat Leontýna. Půlnoční nevinná party (s limonádou a gumovými medvídky) je prozrazena, dívky musejí své provinění odčinit při službě v kuchyni a Vanda podezívá ze zrady Katku:

Nakonec se vše vysvětlí a kamarádství může pokračovat. Kniha je graficky zpracována tak, že vypadá částečně jako opravdový dívčí deník – se spoustou kreseb, vykřičníků, škrtanců. Když si chce Vanda něco důležitého rozmyslet, píše si pro a proti, vytváří seznamy dobrot na mejdan a plány pomsty vůči „elpéhákům“.

Autorka využívá nápaditého jazyka, slangu a hovorových výrazů, aby se přiblížila způsobu uvažování a vyjadřování desetileté dívky. V textu se tedy objevují výrazy a slovní spojení jako *bloncka*, *hodit šavli*, *to je bájo*, *blázníš na kvadrát*, *zašívárna*, které nepoužívají jen děti, ale také někteří chápaví dospělí (třeba Vandina maminka, duchem stále velmi mladá), a také odkazy k některým symbolům dětského světa (při příjezdu na hrad si děti okamžitě vybaví příběh Harryho Pottera). Přestože nepatřím kvůli svému mnohem vyššímu věku mezi zamýšlené adresáty této knihy, při četbě jsem se pobavila.

(K. Šafránková)

Madonna: Anglické růže (Albatros 2003)



Již v roce 2003 vydalo nakladatelství Albatros knihu slavné popstar, anglické zpěvačky Madonny s názvem *Anglické růže* (v originálu *The English Roses*), první ze série pěti knih pro čtenářky od šesti let. Madonna slibovala, že její dílo bude mít velký úspěch, možná dokonce větší než Harry

Potter. Myslím však, že tento slib nebyl zdaleka naplněn. Během sedmi let od vydání jsem mnoho zmínek o této knize nenašla ani neslyšela. Madonna věnovala své dílo vlastním dětem, Lole a Roccovi. Při psaní na ně dozajista myslela, možná, že psala pod vlivem skutečné události.

Kniha bych doporučila malým začínajícím čtenářkám (na kluky v tomto případě vůbec nemyslím). Kniha má pouze 48 stran, opravdu málo textu a i děje pomálu. A o čem tedy kniha je? Anglické růže nejsou oblíbené květiny, ale čtyři malé školačky Nicole, Amy, Charlotte a Grace. Ty bydlí ve stejném městě, ve stejné

čtvrti, chodí do stejné školy, mají stejné zájmy. Na tom by nebylo nic tak divného. Horší je, že všechny svorně nemají rády svoji spolužačku Binah, které závidí, protože je krásná, všichni ji obdivují, mají ji rádi a Anglické růže si myslí, že má báječný život. Ve skutečnosti o ní nic nevědí. Musí se stát pohádkový zázrak, aby pochopily a napravily svoji chybu.

Kompozičně tvoří knihu vlastně jedna kapitola, ale každá stránka začíná ozdobnou iniciálou, takže můžeme kdykoli na konci stránky přestat číst a nechat si pokračování na druhý den. Text je rozdělen na krátké úseky, aby se čtenářkám dobře četl. V tiskárně použili velká písmena, opět plus pro začínající čtenáře. To, co chybí v textu (nebo ději), chytře doplňují veselé ilustrace Jeffreyho Fulmivariho. Ty rozvíjejí fantazii děvčat, mohou si představit, jak Anglické růže vypadají, co dělají, kde bydlí.

S jazykem si v překladu pohrála Veronika Bohatá. Používá krátké věty, jednoduché výrazy, otázky – snaží se navodit dojem komunikace, možná, že by se kniha dala dobře použít jako čtení na dobrou noc, kdy předčítá maminka a dcerka pozorně naslouchá. Tomu nasvědčuje i mentorské: „A neskákejte mi do řeči.“

Dílko vskutku připomíná moderní pohádku. Vystupuje tam i jedna nadpřirozená bytost, vše dobře dopadne a bonusem je morální (rádoby pedagogické, ale poněkud násilné) poslání na závěr. Co dodat? Kniha spíše zaujme tím, že ji napsala celebrita, než příběhem samotným.

(I. Čápová)

Jeanne DuPrauová: Kniha města Ember (Argo 2009)



Příběh začíná ve škole města Emberu, při tzv. rozřazování, kdy je každému žákovi neúprosnou rukou starosty vylosováno povolání. Totální totalita, říkáte si při čtení úvodní kapitoly. Autorka však už zde velmi umně pracuje s pocity čtenáře, nutí ho předvídat, vyvolává otázky významu vlastního názoru, svobody člověka.

Hlavní hrdinkou knihy je Lina. Má se stát opravárem potrubí. Naštěstí ji osloví spolužák a nabídne výměnu. Lina se stává poslem – člověkem, jehož úkolem je nosit zprávy. Nepřímo se tak dozvídáme, že ve městě není žádná moderní komunikační technologie. Město samotné funguje velmi zvláště – má elektrickou energii, nemá však slunce a denní světlo, nezná oheň. Lze v něm pěstovat zeleninu, její výběr je však velmi omezen. Město má obchody, téměř nic v nich však nekoupíte. Žáci emberské školy se učí zpaměti části *Knihy města Emberu*, ale o ostatních vyučovacích předmětech ani zmínka. V okolí města není nic, jen neproniknutelná tma a prázdnota, jako by se z města nedalo odejít(?). Lidé tu nejsou hloupí, jen čímsi velmi omezení, spoutávání. Do děje zasahuje zvláštní stříbrná krabička. Jsou v ní *Pokyny pro odchod z města*. Lina, možná stejně jako mladý čtenář, naivně očekává



pomoc od dospělých a chce krabičku předat starostovi. Ona i její kamarád, kterého do *Pokynů* zasvětila, se však za držení krabičky ocitnou na černé listině. Jsou pronásledováni, musejí se skrývat. Zároveň se snaží držet *Pokynů* a hledat cestu ven z města. Myslím, že mladý čtenář by právě v závěru knihy očekával akčnější scény, více nástrah, řešení spletitých situací. Obojího je tu však pomálu. A tak, v podstatě velmi jednoduše, s nevelkým vypětím sil, Lina a její kamarád Doon nakonec město opustí. Na konci cesty odhalí pravdu o sobě i svém městě. Kniha má pro mě velmi slibný začátek, ale uspěchaný, příliš jednoduchý konec. Není však náročná, podporuje fantazii i literární předvídání. Doporučila bych ji méně zdatným čtenářům.

(H. Prchlíková)

Iva Procházková: *Nazí*

(Paseka 2009)

„Nahej. Ještě na sebe nenabalil dost vrstev. Je to puberťák. Potřebuje někoho, komu může věřit. Nikdo jiný než ty mě nenapadá.“ Slova, která říká Sylva svému otci do telefonu. Slova, kterými ho potřebuje přesvědčit, aby se postaral o „psího nalezence“. Slova, která by mohla platit na každého z mladých lidí, již jsou postavami knihy Ivy Procházkové *Nazí*.

Sylva, Filip, Niklas, Evita, Robin... sedmnáctiletí mladí lidé, kteří procházejí bolestnými životními zkušenostmi, kdy se cítí nazí. Hledají „něco“, co by jim pomohlo se najít, hledají cestu, která by je provedla tímto obdobím. Nahlédneme do vztahů s rodiči. Sylvini rodiče po pádu berlínské zdi žijí každý na jiném místě. Matka zůstává v Berlíně a stává se úspěšnou architektkou. Otec se vrací do svého rodiště, do domu u Labe, ve kterém se narodily čtyři generace Rohanů. Sylva touží po svobodě, volnosti a hledá ji v plavání ve vodách, které jsou nespoutané. Žije s otcem, který své dceři rozumí a pokusí se ji obhájit i ve škole, když jí hrozí vyloučení. Sylva si dělá, co chce, nezajímá ji, co si o ní myslí okolí, plave nahá v Labi a nahá se vrací po louce domů. Litoměřické gymnázium musí opustit a po prázdninách má pokračovat v Míšni. Rozhovor otce s dcerou o krizi, samotě končí slovy: *„Puberta je zvláštní stav. Neopakovatelný. V pubertě je člověk nahej, takže se ho všechno přímo dotýká. Ten dotek vzrušuje a bolí zároveň. Jenže to trvá krátce.“*

Až moc krátce. ... Jak stárneš, oblíkáš se, ... Nabaluješ na sebe další a další vrstvy a ty tě znecitlivujou. Kdyby lidi, celá naše společnost zůstala obnažená, museli bychom si nejdřív všichni padnout kolem krku a pak spáchat hromadný harakiri.“ (s. 28)

V Čechách zanechává svého čitele Filipa, který se snaží žít podle norem, jež společnost kolem něj vyžaduje, není se svým životem spokojen, má pocit, že mu vše uniká mezi prsty. Po Sylvini odjezdu se o jeho vnitřním světě dozvídáme z fiktivních dopisů psaných Sylvě. V závěru se ocitá na pokojné manifestaci, ta se pořadatelům vymkne z ruky, Filip se pokusí zachránit Bereniku, v jejích očích se stává hrdinou. Pociťuje radost a svobodu završí i fyzickou nahotou při cestě domů v dešti.

V Berlíně Sylva hledá Niklase, svého kamaráda z dětství. Niklas nereaguje na její zprávy, nepodaří se jí s ním sejít a při setkání s jeho dívkou Evitou ve dvířích bytu tuší, že se její kamarád ocitl ve světě drog. Niklas vyrůstá pouze s matkou, otec mu v dětství zemřel. Evita přišla o oba rodiče, otec od rodiny odešel, matka jí zemřela. Je vychovávána jeptiškami, nedodrzuje pevně daný režim a svobodu vidí v útěku do Berlína. Evitiny drogové úniky za svobodou jí přinesou záhubu.

Robin je Sylvin soused v Berlíně. K jejich sblížení dojde, když se spolu vydají na křižovatku tří hranic vypustit na svobodu nalezeného kojota. Plavou v lomu a Robin si uvědomí, že musí riskovat, pokud nechce zůstat sám.

Některé příběhy se protínají, jiné ne. Niklasův příběh je vyprávěn v 1. osobě, osudy dalších čtyř jsou líčeny ve 3. osobě. Všechny mají společného jmenovatele – touhu po svobodě, která je umocněna i paralelou s příběhem divokého zvířete.

Sylva přemýšlí, *jestli by byla jiná, kdyby zůstala v Berlíně. A Niklas? Změnil by se, kdyby najednou začal žít v Čechách, v Řecku, na Ukrajině? Jsou všichni především produkty svého prostředí, anebo je v nich něco pevného, zásadního, co si s sebou nesou od narození až do smrti? Vyjadřuje jejich genetický kód i schopnost ovládat či podléhat změnám?* (s. 79)

Pojďme společně s Ivou Procházkovou, která mistrně zpracovala bolestivé hledání sebe samého, nahlédnout do mladé duše v období dospívání.

(L. Brychová)

„To nejcennější, co může škola dětem dát, je, že u nich o něco probudí zájem. Čím více toho je, tím lépe, ale podstatné je, aby ten zájem byl opravdový. Nemyslím si, že se dá dosáhnout příliš velkých výsledků vypracováváním různých studijních plánů a dokumentů. Ty mohou ve skutečnosti vypadat dost různě. Můj ideál by byl, kdyby si je každý učitel uměl přizpůsobit své osobě, tomu, co umí, co chce dětem předat.“

Jan Sokol

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):

Naši 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 lednu 2011. Registrační číslo MK ČR E 11198. Uzávěrka dalšího čísla je **31. ledna 2011**.

Vydalo o. s. *Kritické myšlení* 2011.

Přední obálka: Foto z výjezdu žáků ZŠ Dobronín.

Zadní obálka: Foto z výjezdu žáků ZŠ Dobronín.

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

