

Kritické listy 42

čtvrtletník pro čtenářskou gramotnost a kritické myšlení ve školách

jaro 2011



Naše téma:
ČTENÍ A PSANÍ

**Individualizovaná
výuka přírodovědných
předmětů**

**Naděje pro české
vzdělávání**

Psaní krok za krokem

Slzičkový čaj

Kavárna plná citací

**Čtení a psaní
v přírodovědných
předmětech**

**Dílny psaní
po deseti letech**

Sci-fi v dílně psaní

Nalezená báseň

 **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.



Kolegyně z naší školy si v září půjčila ze školní knihovny řadu knih do své třídní knihovny. Teď je přišla vrátit a vypůjčila si jiné. Podle jejích slov ji inspiroval článek v Kritických listech o třídních knihovnách. Je to časopis, kterého si ze všech odborných časopisů nejvíce cení, protože jinde nenajde tolik podnětného, dostatečně konkrétního a inspirujícího.

Z e-mailu K. Bergmannové





Milí čtenáři,

čtení a psaní jsou dvě dovednosti, které se navzájem ovlivňují a podporují. Pro učitele není překvapující informace, že zdatný čtenář má větší slovní zásobu a lépe se písemně vyjadřuje a slabý pisatel o knihy většinou nejvíce příliš velký zájem.



V lekcích *KM* se projevuje snaha učitele neustále čtení a psaní propojovat – již před začátkem čtení žáci něco zapisují (co o tématu vědí, jaké mají otázky), buď volně, nebo do nějakého grafického organizéru (např. do myšlenkové mapy). Často vezmou žáci pero do ruky i při čtení textu – když píšou podvojný deník nebo vytvářejí úkol v rámci své role v literárních kroužcích. Po přečtení textu žáci svými slovy formulují, jak obsahu porozuměli, jak ho pochopili – buď odpovídají na otevřenou otázku, píšou volné psaní na dané téma, nebo vymýšlejí argumentační esej (s využitím argumentů obsažených v textu).

Některé metody *KM* jsou přímo zaměřeny na rozvoj dovednosti žáků formulovat písemně myšlenky, např. při metodě *poslední slovo patří mně* by si žáci měli uvědomit, jak je důležité tuto dovednost ovládat – mnohokrát v životě se nám stane, že bychom rádi něco z napsaného změnili, doplnili, do-vysvětlili – ale už k tomu nemáme příležitost. Podobně funguje např. i *trojitý zápisník*.

Za velmi inspirativní považuji odborný text na straně 4 s názvem *Individualizovaná výuka přírodovědných předmětů*. Autoři provedli v USA výzkum ve třídách s žáky z chudých rodin. Pomocí speciálního přírodovědného kurikula a individualizované výuky dosáhli žáci zlepšení jak v odborných znalostech, tak i ve čtení a psaní.

V tomto čísle *KL* se dočtete ještě o jedné provázanosti čtení a psaní – žáci se učí psát ve chvíli, kdy čtou texty skutečných mistrů (lidí, kteří psát opravdu umějí). Jak to ve škole zařídit, se dočtete v článcích *Nalezená báseň* a *Sci-fi v dílně psaní*.

Přeji vám příjemný čtenářský zážitek (a nezapomeňte si z četby udělat zápisky).

Katka Šafránková

Naše téma: ČTENÍ A PSANÍ

Úvodník, K. Šafránková

K úvaze

Individualizovaná výuka přírodovědných předmětů, C. McDonaldová-Connorová a další	4
Čtení a předčítání, N. Kruse	9
Naděje pro české vzdělávání (z reflexivních esejů budoucí učitelky), J. Hornová	12
Fakultní základní škola v Joensuu, P. Dolejšová	13

Lekce a komentáře

Psaní krok za krokem, J. Zajícová	15
Slzičkový čaj, J. Šístková	18
Kavárna plná citací, A. Chocholová	20
Čtení a psaní v přírodovědných předmětech, B. Jochová	22
Dílny psaní po deseti letech, J. Králová	26
Sci-fi v dílně psaní, M. Šlapal	28
Nalezená báseň, K. Šafránková	35

Co se děje u nás v Kritickém myšlení

K. Šafránková, H. Košťálová	39
-----------------------------	----

Škola v literatuře

Znalosti, C. Milosz	40
Kde bydlím, I. Aichingerová	40

Přečetli jsme

Knihy pro děti a mládež	42
-------------------------	----

Z redakční pošty

Jak rozšířit školní knihovnu, H. Prchlíková	45
---	----

Nabídky

Slovo jako klíč	46
Co chystáme	46

Citáty

Zdeněk Kratochvíl: <i>Výchova, zřejmost, vědomí</i> (základní pojmy a představy výchovy).	
Herrmann a synové, 2009.	15, 18, 25, 34, 44

Na www.kritickemysleni.cz/KL č. 42/Co se do čísla nevešlo najdete:

- výsledky výzkumu a celé znění textu C. McDonaldové-Connorové a dalších *Individualizovaná výuka přírodovědných předmětů*
- text o románském slohu k lekcí A. Chocholové *Kavárna plná citací*
- celé znění textu *Já tě chci* k textu B. Jochové
- práce žáků, sci-fi texty od světových autorů a zásobník frází k lekcí *Sci-fi v dílně psaní* od M. Šlapala
- a další ukázky nalezených básní žáků ze ZŠ Kyjovice k textu K. Šafránkové

K ÚVAZE

Individualizovaná výuka přírodovědných předmětů

C. McDonaldová-Connorová, S. Kayová, M. Lucková, J. R. Torsteová, A. Cantoová, D. Riceová, N. Tani, P. S. Underwoodová

U paní učitelky L. probíhá už druhý den v tomto týdnu výuka přírodovědných předmětů a v učebním cyklu je na řadě fáze „vysvětlení“. Žáci čtou ve skupinách knihu *Žížaly pod zemí* (*Earthworms Underground*, Beals, 2007). Paní L. pracuje s jednou skupinou, která potřebuje větší podporu, aby dokončila laboratorní záznamové listy; žáci v ostatních skupinách pracují samostatně. Včera, v den „bádání“, žáci zaznamenávali svá pozorování života žízála. Jsme ve škole pro žáky z chudých rodin, která má omezené zdroje na nákup pomůcek, proto mnoho žáků nikdy předtím nepozorovalo žížaly tak zblízka. Zítra, ve fázi „podrobného rozpracování“, budou žáci pro žížaly vytvářet přirozené prostředí. Předtím, než tak učiní, přečtou si a naučí se, jak žížaly žijí, přijímají potravu, dýchají a pohybují se, a prodiskutují ve skupinách, jaký materiál by měli dát do školního terária pro žížaly. Žáci právě dokončili *párové sdílení*:

Učitelka: Kdo mi může říct, jak žížaly dýchají?

Žák A: Dýchají skrz kůži.

Učitelka: Ano, dýchají skrz kůži. Co jste se dozvěděli o vlhkosti, která musí být v místě, kde mohou žížaly žít? Vlhkost znamená vodu; co si musíme pamatovat o množství vody v prostředí vhodném pro žížaly?

Žák B: Když dáte do terária příliš vody, žížaly se utopí.

Učitelka: A když tam nedáte dost vody?

Žák C: Vyschnou a zemřou.

Paní učitelka L. se prostřednictvím otázek na porozumění textu přesvědčuje, že žáci knihu o žížalách pochopili.

Jak uvádí nedávná zpráva *Národních výsledků rozvoje vzdělávání* (NAEP, National Assessment of Educational Progress, 2007), dvě třetiny amerických žáků ve 4. třídě nedokážou číst na požadované úrovni ani případně na úrovních vyšších. Toto skóre je ještě horší u dětí, které žijí v chudobě. Po desetiletí se odborníci i učitelé snaží, aby dobré úrovně čtení dosahovali všichni žáci. Zlepšování základních schopností žáků dekódovat text nám pomohlo učinit významný krok k zlepšení jejich celkové gramotnosti (dovednosti číst a psát). Mnoho odborníků předpokládalo, že pokud žák dekóduje text plynule, přirozeně se dostaví i porozumění (Raynerová, Foormanová, Perfetti, Psetsky, Seidenberg, 2001). Výzkumy však ukazují, že tato teorie u mnoha žáků neplatí (Shanahan, Shanahanová, 2008).

Výzkumníci i učitelé z praxe dospěli k přesvědčení, že když učíme žáky číst s porozuměním při výuce obsahu (např. v přírodovědných či humanitních předmětech), můžeme jim pomoci zlepšit jak čtenářské dovednosti, tak i znalosti z naukových předmětů (Dukeová, Pearson, 2002; Morrowová, Pressley, Smith, Smithová, 1997; Palinscarová, Collinsová, Maranová, Magnussonová, 2000; Reutzel, Smith, Fawson, 2005; Williamsová, Staffordová, Lauerová, Hallová, Polliniová, 2009). Může to být vítaná pomoc zejména nyní, kdy mnoho států v USA začlenilo přírodovědné předměty do svého systému státem řízeného hodnocení (Marx, Harris, 2006; National Academy of Sciences, 2007). Cílem našeho výzkumu bylo vyvinout přírodovědné kurikulum pro 2. třídu, jehož součástí jsou jak cíle z oblasti přírodovědných předmětů, tak i gramotnosti mířící k dlouhodobému zlepšení ve znalostech z přírodovědných předmětů i ve všeobecné gramotnosti, a zhodnotit jeho účinnost.

Badatelská metoda (American Association for the Advancement of Science, 1993; Duschl, Schweingruberová, Shouse, 2007; National Research Council, 1996) může být v přírodovědných předmětech efektivním způsobem získání znalostí oboru i rozvoje čtení a psaní. Tato metoda zpravidla nabízí široký kontext, ve kterém mohou žáci při prozkoumávání světa kolem sebe uplatnit svou přirozenou zvědavost a zapojit se do jazykových a čtenářských aktivit (Frenchová, 2004). Celostátní vzdělávací standardy pro přírodní vědy uvádějí, že žáci by měli být schopni lépe pochopit přírodovědné pojmy a procesy, pokud jsou zapojeni do smysluplných činností prostřednictvím vlastních praktických aktivit (National Research Council, 1996). Když jsou praktické aktivity propojeny s výukou zaměřenou na pojmy, se čtením přírodovědných textů a s psaním, mohou se žáci zlepšit jak v přírodovědných předmětech, tak i ve čtení (Frenchová, 2004; Romanceová, Vitale, 2001).

Nicméně Connorová, Riceová, Cantová, Underwoodová a Morrison (2009) zjistili, že žáci, kteří přicházejí do 2. třídy s malou slovní zásobou, jsou slabými čtenáři a nemají dost předchozích znalostí (včetně přírodovědných znalostí), se zlepšují v přírodovědných předmětech jen velmi málo nebo vůbec, bez ohledu na to, kolik badatelských aktivit jim bylo nabídnuto, ačkoli jejich spolužáci s průměrně nebo výborně zvládnutými dovednostmi zlepšení dosáhli. Na druhou stranu přírodovědné činnosti, při kterých učitel poskytoval žákům podporu, vedly v oblasti čtení



slov a slovní zásoby k dobrým výsledkům. Tato zjištění naznačují, že jednotný přístup k využívání badatelských činností v přírodovědných předmětech možná mnoha žákům se slabými jazykovými dovednostmi a nižší úrovní čtení a psaní nepomáhá. Proto jsme se pokusili vyvinout přírodovědné kurikulum (Individualizing Student Instruction Science = ISI-Science), které by zlepšovalo u všech žáků porozumění odbornému obsahu a zároveň rozvíjelo dovednost číst a psát.

Individualizované přírodovědné kurikulum (ISI-Science curriculum)

Protože pracujeme na Floridě, začali jsme z Floridských státních standardů pro přírodovědné předměty (Florida Department of Education, 2008) vybírat hlavní témata, cíle a učivo k tématu: *Proč je půda důležitá?* Cílem učební jednotky bylo:

Žáci se budou učit o půdě, žížalách, rostlinách a erozi, aby porozuměli součástí světa přírody a procesům, které v něm probíhají. Důležitost půdy a její funkce budou ve výuce sloužit jako prostředek, díky kterému žáci získají znalosti o tom, jak složení půdy přispívá k životnímu prostředí a vytváří ekosystém pro mnoho organismů. Bude prozkoumána vzájemná vazba mezi půdou a žížalami – žížaly prospívají půdě a zároveň ji potřebují k svému životu. Žáci budou objevovat, jak půda nabízí žížalám důležité místo k životu a jak žížaly činí půdu bohatší a lepší pro rostliny. Děti budou také zkoumat rostliny a závislost jejich života na půdě. Budou zjišťovat, v které půdě mohou rostliny růst a v které nikoli. Eroze bude prostudována v kontextu přírodních procesů, které ovlivňují svět kolem nás, a předmětem studia bude i to, jak mohou rostliny erozi zabránit. (Connorová, 2009, s. 1)

Tuto konkrétní učební jednotku tvoří pět lekcí, každá lekce trvá tři až pět dní. Lekce jsou v rámci učební jednotky strukturovány podle učebního cyklu 5-E, který už je úspěšně využíván po desetiletí (Bybee, 1997). Tento model nabízí mnemotechnickou pomůcku, která podporuje badatelské činnosti, třídní diskuse a využívání výkladového textu. Pět anglických E znamená zaujetí (*engage*), bádání (*explore*), vysvětlení (*explain*), podrobné rozpracování (*elaborate*) a vyhodnocení (*evaluate*).

Výzvou zůstává, jak co nejlépe v rámci tohoto modelu 5-E individualizovat výuku přírodovědných předmětů. Rozhodli jsme se individualizovat výuku třemi způsoby: za prvé, promyšleně jsme využívali práci ve skupinách, jež umožnila učitelům poskytnout speciální podporu žákům, kteří ji potřebovali. Poté, co jsme vyzkoušeli mnoho různých strategií pro vytváření skupin, učitelé souhlasili s tím, že budou žáci rozděleni do skupin podle dovednosti číst text s porozuměním a plynule nahlas číst (ORF – oral reading fluency; Good, Kaminská, 2002), čímž dosáhneme toho, že členové skupiny budou schopni spolupracovat, ale budou se navzájem lišit podle znalostí z přírodovědných oborů. Žáci byli rozděleni do tří úrovní: oranžové, zelené a modré. Oranžová úroveň znamenala, že žáci jednak četli hůře, než se v tomto ročníku očekává, a jednak nečetli plynule (správně přečtených slov za minutu při plynulém hlasitém čtení méně než 75).

Na zelené úrovni žáci četli celkem plynule (správně přečtených slov za minutu při plynulém hlasitém čtení více než 76) a jejich čtenářské dovednosti přibližně odpovídaly očekáváním nebo bylo skóre ve čtení s porozuměním těsně nad tím, co je v jejich ročníku očekáváno, a pak nebylo ORF bráno v potaz. Na modré úrovni byly dovednosti porozumět textu u žáků vyšší, než je očekáváno, a jejich schopnost číst plynule nebyla brána v potaz.

Celkový počet skupin si určil každý učitel sám, maximálně však v počtu šesti skupin, což učitelům umožňovalo lépe řídit a vést třídu. Ve všech zapojených třídách byla obvykle více než jedna skupina žáků na dvou úrovních čtenářských dovedností (třeba dvě oranžové skupiny, tři zelené a jedna modrá skupina). Rozdělení žáků do skupin podle čtenářských dovedností umožnilo učitelům poskytovat speciální podporu a pozornost těm žákům, kteří byli méně samostatní, s cílem podpořit jejich větší samostatnost a ujistit se o tom, že se učí přírodovědnému obsahu a zlepšují se ve čtení a psaní. Učitelé měli možnost přesouvat žáky z jedné skupiny do druhé; ale snažili jsme se je přesvědčit, aby žáci pracovali ve stále stejné skupině, abychom mohli vyhodnotit, jak tato strategie vytváření skupin funguje.

Za druhé, individualizovali jsme zadání pro žáky tím, že jsme používali materiály odlišené podle úrovně. Většina našich textů pocházela z kurikula *Seeds of Science/Roots of Reading* (Lawrence Hall of Science, Regents of the University of California [LHS/RUC], 2007), které nabízí dobře napsané a koherentní texty. V některých případech jsme text upravovali tak, aby ho žáci, kteří nedosahují ve čtení úrovně 2. ročníku (tzn. oranžová skupina), mohli přečíst samostatně.

Za třetí, každé dítě mělo svůj vědecký zápisník (Palinscarová, Magnussonová, 2001), což byly desky s volnými listy, do kterých si žáci systematicky ukládali záznamy o pozorování, laboratorní pracovní listy, texty a další materiály. Zápisník se stal pro žáky příručkou, ve které měli po ruce všechny informace, které nashromáždili pozorováním, čtením a diskusemi. Laboratorní pracovní listy byly uzpůsobeny pro každou ze tří úrovní. Například na jednom z laboratorních pracovních listů byly otázky stejné pro všechny skupiny: *Proč podle vás pomáhají žížaly půdě? a Co jste vyzkoušeli a naučili se o žížalách?*, ale očekávali jsme různý počet odpovědí podle úrovně skupin: dvě od oranžové skupiny, tři od zelené a čtyři od modré.

Učili jsme žáky, jak číst výkladový text: sledovat nadpisy a zvýrazněná slova, používat obsah, číst tabulky i grafy a psát záznam pracovního postupu. Navíc jsme používali několik prověřených strategií, které pomáhají porozumění, včetně grafických organizérů a porovnání a kontrastu. Učitelé využívali dvou strategií, které podporují žákovo větší zapojení: *brainstorming* a *párové sdílení*. Během *brainstormingu* byli žáci povzbuzováni, aby sdíleli a zapisovali své nápady (Rawlinson, 1981). Během *párového sdílení* (Lyman, 1992) jsme žádali žáky, aby pátrali po otázkách, přemýšleli o nich a diskutovali o nich ve dvojicích nebo v malých skupinkách. Poté měli žáci možnost

diskutovat i ve větší skupině. Učitelé také doplňovali výuku o pravopisná zadání, např. jak zapsat víceslabičná slova. Když se např. žáci ptali, jak zapsat slovo *žížala* (v angličtině víceslabičné *earthworm*), učitel jim vysvětlil, že se jedná o slovo složené ze dvou slov (*earth* = země + *worm* = červ), jak se slovo vyslovuje a jak se správně píše.

Detailní popis jedné lekce naší učební jednotky

Celá jednotka sestávala z pěti lekcí: 1. *Jaké existují druhy půdy a proč je půda důležitá?* 2. *Co to jsou žížaly a jak pomáhají půdě?* 3. *Jak pomáháme žížalám přežít?* 4. *Co potřebují rostliny, aby mohly růst?* 5. *Eroze: Jak pomáhá půda rostlinám a jak rostliny půdě?* Každá lekce trvala tři až pět dní tak, aby se naplnil jeden 5-E cyklus. Lekce byly propojeny a navazovala jedna na druhou. Prezентujeme zde třetí lekci *Jak pomáháme žížalám přežít?*. Cíle pro žáky v této lekci byly: naučit se, jak se žížaly pohybují a dýchají prostřednictvím zkoumání jejich přirozeného prostředí, které jim pomáhá přežít. (Kompletní lekci můžete získat na požádání od autorů.²)

Zaujetí

Učitel a žáci zahájili práci v této části cyklu vyplněním tabulky *V – CH – D* (co víš, co se chceš dozvědět a co ses dozvěděl) na téma žížaly a jak pomáhají půdě. Žáci si vybavovali, co vědí o potravě žížal, o jejich pohybu a druzích půdy, kde žijí.

Klíčem k úspěchu této fáze je, že učitel ani žáci nehodnotí jednotlivé nápady. To umožní žákům spustit v hlavách uvolněný proces myšlení, který jim pomůže v následné fázi podrobného rozpracování, až budou mít za úkol navrhnout a vytvořit pro žížaly přirozené prostředí. Učitel zapsal odpovědi žáků na fólii v meotaru a rozdál žákům kopii tabulky *V – CH – D*, aby si ji mohli uložit do vědeckých zápisníků. Fáze zaujetí vyústila v diskusi o tom, jak definovat přirozené prostředí, a o jeho významu pro žížaly.

Bádání

Žáci se rozdělili do skupin a učitel rozdál každé skupině zkusavku s hlínou a žížalami. Připomněl žákům, jak správně zacházet s laboratorním vybavením a s vzorky, a požádal je, aby ve skupině pečlivě pozorovali žížaly a vyplnili laboratorní záznamy z pozorování. Učitel jim také připomněl, že „vědci spolupracují“, a žáci měli přemýšlet a prodiskutovat ve skupině, jak žížaly pomáhají půdě. Laboratorní pracovní listy byly vytvořeny tak, aby naplňovaly vysoká očekávání, zároveň ale poskytovaly maximální oporu pro žáky s nižší úrovní dovedností (oranžová skupina) a čím dál menší oporu pro žáky s vyšší úrovní dovedností (zelená a modrá skupina). Učitel skupiny při práci pozoroval a podle potřeby věnoval žákům pozornost a podporu. Byl si vědom toho, že žáci z oranžové skupiny potřebují speciální péči.

Vysvětlení

Ve fázi vysvětlení žáci pracovali s odbornými knihami, aby se dozvěděli více informací o žížalách. Na začátku

této fáze si žáci zopakovali hypotézy, které vytvořili a zaznamenali v předchozí fázi (bádání) do levé části laboratorního listu jako odpověď na otázku: *Proč podle vás pomáhají žížaly půdě?*... Souvislosti z předchozí aktivity byly prodiskutovány. Poté žáci ve skupinách četli dvě různé knihy o žížalách. Učitel zadal žákům v oranžové a zelené skupině rozdílný počet stránek z knihy *Žížaly v podzemí* (Beals, 2007). Modrá skupina četla obtížnější knihu *Handbook of forest floor animals* (Bravo, Hosoumeová, 2007). Učitel pečlivě monitoroval činnost zelené a modré skupiny a pomáhal žákům z oranžové skupiny.

Za pomoci textů žáci ve skupinách dokončili laboratorní list o žížalách. Zadání v laboratorním listu, který se stal součástí vědeckého zápisníku, byla také diferencována podle dovedností žáků; modrá skupina měla nabídnout více nápadů a myšlenek než ostatní skupiny. Žáci v oranžové a zelené skupině byli povzbuzováni, aby přišli s co nejvíce nápady a aby upřednostnili kvalitu před kvantitou. Učitel během této části lekce ukazoval žákům, jak využívat nadpisy v knize. Například kniha *Handbook of forest floor animals* obsahuje informace o řadě dalších živočichů vedle žížal. Žáci se učili, jak hledat v obsahu a pomocí nadpisů nalézat informace speciálně o žížalách. Skupiny pak se spolužáky sdílely, jaké informace o žížalách našly ve svých textech.

Podrobné rozpracování

Během této fáze třída postavila terárium pro žížaly. Žáci seděli ve skupinách a učitel se zeptal vždy jednoho mluvčího za skupinu, jaký druh půdy (o kterém se učili v první lekci) by měl být podle nich použit pro výstavbu přirozeného prostředí žížal. Žáci měli vycházet jak z poznámek ve svých zápisnících, tak z laboratorních listů a poznámek, které si vytvořili během fáze zaujetí, bádání a vysvětlení. Učitel požádal žáky, aby své rozhodnutí pro daný druh půdy zdůvodnili. Jeden žák např. tvrdil, že spodní vrstva musí být písek nebo oblázky, aby „půda příliš nezvlhla, protože žížaly nemohou dýchat, pokud je půda příliš mokrá“. Všimněte si, že žák rozlišuje mezi slovy *vlhká* a *mokrá*. Žáci se v úvodu do tématu učí nejprve běžná slova a později náročnější slova (Brown, Ryoová, 2008; Brown, Spangová, 2008). Odpovědi žáků byly zaznamenány na fólii v meotaru (mohli bychom použít i počítač s dataprojektorem), na které bylo zakresleno prázdné terárium s jednotlivými vrstvami dosud bez popisků. Cílem této aktivity bylo, aby se žáci zamysleli, k čemu mohou jednotlivé vrstvy půdy sloužit a co to znamená pro prostředí vyhovující žížalám. Žáci společně vymýšleli, jak takové prostředí, které vytvoří následující den, bude vypadat.

Příští den si žáci ve skupinách prošli své plány na tvorbu prostředí pro žížaly. Rozhodli se, jaký použijí materiál (např. písek, oblázky, půdu, listy) a v jakém pořadí. Poté si žáci s pomocí učitele vybrali z plánu na meotarové fólii z předešlého dne a plánů jednotlivých skupin jeden plán. Pak celá třída vytvořila podle zvoleného plánu prostředí pro žížaly a všichni si zaznamenali svá první pozorování do laboratorního



pracovního listu. V následujících čtyřech měsících budou žáci pracovní list používat k záznamu všech změn, které se u žižal odehrají.

Vyhodnocení

Hodnocení bylo součástí všech lekcí. Například učitel naslouchal odpovědím a komentářům žáků během celotřídní či skupinové diskuse, a tak zjišťoval, zda žáci pochopili klíčové pojmy. Učitel též kontroloval vědecký zápisník a laboratorní pracovní listy. Podle toho upravoval hodiny a podle potřeby je měnil.

Autoři článku provedli čtyřměsíční výzkum, jehož výsledky (a celý článek v nezkrácené podobě) najdete na: www.kritickemysleni.cz. Zde publikujeme ještě závěrečnou diskusi.

Diskuse

Přestože bude potřeba provést více výzkumů, naše výsledky naznačují, že jsme schopni rozvíjet a implementovat takové kurikulum pro 2. ročník, které podporuje žákovo učení se přírodním vědám i čtení a psaní. Učitelé byli schopni individualizované přírodovědné kurikulum (ISI-Science curriculum) efektivně implementovat tak, jak bylo navrženo, a dokonce svými nápady a rozšířeními napomohli tomu, že fungovalo ve třídě lépe.

Opravdu povzbuzující je to, že dokonce i žáci, kteří začínali výuku s nedostatečnými čtenářskými a přírodovědnými dovednostmi, dosáhli v oblasti přírodních věd zlepšení, které bylo stejně velké jako u žáků, kteří začínali s lepšími dovednostmi. K tomu došlo i přesto, že do zkoumaných tříd docházelo mnoho žáků, kteří žijí v chudobě. Jedná se o důležité zjištění, protože žáci žijící v chudobě a žáci pocházející z menšin, kteří nemají často příležitost včas rozvíjet dovednost číst a psát, slovní zásobu a znalostní základ, obvykle (i když ne vždy) neprospívají tak dobře jako jejich bohatší vrstevníci z majoritní skupiny (NAEP, 2007). Na základě tohoto a jiných výzkumů (Connorová a další, 2009) je možné říci, že individualizovaná výuka, použití formálního i neformálního hodnocení k vytvoření skupin žáků a neustálé sledování pokroku žáků mohou napomoci překlenout tuto dobře zdokumentovanou propast ve výsledcích (Jenks, Phillipsová, 1998).

Je dobré mít na paměti, že jsme se nesnažili dokázat, že toto kurikulum nebo způsob výuky přírodovědných předmětů, čtení a psaní jsou efektivnější než jiná kurikula či použití jiných strategií; porovnávali jsme pouze skóre v pretestu a posttestu, kterého dosáhli žáci zapojení do výuky. V budoucnu budeme realizovat výzkum, ve kterém porovnáme individualizované přírodovědné kurikulum s běžným přírodovědným kurikulem používaným ve školách tak, že náhodně přiřadíme učitele buď k výuce podle individualizovaného kurikula, nebo podle běžného kurikula. Nicméně naše dosavadní závěry jsou povzbuzující.

Přizpůsobit výuku přírodovědných předmětů, aby učitel mohl využívat strukturu a strategie zde popsané, by mělo jít celkem dobře. Naším cílem bylo, aby

lekce trvaly 30 až 40 minut ve třech až čtyřech dnech po sobě, ale některé lekce zabraly šest dní během dvou týdnů. Ve zpětné vazbě učitelé uvedli, že vezmou-li v úvahu nároky ostatních vyučovacích předmětů, považují tento čas věnovaný výuce přírodovědy za přiměřený.

Výukový cyklus 5-E se hodil k zapojení textů a využití práce v malých skupinách. Vymysleli jsme už i druhou výukovou jednotku s názvem *Vlastnosti hmoty* a také v tomto případě jsme zjistili, že žáci dosáhli podstatného zlepšení mezi pretestem a posttestem; žáci s horšími počátečními znalostmi z přírodovědných předmětů dosáhli zlepšení, které bylo v průměru stejné jako zlepšení žáků s lepším skóre.

Speciální diskusní a porozumívací strategie jsme kombinovali s těmi, které jsou ověřeny výzkumem (National Institute of Child Health and Human Development, 2000), s těmi, jež jsou využívány mnoha učiteli, a také s těmi, které jsou vhodné pro výuku přírodních věd. Jako metody na rozprosdění diskuse jsme využívali *brainstorming* a *párové sdílení*. Mezi porozumívací strategie patřilo dotazování, porovnání a kontrast, předvídání a grafické organizéry. Využili jsme také metodu *V – CH – D*. Přestože tato metoda nebyla významněji prozkoumána, je často využívána při výuce a používají ji i učitelé, kteří pomáhali sestavit kurikulum. Tyto metody jsme mohli jednoduše využít při výuce přírodních věd; podpořily žáky v tom, aby sdíleli své nápady, a ukázalo se, že také přispěly k zlepšení učení v přírodovědných oblastech a v gramotnosti (jak bylo prokázáno v testech).

Pravděpodobně největší výzvou při vytváření kurikula bylo najít přírodovědné texty, které by byly vhodné pro řadu čtenářských dovedností, které naši druháci projevují. Bohužel knihy, které jsou nabízeny v základním přírodovědném kurikulu, většinou nejsou dobře napsané, nejsou koherentní (tzn. nevyskytují se tam spojovací slova, která pomáhají žákům pochopit souvislosti, jako je např. slovo *protože*) a nepodávají téma dostatečně do hloubky. S úspěchem jsme použili texty z kurikula *Seeds of Science/Roots of Reading Curriculum* (LHS/RUC, 2007), ale některé texty jsme museli upravit tak, aby odpovídaly potřebám žáků se slabšími čtenářskými dovednostmi.

Zjistili jsme, že texty ze *Seeds of Science/Roots of Reading Curriculum* naše druháky skutečně zaujaly, protože odpovídaly jejich životní zkušenosti a byly pěkné na pohled.

Při hledání textů do výuky přírodovědných předmětů je nejdůležitějším kritériem správnost obsahu. Výzkumy ukázaly, že žáci přijímají informace z textů předkládaných při výuce přírodních věd jako přesné, bez ohledu na to, zda jsou ve skutečnosti správné, či nikoli (Riceová, 2002).

Mylné představy a chybné informace se mohou přenášet nejen prostřednictvím toho, co žáci čtou, ale také prostřednictvím obrázků, ilustrací a schémat, jež obsahují informace o velikosti, vzdálenosti a dalších fyzikálních vlastnostech. Při výběru textů pro přírodovědné předměty musíme vzít v potaz antropomorfismus i genderové a rasové stereotypy. Dobře zvolená



literatura, dokonce i beletrie mohou ve výuce přírodních věd pomoci žákům se slabšími čtenářskými dovednostmi a zvýší zájem všech žáků.

Přestože se někteří učitelé 1. stupně obávají učit přírodní vědy, buď proto, že se cítí nedostatečně kvalifikovaní, nebo proto, že považují čtení a matematiku za důležitější (Marx, Harris, 2006), školy i jednotliví učitelé mají stále větší odpovědnost za to, co se žáci z přírodovědných předmětů naučí. Náš předchozí výzkum čtenářského vývoje ukázal, že především žáci z extrémně chudých rodin se zlepšují více ve schopnosti dekodovat text než ve schopnosti textu porozumět. Když se žáci přesunou od „učení se číst“ k „čtení s cílem naučit se“ (Challová, 1967), nabízí propojení textu a porozumívacích strategií při výuce přírodovědných předmětů slibný postup, jak podpořit žákovo porozumění a učení se přírodním vědám.

Převzato z časopisu The Reading Teacher, roč. 63, č. 6, březen 2010.

Přeložily Kateřina Šafránková a Jana Straková. Redakčně upraveno a zkráceno.

Connor, C. M. – et al. (2010). Content Area Literacy: Individualizing Student Instruction in Second-Grade Science. The Reading Teacher, 63(3), s. 474–485.

Reprinted with permission of the International Reading Association.

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

Poznámky:

- ¹ Jedná se o volný překlad názvu metody *think – pair – share*, doslovně přeloženo jako: *mysli – najdi si dvojici – sdílej*.
- ² E-mail na jednu z autorek, Carol McDonalovou-Connorovou: cconnor@fcrr.org.

Literatura:

- American Association for the Advancement of Science. *Benchmarks for science literacy: Project 2061*. Oxford University Press, New York 1993.
- Beals, K.: *Earthworms underground*. Delta Education, Nashua 2007.
- Bravo, M. – Hosoume, K.: *Handbook of forest floor animals*. Delta Education, Nashua 2007.
- Brown, B. A. – Ryoo, K.: Teaching science as a language: A „content-first“ approach to teaching science. *Journal of Research in Science Teaching*, 2008, 45(5), s. 529–553.
- Brown, B. A. – Spang, E.: Double talk: Synthesizing everyday and science language in the classroom. *Science Education*, 2008, 92(4), s. 708–732.
- Bybee, R. W.: *Achieving science literacy: From purposes to practices*. Heinemann, Portsmouth 1997.
- Connor, C. M.: *Individualized science curriculum for second grade*. Nepublikované kurikulum, Florida Center for Science, Technology, Engineering, and Mathematics, Florida State University 2009.
- Connor, C. – Rice, D. C. – Canto, A. – Underwood, P. – Morrison, F. J.: Second-grade science instruction and its relation to students' content area knowledge, vocabulary, and reading skill gains. Manuscript submitted for publication, 2009.

Duke, N. K. – Pearson, P. D.: Effective practices for developing reading comprehension. In: A. E. Farstrup – S. J. Samuels (ed.), *What research has to say about reading instruction*, International Reading Association, Newark 2002, s. 205–242.

Duschl, R. A. – Schweingruber, H. A. – Shouse, A. W. (ed.): *Taking science to school: Learning and teaching science in grades K-8*. National Academies Press, Washington 2007.

Florida Department of Education: *Next generation sunshine state standards* [science section]. 2008.

French, L.: Science as the center of a coherent, integrated early childhood curriculum. *Early Childhood Research Quarterly*, 2004, 19(1), s. 138–149.

Good, R. H. – Kaminski, R. A.: *Dynamic indicators of basic early literacy skills*. Institute for Development of Education Achievement, Eugene 2002.

Lawrence Hall of Science and Regents of the University of California: *Seeds of science/roots of reading* [Curriculum program]. Delta Education, Nashua 2007.

Lyman, F. T.: Think-pair-share, thinktrix, thinklinks, and weird facts: An interactive system for cooperative thinking. In: N. Davidson – T. Worsham (ed.), *Enhancing thinking through cooperative learning*. Teachers College Press, New York 1992, s. 169–181.

Morrow, L. M. – Pressley, M. – Smith, J. K. – Smith, M.: The effect of a literacy-based program integrated into literacy and science instruction with children from diverse backgrounds. *Reading Research Quarterly*, 1997, 32(1), s. 54–76.

National Academy of Sciences: *Rising above the gathering storm: Energizing and employing America for a brighter economic future*. National Academies Press, Washington 2007.

National Assessment of Educational Progress: *The nation's report card: Reading 2007*. National Center for Education Statistics, Washington 2007.

National Research Council: *National science education standards: Observe, interact, change, learn*. National Academies Press, Washington 1996.

Palinscar, A. S. – Collins, K. M. – Marano, N. L. – Magnusson, S. J.: Investigating the engagement and learning of students with learning disabilities in guided inquiry science teaching. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 2000, 31(3), s. 240–251.

Palinscar, A. S. – Magnusson, S. J.: The interplay of first-hand and second-hand investigations to model and support the development of scientific knowledge and reasoning. In: S. M. Carver – D. Klahr (ed.), *Cognition and instruction: Twenty-five years of progress*. Erlbaum, Mahwah 2001, s. 151–194.

Rawlinson, J. G.: *Creative thinking and brainstorming*. Wiley, New York 1981.

Rayner, K. – Foorman, B. R. – Perfetti, C. A. – Pesetsky, D. – Seidenberg, M. S.: How psychological science informs the teaching of reading. *Psychological Science in the Public Interest*, 2001, 2(2), s. 31–74.

Reutzel, D. R. – Smith, J. A. – Fawson, P. C.: An evaluation of two approaches for teaching reading comprehension strategies in the primary years using information texts. *Early Childhood Research Quarterly*, 2005, 20(3), s. 276–305.

Romance, N. R. – Vitale, M. R.: Implementing an in-depth expanded science model in elementary schools: Multi-year findings, research issues and policy implications. *International Journal of Science Education*, 2001, 23(4), s. 373–404.

Shanahan, T. – Shanahan, C.: Teaching disciplinary literacy to adolescents: Rethinking content-area literacy. *Harvard Educational Review*, 2008, 78(1), s. 40–59.

Williams, J. P. – Stafford, K. B. – Lauer, K. D. – Hall, K. M. – Pollini, S.: Embedding reading comprehension training in content-area instruction. *Journal of Educational Psychology*, 2009, 101(1), s. 1–20.



Čtení a předčítání

Norbert Kruse

Za zhruba 10 let od první studie PISA se naše představa o čtení a o výuce čtení rozhodně změnila. Tradičně se výuka základům čtení omezovala na rozluštění písmen, slov a vět, tedy na počáteční čtení, na cvičení vnímání a rozlišování. Čtení znamenalo dokázat rozlišit sled grafických symbolů za účelem jejich překladu do mluveného kódu. („Překládání“ se tedy vztahovalo k mluvené řeči.) V jednom článku v příručce z poloviny sedmdesátých let se píše: „Čtení je zaměřeno na rekonstrukci řeči z napsaných znaků. Předpokladem této rekonstrukce jsou dílčí úkony: rozpoznání znaků a jejich převedení do mluvené řeči.“ (Kleinschmidt, 1976) Čtení tedy bylo chápáno jako proces, při kterém by se mluvená řeč měla pomocí znaků znovu stát slyšitelnou. Toto pojetí čtení, které pochází především z výuky počátečního čtení, určovalo také představy o pokročilém čtení. Neboť i zde bylo hlasité předčítání žáků jednoho po druhém, tedy „znovuzískávání řeči ze znaků“, nejrozšířenější formou osvojování čtenářských dovedností. Dítě předčítalo bez přípravy část textu, ostatní žáci četli potichu s ním, poté přišlo na řadu další dítě. Řeč, tedy mluvený jazyk, byla „zpětně získávána“ ze znaků a byla učiněna pro všechny slyšitelnou.

Jak se ale nynější chápání čtení proměnilo oproti původním „překládacím“ představám?

Cvičit hlasité čtení?

Pro čtenáře začátečníky platí, že jsou odkázáni na hlasité čtení, aby porozuměli sledu hlásek. Hlasité předčítání usnadňuje čtení jednotlivých slov, stávají se lépe znovu rozpoznatelnými a zapamatovatelnými. Kromě toho je správné, že pro získání čtenářské kompetence je u čtenářů začátečníků podstatná vizuální identifikace jednotlivých slov a rozpoznání jejich významu (Scheerer-Neumann, Hofmannová, 2005). Ovšem jen pro čtenáře začátečníky. Naproti tomu není jasné, zda hlasité čtení u pokročilých dětí ztěžuje, nebo ulehčuje porozumění textům. Baumann a Menzel (2006, s. 7) citují žačku 4. třídy, která říká:

„Když čtu nahlas, vůbec nerozumím tomu, co čtu, protože se chci soustředit pouze na melodii věty. Když čtu potichu, čtu velice rychle a také rozumím tomu, co čtu.“

Předčítání žáků jednoho po druhém je každopádně ve své efektivitě krajně sporné. Kvůli krátkému předčítacímu času se u jednotlivých žáků a žáků nedá očekávat procvičení čtení, jak píšou Rosebrocková a Nix (2008).

Opakované čtení textu není možné, a proto si žáci nerozvíjejí čtenářské dovednosti. Navíc jsou špatní čtenáři před třídou stigmatizováni, zatímco ti lepší se nudí (tamtéž, s. 39). Způsoby hlasitého čtení, které

jsou zaměřeny na trénink plynulého čtení – „opakované hlasité čtení“ nebo „doprovodné hlasité čtení“ (tamtéž, s. 38) –, nemají s tradičním předčítáním žáků jednoho po druhém nic společného. Tyto formy hlasitého čtení se zaměřují na rozvoj dílčích dovedností čtení (fluency), ne na trénink elementárních nebo rozlišovacích čtenářských kompetencí.

Čtení je zprostředkované myšlení

V podstatě dnes víme, že čtení není žádné překládání znaků v řeč, nýbrž interaktivní proces mezi textem a čtenářem.

V závislosti na čtenářském prostředí a na čtenářské zkušenosti (kontextu) je přitom význam aktivně vytvářen vypořádáním se s písemnou podobou textu. Aktivní konstrukce významu začíná již u jednotlivých písmen, týká se ale také celého slova a konečně i textu. Význam přitom vzniká při pohledu na psanou řeč. Takto se k tomu vyjadřuje například Michael z 1. třídy:

„Když se mi písmeno líbí, a když ho pak udělám hezky, potom mám rád ta slova, ve kterých se vyskytuje.“ (Brockmeier, 1998, s. 273)

A Eva při stejné úloze říká:

„Proč je Yvonne tak pěkná? Písmeno V s dlouhou čárkou, to jsme ještě neměli, to se mi tak líbí. To znám tak dobře, to umím i namalovat. A Yvonne je moje nejlepší kamarádka. Má blondaté vlasy a bydlí celkem blízko od nás.“ (Brockmeier, 1998, s. 273)

Takové výroky nejsou vysvětlitelné čistě pasivním vnímáním vzhledu písmen. Při výuce si děti vytvářejí významový prostor, který zahrnuje podobu písmen i obsahový vztahový rámec. Zásadní nové poznatky k procesu čtení tkví tedy:

1. v tom, že čtení je napojeno na myšlení
2. že toto myšlení je spojeno s psanou řečí
3. že čtenářky a čtenáři jsou aktivní a možné významy si uvědomují při vypořádání se s textem

Formy čtení

Různé modely čtenářských kompetencí, které pocházejí z velkých srovnávacích studií, dále rozrůžňují naše chápání čtení. Kromě toho, že si uvědomujeme vlastní aktivní činnost (čtenáře) při čtení, dnes navíc rozlišujeme:

- „Informativní čtení“ – rozšiřuje moje vědomosti. Čtu např. návod, abych správně připojil svoji novou tiskárnu ke starému počítači.
- „Reflexivní čtení“ – nechává mě přemýšlet o obsahu textu: Ptám se např. sám sebe, proč je v první větě návod „blahopřání“ k nákupu tiskárny.
- „Literární čtení“ – umožňuje mi estetický požitek. Text o čtení návodu se vyskytuje např. v novém



románu od Wilhelma Genazina. Čtení návodu, jak připojit tiskárnu, je zde symbolem životního pocitu, že pro všechny životní a milostné situace existuje návod, který by nás měl učinit akceschopnými, pokud se jím budeme doslovně řídit.

S textem návodu se setkávám v různých čtenářských kontextech – jsem vystaven rozdílným čtenářským požadavkům, protože jednou musím prostě zjistit informace (připojení tiskárny musí fungovat) a jindy text reflektuji jako nabídku zboží, je mi nápadná ideologická funkce jazyka (blahopřání patří k výročím, narozeninám atd., ale ne ke každodennímu nákupu). A konečně čtu literárně a v textu se odráží můj životní pocit. – Takové formy čtení se dají v modelech čtenářských kompetencí zobrazit na různých úrovních (např. PISA, IGLU, DESI) a tímto způsobem mohou být rozlišeny poznávací (kognitivní) nároky na čtení.

Modely čtenářských kompetencí

Kognitivně psychologické modely čtenářských kompetencí jsou vyvíjeny mimo jiné proto, abychom mohli měřit schopnost žáků porozumět textu. Tyto kognitivní modely čtenářské kompetence přitom kromě toho umožňují udělat si představu o tom, jak může být strukturována poučená výuka čtení směřující k získání základních a posléze i obecných čtenářských dovedností. Při takovém vyučování jsou procvičovány čtenářské dovednosti, trénována plynulost čtení a používání čtenářských strategií.

Ve svazku o *Výuce němčiny na základní škole* popisují Elke Inkemannová a Ursula Ehgartnerová, jak se čtenáři začátečníci učí v 1. třídě základní čtenářské strategie pomocí procesního modelu čtení, který se odvozuje z vývojového modelu pro získání psané podoby jazyka. Objevují se přitom četná doporučená cvičení na úrovni rozpoznávání slov v textech jako aspekty abecední, popřípadě pravopisné strategie. V souladu s tímto modelem je budování strategií nutné již při získávání elementárních čtenářských dovedností. Poukazují na to, že podpora čtenářských strategií nesmí být omezena na trénink základních dovedností, nýbrž že výuka musí být rozmanitá a při práci s texty by se měl učitel zaměřovat na vyšší úroveň myšlení. Čtenářské strategie v kognitivních modelech čtenářských kompetencí předpokládají rutinní zacházení s texty. Strategie se vztahují k dovednosti formulovat očekávání od textu (o čem bude text pojednávat?), k dovednosti postřehnout a zvládnout složitá a nesrozumitelná místa v textu (jak si všimnu nesrozumitelného, důležitého v textu?) a k dovednosti shrnout a vyhodnotit přečtené a umět o přečteném přemýšlet. Kromě toho k nim patří strategie, které pomáhají dávat různé informace do souvislostí.

Literární čtení

Ricarda Freudenbergová navrhuje, jak ve výuce zadávat úkoly orientované na literární čtení. Na příkladu jednoho příběhu německé spisovatelky pišící pro děti Cornelia Funkeové ukazuje, že dílčí procesy a úrovně literární kompetence se nedají jednoduše natrénovat tak, že postupujeme od jednodušší ke komplexnější,

nýbrž že musíme být schopni napojit se na existující čtenářská, textová nebo literární schémata tak, aby mohla vzniknout motivace ke čtení.

Avšak při pohledu na různé nároky na výuku čtení a na vývoj čtenářských dovedností vznikají otázky, co mohou kognitivní modely čtenářských kompetencí z činnosti čtení zahrnovat a co nikoli. Pokud čtení chápeme jako účast na kulturní praxi společnosti, nemůžeme pomocí modelu zaměřeného pouze na kognitivní procesy postihnout všechny podmínky, formy a obsahy čtenářské činnosti. K tomu potřebujeme širěji pojatý, komplexní model čtení, který dokáže zobrazit socializační procesy při čtení, a především dokáže stanovit nároky literárního čtení. Tento celistvý model proto zahrnuje ve svých „dimenzích“ podstatně více subjektivních částí: vedle poznání zejména motivaci ke čtení, emoci, reflexi a návaznou komunikaci při práci s texty (Hurrelmannová, 2002; Garbeová, Holle, Jeschová, 2008). Výuka čtení, která se řídí tímto modelem, staví potom méně na tréninku čtenářských dovedností a více na rozvoji široké literární kompetence. Učitel se spoléhá na všestrannou knižní a mediální nabídku, která je ve třídě k dispozici. Rozdílným čtenářským schopnostem dětí odpovídají texty, které kladou rozdílné nároky na čtenářskou kompetenci. A protože se taková výuka zaměřuje na ovlivňování socializačních procesů čtení, existují zde volné chvíle na čtení, během kterých si mohou žáci knihy navzájem představovat, mohou si knihy vybírat a samostatně číst. Spolupráce s knihovnami, knihkupectvími a čtenářskými iniciativami nakladatelství a institucí zabývajících se čtením (např. Stiftung Lesen – česky nadace Čtení) může v takové výuce vytvářet institucionalizovaný rámec pro oživení čtení a rozvoj čtenářských potřeb a čtenářských zájmů.

Psaní vztahující se k textům, používání čtenářských deníků, které zaznamenávají čtenářské zkušenosti čím dál osobitějším způsobem, jsou častokrát součástí takového „čtoucí třídy“. Miriam Ludwigová pracuje ve svém čtenářském projektu s krátkými prózami. Při tiché četbě uchopují (pochopecí) děti text nejdříve pomocí jednoduchých čtenářských strategií. Následně jsou povzbuzovány k tomu, aby si vyměňovaly své čtenářské zkušenosti, podávaly o nich zprávu, případně se o nich dohadovaly. Toto sdílení je zaměřeno na podporu návazné komunikace, která by ve třetím kroku měla být vázána k textu prostřednictvím produktivních písemných úkolů. Čtení a psaní vstupují při literární čtení do úzkého spojení, podporují porozumění textu a nechávají děti zakusit různé způsoby čtení jednoho textu.

Didaktický koncept, který staví na širokém, celistvém kompetenčním modelu čtení, musí do své struktury výuky čtení velkou měrou začlenit také učitelovo předčítání.

Předčítání a čtenářská kompetence

Předčítání bylo stavebním kamenem výuky čtení již před srovnávacími studiemi (Ockel, 2000). Ovšem význam předčítání pro literární socializační procesy



se trvale vysvětlil teprve řadou empirických výzkumů. Důležitá studie Petry Wielerové (1997) zaměřená na předčítání v rodině ukázala, že literární učební procesy se zapojují již dlouho před příchodem dítěte do školy. V předčtenářských situacích dochází v dialogu mezi (prvotně) matkou a dítětem ke společné konstrukci významu textu tím, že matka text dítěti nejen předčítá, ale klade mu otázky, pomáhá mu pochopit obtížné pasáže a povídá si s ním o textu a o obrázcích. Předčítající matka přijímá téměř zprostředkovatelskou funkci mezi symbolickým dějem textu a každodenní zkušeností dítěte. Bettina Hurrelmannová již v roce 1993 prohlásila „čtenářské klima“ v rodině za zárodečnou buňku úspěšné, nebo neúspěšné čtenářské socializace. Tyto poznatky vedly mimo jiné k vzniku rodinných programů zaměřených na literární gramotnost, které se pokoušejí ovlivnit gramotnost a literárně socializační procesy v sociálně slabých rodinách. Učitelovo předčítání umožňuje přístup k příběhům také dětem, které mají základní čtenářské dovednosti dávno rozvinuty. Zázitky z předčítání poskytují všem dětem ze třídy stejné literárně-estetické zkušenosti s příběhy, jejich řečí, jejich způsobem vyprávění a především s jejich postavami a dějovými konstelacemi, takže vzniká motivace k vlastnímu čtení. Předčítání se může stát stěžejní činností, při které budou děti motivovány k samostatnému čtení.

Jak ovšem vyplývá z výzkumů, čtenářská motivace se může projevat rozdílně v závislosti na pohlaví. Když se zeptáme dívek a chlapců, zda ve volném čase čtou, dozvíme se, že dvě třetiny dívek ve svém volném čase čtou, polovina chlapců však ne (Garbeová, 2003). Taková varovná zjištění dala podnět k třítydennímu projektu předčítání, čtení a psaní, o kterém informuje Rainer Naefe. Román od Waltera Moerse *13 ½ života kapitána Blaubära* o sedmi stech stranách měl ke čtení motivovat především chlapce a současně se neměl zprotivit ani děvčatům. Autor ukazuje, jak se různorodými podněty podařilo motivovat chlapce a děvčata k četbě této knihy. Nejdůležitější byl očividně hédonistický požitek z textu, který je živěn intermediálními zkušenostmi s Blaubärovou postavou a jazykovým ztvárněním textu. Taková zkušenost má bezpochyby vysokou hodnotu pro výchovu ke čtení. Zůstává otázkou, zda je tato zkušenost pro chlapce začátkem stabilních čtenářských návyků.

Předčítání se ale nezaměřuje pouze na čtenářskou motivaci. Prezentace textů se může také cíleně orientovat na literární kompetence. Především tehdy, když jsou naslouchající děti aktivovány vhodným metodickým postupem. Na příkladu obrázkové knihy *Sonnenau* od Astrid Lindgrenové představuje Iris Kruseová takovýto postup. Ukazuje, že hlasový a tělesný projev předčítajícího učitele musí být provázán s rozhovory o předčítaném, literalizovanými předměty nebo scénickými vsuvkami, které jsou s to povídat s dětmi bezprostředně svázat s textem.

Závěr

Není divu, že pro podporu čtení a výuky čtení se v posledních letech hodně udělalo. Naše představy o čtení se proměnily a výuka čtení získává – i mimo základní školu – daleko vyšší míru pozornosti. Dnes víme, že nestačí děti lákat k četbě dětské literatury. Dobrá výuka čtení vyžaduje cílené aktivity k rozvoji čtenářských dovedností. K tomu patří tréninkové postupy pro získání základních čtenářských dovedností stejně tak jako uspořádání výuky, která je zaměřena na literárně-estetické zkušenosti. Kultura čtení ve třídě se může rozvinout pouze tehdy, když žáci získávají a trénují čtenářské strategie, které umožňují samostatné čtení a předčítání textů. Děti by měly chápat, proč se tyto techniky učí, a proto by tyto aktivity měly být nezávislé na školním hodnocení, a texty by měly mít pro děti osobní význam, protože potom čtou nejen dobře, ale také rády. Tato zkušenost dialogu s texty, které mají pro děti význam a přináší jim nějakou zajímavou informaci, musí být pomocí předčítání utvářena od začátku výuky čtení.

Autor působí na katedře germanistiky univerzity v Kasselu.

*Převzato z časopisu Grundschulunterricht Deutsch, č. 1, 2010 (www.grundschulunterricht.de).
Přeložili Štěpánka Klumparová a Lukáš Pěček.*

Literatura:

- Baurmann, J. – Menzel, W.: Vorlesen – Vortragen. *Praxis Deutsch*, 2006, 199, s. 6–13.
- Brockmeier, J.: *Literales Bewusstsein. Schriftlichkeit und das Verhältnis von Sprache und Kultur*. W. Fink, München 1997.
- Garbe, C. – Holle, K. – Jesch, T.: *Texte lesen. Textverstehen, Lesedidaktik, Lesesozialisation*. UTB, Stuttgart 2008.
- Hurrelmann, B.: *Leseklima in der Familie*. Bertelsmann Stiftung, Gütersloh 1993.
- Hurrelmann, B.: Leseleistung – Lesekompetenz. Forgerungen aus PISA. Mit einem Plädoyer für ein didaktisches Konzept des Lesens als kulturelle Praxis. *Praxis Deutsch*, 2002, 176, s. 6–18.
- Kleinschmidt, G.: Lesen. In: K. Stocker (ed.), *Taschenlexikon der Literatur- und Sprachdidaktik A–L*. Scriptor Verlag Kronberg/Taunus, Frankfurt am Main 1976, s. 224–231.
- Ockel, E.: *Vorlesen als Aufgabe und Gegenstand des Deutschunterrichts*. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2000.
- Rosenbrock, C. – Nix, D.: *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung*. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2008.
- Scheerer-Neumann, G. – Hofmann, C. D.: Dimensionen der Lesekompetenz analysieren und fördern. In: A. Sasse – R. Valtin (ed.), *Lesen lehren*. Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben, Berlin 2005.
- Wieler, P.: *Vorlesen in der Familie. Fallstudien zur literarisch-kulturellen Sozialisation von Vierjährigen*. Juventa, Weinheim, München 1997.



Naděje pro české vzdělávání (z reflexivních esejů budoucí učitelky)

Jana Hornová

Jako nastávající učitelka jsem dnes v rámci své pedagogické praxe pozorovala děti ze 3. třídy v jedné základní škole. Budu o nich psát ve své diplomové práci a chodím k nim od jejich nástupu do školy. Dnes jsem viděla výuku čtení poprvé s novou paní učitelkou, kterou děti dostaly na začátku tohoto školního roku.

Hodina začala tak, že si děti nechaly na stole pouze knihu *Děti z Bullerbynu* (sama jsem jako dítě chodila do této základní školy a mám podezření, že tato vydání jsme v ruce měli i my – jako třetíci).

Záhy přišlo překvapení. Děti začaly číst – na známky. Hezky popořadě, každý tři věty. Paní učitelka si v průběhu čtení dětí dělala poznámky, komu jakou známku za čtení dá. Před touto hodinou mě upozornila na to, že děti už vědí, jak mají číst (myšleno „v jakém pořadí“, tedy popořadě) a kolik toho mají číst (tři věty každý).

Už jen poslechem se dalo poznat, že děti text nevnímají („přeřikávaly“ se, přečetly špatně slova – a kvůli zkomoleninám věta ztrácela smysl). Začala číst řada u okna, a tak ve chvíli, kdy četla řada prostřední, začalo několik dětí z řady u okna koukat ven – jistě, už měly splněno (ověřila jsem si to dotazem k žákyni, vedle které jsem seděla: „Petruško, prosím tě, kde jsme?“ – Petruška nevěděla). Když četla řada u dveří, koukala z okna už i prostřední řada. Vrcholem všeho bylo, když dočetlo své tři věty poslední dítě. **Kapitola se nedočetla**, prostě se skončilo v půlce. Aniž by děti znaly pointu příběhu. Na to, o čem se teď četlo, jsem se Petrušky už raději neptala.

Poté, co dočetlo poslední dítě, začala paní učitelka dětem diktovat známky, které za čtení obdržely. Jedničku dostalo jen málokteré z dětí. Více než polovina z nich měla dvojku, trojku. Dvě děti „si vyčetly“ čtyřku.

Sama jsem ještě studentka posledního ročníku a věděla jsem, že této paní učitelce nemám nárok něco vytýkat. Je to učitelka, která má syna v mých letech a na škole učí již řadu let. Já jsem člověk, který ještě sám neučí. Mohla jsem jen pozorovat a tiše trpět s dětmi.

Při tomto pozorování jsem si ale uvědomila, co mi dalo mé studium na vysoké škole. Srovnala jsem si tuto hodinu „čtení“ s hodinami čtení a psaní, které jsme vedli minulý rok (ve 4. ročníku) my studenti. Učila jsem každých 14 dní jednu hodinu čtení a psaní – právě ve 3. třídě. Ale vyučovali jsme moderními metodami, kterým jsme se učili před touto praxí po jeden akademický rok. Jeden rok trvalo, než jsme pochopili podstatu a princip, na nichž funguje kritické myšlení. A v praxi? Přestože jsme byli „jen“ studenti, naše hodiny čtení a psaní, konané v rámci praxe na fakultní škole, se hodinu od hodiny lepšily. Během této praxe jsem pochopila, proč bylo absolvování toho všeho zapotřebí. Najednou



jsem viděla, jak děti „fungují“, jak je tento *jiný* způsob vedení výuky baví a jak spolupracují (jednak mezi sebou, jednak s učitelem). Každé dítě mělo svůj prostor a mohlo promluvit o svých názorech. A když ne při skupinové diskusi, tak minimálně v rozhovoru ve dvojicích ano.

Všimla jsem si, že mě neuvěřitelným způsobem motivuje, když vidím, jakou mají děti z práce radost a jak jsou rády, že mají prostor se vyjádřit. Při četbě textu by bylo možné

slyšet spadnout špendlík na zem. Když měly přečíst své písemné odpovědi na otázky týkající se textu, mohly jim kolikrát ruce upadnout, jak se hlásily. Možná ne všem, ale většině ano. Bavilo je to. A mne také. Vymyšlení hodin pro ně, realizování hodin. U dětí bylo znát, že čtou rády, četly plynule – a jejich vyjadřování? Sama jsem se nejednou divila, jaké souvětí s *myšlenkou* dokáže říci dítě ve 3. třídě.

Jestli jsem někdy váhala, zda mám jít po škole učit, tak dnešní zkušenost mě utvrdila v tom, že rozhodně ano! Že naše školství potřebuje lidi, kteří si prošli studiem moderních metod vyučování na vysoké škole, prošli těmito povinnými praxemi, mohou srovnat různé metody vyučování a vidí ty diametrální rozdíly mezi nimi. Budu se toho muset ještě hodně učit. Ale vím, jakým směrem se vydat. Viděla jsem, jak se umějí vyjadřovat, mluvit a přemýšlet děti, které jsou v tom od svého učitele adekvátním způsobem podporovány, a jak výše zmíněné „umějí“ děti, ve kterých je tato jejich přirozená touha potlačována nesprávným vedením učitele.

Po dobu studia na vysoké škole jsem měla možnost srovnávat různé způsoby vedení hodin (nejen) čtení a psaní. Navštívili jsme za tu dobu několik základních škol – fakultní i nefakultní, pražské i mimo-pražské. V hlavě jsem si za tu dobu vytvořila dvě skupiny hodin – „*jak ano!*“ a „*jak ne!*“ – a každý absolvovaný následek jsem si do jedné z těchto dvou skupin zařadila. Tuto dnešní hodinu, kterou jsem měla možnost vidět, sice řadím do skupiny hodin „*jak ne!*“, ale rozhodně jsem ráda, že jsem měla příležitost ji vidět. Nikde totiž není napsáno, že člověk získá ponaučení a poznatky jen z těch hodin ze skupiny „*jak ano!*“ – tedy těch hodin, které jsou založeny na konstruktivistickém přístupu k vyučování.

A protože chci, aby i *mé* děti jednou schopnost vyjadřovat se a přemýšlet měly, půjdu učit. Stejně jako šli moji o rok, o dva roky starší kamarádi a stejně jako půjdu i mí mladší spolužáci z fakulty. Půjdu učit, aby se tyto nové metody dostaly do co největšího počtu základních škol u nás. Aby přestaly děti chodit domů s brekem, že zase dostaly trojku ze čtení...

Autorka je studentka PedF UK v Praze.



Fakultní základní škola v Joensuu

Petra Dolejšová

V rámci svého studijního pobytu ve Finsku jsem měla možnost absolvovat náslechy ve fakultní základní škole v Joensuu. Do Finska jsem vycestovala v rámci programu *Erasmus*, a to na necelé čtyři měsíce.

Prostředí školy

Základní škola se nachází v těsné blízkosti jedné z budov univerzity (budova Educa, kde se vyučují převážně pedagogické předměty) a obě školy jsou propojené. To ulehčuje práci jak studentům, kteří tam chodí na praxi, tak i učitelům z univerzity, kteří chodí na supervize. Škola je velmi dobře vybavená. První, co upoutá pozornost návštěvníka školy, jsou věšáky na chodbě a otevřené botníky. Žádné osobní skříňky nebo klece na boty a kabáty. Finové jsou velmi důvěřiví. Necháte třeba před školou tři dny stát kolo a můžete si být téměř jisti, že tam bude, až si pro ně přijдете. Jídelna není v oddělené místnosti, ale tvoří součást vnitřního prostoru školy. Před třídami jsou knihovničky s křesílky, stolečky, gaučem



a krbem, kde si děti mohou bez ptaní cokoli půjčit. Jsou tam i prostory, kde mají děti určité soukromí a mohou si číst nebo třeba vypracovávat úkoly. Škola je velmi barevná. Když kdokoli vstoupí dovnitř, ví, že se tam bude dít něco zajímavého, a těší se, co všechno se tu dozví. Jako hudebnice jsem ocenila vybavení hudebny – připadala jsem si tam jako ve snu: na stěně visí asi patnáct kytar, je tam i bicí souprava, elektrická piana, xylofony, metalofony, djembe, menší bubínky, Orffovy

nástroje a další a další nástroje. V každé třídě je interaktivní tabule, zpětný projektor a počítač s internetovým připojením. Důležité je zmínit, že tato fakultní škola dostává výrazně větší dotace od státu než jiné školy. Měla jsem možnost dostat se i do dvou dalších škol, kde byly menší finance znát, přesto bylo i jejich vybavení poměrně dobré a prostředí velmi příjemné. Přestávky ve Finsku trvají patnáct minut a děti chodí povinně ven, i v zimě. Ven nemusejí žáci pouze v případě, že jsou opravdu velké mrazy (-30°C), nebo pokud je



Foto: Janina Jasperová.

Tělocvična připravená na oslavu Dne nezávislosti.



Foto: Janina Jasperová.

Knihovna a křesílka na chodbě.



Foto: Janina Jasperová.

Knihovna a počítače na chodbě.



Foto: Janina Jasperová.

Běžná třída.



Foto: Janina Jasperová.

Chodba.



Foto: Janina Jasperová.

Hudebna.

dítě nasydlé. Díky těmto přestávkám se děti dostatečně vydovádí, udělají něco i pro svoje zdraví a jsou na čerstvém vzduchu.

Přístup učitelů ke studentům při náslechu či praxi

V České republice se velmi často setkávám s tím, že učitelka není příliš nadšená, když k ní má student jít na praxi nebo náslechy. Je mi jasné, že je to jisté narušení hodiny, učitelka může mít pocit, že ji pozoruje a hodnotí někdo cizí. Ve Finsku (a to nejen ve fakultní škole) jsem měla pocit opačný. Na náslechy jsme ve fakultní škole mohli chodit naprosto kdykoli. Stačilo se před začátkem hodiny učitele zeptat, jestli můžeme na hodinu přijít, a to bylo vše. Jediné omezení bylo pro hodiny speciálního pedagoga. Tam je situace maličko složitější a bylo potřeba se domluvit den předem. Velmi často se stává, že ve třídě kromě učitele



Foto: Janina Jasperová.

Místnost pro studenty na praxi.

jsou třeba ještě další tři dospělí (asistenti nebo studenti na praxi), které učitel bere jako pomocníky a ve výuce je využívá.

Hodiny hudební výchovy a speciální pedagogiky

Hodiny hudební výchovy se od těch našich hodně liší. V podstatě se děti neučí žádnou teorii ani noty. V hodinách jde hlavně a především o praxi. Pokud se nějaké dítě na něco teoretického zeptá, může to učitel vysvětlit, ale primárně se teorií nezabývá. Většina hodin má podobný průběh. Na začátku proběhne motivace, pak většinou rozezpívání, částečně i rozhybání (rozcvičení), pak učitel dětem zahraje nebo pustí písničku, kterou budou v dané hodině dělat, a následuje rozdělení nástrojů a nácvik. Po zbytek hodiny už pak děti jen hrají a zpívají. Na dětech je vidět, že je to opravdu moc baví. Mohou si vyzkoušet všechny možné nástroje a například i zpěv na mikrofony. Koncepte hudební výchovy se mi moc líbila, i když se musím přiznat, že po několika hodinách mi neustále stejný postup začal jako pozorovateli připadat příliš monotónní. Viděla jsem ale i několik málo odlišných hodin. Jako všude, i ve Finsku mohou po čase učitelé sklouznout ke stereotypu.

Co se týče speciální pedagogiky, jsou na tom ve Finsku velmi dobře. Daří se jim úspěšně snižovat počet speciálních škol, většina žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je zařazena do normálních škol a kromě jiného mají tzv. part time special education. V každé škole funguje několik speciálních pedagogů, kteří mají na každou třídu vyhrazeno několik hodin týdně a v tomto čase si k sobě vezmou jedno či více dětí, které mají s něčím konkrétním problémem. Žák, který využívá této možnosti, nemusí být diagnostikován jako žák se speciálními vzdělávacími potřebami. Není třeba žádného papírování, proto je tento způsob pomoci přístupný všem žákům. Může se jednat například o problém se čtením v 1. třídě nebo problém s výslovností nějaké hlásky, o cokoli. Speciální pedagog je ve škole proto, aby dítěti pomohl a to mohlo pokračovat v normální škole s ostatními dětmi.

Autorka je studentka PedF UK v Praze.



LEKCE A KOMENTÁŘE

Psaní krok za krokem

Jana Zajícová

„Jak by ten dárek mohl vypadat?“

„Třeba hranatý? Nebo koule?“

„Jednodušší bude hranatý, to se bude líp popisovat. Bude v hranaté krabici a basta!“

„Co kdybych napsal o nějakém cukroví? Mám ho rád. Myslím, že nejlepší budou vosí úly, ty mám nejradši.“

„Já si vyberu hvězdu. Ne, vlastně ne, asi vánoční ozdobu. Ale co bych psal o ozdobě? Ozdoba taky ne. Vyberu si rybu. Bude to kapr!“



Jakmile děti v 1. třídě základní školy dosáhnou určité úrovně v technice psaní, nastává chvíle, kdy mohou začít zapisovat své nápady, svoje vlastní vymyšlené věty či odstavce. Při tomto kreativním využití psaní jim můžeme poskytnout oporu stejně, jako když je učíme počítat rovnice, psát správně *i/y* v kořeni slov nebo vést jednoduchou konverzaci v cizím jazyce. Psaní¹ je náročná intelektuální dovednost, kterou můžeme s dětmi trénovat. Ne jím „zaplácnout“ hodinu, když se blíží prázdniny a už nic neprobíráme, ale pravidelně je zařazovat v promyšleném sledu. Od okamžiku, kdy se dítě naučí zapisovat slova, k tomu, kdy napíše svoji povídku, vede dlouhá cesta. Můžeme dítě touto cestou provést.

V učebnicích českého jazyka jsem nenašla systematický, krok po kroku rozpracovaný postup, jak naučit děti psát. Najdeme tam různé slohové útvary, k nim osnovy, učí se o synonymech, antonymech, ale jak dát dohromady např. vyprávění, které bude soudržné, čtivé, bude mít logickou strukturu, nějak smyslně skončí..., se nedozvíme. V učebnicích chybí i pracovní listy, které by žáky dovedností psát provedly. A vlastně i seznam dovedností, které k pořádnému psaní potřebují. Nemyslím nahodilé výkřiky, ale systematický rámec vedoucí od napsání věty k napsání vyprávění.

Znám cíl. Víím, že chci, aby mé děti uměly napsat smysluplný, čtivý, napínavý, možná humorný text, který bude mít hlavu a patu, bude mít poselství, bude v něm slyšet autorský hlas, nebudu se od něj moci odtrhnout a po přečtení budu na své děti hrdá.

Zahraniční inspirace

Jak to udělat? Kde začít? Kudy se vydat? Jak poznám, že směřuji správně? Kde hledat metody a pomoc pro systematickou práci?

V létě jsem měla možnost strávit měsíc za hranicemi naší vlasti a v obchodě pro učitele jsem koupila knihy, které učí žáky psát. Zvolila jsem nakladatelství Evan-Moor Educational Publishers, konkrétně tituly:

- *Write a Super Sentence*
- *Paragraph Writing*
- *How to Write a Story*
- *Creative Writing Ideas*

V knihách jsou navrženy kroky, jak postupovat, součástí jsou pracovní listy i blány do zpětného projektoru, možnosti aktivit do „psacích“ center².

S dětmi jsem vyzkoušela nápady z knihy *Write a Super Sentence*. Jedná se o návod, jak naučit děti psát rozvířené věty. Pracovní listy obsahují velký obrázek a poměrně krátký text. V tom spočívá kouzlo. Děti se mohou dívat na obrázek, inspiruje je. Pokud se v myšlenkách od tématu vzdálí, obrázek je přivede zpět. Tím, že zabírá velkou část papíru, uklidňuje děti, že jim stačí „jen“ připsat větu.

Jednotlivé kroky...

1. Na základě obrázků děti píšou rozvířitou větu – co se stalo, kde se to stalo, kdy se to stalo...

Pomoci může tabulka s rubrikami:

Co/kdo	Co se stalo?	Kde?	Kdy?
--------	--------------	------	------

Ke každé rubrice můžeme ještě přidat „přívlastek“.

„Jak může stát určovat, jak má vypadat vzdělání? Jak státní moc ví, co je pro lidi dobré? Jak rozpozná, kdy se tak opravdu děje, od toho, kdy je to jenom přetvářka, která umí vyjít s mocí? Jak může stát rozhodovat o vzdělání v situaci, kdy společnost je pluralitní (např. nábožensky, ale jinde třeba rasově)?“



Ukázka pracovního listu z knihy Write a Super Sentence.

2. Dětem můžeme nabídnout obrázek a k němu holou větu. Např. obrázek jablka a větu: *Jablko spadlo.* Úkolem žáků je tuto holou větu smysluplně rozvinout na základě otázek: Kdy spadlo? Kam spadlo? Odkud spadlo? Jaké bylo to jablko? Jakou mělo barvu? Atd.

3. Vyrobíme kartičku s obrázkem, např. psa. Pod pejskem začíná věta: *Můj pes...* A následuje prostor pro slovesa. Nejdříve můžeme dětem nabízet různá slovesa a jejich doplnění a ony se rozhodují, zda jsou vhodná, nebo ne (štěká, hrabe díru, honí kočky). Později děti samy vymýšlejí a zapisují „své“ věty.

4. Obměňování vět. Opět máme obrázek a větu, třeba obrázek hrajících si dětí a k němu větu: *Včera jsme si hráli na hřišti.* Děti obměňují a zapisují větu:

_____ jsme si hráli _____
Kdy kde

Ocenila jsem, že pro děti byly tyto aktivity hraním, nebyly náročné a nenásilně je nutily používat fantazii a přemýšlet. Nechtěla se po nich hned na začátku dlouhá pojednání, postupovaly rozumným tempem. Bavilo je to. Nestačilo tyto aktivity zařazovat nahodile, když byl zrovna čas. Bylo potřeba (stejně jako jiné dovednosti) učit psaní systematicky a děti v něm trénovat. My jsme dvakrát třikrát týdně vyplnili pracovní list. Děti si samy vybraly obrázek, který jim byl sympatický, a zkoušely psát.

Nepochybuji o tom, že většinu takových pracovních listů dovede schopný učitel sám vymyslet. Já na této publikaci oceňuji právě to, že nemusím po večerech

sedět a nejen vymýšlet, ale i psát a kreslit pracovní listy. Mám nabídku a inspiraci, do které sáhnu, když potřebuji. Mohu si na základě hotových pracovních listů v počítači vytvořit jejich variace.

Podobným způsobem jsou koncipovány i zbývající tři knihy. Nejprve se děti učí na příkladech poznávat, co je hlavní myšlenkou odstavce, která věta logicky a obsahově do odstavce nepatří, potom děti k hlavní myšlence odstavce vymýšlejí a připisují tři detaily. Učí se plánovat prostředí, postavy, zápletku příběhu pomocí myšlenkových map a jiných grafických organizérů. Kniha dětem dodává nápady a témata, o čem a kdy mohou psát. Ne nahodile, ale v systému, pravidelně a postupně krok za krokem. Vše je doplněno vtipnými a vkusnými ilustracemi. Jejich význam je na prvním stupni nedocenitelný.

Psaní do tvaru (*shape writing*)

Po nacvičování rozvitých vět jsme se před Vánoci pustili do tzv. shape story nebo shape writing. Vtip spočívá v psaní textu do obrázku, do tvaru toho, co popisuje. Obrázek – tvar drží děti u tématu. Jejich zrak a myšlenkám poskytne oporu.

Lekce psaní

1. Učitel: „Co všechno může být symbolem Vánoc? Jaké věci, obrazy se vám vybaví se slovem Vánoce?“ (brainstorming)

Žáci: „Cukroví, dárek, stromek.“

„Betlém, hvězda, vánočka...“

Společně všechny nápady píšeme na papír (nebo tabuli/flip).

2. „Zkuste si ze seznamu, který jsme společně vytvořili, vybrat jednu věc, jeden symbol Vánoc, který je vám milý, blízký, z nějakého důvodu sympatický.“

(Tím zařídíme, že děti budou citově zainteresované na díle, možností výběru předáváme odpovědnost jim, je to jejich volba.)

3. „Vezměte si bílý papír formátu A4 a na celý papír nakreslete tvar předmětu, věci, kterou jste si vybrali. Nekreslíme obrázek, ale jen obrys. Uvnitř obrysu nebudeme vykreslovat detaily, ale vyplníme ho linkami a psaním o tom, co představuje. Pamatujte na to, že obrys musí mít uvnitř dostatek místa na psaní. Pokud někdo bude psát o kaprovi, tak by kapr měl být pořádně tlustý, a ne hubeňour. Až budete mít obrys hotový, vyplňte vnitřní prostor linkami.“

(Trénujeme obtížnou dovednost orientace v ploše, představivost, geometrickou znalost rovnoběžek.)

4. „Teď se můžete rozhodnout, zda budete o věci psát jako o něčem, na co se díváte, nebo jako že jste vy sami tou věcí.“

(Proces rozhodování nemusí být pro některé děti jednoduchý. Můžeme zvažovat pro a proti.)

5. „Každý jste si vybral jeden symbol Vánoc nebo věc, která s Vánoci souvisí. Připravili jste si tvar toho před-



mětu, symbolu, do kterého budete psát. Tady jsou body, které by vaše psaní mělo obsáhnout:

- popis ‚věci‘ s využitím konkrétního jazyka, přirovnání
- k čemu je ‚věc‘ dobrá, k čemu slouží
- kdy o Vánocích přichází ‚její‘ chvíle – zakončení psaní, pokud možno s vtipem a humorem, svázání celého díla...

6. „Pustíme se do psaní. Představte si před sebou hvězdu, dárek, stromek – to, co jste si vybrali, a začněte o něm psát tak, aby si čtenář uměl tu věc živě vybatvit. Je lepší používat konkrétní, ne obecná slova. V této fázi psaní se nebudeme starat o tvrdá a měkká *i/y*, nebude nás zajímat, jestli jsou dobře čárky ve větě a další pravopis. To opravíme později. Teď je důležité vymýšlení a zapsání myšlenek. Budeme psát ob řádek na pomocný papír (do sešitu), kde můžeme text upravovat. Do vašeho obrysu text přepíšeme, až bude hotový.“

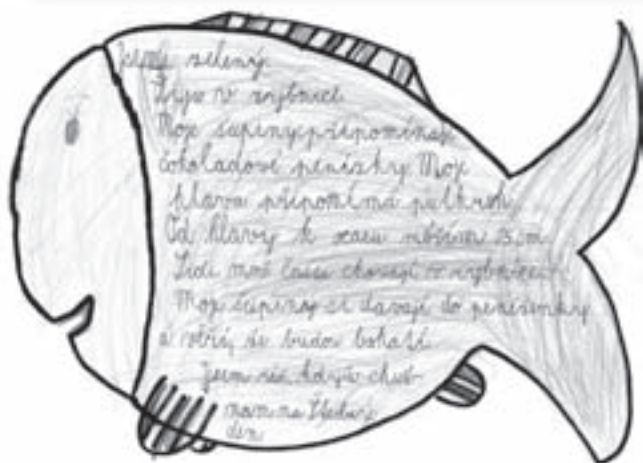
(Podobně můžeme děti navádět k dalším bodům. Pořád by psaní mělo být zábavou, žádné hodnotící soudy! Učitelova role by měla být spíš konzultační. Děti mohou konzultovat i mezi sebou.)

7. „Teď, když jste každý spokojen se svým psaním, opravíme text i po stránce gramatické.“

8. „Každý si svůj text přepíše do tvaru.“

9. „Kdo chce, může si svoje obrázko-psaní vybarvit, dokreslit.“

Jsem zelený.
Žiju v rybníce.
Moje šupiny připomínají čokoládové penízky.
Moje hlava připomíná půlkruh.
Od hlavy k ocasu měřím 15 cm.
Lidi mě často chovají v rybníce.
Moje šupiny si dávají do peněženky a věří, že budou bohatí.
Jsem rád, když chutnám na Štědrý den.



Hotový text žákyně 2. třídy.

10. „Nelo, nejenže jsi dokázala napsat, jak kapr vypadá, k čemu je dobrý, ale vymyslela jsi zajímavou pointu a ještě jsi text napsala tak, jako kdyby ho říkal sám kapr. Opravila sis velká písmena na začátcích vět. Tvoje psací písmo je čitelné, pěkně sedí na řádcích. Vidím, že ses snažila psát, jak nejlépe jsi uměla. Výborná práce. Gratuluji.“

(Ocenění práce dětí, vyzdvižení toho, co se jim podařilo.)



Text Vosí úly od čtvrtáka.

Toto konkrétní psaní nebylo otázkou jedné hodiny, ale celého týdne, každý den jsme mu věnovali čas.

Kdy psaní v naší škole zařazujeme? Jednotlivé dovednosti např. formou pracovních listů trénujeme každý týden. Psaní bývá součástí historických, přírodopisných, zeměpisných nebo vánočních projektů. Psaní rozvitých vět využíváme, když píšeme popisky k fotkám z exkurzí. Umění psát odstavce zúročíme při zápisu o návštěvě galerie, divadla, koncertu nebo o výletu. Psaní je náročná činnost, protože při ní musíme myslet, musíme si utřídit myšlenky. Ne všechny děti si psaní hned zamilují. Je na něj potřeba dostatek času a pohody. Je úkolem učitele zařídit, aby učení bylo co nejzábavnější a děti přišly psaní „na chuť“. Tak, jak se říká: „Have fun!“

Autorka vystudovala učitelství pro 1. stupeň ZŠ.
V současné době učí osmým rokem své děti
v domácí škole.

Poznámky:

- ¹ V tomto textu rozumím termínem „psaní“ ne technické zvládnutí psacího písma, ale kreativní psaní, záznam vlastních nápadů, myšlenek.
- ² Pokud vás nabídka knih zaujala, je možné si přes internet (www.evan-moor.com/Formats/Ebooks) za poplatek stáhnout pracovní listy do vašeho počítače. Vyhněte se placení poštovního a překlad do češtiny či jiné úpravy budou v počítači jednodušší.

Literatura:

Evans, M. – Moore, J. E. – Sorg, L. – Weiss, A.: *Write a Super Sentence*. Evan-Moor Educational Publishers, Monterey 2008.



Slzičkový čaj

Jana Šístková



Foto: z archivu autorky.

Třída: 1. (říjen)

Časový rozsah: asi 30 minut

Vzdělávací obor: český jazyk a literatura

Cíle:

- žák soustředěně naslouchá čtenému textu
- zapamatuje si informaci z poslechu a píše samostatně slova nebo věty
- předvídá děj příběhu

Starší žáci předčítají mladším

V naší škole je už mnoho let zvykem, že žáci 5. ročníku drží ochrannou ruku nad malými začínajícími školáky. Vítají je první den ve škole, připravují pro ně třeba čertí tělocvik v období Mikuláše, na Velikonoce pro ně připravují *Zajíčkovu cestu za pokladem* nebo jim v pololetí pomáhají přečíst jejich první slovní vysvědčení. Výsledkem těchto společných akcí je větší sounáležitost všech dětí a větší odpovědnost starších za zdar jimi organizovaných činností. Vidíme v tom velkou příležitost, jak rozvíjet a kultivovat žákovské kompetence.

Ještě před začátkem tohoto školního roku, kdy jsem opět vstupovala před rozzářené oči šestiletých dětí, jsem si dala předsevzetí, že udělám všechno pro to, abych u nich podporovala touhu číst. Rozhodla jsem se usilovat o to, abych v dětech vybudovala náklonnost k četbě. Chtěla bych jim ukázat, že čtení je něco kouzelného. Že je to bohatství, které na ně čeká a které budeme společně objevovat a také se z něj radovat.

Čtení je dovednost, které se děti teprve učí. Je třeba, aby byly obklopeny čtenáři a viděly různé fáze a úrovně této dovednosti. Domluvila jsem se proto

s kolegyněmi, které učí v 5. třídě, že „patronát“ jejich žáků se může rozšířit ještě o předčítání. To bude ukázkou toho, jak budeme my prvňáci také jednou číst. Ne každý páták tuto možnost využil, obvykle z nejistoty, že jeho technika čtení není dobrá.

Protože se jednalo o vůbec první společné setkání nad knihou, pomohla jsem starším dětem s výběrem knihy a nabídla jim k předčítání knihu *Pan Sova* od Arnolda Lobela, a to z několika důvodů. Chtěla jsem dětem představit celou knihu, ne jen vytrženou kapitolu či jednu pohádku. To proto, že po dočtení knihy jsme o ní dál přemýšleli. Dalším důvodem je, že obsahuje jen pět kapitol, což je rozsah vhodný pro to, aby společné čtení naší první knihy nebylo příliš rozvleklé. (Přečetli jsme ji za týden.)

Každý páták (někdy dvojice) si předem připravil jednu kapitolu. Čtení probíhalo každý den ráno od osmi hodin a většinou trvalo kolem 20 minut. Starší žáci věděli, že do jejich čtení budu zasahovat, že budu klást otázky nebo budeme s dětmi jejich čtení prokládat „oživlými obrazy“ či jinými aktivitami.

Aktivity před čtením

Před čtením třetí kapitoly *Slzičkový čaj* jsem na papír nakreslila velkou čajovou konvici. Čtenář z 5. třídy přečetl nadpis a děti přemýšlely, o čem příběh asi bude. Došli jsme k závěru, že si pan Sova uvaří čaj z vlastních slziček. Přemýšleli jsme o tom, jak asi chutná, kde se slzy berou, kdy se objevují, a řekli jsme si, že musel být hodně smutný. „Co tebe rozesmutní tak, že se ti po tváři kutálejí slzičky?“ zněla moje otázka. Děti vzpomínaly na situace, kdy jim bylo do pláče, a já jsem vše zapisovala do konvice nakreslené na flipu. (Některé odpovědi dětí: když mi umřel pes, kdyby na Zemi přiletěl meteorit a zničil ji, když mi umřela babička, když se na mě maminka zlobí, když nemohu najít pero...).

Když byla **konvice plná slov a zapsaných vět**, měli jsme náš „slzičkový čaj“ uvařený. Jak to ale bylo u pana Sovy?

• *Když žáci vytvářejí předpovědi a odhadují, o čem bude následující text, musejí vyvolat ve své mysli vědomosti či zkušenosti, které získali dříve. Tím vzniká motivace pro další čtení, v našem případě poslech.*

„Pokud cílem vzdělání má být poznání, pak o ně výchova nemůže pečovat jinak než tak, že pečuje o životní otevřenost a o bohatství vnitřní zkušenosti, o životní vztah k bytí – že vybízí k péči o duši.“



Hlasité předčítání

Následoval soustředěný poslech kapitoly *Slzičkový čaj*.

Slzičkový čaj

Pan Sova si vzal z almatky konvici na vodu. „Dnes večer si uvařím slzičkový čaj,“ těšil se. Dal si konvici do klína a řekl: „Dobrá, hned se dáme do práce.“ Seděl tiše a zamyšleně. Myslel na samé smutné věci.

„Židle si zlámala nožičku,“ řekl pan Sova nešťastně. A v očích se mu objevily slzy. „Je písnička, kterou si nikdo nezpívá, protože všichni zapomněli její slova.“ Při tom pomyslení mu bylo do pláče. Veliká slza se skutálela a dopadla na dno konvice. „Lžíce zapadla za kamna a už ji nikdy nikdo nenajde,“ hořekoval pan Sova. A slzy se do konvice jen hrnuly. „Je knížka, která se nedá číst, protože z ní někdo vytrhal pár stránek,“ popotáhl pan Sova. „Jsou hodiny, které nejdu. Stojí a stojí a marně čekají na někoho, kdo je natáhne.“ Pan Sova se rozbřečel. Slza za slzou kapaly do konvice. „Tolik krásných východů slunce lidé neviděli, protože spali,“ naříkal. Pak si představil štouchané brambory opuštěné na talíři, protože na ně nikdo neměl chuť. A tužičku tak krátkou, že už s ní nejde psát... Pan Sova přemýšlel o mnoha smutných věcech a plakal a plakal. Konvice byla brzo plná jeho slz. „A dost!“ řekl si pan Sova. „To stačí.“ Přestal plakat, postavil konvici na kamna a těšil se na čaj. Bylo mu pěkně a usměvavě, když si nalil první šálek. „Někomu by se mohlo zdát, že má poněkud slanou chuť,“ řekl pan Sova znalecky, „ale slzičkovému čaji se nic nevyrovná!“

(Arnold Lobel: Pan Sova. Albatros, Praha 1996, s. 31.)

Aktivita po čtení

Porovnávali jsme naše smutky s těmi, které dovedly k slzám pana Sovy. Vzpomínali jsme na to, co konkrétně ho rozesmutnilo. Udělali jsme si ústní výčet jeho smutných věcí. Přemýšleli jsme o tom, jestli by nás také rozplakaly.

Každé z dětí dostalo **papír ve tvaru kapky – slzy** a do ní napsalo, co pana Sovu rozesmutnilo. Děti psaly slovo nebo větu (podle svých možností – děti se učí číst a psát genetickou metodou).

• *Smyslem této aktivity bylo propojení čteného textu a psaní. Žáci na základě toho, co slyšeli, zapisují své myšlenky. Dochází tedy k „zhmotnění“ jejich myšlenek, které již ostatní dokážou dekodovat. Touha být součástí „psaného“ světa je v tomto období obrovská a i tyto pokusy sestavit první slova z písmen a přechází je po sobě spolužákům otevírá nové oblasti jejich gramotnosti.*

Na závěr děti papírové slzy pana Sovy nalepily nad otvor konvice, protože na moji otázku: „Co teď udě-

láme se slzami Pana Sovy?“ – odpověděly: „Nalepíme je tam... budou postupně kapat do konvice, jako když plakal.“ Každé dítě přečetlo, co napsalo, a řeklo, jestli by ho daná událost také rozesmutnila tak, že by plakalo. (Například: Písnička, co ji nikdo nezpívá – to mě by nerozplakalo, mě víc to, že jsem nemohla najít v aktovce sešit...)

Následovalo moje hlasité přemýšlení: „Pan Sova si uvařil slzičkový čaj... to byl asi hodně smutný, když se rozhodl k takové věci... kolik asi slz muselo ukápnout z jeho oka, než byla konvice plná... asi byl plný smutku, trápilo ho mnoho věcí a možná se mu ulevilo tím, že si poplakal... i mně se někdy uleví, když pláču...“

• *Při modelování – hlasitém přemýšlení jsem dětem ukázala, jak hledám souvislosti mezi textem a svým životem a vyvozují hlavní sdělení textu. Tento model mohou žáci později sami napodobit a postupně si tak osvojit tuto čtenářskou dovednost.*

V této lekci žáci především vyjadřovali své pocity a uvědomili si, že nejsme všichni stejní. Ráda s dětmi mluvím o jejich pocitech – když se naučí mluvit o tom, co cítí, budou lépe rozumět tomu, jak to druhý myslí, co cítí, a naopak. Zajímavé pro mne bylo sledovat reakce dětí při sdílení vlastních smutků. To, co jednoho rozpláče, druhého nechá klidným, jiný si ničeho ani nevšímá. Všichni jsme se shodli na tom, že si někdy poplakat není vůbec špatná věc.

Podobný průběh mělo i čtení ostatních kapitol z knihy. Po dočtení knihy jsme spolu s žáky vytvořili *pětílístek* na téma *Pan Sova*.

Protože ranní čtení se stalo příjemným zvykem, starší spolužáci vystřídalí rodiče prvňáčků, kteří přicházeli každé ráno do naší třídy a četli nám krátké příběhy.

O tom, že se dá číst i s nečtenáři, jsem se přesvědčila na semináři Katky Šafránkové a Květy Krüger, který probíhal na podzim 2010. Děkuji jim oběma za inspiraci a utvrzení toho, že zkoumavé a velkolepé chvíle s knížkou nejsou závislé jen na správné technice dětského čtení.

Autorka je učitelka 1. stupně v Tyršově ZŠ a MŠ v Plzni-Černicích.



Foto: z archivu autorky.



Kavárna plná citací

Anna Chocholová

Na LŠ v Babicích 2010 jsme prožili lekci *Kavárna plná citací*. Lektorky Katka Šafránková a Květa Krüger nám připravily příjemné posezení ve fiktivní kavárně, ozdobily vstupní prostor, na stolky daly barevné ubrusy s kelímky a ubrousky ve stejné barvě, po celou lekci nás obsluhovaly – nalévaly studené nealkoholické nápoje či kávu, nabízely moučníky. Na základě vodítek jsme předvíдали, o čem se dočteme v naučném textu, a prostředí nás pobízelo k plodným diskusím.

Celý podzim jsem plánovala podobnou lekci ve škole s dětmi, předvánoční neklid mě k tomu přímo vybídl, děti práce zaujala a mě i paní asistentku potěšila. Zkrátka – všichni jsme si to užili.

Stanovila jsem si tyto cíle...

Žákyně a žáci:

- prožijí dvě vyučovací hodiny v netradiční atmosféře – v prostředí fiktivní kavárny
- budou diskutovat nad obrázky a citáty z odborného textu o románském slohu
- po přečtení odborného textu si doplní své postřehy a porovnají je se záznamy druhých
- vypracují si 6–10 bodů, které shrnou jejich poznatky o románském uměleckém slohu
- všechny poznámky si uschovají pro následnou hodinu dějepisu

Příprava učitele



Foto: K. Papala.

Dnešní nabídka.

Snažila jsem se vytvořit pro žáky příjemné prostředí. Hrncečky i ubrousky jsem sehnala ve škole – ze zásob na školení, ubrusy mi přinesla kolegyně z domácích zdrojů, občerstvení jsem zakoupila.

Ve třídě mám paní asistentku (pomáhá chlapci s postižením), společně jsme o polední přestávce připravily třídu, každý stolek prostřely a ozdobily vánočními drobnostmi.



Na tabuli jsme pověsily nabídku:

Voda	Hovory o umění
Kola	Předávání zkušeností
Sušenky	Sdílení postřehů
	Porovnání zápisů

Na volnou lavici jsme vystavily výrobky z modelíny (vyrobila je jiná třída) jako neprodejnou dekoraci.

Vstupní dveře byly označeny jako *Kavárna*. Děti vstoupily do třídy, kde tlumeně hrála hudba, a paní asistentka se v roli servírky ujala obsluhy. Já jsem všechny žáky přivítala s tím, že jsem ráda, že si vybrali právě naši kavárnu, kde dnes budou probíhat hovory o umění – tentokrát o románském slohu v Čechách, a přečetla jim nabídku. Sledovala jsem své žáčky se zvědavostí, ale hru přijali, nikdo se nezasmál, bez řečí si sedli podle počtu prostřených míst. Ujistila jsem je, že se budou u jednotlivých stolků střídat. Na jejich tvářích bylo patrné, že jsou v úžasu, a práce se hladce rozběhla.

Popis lekce

Třída: 7.A

Předmět: dějepis

Čas: 90 minut



Foto: K. Papala.

Neprodejná výstava.



Foto: K. Papala.

Vstup do třídy.



EVOKACE

Žáci se ve skupinách posadí k prostřeným stolkům, kde jsou připraveny barevné papíry s vodítky z odborného textu o románském slohu.

Zadání: Dnes budeme mluvit o románském slohu. Na stolicích máte papíry s obrázky nebo citáty. Zvažte, jak podle vás souvisejí s románským slohem a životem v románské době. Postřehy si zaznamenejte, mluvíte o nich se spolusedícími.

Žáci píšou vše, co jim obrázek připomíná, s jakým záměrem je stavěna určitá stavba, co představuje kresba... Snaží se odhadnout, k čemu nás povede text, jakými dílčími tématy se bude zabývat apod. Každý má svůj papír, ale mohou si názory vyměňovat hned, jako když se lidé sejdou v kavárně a povídají si.

Mohou se přestěhovat – a nadále diskutovat o svém obrázku či citátu – k jinému stolku podle následujících pravidel:

Skupinu celkem čtyřikrát vystřídají...

1. poprvé se posadí podle počtu prostřených míst (3–4 děti u jednoho stolu)
2. přestěhují se k jinému stolečku podle barvy papíru – růžové, zelené, červené, modré, žluté
3. přestěhují se podle značky na rubu papíru (hvězdička, zvoneček, kytička, srdíčko, lísteček)
4. přestěhují se tak, aby v nové skupině byl alespoň 1 člen, se kterým ještě nemluvili)

UVĚDOMĚNÍ SI VÝZNAMU INFORMACÍ

Každý (každá) dostane odborný text o románském slohu, může si v něm podtrhávat, cokoli si vpisovat, poznamenat otázky. Po přečtení vše skupina znovu prodiskutuje. (Text najdete na: www.kritickemysleni.cz.)

REFLEXE

Žáci si vytvoří zápis o románském slohu tak, aby obsahoval 6–10 důležitých bodů. Vědí, že je dobré se zaměřit na ucelený přehled: *Kdo? Kde? Kdy? Co? Jak? Proč?*

Ukázky ze sešitu

- vznikl v 11.–13. století
- ovlivněn starověkým Římem
- stavby z kamene
- malby na zdech
- kostely s kruhovým základem (rotunda Říp)
- silné a mohutné stěny staveb
- půlkruhové oblouky
- pergamenové rukopisy
- kláštery

(Monika)

- krásné stavby z kamene
- hrubé zdivo
- rotundy, baziliky a kláštery
- raný středověk
- spojená okna – sdružená
- ozdobné portály

- fresky
- literatura o světcích a náboženská

(Pavel)

V další už nekavárenské hodině se vrátíme k zápisům a otázkám.

Zpětná vazba od žáků

V následující hodině občanské výchovy – když už měli všichni v hlavě především Vánoce – jsem dětem zadala úkol:

Napiš dopis, komu chceš (může jít i o fiktivní osobu), jak prožíváš předvánoční období ve škole, a zmiň se, prosím, také o naší kavárně – napiš upřímně, co si o ní myslíš.

Ukázky z dopisů mluví jasně:

Martin: „Při dějepise jsme měli kavárnu. Ve třídě bylo pět stolů, hrnečky a cukroví. Dokonce i obsluha nalévala pití. Na stolech byly obrázky a papíry a pořád se o všem debatovalo, až jsme dostali listy, kde bylo vše vysvětlené. Po tomhle zážitku bych si chtěl udělat další kavárnu, líbilo se mi to...“

Lucka: „Milá tetičko, jsem ráda, že se na nás přijedeš podívat. Ve škole mi to jde dobře, i tak se na prázdniny těším. V dějepise jsme teď dělali románský sloh jinou metodou, metodou kavárny. Bylo to velice hezké, přišlo mi, že se takto víc naučím. Měli jsme tam občerstvení a pití. Různě jsme se střídali u stolů. Určitě bych si to chtěla zopakovat, nebylo tam nic, co by se mi nelíbilo...“

Dominik: „Ahoj, momentálně máme dějepis. A minulou hodinu jsme měli dějepisnou kavárnu. Bylo to dobré, protože jsme se setkali se všemi žáky. Ale nejlepší bylo, že nás paní asistentka obsluhovala. Já osobně bych to zopakoval, ale s jiným tématem...“

Natálie: „...mám moc šťastné období. Ve škole jsme teď měli Kavárnu, celá třída byla překvapená. Byl tam zapojený i dějepis. Všichni měli dobrou náladu, na stole bylo hodně dobrot. Mluvili jsme o románském slohu, cítila jsem se dobře...“

Anička: „...jinak bych měla jedno přání z mnoha, a to aby se opakovala kavárna ve třídě, nebyla jsem v tu



Foto: K. Papala.

Nápodoba skutečné kavárny.



dobu ve škole a podle vyprávění to vypadalo, že to všechny bavilo, akorát jim to kazila ta práce, co museli udělat. Mně by to nevadilo, já bych se soustředila hlavně na tu kavárnu...”

Závěrečné slovo

Nejtěžší bylo skloubit čas a prostor tak, aby nebyla narušena práce jiných tříd.

Nejzajímavější bylo pozorovat užaslé dětské oči.

Nejpříjemnější bylo sledovat přirozenou spolupráci všech zúčastněných.

Tento způsob práce rozhodně zopakují – v téže třídě, ale i v jiných skupinách, uvažuji o cizím jazyce a o literatuře.

*Autorka je učitelka ZŠ Norská v Kladně,
lektorka KM.*

Komentář redakce

Kavárna plná citací je efektivní a zábavná aktivita před čtením, díky které se žáci zlepšují v ústním projevu, rozvíjejí dovednost předvídat a vyvozovat z textu. Žáci získají ve skupinách vždy jedno vodítko z textu (meztitulek, obrázků, graf, mapu...) a jejich úkolem je předvídat, o čem by text mohl být. Posléze se skupiny postupně promíchávají, aby žáci získali více vodítek, a mohli tak zpřesňovat svůj odhad. Vzájemné diskuse

jsou podpořeny tím, že je ve třídě vytvořeno prostředí simulující skutečnou kavárnu (žáci sedí kolem prostřeňých stolků a učitel jim servíruje kávu či jiné občerstvení), tedy prostředí, kde obvykle intelektuálové diskutují o literatuře, přírodě a světě.

Postup:

1. Z naučného textu, který budeme číst, vybereme důležité nadpisy, meztitulky a obrázky (vodítka). Přepíšeme je na samostatné papírky. Každé vodítko je na jiném barevném papíře.
2. Sdělíme název celého textu.
3. Každému rozdáme jedno vodítko a každý si promyslí, co by mohlo jeho vodítko vypovídat o textu, co se z něj dá vyčíst, předpovědět.
4. Účastníci se pohybují po místnosti a ve dvojicích si čtou svá vodítka a sdělují si své předpovědi, diskutují spolu a snaží se dobrat přesnější předpovědi.
5. Po vystřídání několika dvojic si každý zapíše, jak se jeho předpověď zpřesňovala v závislosti na tom, kolik informací získal.
6. Varianta: Účastníci se seřadí tak, jak si myslí, že jdou vodítka v textu za sebou.
7. Krátká diskuse o předpovědích účastníků.
8. Čtení textu. Po určitých částech se zastavujeme a porovnáváme informace v textu s našimi předpověďmi.

*Aktivita je převzata z knihy Jeffa Zwierse
Building reading comprehension habits
in grades 6–12. IRA, Newark 2010.*

Čtení a psaní v přírodovědných předmětech

Bohuslava Jochová

Učím přírodopis a chemii. Čtení a psaní považuji za klíčový nástroj získávání a třídění informací, porozumění, přemýšlení, a tedy učení. Považuji za samozřejmé, že v mých hodinách také hodně čteme a píšeme.

Důvodem, proč na čtení a psaní v přírodovědných předmětech kladu důraz, je také to, že v některých třídách žáci vůbec nevědí, co četli, nebo neumí to, co četli, převyprávět vlastními slovy, neumí se zeptat, tedy položit otázku na to, co je v textu. Nevycítám češtinářům, že je to nenačili. Myslím, že je úkolem nás všech učitelů trénovat tyto dovednosti a tzv. naukové předměty k tomu přímo vybízejí – textů máme v učebnicích spousty, děti mají doma mnoho naučných knížek a encyklopedií. Ověřila jsem si, že pokud pracujeme s přírodovědným textem, přemýšlíme o něm – „hrajeme si s ním“, žáci si informace snadněji zapamatují. Naučí se je nejen zopakovat, ale dokážou s nimi i pracovat, přemýšlet nad nimi, vyhodnocovat je, porovnávat, používat je při argumentaci. Pokud je žák navíc



nucený nově získané informace, svoje myšlenky nebo i otázky psát, učí se je správně formulovat. Píše každý – každý je tedy nucen přemýšlet a zaznamenávat své myšlenky. Je to docela intenzivní a náročná práce pro žáky, o jejíž výsledky se mohou opřít při společné diskusi. Žákův písemný projev z každé hodiny je pro mě důkazem o jeho práci v hodině a jeho učení. Postupem času se žáci snadněji a přesněji vyjadřují.

Já tě chci

Tato lekce předmětu *Člověk a jeho zdraví* proběhla v 8. třídě.

Tematický celek: Rozmnožování a vývin člověka

Oborová kompetence: Žák uplatňuje osvojené preventivní způsoby rozhodování, chování a jednání v souvislosti s běžnými přenosnými chorobami, projevuje odpovědný vztah k sobě samému, k vlastnímu dospívání.



EVOKACE

Sedíme v kruhu. Sdělím název textu, se kterým budeme pracovat (*Já tě chci*). Vyzvu žáky, aby přemýšleli, o čem by celý příběh mohl být.

Vzhledem k tematickému celku a názvu bývají předpoklady velmi trefné a žáci se na práci s textem těší.

UVĚDOMĚNÍ SI VÝZNAMU INFORMACÍ

Pracujeme metodou *čtení s předvídáním*.

Text je rozdělen na čtyři části. Pracujeme s upravenou verzí tabulky předpovědí (v 1. sloupci: o čem jsem četl/a, v 2. sloupci: jak to může pokračovat, ve 3. sloupci: jak to doopravdy pokračovalo). Připomeneme si, že pro každou předpověď musíme mít oporu v textu. To znamená, že musíme v textu najít nějakou indicii, která nám napověděla, musíme zapojit svoji předchozí čtenářskou i životní zkušenost.

Čteme 1. část textu, poté zapisujeme do prvního a druhého sloupce.

Ukázka z textu *Já tě chci*:

Gramofon hučel. Pavla otevřela oči a uviděla zelenou lampičku vedle Pavlovy hlavy.

„Obrátil bys desku?“ zeptala se.

Pavlův obličej ležel na jejím krku.

„Ne,“ řekl. A když chtěla vstát: „Zůstaň tak ležet.“ Jeho ruka ležela na jejím břiše, nohu měl přehozenou přes její.

Hovořili o tom, že odcestují tam, kde je teplo. Kde je pořád teplo a kde se dá žít s málem peněz. Snad, uvažoval, bylo by tady možné pracovat, naspořit peníze a tam žít, dokud by stačily.

„Máš rád Itálii?“ ptala se Pavla. Neodpověděl. Jeho ruka bloudila k jejím prsům. Zadržela dech a zapoměla, že se na něco ptala. Sevřela mu ruku svou paží a uchichla se: „To šimrá,“ a zas mu ruku uvolnila. Hladil její prsa. „Už zas,“ smála se Pavla.

„Přestaň se smát,“ řekl.

Položil se na ni. Vzepřela svoje ruce o jeho ramena. „Človče, ty seš těžkej!“

Zůstal ležet a políbil ji. „Jsi zajatá. Vzdej se!“

Sáhla pod jeho svetr a štipla ho.

Měl by řvát, křičet „au!“, prosit o milost.

Odtáhl její ruku a přitáhl ji na svoje břicho. Cítila měkkost, chloupky, pupek, pásek. Její ruka se nehýbala. Chtěla se vytrhnout a dát mu ruku zpátky na záda.

Přitiskl svoje břicho na její a pevně držel.

Jeho rty byly u jejího ucha: „Chci se s tebou vyspat,“ šeptal Pavel.

Lekla se. Tak jako kdysi, když se učila jezdit na kole a otec ji poprvé pustil a zakřičel: „Teď jedeš přece sama! Umíš to!“ Najednou spadla a dala se do breku*.

(Kol. autorů: *Sexuální výchova*. Trizonia, Praha 1994.)

Vyzvu žáky, aby ti, kteří mají chuť, přečetli, co si zapsali. U předpovědí, jak to bude pokračovat, se ptám: *Podle čeho z textu usuzuješ, že to takhle bude pokračovat? Snažím se rozproudit diskusi dalšími otázkami, např. Mohlo by to pokračovat i jinak? Proč? Z čeho tak usuzuješ? – Mohla Pavla předpokládat, že se s ní Pavel bude chtít milovat? Podle čeho soudíš, že ano, nebo ne? – Proč se asi Pavle vybavila vzpomínka na to, jak se učila jezdit na kole?*

Čteme další část. Dopíšeme si, jak příběh opravdu pokračoval, a další předpověď. Znovu diskutujeme nad tím, co se opravdu v příběhu stalo, a nad naší předpovědí. Postupně takto dočteme celý příběh.

REFLEXE

Žáci píšou odpovědi na otázky:

- *Kdy by to mělo být poprvé?*
- *Co očekávám od partnera, se kterým budu mít první pohlavní styk?*
- *Co prožívala Pavla během příběhu?*
- *Co prožíval Pavel?*
- *Co oceňuji na chování Pavly?*
- *Co oceňuji na chování Pavla?*
- *Co mi bylo na jejich chování nepříjemné?*
- *Bylo jejich chování zodpovědné? Proč?*

Příklad odpovědi jedné žákyně:

- Poprvé by to mělo být, když jsou na to oba připravení. Tak v devatenácti letech.
- Očekávala bych, aby si partner byl jistý, že je připravený. A aby byl zodpovědný.
- Pavla v příběhu prožívala, že je to poprvé, bála se a nebyla si jistá, že je připravená.
- Pavel prožíval v příběhu taky, že je to poprvé.
- Na chování Pavla oceňuji, že byl tolerantní k Pavle. A že byl zodpovědný.
- Na chování Pavly oceňuji, že i když se bála, že je to poprvé, tak to nevzdala.
- Nepříjemné mi bylo chování Pavly, že nevěděla, jestli to chce.
- Zodpovědní byli, protože na to šli pomalu.

Nechávám čas na zapsání odpovědí. Potom žáci, kteří mají chuť, přečtou svá vyjádření. Procházíme otázky jednu po druhé. Názory žáků nekomentuji, nehodnotím.

Jsem moderátorem diskuse. Předávám slovo jiným žákům otázkami. *Má někdo jiný názor? Má někdo chuť se vyjádřit k tomuto názoru? Co si o tom myslíte vy? Co to znamená, že je člověk zodpovědný? Co to znamená, že je člověk připravený na pohlavní život? Jaká rizika přináší pohlavní styk bez ochrany? Jaké komplikace může člověku přinést nechtěné těhotenství? Jaké dívky a jaké chlapci? Jaké komplikace může přinést pohlavní choroba?*

Svoje názory říkám, pokud se žáci zeptají (zpravidla se zeptají).

Musím říci, že diskuse je vždy velmi živá, vážná, žáci oceňují, že se mohou tímto tématem zabývat. Pravidlem je, že v diskusích nepoužíváme žádné vulgární výrazy.



Rozhovor s kukačkou

Tato hodina přírodopisu proběhla v 6. třídě.

Tematický celek: Les – obratlovci – ptáci v našem lese

Oborové kompetence: Žák pozná ptáky našeho lesa, jejich způsob života a význam pro les.

Klíčové kompetence: Tvoří otázky k přečtenému textu, prezentuje svoji práci před ostatními spolužáky, zaznamená a shrne získané informace.

EVOKACE

Sedíme v kruhu, uprostřed máme rozložené obrázky ptáků z našeho lesa. Každý si vybere obrázek nějakého ptáka, se kterým by rád udělal rozhovor. Musí zdůvodnit svůj výběr. Proč ho zrovna tento obrázek zaujal, co by se chtěl o tomto ptáku dozvědět.

UVĚDOMĚNÍ SI VÝZNAMU INFORMACÍ

Pokyn pro žáky, který dostávají písemně:

O vybraném ptáku vyhledej informace v učebnici. Na základě těchto informací vymysli rozhovor s tímto druhem ptáka. Snaž se ptát také na to, co je zrovna pro něj typické.

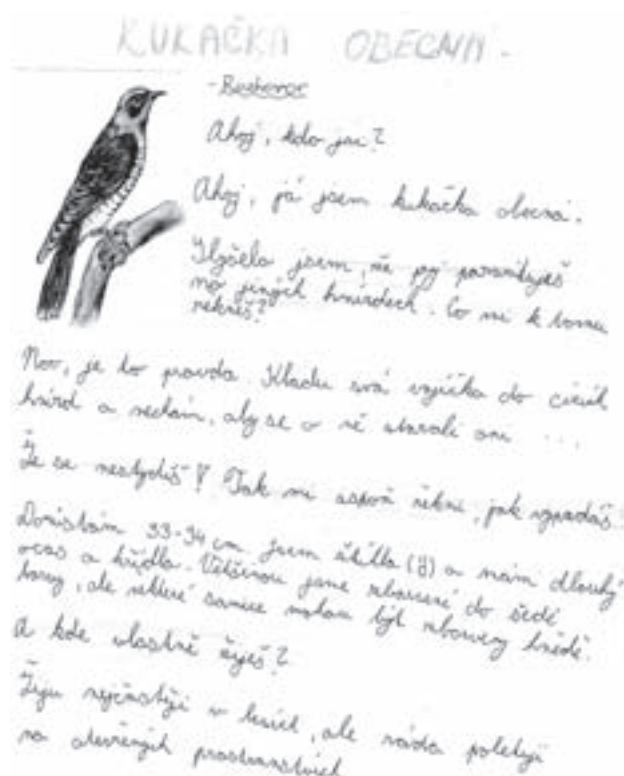
Žák, který si vybral např. kukačku, pracoval s tímto textem z učebnice:

V lese žijí i další ptačí druhy, které řadíme do dalších systematických skupin. Je to třeba chráněná **kukačka obecná**. Živí se i velmi chlupatými housenkami, které ostatní ptáci nesbírají. Snáší 9 až 12 vajíček v delších časových přestávkách, takže by mláďata nemohla vysedět. Vajíčka snese na zem a pak je donese v zobáku do hnízda některého zpěvného ptáka. Mladá kukačka hned po vylíhnutí začne z hnízda vytlačovat vejce nebo mláďata zpěvného ptáka, přizpůsobí se chováním a vzhledem svým pěstounům. Tak si postupně zajistí veškerou potravu, kterou pěstouni přinášejí. Tomuto jevu říkáme **hnízdni parazitismus**. To, že ptáci krmí kukaččí mládě bez ohledu na zkázu vlastního potomstva, dokládá instinktivní charakter péče ptáků o mláďata. Kukačka je **stěhovavý pták**. V srpnu od nás odlétá a v dubnu se již opět sameček ozývá známým kukáním.

(Kvasničková, D. – a kol.: *Ekologický přírodopis pro 6. ročník*. Fortuna, Praha 2002.)

REFLEXE

Při vymýšlení a zapisování rozhovoru musejí žáci prokázat, že naučnému či odbornému textu opravdu porozuměli. Nejedná se totiž o pouhý přenos informace, jak by tomu bylo v případě, že by si žáci udělali pouhý zápis z hodiny, ale o využití informací k něčemu dalšímu, o pochopení souvislostí. Proto už tento úkol plní funkci reflexe – žák svými slovy formuluje zásadní informace z učiva. Navíc text doprovází obrázkem, čímž se mu poznatky zafixují ještě lépe.



Rozhovor s kukačkou.

Po zapsání rozhovoru se žáci vrací do kruhu a prezentují svoje rozhovory.

Po každé prezentaci pokládám žákům otázky a požádám je, aby odpovídali v roli ptáka, kterého zpracovali.



Rozhovor se sýčkem.



Rozhovor s datlem.



Záznam z rozhovorů.

vávali. Toto je pro žáky další příležitost k tomu, aby prokázali pochopení látky, příp. žák může při přemýšlení nad otázkou najít souvislosti, kterých si zatím nevšiml.

Například po rozhovoru s kukačkou...

Učitel: Je někdo příbuzný s kukačkou? Čím?

Drozd: Já bych mohl být příbuzný, vypadáme podobně.

Učitel: Ano, patříte do společné třídy ptáků – čím?

Odpovídá kdokoli: Máme tělo kryté peřím, křídla, zobák, vajíčka ve vápnité skořápce.

Učitel: Třída ptáků se dělí na jednotlivé řády. Patří kukačka do stejného řádu jako drozd?

Drozd: Já patřím mezi pěvce, protože zpívám.

Kukačka: Našla jsem, že my kukačky máme svůj vlastní řád kukačky – máme také vratiprst, to je prst, který můžeme obracet dopředu i dozadu, lépe se nám tak leze po stromech.

Učitel: Může někomu z vás kukačka škodit?

Červenka: Může mi dát vajíčko do hnízda. Její mládě vyhodí potom moje vajíčka a já krmím jenom její mládě.

Učitel: Pamatuje si někdo, jak tohle chování nazýváme odborně?

Kdokoli nebo kukačka: Hnízdní parazitismus.

Učitel: Jsi ty, kukačko, něčím užitečná?

Kukačka: Nevím.

Učitel: Jako jeden z mála ptáků sezobneš i chlupatou housenku. Ta ostatním moc nechutná a tento druh hmyzu, třeba bekyně mniška, by se mohl přemnožit a škodit stromům.

Při rozhovoru s žáky mohou připomenout a vysvětlit i informace, ke kterým se žáci nedostali.

Tímto způsobem vyvodíme další pojmy: *stěhovaví – přelétaví – stálí ptáci*. U káněte např. odvodíme pojem *dravci, biologická rovnováha*. Při rozhovoru se sýkorkou *pěvci*, s datlem *šplhavci, šplhavá noha*.

Volné psaní na téma *Ptáci v našem lese*.

Dobrovolníci svá volná psaní přečtou a všichni si je založí do portfolia.

Autorka je učitelka přírodopisu a chemie v ZŠ ve Chvalšínách.

Poznámka:

* Celé znění textu najdete na: www.kritickemysleni.cz.

„Filozofický vychovatel nepoučuje, naopak, jeho odměnou je mu poučení probouzejícího se vědomí vychovávaných.“



Dílny psaní po deseti letech

Jana Králová

Před deseti lety, kdy jsem absolvovala základní kurz *KM*, jsem začala zařazovat do výuky dílny psaní¹. Dnes mají v mém programu pevné místo. Po dobu mého tehdejšího působení ve zvláštní škole se výuka slohu na 1. stupni moc netradovala, základem byl výcvik čtení, psaní. Od 4. třídy se začínalo s pravopisem. Při přechodu na základní školu jsem začala vyučovat i sloh. Učivo nabízené učebnicemi mi nevyhovovalo. Jedna lekce vypravování, další popis, osnova...



Cítila jsem to tak, že děti by měly na počátku svého písemného projevu psát, hodně psát, a teprve v pozdějším věku by se měly zaměřovat na jednotlivé styly. V pozdějším období se dokážou bezproblémově vyjádřit, čtenář textu rozumí, autor má z práce dobrý pocit. Za dobu, kdy s dílnami pracuji, se vystřídalo několik tříd. Nyní pracuji se třídou třetím rokem. Mohu porovnávat s předchozí třídou. Velký vliv na kvalitu výstupů z dílen mají čtenářské dovednosti jednotlivých žáků a způsob práce v dílnách.

V 1. třídě

U prvňáčků se ještě nedá hovořit přímo o dílně psaní. Děti si však připravují. Do výuky zařazuji různé hříčky na rozvoj slovní zásoby, zapisování hesel, informací, tvoření jednotlivých vět, *myšlenkové mapy*, které jsou v počátku kombinací kresby a písemného vyjádření, společný *brainstorming*, *volné psaní*. Vrcholem 1. třídy jsou krátká písemná dílka, vyjádření k danému tématu. Mezi dětmi jsou obrovské rozdíly, které souvisejí se čtenářskými dovednostmi. Dobří čtenáři dokážou na konci 1. třídy vymýšlet dílka z vlastních zkušeností. Volím témata, o kterých mají děti hodně informací a jsou jim blízká (z rodiny, zvířata, mazlíčci, roční období, pohádky, zábava). Ne všechna dílka jsou zdařilá. Špatný slovosled, neoddělení vět, vynechávání slov. U dětí, kde byla později diagnostikována SPU, se na konci 1. třídy zpracování nedařilo. Úspěchem byly jednoduché věty z daných slov, později věty na dané téma.

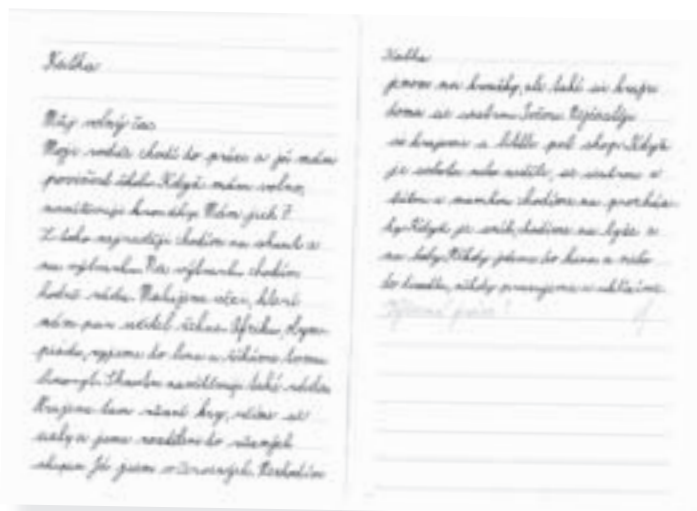
Žákyně Katka napsala v 1. třídě tužkou tiskacími písmeny na téma *Jaro*:

Fouká vítr. Sluníčko za mrakama. Kvetou stromy. Přilítají různé zvířata z teplých krajín. Rodí. Lidé zasazují stromi. Půjdu na procházku.

V 2. třídě

Velký pokrok jsem zaznamenala v 2. ročníku. Výcvik čtení byl ukončen, pracovalo se na zdokonalování, zkvalitňování techniky čtení. Velký vliv na rozvoj psaní měly dílny čtení². Děti si zapisovaly postřehy o přečtených knihách. Prácičky si dělaly děti doma, doplňo-

valy obrázky, měly opravdu hodně přečteno. Z rozhovoru s rodiči vyplynulo, že někdy malinko napomohli. Neviděla jsem v tom problém, protože při počtu třiceti dětí ve třídě nemám možnost se každému během 45 minut věnovat, vést ho při psaní. Témata jsem opět volila tak, aby děti oslovila. Vždy měly možnost volby ze tří až čtyř. Začínají se rozepisovat i děti s poruchami. Těm, kterým se dařilo v 1. třídě, se dařilo ještě víc – začínaly psát rozsáhlejší dílka, objevovala se souvětí, obraty, které u druháka překvapí.



Katčina práce z 2. třídy na téma *Můj volný čas*.

Ve 3. třídě

Nyní ve 3. třídě se všechny děti dokážou písemně vyjádřit. I problémoví žáci. Poslední práce o Štědrém dnu a vánoční příběhy jsou toho důkazem. Poslední čtvrté téma ve 3. třídě je volné, ale toho nikdo zatím nevyužil. Ze zkušeností vím, že čas na volbu vlastního tématu přichází až ve 4. třídě, někdo berličku v podobě daného tématu využije i v 5. třídě. To, že si děti vybírají, o čem budou psát, přináší ovoce. Práce jsou čtivé, oslovují čtenáře, jsou rozsáhlejší, pobaví i poučí.

Můj Štědrý den

Dnes je 24. prosince. Je to můj nejlepší den v roce. Když ráno vstanu, nandám cukroví. Dáme si ho k snídani. Děláme vánoční zvyky. Třeba roskrajování jablka, lití olova, pouštíme lodičky... V poledne jsme u babičky s dědou a máme polévku. Odpoledne se skauty krmíme zvířata, večer zpíváme v kostele koledy a bereme si betlémské světlo. Když přijdeme večer domů, večeříme rybí polévku a kapra se salátem. Když dojíme, koukáme se z okna, jestli neuvidíme Ježíška. Ježíšek zazvoní, běžíme do obývacího pokoje pro dárky. Rozbalujeme je a hrajeme si s nimi.



Katka

Cestování po Čechách

30. června jsme jeli k moři do Chorvatska. Cestovali jsme autem přes noc. Jela maminka, sestra Ivča, já a Lála. Když jsme ráno přijeli, šli jsme na pláž, a potom jsme se ubýlovali. Odpoledne jsme si koupali. Celý týden jsme jezdili na bobogáněch a koupali jsme se v moři. Další naše dovolená byl Trlík, kde jsem byla já, Ivča a mamka. Byl to lázeň, hráli jsme tam hry a chodili na výlety, například na zámek Trlíka hrad, Lviňov. Pak jsme

přijížděli do Thryj, kde jsme hráli hry a chodili na výlety. Byla jsem na psanice, kde jsme chodili na hůry. A ještě jsem byla s babičkou, dědou a Ivčou v Tlaliňanech, kde jsme chodili na hrady a zámky. Prázdniny se mi líbily!

Katko, ty boží práce, musí co vyfikat!

Katčina práce ze 3. třídy.

Můj písemný komentář k této práci:

Štědrý den máš hodně ráda, a proto se Ti o něm i dobře psalo. Vyjadřuješ se srozumitelně, používáš souvětí, která jsou jasná. Vše na sebe navazuje, práce se Ti hodně vydařila. Je téměř bezchybná.

Žákyni jsem opravila jednu pravopisnou chybu (roskrajování).

Jak pracujeme

V dílnách psaní mají děti dostatek času na práci, musí však mít mantinely, protože takový Marek by psal od pondělí do pátku. Je stanoveno kritérium rozsahu, ve 3. třídě je to minimálně jedna strana sešitu A5 s užšími linkami. Většinou se dostanou za jednu a půl stránky, někteří popíšu strany dvě. Dílna psaní probíhá jednou měsíčně během jednoho týdne. Časová dotace je 4–6 vyučovacích hodin. Využívám hodin mluvnice, čtení, psaní.

Není možné pracovat v kuse. Práce je rozfázována na jednotlivé kroky.

1. Výběr tématu, promyšlení doma (3–4 dny).
2. Myšlenková mapa, konzultace se spolužákem (celkem 20 minut).
3. Vlastní psaní podle pravidel: žák vynechává řádky pro následné opravy, klade otázky k pravopisným jevům, které nezná, může se ptát spolužáka nebo učitelky na cokoli, co s prací souvisí (90 minut).
4. Konzultace se spolužákem, jeden čte práci druhému, a naopak. Čtenář pomáhá vyhledávat chyby, upozorňuje na věty, kterým nerozumí, vytýká opakování slov, upozorňuje na výskyt slova a na začátku každé věty, na slova *tak*, *pak*, *ten*, *to*...

doporučuje a radí, jak text napsat správně. Vše trvá asi 20 minut.

5. Prezentace. „Křeslo pro hosta“ s celou třídou vedu já. Děti z předchozích konzultací vědí, čím práce je zajímavá, nebo naopak, kdo potřebuje ještě pomoci. Toho práci si přečteme. Děti se v křesle střídají, aby se postupně dostaly „ke slovu“ všechny. Všechny děti zapisují na kartičky dvě pozitiva práce, jeden zápor a doporučení, pomáhají vylepšit práci. Tyto dovednosti nezvládnou všichni, pomáhají zpětnou vazbou i těm spolužákům, kterým se to zatím nedaří. Pro někoho je obtížné najít stylistické chyby. Někdy nastupuji já: „Přečti větu ještě jednou, co se vám nezdá, jak by to mohlo být lépe?“ (20 minut).



Foto: z archivu autorky.

Vzájemná konzultace žáků.



6. Zápis práce načisto trvá asi 20–40 minut (podle rozsahu).
7. Má kontrola, písemná zpětná vazba.
8. Všechny práce jsou zveřejněny na nástěnce, děti si je čtou.

Doma se na práci děti připravují, rozmyšlejí téma, o čem by asi tak psaly, mohou se poradit, hledat informace k tématu. Při písemné práci by byl u některých patrný zásah rodičů. Ve 3. třídě preferuji samostatnou žákovu práci.

Minilekce v dílnách psaní

Při práci nanečisto, aniž by si to děti uvědomovaly, nasávají v mých dílnách různá pravidla pravopisu. Jsou to ty jevy, které se často objevují ve všech textech. Během své práce se mohou ptát kdykoli na to, co nevědí, jak napsat. Pokud se pravopisný jev probíral, informaci již neposkytnu („to už umíme“). Narazíme-li na jev, který se často opakuje, dětem ho vysvětlím. Zatím jsme nedělali např. vyjmenovaná slova po *v*. Děti už znají předponu *vy-*, *vý-*. Pravidlo jsem po opakovaném dotazu vysvětlila. V praxi to funguje tak, že se děti utvrzují o správnosti dotazem: „...vykoupal tvrdé?“ – já potvrdím: „Ano.“ Polovina třídy si poradí se shodou přísudku s podmětem, přestože se probírá až ve 4. ročníku – „Děti zpívaly tvrdé“, „ty skály tvrdé, ti orli měkké“. Pravidla se dají takto připravit, a až se budou probírat, většina dětí už je bude znát. Je na co navazovat, učivo jde rychleji, snáz. Nemyslím si, že se takto dají zvládnout všechna pravidla. U jevů, které se objevují méně často, je potřeba využít hodin mluvnice.

Na rozepsání dětí jsem v 2. třídě využila na pomoc četbu. Hodně dětem pomohla. V současné 3. třídě

využívám kombinaci mluvnice s psaním. Domácí úkoly zadávám pouze z českého jazyka, matematiku zvládáme ve škole. V případě potřeby pracuji s dětmi individuálně. V domácí přípravě se zaměřuji na český jazyk. Nedávám doplňovací cvičení. Často mají děti za úkol napsat příběh. Kdo má problém a má pocit, že k daným kritériím není schopen příběh vymyslet, tvoří věty, nyní už souvětí. Kritéria jsou jednoduchá, podle toho, co se děje v mluvnici. „V příběhu využij co nejvíce vyjmenovaných slov po *b*. V příběhu zapiš slova se slabikami *mi*, *mí* uvnitř slova. Zapiš příběh v první osobě jednotného čísla. V příběhu využij co nejvíce podstatných jmen rodu mužského...“ Domácí úkoly jsou třikrát týdně (v pondělí, úterý a ve čtvrtek).

Pravidelné zařazování dílen psaní do výuky vede k zlepšování dovedností žáků písemně se vyjádřit. Přesnější, rozsáhlejší a srozumitelnější díla se ještě více zlepšují. Se zkušenostmi a tréninkem se žáci 4. a 5. ročníků nebojí publikovat své příspěvky v regionálním tisku. Dokážou přispívat na školní web. Rodičům napíší dopis ze školy v přírodě, vyrobí pozvánku aj.

Autorka je učitelka 1. stupně v ZŠ Beroun.

Poznámky:

- ¹ První článek o dílně psaní jsem uveřejnila v *Kritických listech* č. 9.
- ² Je popsáno v *KL* č. 20 v článku s názvem *Moje kniha knih*.

Sci-fi v dílně psaní

Miloš Šlapal

Psaní textů má v našem školním prostředí ustálenou podobu zadání a výsledného ohodnocení. Učitelé jsou přesvědčeni, že si žák s psaním nějak poradí, případně neznají nástroje, které by žákům při tvorbě textů účinně pomáhaly.

„Výuka psaní v českých školách spoléhá na to, že zná-li žák základní gramatická a pravopisná pravidla, bude umět komponovat vyšší celky, odstavce a celé texty. Umění psát je u nás vnímáno spíše jako individuální nadání, talent, dar, což vyniká právě ve srovnání s tradicí anglosaskou, která chápe psaní jakožto dovednost, kterou lze učit, cvičit a zdokonalovat...“¹

Dílka psaní a z ní vycházející metodický návod, jenž umožňuje žákům prakticky procházet jednotlivými fázemi psaní (příprava, hrubá verze, konzultace, přepracování, redigování a publikace)², vnáší do české školní praxe prvek zvládnutelnosti a zvnitřnění procesu psaní. Nedochozí v ní tak často k obvyklým



žakovským reakcím, které provázejí náhodné neuvědomělé pisatelství – „Co mám dělat? Co se po mně vlastně chce?“...

Celou dílnou psaní prostupuje prvek spolupráce. Spolužáci si vzájemně poskytují inspiraci a konzultace v průběhu psaní, jsou však především adresáty vznikajících textů. Jestliže vím, že svůj text nepíšu do prázdna a kromě učitele ho bude číst mnoho dalších čtenářů, výrazně se zvyšuje motivace psát a vylepšovat. Podobně jako u dílny čtení se vytváří pisatelské společenství, které mění atmosféru v hodinách českého jazyka.

Při psaní beletristických textů³ se mohou stát dalšími členy společenství ti nejpovolanější – profesionální spisovatelé.

V následujícím metodickém popisu dlouhodobé lekce realizované v rámci dílny psaní předkládám ukázkou právě takového propojení čtení a psaní.

**Sci-fi – dlouhodobá slohová práce****Předmět:** český jazyk**Třída:** 8.–9.**Kompetenční cíle:**

- žák pomocí dodaných kritérií vylepšuje svou práci
- pomocí dodaných kritérií pomáhá vylepšovat práci druhých

Oborový cíl:

- žák na základě osvojených literárních znalostí vytváří své vlastní literární texty

Metody a strategie: strategie dílny psaní, složitější konzultace a korekce textů, *skládankové učení* (expertní a domovské skupiny)

Využité učivo: literární žánry**Časový odhad:** 7x 45 minut

Zdroje, materiál, potřebné pomůcky: losovací kartičky se jmény žáků, čtyři různé sci-fi texty, papíry A5, formuláře pro vzájemné konzultace, formuláře pro individuální vylepšování textu, přístup do počítačové učebny, elektronická podoba textů

Struktura a popis dlouhodobé lekce**1. hodina****Čtení sci-fi textů, vyvozování znaků žánru**

1. Rozlosujeme⁴ žáky do čtyřčlenných skupin. Například při počtu 24 dětí rozpočítáme na 1., 2., 3. až 6. Utvoří **domovské skupiny** podle společných čísel. Ve skupině žáci obdrží čtyři různé texty ze žánru sci-fi. Dohodnou se, kdo bude číst jaký text.

2. *Přečtete si samostatně váš text. Budete mít za úkol převyprávět jeho obsah ostatním lidem ve skupině.* Žáci čtou samostatně texty.

3. Po dočtení textů si se žáky znovu objasníme (nebo při prvním setkání s touto metodou vysvětlíme) pojmy domovská a expertní skupina.

Poté přejdou ze své původní, domovské skupiny do expertní. Přechod usnadníme písemným pokynem na tabuli a abecedním označením skupin na papírech A5, které položíme na místa, kde mají expertní skupiny pracovat.

- A. Kurt Vonnegut: *Galapágy*
 B. Clifford D. Simak: *Prstenec kolem Slunce*
 C. Isaac Asimov: *Oheň pekelný*
 D. Aldous Huxley: *Konec civilizace aneb Překrásný nový svět*

A.**B.****C.****D.**

Všechny texty najdete na: www.kritickemysleni.cz.

Oheň pekelný

Isaac Asimov

Vrtěli se jako velice zdvořilé publikum při premiéře. Přítomno bylo jenom několik vědců, mezi nimi pár vysokých důstojníků, několik kongresmanů a hrstka novinářů.

Alvin Horner z washingtonské agentury Continental Press zjistil, že sedí vedle Josepha Vincenze z Los Alamos, a řekl: „Teď bychom se měli něco přiučit.“

Vincenzo se na něj podíval přes bifokální brýle a odvětil: „Ne tu nejdůležitější věc.“

Horner se zamyšleně zamračil. Měla to být první extra zpomalená filmová projekce atomového výbuchu. Trikové čočky rozkmitají směrovou polarizaci a okamžik exploze bude rozložen na biliontiny sekundy. Včera vybuchla atomová bomba. Dneska ukáže film explozi v neuvěřitelných detailech.

„Vy si myslíte, že to nebude fungovat?“ zeptal se Horner.

Vincenzo vypadal utrápeně. „Funguje to. Dělali jsme zkušební testy. Ale nejdůležitější věc...“ – „Což je?“

„Že těmi bombami nad sebou lidstvo vynáší rozsudek smrti. Zdá se, že se z toho nejsme schopni poučit.“ Vincenzo pokývl hlavou. „Jen se tady na ně podívejte. Jsou vzrušení a napjatí, strach však nemají.“ Novinář namítl: „Nebezpečí znají. Mají také strach.“

„Ne dost velký,“ řekl vědec. „Viděl jsem muže, kteří pozorovali, jak vodíková bomba udělala z ostrova kráter, a potom šli domů a spali. Takoví jsou lidé. Tisíce let jim káží o ohni pekelném a pořád se to mívá účinkem.“ – „Oheň pekelný... Vy jste věřící, pane?“

„To, co jste viděl včera, byl oheň pekelný. Explodující atomová bomba je oheň pekelný. Doslova.“

To Hornerovi stačilo. Vstal a přesedl si, nervózně ale pozoroval přítomné publikum. Mají strach? Znepokojuje je oheň pekelný? Nevypadalo to tak.

Světla zhasla a promítačka se rozběhla. Na plátně se objevila vychrtlá odpalovací věž. Publikum napjatě ztichlo. Potom na vrcholu věže zazářila světelná tečka, jasný, hořící bod, který pomalu rašil do nahoru obráceného oblouku, až se nakonec uzavřel do oválu protkaného stíny a světlem.

Někdo přidušeně vykřikl, vzápětí se přidali další. Chraptivá změť zvuků, potom se rozhostilo hluboké ticho. Horner cítil strach kolem sebe, v ústech měl pachutí hrůzy, krev mu ztuhla v žilách.

Oválný ohnivý míč vyhnal výčnělky, potom na chvíli strnul a nakonec se rychle rozpínal do zářící jednolité koule. Ten okamžik strnutí – v ohnivém míči se objevily temné skvrny očí, s tmavými linkami tenkého zahnutého obočí, hranice vlasů s výraznou špičkou uprostřed čela, ústa zkroucená v divokém pekelném smíchu – a rohy.



4. V **expertní skupině** se sejdou lidé se stejným textem. Střídají se ve vypravování textu, doplňují se, vyjasňují si neznámá slova a úseky textu. Co nejlépe se připravují na své pozdější vypravování v domovské skupině.

5. Experti (**každý je expertem na svůj text** ve své skupině) přejdou do domovských skupin. Postupně a co nejpřesněji vypravují obsah svého textu.

6. Položíme otázku: *Co mají texty ve skupině společného? Hledejte společné znaky a posléze žánr, do kterého by mohly patřit.* Skupiny zpracují (stačí papír A5) a připraví ke krátké prezentaci.

7. Na tabuli zapisujeme **znaky** a **odhadovaný žánr**. Společně uvažujeme a vyvozujeme.

2. hodina

Tvorba vlastních sci-fi textů

Společně si shrneme, k čemu jsme došli v předchozí hodině při čtení a rozboru sci-fi textů. Oznámíme žákům hlavní kritéria, která využijí pro psaní svých vlastních textů a podle nichž bude zároveň jejich práce hodnocena. Nechceme psát jednoduché akční sci-fi texty, čtenář by měl nad nimi hlouběji přemýšlet o lidské společnosti.

Pro rozpracování sci-fi příběhu bychom většinou potřebovali příliš velký rozsah textu, málokdy se podaří příběh rozvinout a dokončit na několika stránkách. My však chceme naše texty cíleně vylepšovat a propracovávat. Proto omezíme jejich rozsah a zároveň umožníme napsat pouze úryvek ze sci-fi textu, který však musí splňovat všechna zadaná kritéria.

Na tabuli napíšeme vybraná kritéria.

Kritéria:

- text nutí čtenáře přemýšlet nad lidskou společností
- autor použil nějaký **kolektivní strach** (čeho se lidstvo bojí)
- v textu je obsažena **složka science** (věda – změněné technologie, věci, vynálezy)
- děj se odehrává v **jiném čase nebo prostoru**
- text je zajímavý a propracovaný

Rozsah: 1–2,5 A5

Text nemusí mít začátek a konec („skok do sci-fi textu“, jako bychom otevřeli na libovolné straně ve sci-fi knize)

Poznámka: Je zajímavé sledovat proměny sci-fi v čase. Kdysi byli čtenáři Julese Verna ohromeni ponorkou na elektřinu, dnes nepřekvapí nikoho ponorka na atomový pohon a zájem vzbuzují nanotechnologie a genetické manipulace.

1. Rozlosujeme žáky do dvojic. Ve dvojicích shromážděte a napište kolektivní strachy (čeho se lidstvo bojí). Například: migrace (co by se stalo, kdyby se miliony lidí daly do pohybu).

2. Na tabuli zapisujeme kolektivní strachy celé třídy.

Některé nápady žáků:

- zničení Země
- vyčerpání zdrojů (včetně jídla)
- ovládnutí společnosti vandaly, zloději, feťáky → anarchie
- nemoci
- planetární změny (vyhasnutí Slunce, doba ledová)
- srážka s jinou planetou
- přelidnění
- věčný život (lidé by přestali umírat)
- terorismus
- přemnožení škůdců (krysy, pavouci)
- vítězství technologií nad člověkem
- třetí světová válka (válečný konflikt)
- katastrofy (zaplavení mořem)
- zánik státu nebo národa

Fáze přípravy vlastního textu

Žáci si vše zapisují na papíry A5/A4, které pak shromáždí v portfolio.

1. Vyberte si ústřední problém textu (v něm bude obsažen kolektivní strach).
2. Přemýšlejte nad svými postavami:
 - a) hlavní postava i s detaily (jméno, věk, povolání, vzhled, povaha, vztahy – rodinné, s dalšími lidmi...)
 - b) další postavy a bytosti v příběhu (živé i mechanické)
3. Rozhodněte, kde a kdy se bude odehrávat děj vašeho příběhu:
 - a) prostor (stát, území, město, konkrétní prostředí – poušť, škola, les, dům)
 - b) čas (minulost, současnost, budoucnost či jejich prolínání, přesné datum nebo jen naznačení...)
4. Vymyslete složku **science** (detaily nových technologií, vynálezů, věcí – oděv, dopravní prostředky, společenské kódy). (Nápady při tvorbě sci-fi – i jazykové změny – roboti mluví jiným, umělým jazykem: „Já nerad zabíjet tento vetřelec...“)

Po dokončení přípravné fáze rozlosujeme žáky do dvojic. Vzájemně si představí „obrysy“ svého textu – co bude ústřední problém textu, postavy v textu, prostor a čas, složku sci-fi. Spolužák pokládá otázky, jestliže mu něco není jasné, případně nabízí další možnosti a nápady.

Přejdeme do kruhu. Všichni si připraví krátkou prezentaci svého budoucího textu. O čem budou zřejmě psát, kde se bude děj odehrávat, kdo bude hlavním hrdinou. Zaměříme se především na kolektivní strach, který bude v textu obsažen.

3. hodina

Hrubá verze textu a první konzultace

1. Na začátku zopakujeme a na tabuli napíšeme kritéria pro psaní sci-fi textů.



2. Žáci si vezmou nové papíry A5 a mají 20 minut na samostatné psaní textů.

3. Poté žáky rozlosujeme do dvojic, přečtou si vzájemně své rozepsané texty. Napíšíou jedno ocenění a jednu otázku.

4. Přejdeme do kruhu. Vylosovaní žáci přečtou své rozepsané texty⁵ a následně ocenění a otázku, které dostali od spolužáka.

Ostatní žáci i učitel mohou připojit další ocenění a otázky k přečtenému textu.

Můžeme také vyzvat žáky, aby vybrali několik řádků textu, ve kterých lze již zřetelně rozeznat, že jde o žánr sci-fi.

Vybranou pasáž si potichu nebo polohlasem čtou pro sebe a pak ji zřetelně přečtou svým spolužákům.

4. hodina

Složitější konzultace a žákovská hodnocení

1. Na začátku rozdáme žákům formuláře s kritérii, podle kterých budou hodnoceny jejich sci-fi texty. Žáci mají prostor dalších 15–20 minut na psaní svých textů.

2. Rozlosujeme žáky do dvojic, případně do trojic. Přečtou si spolužákovu rozpracovanou hrubou verzi a vyplní formulář. Obodují také současnou úroveň vybraného kritéria.

3. Přejdeme do kruhu. Vylosovaní žáci přečtou vyplněné formuláře a hovoří o textech, které přečetli. Ostatní mohou pokládat otázky a návrhy pro možná vylepšení textu. Pokud není jejich hodnocení jasné, případně vyskytnou-li se nesrovnalosti, vrátíme se k původnímu textu a autor může přečíst konkrétní pasáž, jež byla spolužákem hodnocena.

Formulář pro vzájemné konzultace

1. Přemýšlel jsem při čtení textu nad lidskou společností? Jaké otázky mě napadaly?	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
2. Jaký kolektivní strach použil(a)? Zaujal mě?	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
3. Co vymyslel(a) pro složku science (nové vynálezy, technologie, změněné věci)?	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
4. Kde a kdy se děj odehrává? Je to pro mě zajímavé?	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
5. Co dělal(a) pro to, aby mě zaujal(a)? Zajímal mě ten text?	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10



5. hodina

Individuální vylepšování a sebehodnocení textu

Po napsání hrubé verze všichni žáci individuálně

vylepšují vlastní sci-fi text podle tabulky. Jakmile vylepší jednotlivé složky, obodují je na škále 0 až 10 bodů.

Co dělám, když text vylepšuji...	
Přečtu si znovu celý text a sleduji, jestli dává smysl.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Přepracovávám nesrozumitelné věty.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Zkracuji příliš dlouhá souvětí (pokud by se v nich čtenář neorientoval).	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Vybírám vhodnější slova (přesnější, zajímavější, originálnější).	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Sleduji, zda se mi nějaká slova příliš a nevhodně neopakují.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Přidávám další vhodné detaily (informace, přídavná jména, zpřesnění).	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Vypouštím přebytečné informace.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Kontroluji, zda je text logicky rozčleněn na odstavce.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Zkontroluji, zda v textu nezůstaly pravopisné či gramatické chyby.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Přemýšlím nad vhodným a zároveň zajímavým názvem a případně ho vylepšuji.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Podařilo se mi splnit hlavní kritéria...	
Můj text nutí čtenáře přemýšlet nad lidskou společností.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Použil(a) jsem nějaký kolektivní strach (čeho se lidstvo bojí).	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
V mém textu je obsažena složka science (věda – změněné technologie, věci, vynálezy).	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Děj se odehrává v jiném čase nebo prostoru.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Text je zajímavý a propracovaný, čtenář má chuť pokračovat v četbě.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Text splňuje rozsah min. 1 – max. 2,5 A5, nemusí mít začátek a konec.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

6. a 7. hodina

Přepis textu na počítači

Hrubou verzi žáci přepisují přímo ve škole do elektronické podoby.⁶ Při psaní dlouhodobých textů a osobním individuálním tempu psaní a tvoření vždy dojde k rozrůznění. Někteří žáci jsou se psaním rychle hotovi, jiní texty důkladněji přepracovávají, jiní žáci mohli v určité fázi chybět. Při popsaném postupu nejsou předchozí odlišnosti na překážku, každý může postupovat individuálně, v čemž mu pomáhají připravené materiály, případně spolužáci, kteří jsou v pokročilejší fázi psaní.

Žáci, již dopíší své texty, mohou „získaný“ čas využít čtením dalších připravených sci-fi textů. Mohou si také vzájemně číst první vytištěné texty spolužáků, písemně je oceňovat a navrhnout další možná vylepšení.

Korektury

Tato část je pro učitele časově velmi náročná a při velkém počtu žáků či tříd se může ocitnout za hranicí realizovatelnosti. Přesto je pro psaní žáků velmi důležitá

a často skokově zlepšuje úroveň jejich psaní. Sám jsem se rozhodl alespoň jedenkrát za celý 2. stupeň poskytnout žákům možnost projít si při přepracovávání textu i touto fází.

Počítačové verze textů doplňuji jazykovými, slohovými a obsahovými korekturami⁷ a pod text přidávám průběžné formativní hodnocení.⁸

Práci nám mohou ulehčovat „fráze“, které budou postupně vznikat při korektuře a hodnocení jednotlivých textů. Jejich formulování nás také nutí k přesnému promyšlení smyslu i formy. Měli bychom vystihnout podstatné rysy kvalitního textu a zároveň věty naformulovat tak, aby je žáci dobře pochopili a jejich pomocí své texty účinně vylepšili.

Příklady frází (celou sadu najdete na: www.kriticke-mysleni.cz):

- Za každým interpunkčním znaménkem (tečka, čárka, vykřičník...) má být mezera. Jinak se text začíná slévat a je hůře čitelný. To se děje v celém tvém textu.
- Věta přestává být srozumitelná, je příliš složitá a nevkládáš do ní čárky.



- Nepíšeš často v textu čárky. Text pak přestává být srozumitelný. **Počítej slovesa v určitém tvaru, sleduj smysl vět a spojky.**
- Nedokázala jsi napsat správně přímou řeč, čtenář je pak dezorientován (špatně se orientuje). Chybějící uvozovky komplikují pochopení textu. Kdo říká co?
- **Uprav přímé řeči v textu do správné podoby. Na začátku věty jsou uvozovky dole, na konci pak uvozovky nahoře.** Vzor:
„Musíme se vrátit zpět,“ řekl jsem a major jen přikývl.
„Vstávej, vojáku, dělej!“ zařval na mě major...
- V tomto rozhovoru chybějící uvozovky komplikují pochopení textu. Kdo říká co?
- Michale, hlavně jsi nepracoval pečlivě. Zkontroluj si každé napsané slovo i větu. Za tečkou a čárkou vynech jedno písmeno. Víím, že byl problém s počítačem, ale zkus to znovu.
- Mohla jsi pracovat ještě pečlivěji ve fázi závěrečné korektury (opravy) textu. Zkontroluj si každé napsané slovo i větu. Za tečkou a čárkou vynech jedno písmeno. Víím, že byl problém s počítačem, ale zkus to znovu.
- Vracíme se zpátky do 7. třídy. Píšeš totiž o příběhu, a ne samotný příběh. Pokusila ses sice začít napínavě (*Pozor! Meteorit přímo před námi! Meteoritu se tak tak vyhnuli. V této době je velmi těžké žít někde ve vesmíru, protože je čím dál...*), ale pak jsi znovu popisovala děj a psala jsi o ději tak, jako kdybys vypravovala o nějaké knize. K ději ses pak zase vrátila až na konci.
- Velmi elegantně jsi vyřešila úvod textu. Zvěrohodnila jsi postavy (detaily, které ostatním připomenou to, co sami zažívají – napomínání ve škole, strach rodičů) a zároveň naznačuješ, jak se změnila společnost a prostředí – málo zeleně, mrakodrapy, sirény.
- Možná bys mohl více propracovat složku science – vždyť je rok 2099, tak přece mají nějaké nové technologie, předměty, věci.
- Zkombinoval jsi však do sebe příliš útržků filmů, akcí a hrdinů dohromady. Kus *Jurského parku*, ohrožení Ameriky a nějakého hrdinného prezidenta muže. **Celý text začal být od poloviny značně nevěrohodný.**

Musíš ho propracovat, očistit od nesmyslných akcí a trpělivě přidávat detaily na zvýšení věrohodnosti.

P. S.

Za co se ti plazi mstí?

- Některé věty v textu jsi velmi pečlivě propracoval (...*strašně mě bolela hlava, jako kdyby mi někdo do ní bodal ostrým nožem...*).
- Nejsou dostatečně **propracované postavy, nevíme ani, kdo je hlavní hrdina, co cítí, jak uvažuje. Tím, že nemáme žádné detaily o lidech, nemůžeme se ani s nikým sblížit, někomu fandit.** Splývá nám Kris a Steven, nevíme ani, jak vypadají. Naznačila jsi pouze, že Steven je chladný a má tvář jako z kamene. Je to znak jeho rasy, nebo znak jeho osobnosti?

- Příliš velké množství přímých řečí může čtenáři vadit. („*Pane prezidente, naše sondy zaznamenaly posun povstaleckých legií na východ USA tedy přesněji řečeno na Washington DC.*“ – „*Pane bože, další nevinné ztráty, tito lidé nepochopí, že hromadnou výrobou bojových strojů nechceme nahradit lid USA ale chránit ho.*“ – „*Pane prezidente, máme připravit RX 700?*“ – „*Pro jistotu ano, ale zatím nám postačí výstražný systém.*“ – „*Rozkaz pane prezidente.*“)

Neodpočine si, pořád probíhá rozhovor. To se děje ve filmu, kde jsou slova podpořena obrazem, ale tady by čtenáři potřebovali další informace. Jakým tónem tu větu řekl, jak se na to zatvářil, jakou měl náladu.

- Jakmile v textu použiješ vulgarismus, snižuješ text do nižší společenské nebo emoční vrstvy. Nemyslím si, že by takové slovo použil Nick pro oficiální záznam.

Při hodnocení se musíme stále vracet k předem určeným kritériím. Nemůžeme libovolně měnit kritéria a hodnotit věci, které v určité fázi pisatelství nemohou žáci zvládnout a v průběhu psaní se jimi nezabývali.

Přesné formulace pak zpětně ovlivňují naši práci a výukové cíle. Pro příští psaní pak můžeme zpřesnit kritéria nebo zařadit v průběhu psaní minilekci zaměřenou na důležitý jev, který činil žákům potíže (třeba přesné psaní přímé řeči uvnitř složitějších souvětí).

Ukázka žákovské práce (další ukázkou najdete na webu: www.kritickemysleni.cz):

Původní verze s komentáři učitele (komentáře jsou vytištěny tučně):

Zkáza lidstva? Technologie!

Denisa Veřmiřovská

„Au, asi mě někdo udeřil do hlavy“, vstal *patnáctiletý Peter to je trochu neobratné, tak přímo určitě* a ohlédl se dokola. Vše bylo zarostlé rostlinami, rozbité a chalupy zely prázdnotou. „Co se to děje?“, ptal se sám sebe. Rozběhl se, dýchal ztěžka, div se neudusil. Vstoupil do jedné z mnoha chýší a na zemi našel staré náramkové hodinky. Byly zaseknuté na čase 4.25 hodin a datum na nich bylo 12. 16. 3006.

„Co to má znamenat?“ A pak mu to došlo. Zřejmě se nějakým nevysvětlitelným *jevem* objevil v budoucnosti. Pomalu, ale jistě propadával panice. Najednou mu to tam přišlo docela povědomé, teda až na...

Uslyšel hluk, otočil se, ale nikdo tam nebyl. Uslyšel jej znova. Ohlédl se na všechny strany, když se podíval nad sebe, uviděl něco, co se podobalo člověku. Vypadalo to, jako kdyby člověk létal na tryskovém skateboardu. Bylo to zajímavé. Nad hlavou se mu míhaly stíny kovových létajících prken.



Najednou se jeden z nich snesl dolů na zem. Promluvil sekajícím se hlasem. „Poj...ď...se...mn.....ou.“ Ale ve skutečnosti v jeho tváři nebylo ani trochu mimiky, neartikuloval, nehýbal se. On mluvil se zavřenou pusou! Sáhl na něj. Měl studené kovové tělo a vůbec nedýchal. Dovedl Petera k velkému meteoritu, který v sobě měl něco jako dálkové ovládání. Zmáčkl tlačítko a meteorit se otevřel. Najednou, jako by tam fungovala nějaká zvláštní síla. Vcuclo ho to a přeměnilo na jednoho z nich...

V ten moment se Peter probudil. Motiv probuzení může být pro čtenáře až rozčilující. Pořád se někdo probouzí a zjišťuje, že se mu to zdálo. Když se pořádně probal, vidí, že je ve své posteli a vše kolem něj je jako před tím. Pustí si televizi a spatří nečekanou zprávu: „Na zem padají meteority, v malém městečku byl spatřen neidentifikovatelný předmět na obloze ve tvaru člověka!“. A pak si vzpomněl na svou noční mýru. Koupil si noviny, aby se o tom dozvěděl víc. Jako hlavní titulek dne byl nápis přes celou titulní stranu, který zněl: *Zemi napadají kovová monstra!, znamená to zkázu lidstva???*

Deniso, dokázala jsi vtáhnout čtenáře do děje. Vymyslela jsi zajímavý prvek science (Nad hlavou se mu míhaly stíny kovových létajících prken.), 4. odstavec je velmi propracovaný a nápaditý (Promluvil sekajícím se hlasem. „Poj...ď...se...mn.....ou.“ Ale ve skutečnosti v jeho tváři nebylo ani trochu mimiky, neartikuloval, nehýbal se. On mluvil se zavřenou pusou! Sáhl na něj. Měl studené kovové tělo a vůbec nedýchal.).

Možná bych ještě vylepšil novinový titulek (Jako hlavní titulek dne byl nápis přes celou titulní stranu, který zněl: Zemi napadají kovová monstra!, znamená to zkázu lidstva???). Zkus si představit, jak by to asi vypadalo v novinách (jiné písmo? zvětšené?).

Závěrečné přepracování textu

Žáci obdrží texty s navrženými korekturami. Na jejich základě přepracují a připraví své texty k publikaci. Do výsledného hodnocení textu se započítává i kritérium, jak dokázali využít navržené korektury k zdokonalení svého textu.

Přepracovaná verze:

Zkáza lidstva? Technologie!

Denisa Veřmiřovská

„Au, asi mě někdo udeřil do hlavy“, vstal Peter a ohlédl se dokola. Vše bylo zarostlé rostlinami, rozbité a chalupy zely prázdnotou. „Co se to děje?“, ptal se sám sebe. Rozběhl se, dýchal ztěžka, div se neudusil. Vstoupil do jedné z mnoha chýší a na zemi našel staré náramkové hodinky. Byly zaseknuté na čase 4.25 hodin a datum na nich bylo 12. 16. 3006.

„Co to má znamenat?“ A pak mu to došlo. Zřejmě se nějakým nevysvětlitelným způsobem objevil v budoucnosti. Pomalu, ale jistě propadával panice. Najednou mu to tam přišlo docela povědomé, teda až na...

Uslyšel hluk, otočil se, ale nikdo tam nebyl. Uslyšel jej znova. Ohlédl se na všechny strany, když se podíval nad sebe, uviděl něco, co se podobalo člověku. Vypadalo to, jako kdyby člověk létal na tryskovém skateboardu. Bylo to zajímavé. Nad hlavou se mu míhaly stíny kovových létajících prken.

Najednou se jeden z nich snesl dolů na zem. Promluvil sekajícím se hlasem. „Poj...ď...se...mn.....ou.“ Ale ve skutečnosti v jeho tváři nebylo ani trochu mimiky, neartikuloval, nehýbal se. On mluvil se zavřenou pusou! Sáhl na něj. Měl studené kovové tělo a vůbec nedýchal. Dovedl Petera k velkému meteoritu, který v sobě měl něco jako dálkové ovládání. Zmáčkl tlačítko a meteorit se otevřel. Najednou, jako by tam fungovala nějaká zvláštní síla. Vcuclo ho to a přeměnilo na jednoho z nich...

V ten moment se Peter ocitl na náměstí. Odcházel zmateně domů. Pustil si televizi a spatřil nečekanou zprávu: „NA ZEM PADÁJÍ METEORITY, V MALÉM MĚSTEČKU BYL SPATŘEN NEIDENTIFIKOVATELNÝ PŘEDMĚT NA OBLOZE VE TVARU ČLOVĚKA!!!“. A pak si vzpomněl na svůj hrozný zážitek. Koupil si noviny, aby se o tom dozvěděl víc. Jako hlavní titulek dne byl nápis přes celou titulní stranu, který zněl: **DĚSIVÉ: ZEMI NAPADÁJÍ KOVOVÁ MONSTRA!!!, ZNAMENÁ TO ZKÁZU LIDSTVA???**

Autor je učitel ZŠ Emila Zátopka v Kopřivnici.

„Důraz na pravdivost poznání je čímsi základnějším než novověká kritéria poznání v jeho efektivitě a je přítomen i v Platonově textu. Sestupem k Platonovi odkryjeme, že naše poměřování vzdělanosti a poznání jeho účinnosti, v praktickém životě nepatří k filozofickému pojetí poznání.“



Poznámky:

- ¹ Čmejrková, S. – Daneš, F. – Světlá, J.: *Jak napsat odborný text*. Leda, Praha 1999, s. 33–35.
- ² Steelová, J. L. – Meredith, K. S. – Temple, Ch.: *Dílka psaní. Od sebevyjádření k písemné argumentaci*. Příručka č. VIII. Čtením a psaním ke kritickému myšlení (RWCT), Praha 2007.
- ³ Profesionální pisatelské vzory nám výrazně pomáhají i při psaní odborných či publicistických textů.
- ⁴ Zdůvodnění a popis losování žáků v mých hodinách najdete v KL č. 28 na s. 27–28.
- ⁵ Velmi se mi osvědčilo dodržovat zásadu, při níž čtenář sedí na výrazném, všemi dobře viditelném místě. Může mít podobu autorského křesla nebo můžeme použít odlišenou (učitelskou) židli. Je sice poněkud sníženo bezpečí čtenáře a komunitní potenciál výukového kruhu, ale zajišťují se tím podmínky pro dobrou slyšitelnost mluvících. To, že vylosovaný autor přichází na výrazné místo, také zvyšuje důležitost jeho promluvy i celé situace.

- ⁶ Již od 6. třídy plánujeme organizaci dílny psaní tak, aby byl ve školním roce minimálně jeden z dlouhodobých textů dotažen do podoby čisté elektronické verze, která je vytištěna a zveřejněna (sborník či vyvěšení textu ve třídě). Žáci jsou předem se závěrečným publikováním seznámeni, vědí, že texty budou číst kromě jejich spolužáků i další osoby. Ve vyšších třídách tedy již většina žáků zvládá přepis svých textů včetně dodržování základních grafických pravidel.
- ⁷ Nepřepisují nesprávné tvary, vazby nebo nelogická místa, ale označují přímo v textu, co je potřeba přepracovat.
- ⁸ Formativní hodnocení poskytuje hodnotící informaci (zpětnou vazbu) ve chvíli, kdy se může určitý výkon nebo činnost ještě změnit. Poukazuje na klady a nedostatky s cílem hodnocenou činnost zkvalitnit. Viz Slavík, J.: *Hodnocení v současné škole*. Portál, Praha 1999.

Nalezená báseň

Kateřina Šafránková

Psaní je dovednost, kterou naši žáci zvládají po malých krocích. Pokud po žácích příliš brzy začneme vyžadovat samostatnost a originalitu, můžeme je od psaní odradit. Dovolme žákům napodobovat mistry, tedy autory, kteří opravdu psát dovedou, a zároveň jim umožněme vyjadřovat se o sobě a o světě. Fáze „opisování“ je nesmírně důležitá, protože se díky ní žáci učí základní postupy psaní, odkrývají, „jak je text udělaný“, jaké „triky“ autor použil. Posléze mohou vše uplatnit ve svých textech, které se budou zprvu jen v detailech od vzoru odlišovat.

V zahraničí je hojně učiteli využíván postup s názvem „nalezená báseň“, který byl představen S. Dunningem a W. Staffordem v publikaci *Getting the knack: 20 poetry writing exercises*.

Žáci sestavují báseň (většinou psanou volným veršem) ze slov, která našli v prozaickém textu. Z počátku – ve fázi tréninku této metody – žáci pracují s jakýmkoli textem, který mají k dispozici. Později se učí být vnímaví vůči textům se zajímavým jazykem, nečekanou pointou, dojímavým námětem apod. Hledají kolem sebe (v knihách, novinách, časopisech, na zdech, v e-mailech) části textu, které mají zvláštní náboj. Protože obsah (slova, věty) leží před nimi, mohou se soustředit na formu. Při zpracování na počítači mohou v jakémkoli textovém editoru text upravit tak, aby vypadal jako báseň, při čtení zněl jako báseň a sděloval slovy i grafickým ztvárněním důležitou myšlenku.

Žáci musejí dodržovat několik pravidel (viz níže); nejdůležitější z nich říká, že by slova v básni měla přesně odpovídat slovům v původním textu. Samozřejmě žáci vybírají, která slova se jim hodí (třeba si zvolí jen jedno z celé dlouhé věty), ale neměli by do



básně cokoli přidávat nebo radikálně měnit pořadí či podobu slov (povoleny jsou jen drobné úpravy).

Žáci se při opakované tvorbě nalezené básně naučí vystihnout důležitou myšlenku textu, zaměřit se na podstatu sdělení a odhodit zbytečný balast, podtrhnout smysl pomocí grafického ztvárnění, nebo poeticky uchopit běžné sdělení, banalitu. Při práci s kvalitním prozaickým textem vnímají jeho strukturu, přebírají slovosled, vhodné přílohy, ustálené fráze a další konvence, které se v textech běžně používají.

Na webových stránkách, které provozuje Mezinárodní čtenářská asociace (International Reading Association) s názvem *ReadWriteThink*, najdete podrobné popisy učebních jednotek, ve kterých byla tato metoda využita pro splnění cílů, jež si učitelé ve výuce kladli.

Jedna z nich, určená pro žáky 2. tříd, se jmenuje *A bear of a poem: Composing and performing found poetry*. Žáci vybírají slova do společně tvořené nalezené básně z knížky pro děti.

Pro starší žáky (9. třída, střední škola) je určena lekce *Finding poetry in prose: Reading and writing love poems*, ve které žáci zjišťují (na základě četby básní), jaké druhy lásky, vedle lásky romantické, existují. Po prozkoumání různých textů píšou vzpomínku na svoje setkání s láskou ve své rodině a z tohoto prozaického textu pak vytvoří nalezenou báseň pro jednoho příbuzného.

Jak napsat „nalezenou“ báseň

1. Pečlivě si pročtete kusy prozaického textu, které jste si vybrali, a hledejte pasáž o 50 až 100 slovech. Slova mohou pocházet z jednoho zdroje, nebo z více



zdrojů (nápis na zdech, staré noviny, zaslechnutý hovor, e-mail, dopis, časopis, billboard, menu). Zvýrazněte nebo podtrhněte detaily – slova nebo slovní spojení, která jsou pro vás obzvláště zajímavá a silná. Vyhněte se básním, písňovým textům a reklamním sloganům, které znějí poeticky.

2. Přepište slova v pořadí, v jakém byla v původním textu. Pište ob řádek.

3. Pročtete si znovu slova. Vyškrtněte všechna, která jsou hloupá, zbytečná, divně znějí. Zmenšete počet slov zhruba **na polovinu** (pokud jste si vypsalí 50 slov, zůstane jich jen 25). Změňte interpunkci, pokud je to potřeba.

4. **Je zakázáno přidávat vlastní slova.** Nalezená báseň je nalezená celá. Pokud už máte téměř hotovou poslední verzi básně a opravdu nutně potřebujete přidat slovo, aby vše znělo plynule a dávalo smysl, můžete přidat **maximálně dvě vlastní slova**. Můžete udělat drobné úpravy, např. změnit slovesný způsob, čas, číslo, velikost prvního písmene, interpunkci.

5. přečtete si ještě jednou svou zkrácenou verzi. Našli byste pro text lepší název než „Nalezená báseň“? Přepište text tak, aby vypadal jako báseň. Klíčová slova možná umístíte na začátek nebo na konec veršů. Někdy budete chtít vzbudit zájem a rozdělíte slova, která patří k sobě (např. *bílé mraky*) tak, že na konec jednoho verše napíšete první slovo (*bílé*) a na začátek druhého verše druhé (*mraky*). Rozdělte slova do veršů tak, abyste zdůraznili klíčové pojmy, aby dobře vyzněly konce veršů a abyste upoutali zájem čtenáře.

Nejlepší rada zní: přečtete si báseň nahlas, když ji upravujete! Naaranžujte slova tak, aby vám to co nejvíc vyhovovalo, můžete...

*Některá slova nechat osamocená,
Nebojespojitdohromady.*

Můžete také...

Klíčová

slova

umístit na samostatný řádek.



Celá báseň může být vepsána do tvaru (např. ledního medvěda, srdce). Některá slova mohou být napsaná **VELKÝMI písmeny**, mohou být podtržená, napsaná **tučně** nebo různými typy písma.

Vaším úkolem je vylepšit text, který jste si našli, tak, aby byl zajímavější, vypadal dobře a dobře se četl.

6. Na konci básně v závorce uveďte, z jakého textu jste čerpali, např.: „Převzato z Huckleberryho Finna od Marka Twaina, z 2. kapitoly.“

Příklady nalezených básní

V současné době nemám možnost vyzkoušet tento postup na svých žácích, proto jako příklad uvádím své dvě nalezené básně. Jeden svůj příklad (*Reforma*) mi laskavě poskytla Blanka Drozdová. Vždy uvádím zdrojový text, ve kterém jsou podtržena slova, která jsme si do nalezené básně vybrali.

První příklad

Text:

Woolfová prodělala ve svém životě nejméně čtyři velká zhroucení a může být příkladem nejkrutější formy takzvané bipolární maniodepresivní poruchy. Prožívala tak extrémní výkyvy nálad, že v akutních fázích nemoci nájímala rodina až čtyři ošetřovatelky a manželova péče musela být permanentní, a to i v obdobích, kdy Virginia nevykazovala nápadnější příznaky. Její choroba byla v intelektuálních kruzích známa a Virginia si zde vysloužila přezdívku „invalidní dáma z Bloomsbery“.

V nejvážnějších manických stavech byl tok její řeči nezadržitelný, posléze se měnil v nesrozumitelné blábolení, nakonec upadla do bezvědomí.

(počet slov: 86)

Nalezená báseň:

Invalidní dáma z Bloomsbery

Může být příkladem

bipolární maniodepresivní poruchy.

Nezadržitelný tok řeči se měnil
v **blábolení**.

Nakonec

U

P

A

D

L

A

do bez vědomí.

(počet slov: 27)

(Převzato z článku Ivo Čermáka: *Kdo zabil Virginii Woolfovou*. Mf Dnes, 18. března 2006.)

Druhý příklad

Text:

Při natáčení dokumentárního filmu o Sládkovi objevil ve zbrožském muzeu Pavel Sirotek řadu skleněných desek, které po vyvolání na velkoformátové negativy



vyjevily to, co dosud tušilo jen několik zasvěcenců. Že Sládek byl nejen fotograf, ale velký fotograf.

Nalezená báseň:

Fotograf

Při natáčení dokumentárního filmu objevil řadu skleněných desek, které

vyjevily to,

co dosud tušil jen málokdo:

Sládek byl nejen *fotograf*,

ale **VELKÝ** *fotograf*.

(Převzato z článku Jiřího Rulfa: *Ten, co umí vidět*. Reflex 43, 2005.)

Poznámka: Slovo *málokdo* jsem do textu přidala.

Třetí příklad

Text:

Teď jsme mohli všechno rozbít, vrátit se do roku 1990 a začít nanovo, neboť ne všechno před listopadem bylo špatně. Bylo to ideologicky strašně prožráno, fundament s tradicí českého školství tam byl. My jsme to v rámci reforem totálně převrátili a vyrobili dnešní pas-kvil. Já ale nehodlám na tři roky zavřít krám a všechno znovu zničit. Přijímám současný stav a začnu ho sva-zovat standardy. Když učitel zjistí, že dané dítě v 5. třídě neumí to a to, tak to změříme a v příštím půlroce jeho mezery zaplníme.

Nalezená báseň:

REFORMA

ROZBÍT VRÁÁÁÁTIT ZAČÍT NA NO VO

VŠECHNO BYLO **ŠPATNĚ**

PŘEVŘÁTÍM

VYROBÍM

PASKVIL

NEHODLÁM ZAVŘÍT KRÁM

ZAČNU HO SVAZOVAT

UČITEL ZJISTÍ

DÍTĚ

NEUMÍ TO A TO

ZZMĚŘIT MEZZZERY ZZZZAPLNIT

(Převzato z rozhovoru Kateřiny Perknerové s ministrem školství: *Nemyslím, že každé dítě má dospět k maturitě*. Deník, 6. listopadu 2010.)

Čtvrtý příklad

Žáci Blanky Drozdové, učitelky 1. stupně v ZŠ Kyjovice, vytvářeli nalezené básně na základě textů z knih pro děti a mládež. Autorkou básně *Máma* je Kateřina Rašková z 5. třídy.

Text:

Moje máma má nádherné nehty, dlouhé, špičaté a nalakované. Lakuje si je každý den. Miluju vůni laku na nehty, ten ostrý a sladký zápach, který člověka šimrá v nose. Jenny mě jednou přistihla, jak omámeně čichám k laku na nehty, a víte, co si myslela? Že ho fe-



Foto: převzato z týdeníku Reflex.

Fotografie od J. V. Sládka.

tuju. Chápete to? Ale ať si myslí, co chce. Nebudu jí přece vykládat, že tu vůni miluju proto, že mi připomíná mámu.

Nalezená báseň:

MÁMA

Nádherné špičaté

Lakuje nehty

Připomíná sladký lak

miluji nehty

Člověka šimrat nebuDu

myslela že fetuju

miluju miluju MÁMU

(Převzato z knihy *Vadí nevadí* od Jacqueline Wilsonové.)

Na tomto příkladu vidíme, že žákyně nedodržela slovosled zdrojového textu, propojila slova, která spolu v původním textu nesouvisela (*člověka šimrat nebudu*) a grafická podoba básně čtení spíše ztěžuje, než usnadňuje. Jedná se však o první pokus vytvořit nalezenou báseň a její celkové vyznění je jistě působivé.

Kritéria

Pro hodnocení nalezených básní můžeme použít tuto sadu kritérií, případně si ji upravit pro naše potřeby. Žáci by měli mít možnost konzultovat své výtvo-ry ve dvojicích, poskytovat si zpětnou vazbu a vzájemně se inspirovat (viz tabulku pro vzájemné konzultace). Žáci se učí při konzultaci sledovat u sebe i u ostatních stejná kritéria, která slouží k hodnocení. V tomto případě se jedná o kritéria, která částečně vycházejí z pravidel nalezené básně (vlastní slova, změny v textu), částečně pokrývají jiné oblasti (použití detailů, logická návaznost a jednotný ráz). S těmito kritérii by měli být žáci seznámeni před tím, než začnou tvořit.



	skvělé	uspokojivé	potřebuje vylepšit
použití detailů	v básni jsou použity detaily ze zdrojového textu, které nejsou okamžitě předvídatelné a zřejmé	v básni jsou použity detaily ze zdrojového textu, které jsou okamžitě předvídatelné a zřejmé	v básni se nevyskytují detaily ze zdrojového textu
logická návaznost	v básni má vše logickou návaznost	v básni má téměř vše logickou návaznost; v 1 až 3 případech je logická návaznost porušena	v básni není dodržena logická návaznost slov a vět
jednotný ráz	báseň má jednotný ráz, díky kterému je je zřejmý autorův vztah k tématu	báseň má jednotný ráz, ale autorův vztah k tématu není zřejmý	báseň nemá jednotný ráz
vlastní slova	v básni jsou použita max. 2 vlastní slova autora	v básni jsou použita 3 vlastní slova autora	v básni jsou použita více než 3 vlastní slova autora
změny textu	v básni jsou učiněny jen drobné změny oproti zdrojovému textu (interpunkce, změna slovesného času, způsobu, čísla, velká písmena)	v básni jsou učiněny drobné změny a jedna větší změna	v básni je učiněno mnoho větších změn

	pozitivní zpětná vazba	konkrétní doporučení, co zlepšit
použití detailů		
logická návaznost		
jednotný ráz		
vlastní slova		
změny textu		

Autorka je lektorka KM.

Poznámka:

Další ukázky práce žáků najdete na: www.kritickemysleni.cz.

Literatura a zdroje:

Dunning, S. – Stafford, W.: *Getting the knack: 20 poetry writing exercises*. Natl Council of Teachers, 1992.

www.readwritethink.org



CO SE DĚJE U NÁS V KRITICKÉM MYŠLENÍ

Lednový kulatý stůl SKAV

V lednu se konal kulatý stůl organizovaný Stálou konferencí asociací ve vzdělávání (SKAV), o. s., ve spolupráci s organizací EDUin, o. p. s., (www.eduin.cz) na téma *Učíme, nebo neučíme čtenářskou gramotnost?*. Jedním z panelistů byl i Ondřej Hausenblas, který jménem KM prezentoval publiku deset základních tezí o čtení, čtenářství a čtenářské gramotnosti, které shrnují to podstatné, co si o tomto tématu myslíme a na co věříme. S tezemi vás seznámíme v některém z příštích čísel KL. Kulaté stoly jsou nově přenášeny on-line a je možné je sledovat na webu na adrese: www.webinare.cz. Na adrese: www.skav.cz – je k dispozici i audionahrávka, podrobný zápis, prezentace panelistů a krátký videosestřih z diskuse.

Školení o čtenářské gramotnosti pro školní inspektory

V rámci projektu *Čtenářská gramotnost v prostředí inkluzivní školy* se školí nejen učitelé, ale také inspektoři ČŠI. V Brně se 26. ledna sešli s lektory Hanou Košťálovou a Ondřejem Hausenblasem, aby společně zkoumali pojetí čtenářské gramotnosti a možnosti jejího rozvíjení ve školách. Inspektoři měli velký zájem o to, co vše se skrývá za relativně novým pojmem čtenářská gramotnost, seznámili se podrobně s její definicí vzešlou ze čtenářského panelu VÚP. Vyzkoušeli si na sobě fungování čtenářského schématu i to, jak některé metody doopravdy pomáhají k hlubšímu a ostřejšímu porozumění textu. Semináře pro inspektory budou pokračovat každý měsíc až do prázdnin.

Kluby Kritického myšlení

V letošním školním roce se uskutečnily již dva kluby KM. Cílem našich sobotních setkání je seznámit se s dalšími kolegy, popřípadě utužit navázaná přátelství, sdílet zkušenosti ze školy, získat pomoc i inspiraci do výuky (vždy na konkrétní téma) a v neposlední řadě se v rámci semináře dozvědět něco nového z programu *Čtením a psaním ke kritickému myšlení* nebo se naučit nové postupy aktivního učení. Klub

tedy má dvě hlavní části: seminář, který probíhá podobně jako v běžných kurzech KM, a sdílení. Tématem prvního klubu byly třídní a školní knihovny, v druhém jsme se zabývali psaním.

Pokud byste měli zájem se některého z příštích klubů zúčastnit, napište na adresu: katerina.safrankova@gmail.com.

Jednodenní semináře

V minulém roce jsme začali pořádat jednodenní semináře pro učitele, vždy na konkrétní téma (např. dílna čtení). Letos plánujeme seminář na téma využití metod KM a rozvíjení čtenářské gramotnosti v přírodovědných předmětech. Učitelka 1. stupně Katka Sládková a učitelka přírodopisu a chemie na 2. stupni ZŠ Bohunka Jochová nám ukážou, jak na to. Seminář proběhne v Praze 5 (ZŠ Bronzová) na jaře. Více informací najdete na: www.kritickemysleni.cz.

Kurz Čteme s nečtenáři a učíme je kriticky myslet

Na podzim minulého roku jsme poprvé otevřeli nový kurz *Čteme s nečtenáři*, který je určen především učitelům z mateřských škol, elementaristům a lektorům programů pro předškoláky. Lektorky Kateřina Šafránková a Květa Krüger ukázaly, jakým způsobem můžeme děti, které nečtou a nepíší, vést ke kritickému myšlení a rozvoji čtenářských dovedností. Ve školním roce 2011/2012 se kurz bude opakovat a naváže na něj také pokračovací kurz.

Exkurze v ZŠ Dr. J. Malíka v Chrudimi

V rámci projektu *Jak efektivně vyučovat průřezová témata a současně rozvíjet čtenářství* se vedoucí metodici za jednotlivá témata a školní metodické týmy zapojených škol přijeli podívat, jak probíhá výuka v ZŠ Dr. J. Malíka v Chrudimi. Měli jsme možnost být přítomni v několika hodinách, vždy jsme měli na výběr ze čtyř možností. Příjemně nás překvapilo, jak dokonale je téma osobnostně sociální výchovy integrováno do školní praxe.

Kateřina Šafránková a Hana Košťálová





ŠKOLA V LITERATUŘE

Znalosti

Czesław Miłosz

Řízením osudu jsem býval dole i nahoře. Před zkouškami jsem se třásl, neboť jsem byl přesvědčen, že nic neumím, a později jsem byl tím, kdo z pozice profesorské moci naopak sleduje roztržené studenty. Z této dvojí zkušenosti mi zůstala skepse k zásobě znalostí, které hromadíme. Což jako zkoušení studenti nekráčíme podobni provazochodcům po laně nataženém nad oblastmi vlastní nevědomosti? Což se – když pak sami zkoušíme – prozíravě nevyhýbáme otázkám, na něž bychom ani my, kteří údajně předmět dobře známe, nedokázali odpovědět? A nezabydlujeme se – jak se to stalo mně – ve své nedostatečnosti, což je užitečné, protože nač si zatěžovat paměť něčím, co se už nehodí? Můj někdejší profesor práv, se kterým jsem se po letech setkal v Kalifornii, si pamatoval, o jakých anglických filozofech 18. století jsem mluvil u zkoušky. Já na to, že už neznám ani jedno z těch jmen.

Nepochybným mudrcem byl můj profesor občanského práva, který říkával, že občanské právo nelze poznat a že jedničku by si zasloužil snad jenom pánbůh, on sám je zná na trojku, co tedy žádat po studentech? Načež nám dával seznam otázek a odpovědí: toto se naučte, to bude celá zkouška.

Předstírat znalosti je ovšem důležitý společenský rituál a lze pochybovat, že by se řešení našeho kantora ujalo. Na jedné straně bariéry předstírá student, že ví, a dostane dobrou známku, pokud to dělá šikovně; odměněn je tedy spíše důvtip tohoto postupu než samotné znalosti. Na druhé straně se profesor, oděn v záři autority jako v tógu, snaží zachovat zdání, ačkoli sám nezřídka natolik pochybuje o smyslu všeho toho učení, že má chuť se ve třídě přiznat: „Já sám z toho nic nechápu.“

Při písemných zkouškách z humanitních předmětů rozhoduje šikovnost v užívání příslušného jazyka. A příslušný jazyk je ten, jímž promlouvá -ismus vyznávaný zkoušejícím. Proměnlivé módy různých -ismů zavádějí vlastní slovní zásobu, vlastní žargon, a běda studentovi, který neprojeví dostatek přizpůsobivosti. Když člověk píše, měl by brát v úvahu názory toho, kdo bude číst, nebo ho alespoň nedráždit nějakou herezí. Vychytralost a konformismus se tu cení jako část rituálu.

Využívejte své osobní výbavy, milé děti. Když už podřezávám větve, na které jsem seděl, mohu vyznat i to, že jsem v hodnocení nebyl vždycky objektivní: dobré známky jsem dával hezkým studentkám.

Czesław Miłosz: Miłoszova abeceda.

Přeložil Václav Burian.

Ladislav Horáček – Paseka, Praha a Litomyšl 2005, str. 243–245.

Kde bydlím

Ilse Aichingerová

Domácí učitel

Otec a matka šli. Malý visel přes zábradlí a díval se za nimi. Viděl světlý klobouk mamčin a tmavý tatínkův hluboko dole, pak ještě hlouběji – nakonec už neviděl nic. Chodba byla zelená jako moře. Člověk by si byl mohl myslet, že se do něho otec s matkou ponořili. Jejich napomenutí byla tak důrazná, jako by ho nechávali samotného jenom na hodinu. Malému vířilo hlavou: dát na řetěz a nikomu neotvírat, jen až přijde domácí učitel. Dlouho stonal, a protože byl ještě slabý, byl doma a dostával hodiny. Jeho učitel byl student, tichý mladý muž, který ho většinou nudil.

Malý procházel prázdným bytem. Byt byl tichý jako mušle, kterou si člověk přidržuje k uchu. Otevřel dveře do spižírny. Všechny ty plné koše a láhve teď patřily jemu: náklad cizí lodi – daleký svět. Vzal z koše jablko, ale v tu chvíli někdo zazvonil. Vyklouzl ven. Za dveřmi zatajil dech a zaváhal. Potom dal na řetěz a pootevřel dveře o štěrbinku. Venku stál starý žebrák, kterého už znal. „Nic nemám!“ rozpačitě řeklo dítě a podalo mu jablko, které drželo v ruce. Žebrák je vzal bez poděkování. „Na shledanou!“ řekl chlapeček, ale nedostal odpověď.

Zavřel dveře a po špičkách šel do svého pokoje. Tam si sedl ke stolu a tiše seděl. Měl předtím radost, že je sám. Ale teď cítil strach, strach ze žebráka a strach z prázdných pokojů. Ulevilo se mu, když slyšel učitele zazvonit. Utíkal otevřít. „Měl ses podívat kukátkem,“ řekl domácí učitel. „Nedosáhnu tam,“ řeklo dítě. Dívalo se nahoru na mladého muže, jak si před zrcadlem přejíždí vlasy a jak se na okamžik zarázil, jako by naslouchal.

Přistrčili stůl k oknu a začali číst. „Podzim – je – tady,“ zadržoval chlapeček, „ptáci – letí – na jih.“ Zvedl hlavu a podíval se ven. „Kam letí?“ ptal se. „Čti dál,“ netrpělivě řekl domácí učitel. A potom, jako by si teprve teď uvědomil: „Už odletěli za moře!“

Chlapeček četl dál. O listech, které padají, o plodech, které se sklízí ve velikých zahradách, o besídce s rudým vínem a o slunci, které teď zapadá dříve. „Kam? Kam zapadá?“

„Tam,“ neurčitě řekl domácí učitel.

Četli teď o nebi a o bílých oblacích, která po něm žene vítr.

„Kam?“ opět zvolal malý, ale nedostal odpověď. Zvedl hlavu a viděl, že domácí učitel tiše sedí a dívá se na svá kolena. „Kam vítr žene mraky?“ volal naléhavěji. Nebe za oknem bylo bez mraků a téměř průhledné. Bylo krátce před setměním.

„Slyšíš něco?“ zeptal se domácí učitel.

„Buď úplně zticha a uslyšíš ho.“

„Koho?“ ptalo se dítě.



„Poslouchej!“ zvolal domácí učitel.

„Koho mám slyšet?“ ptal se chlapec znovu.

„Ten hlas,“ řekl mladý muž, „ten hlas.“

Chlapec přestal listovat. Sklonil hlavu a zaclonil si uši rukama, ale neslyšel nic než tiché bzučení, které přicházelo z veliké hloubky a kouzlem měnilo celý byt ve velikou mušli.

„To šumění?“ řeklo dítě.

„Ne,“ odpověděl domácí učitel, „ten křik!“

Chlapec se rozesmál. Vyskočil a tleskal do dlaní.

„To je taková hra?“ volal.

„Čti dál,“ řekl domácí učitel.

Ale sotva začali číst o mlhách a dlouhých stínech, už vyskočil a prudce otevřel dveře do vedlejšího pokoje, jako by chtěl někoho překvapit. Odtud šel salo- nem do ložnice rodičů, prošel předsíní a zase se vrátil. Chlapec mu užasle hleděl vstříc.

„V bytě někdo je!“ řekl domácí učitel.

Vyptával se, jestli tam byl někdo už před ním.

„Ano,“ odpovědělo dítě, „žebřák.“

„Dal jsi na řetěz?“

„Ano.“

Domácí učitel se odmlčel. „Mám číst dál?“

„Poslouchej!“

„To si hrajeme?“ nejistě se usmíval chlapec.

Mladý muž mu zamyšleně hleděl do tváře.

„Ano,“ řekl, „hrajeme si, jako že někdo je v bytě.“

„A kdo?“ vesele křičel chlapec.

„Někdo,“ řekl domácí učitel, „koho se bojíme.“

„Žebřák!“

„Ano, žebřák, pojďme ho hledat.“

Když domácí učitel vložil ruku do jeho, cítil chlapeček, jak je chladná a vlhká potem. Šli po špičkách, tiše otvírali dveře a dívali se do všech koutů. Světlo venku polevilo a v pokojích se už začínalo stmívat. Jen rámy obrazů ještě svítily ze stěn. V salonu se mladý muž zara- zil, pustil chlapečkovu ruku a položil prst na ústa.

„Kde je?“ zvolal chlapec. Tváře mu hořely hor- livostí.

„Neslyšíš ho?“ šeptal domácí učitel.

„Kde?“

„Vedle.“

„Co říká?“

„Hrozí.“

Chlapec se rozběhl, strhl otcův kabát z věšáku a křičel: „Mám ho, mám ho!“ Potom vklouzl do kabátu a vláčel ho za sebou.

Ze salonu přišel učitel. Docela pomalu, malý- mi, bázlivými kroky došel k chlapečkovi. „Máme ho, máme ho!“ zvolal znovu chlapec.

„Ach,“ pomalu řekl domácí učitel, „jsi to ty?“

Stáli před zrcadlem a chlapec viděl v zrcadle obraz toho druhého, který na něho zvedal pěst. V při- bývajícím temnotě viděl tu sevřenou pěst a bledý, zrůz- něný obličej. Skákal a smál se nahlas. Taková legrace s domácím učitelem ještě nikdy nebyla! V tu chvíli sly- šel klíč v zámku a za sebou viděl obličej svých rodičů a slyšel svou matku křičet.

Učitel, spoutaný třemi muži, vyčerpaný, s pěnou u úst, byl už uložen v záchrance, chlapec se však ještě pořád pokoušel jim v tom zabránit.

„Vždyť my jsme si přece chtěli jenom hrát!“

A kdykoli později jeho rodiče říkali: „Kdybychom tenkrát nebyli přišli včas...“ – vpadal jim zlostně do řeči: „Chtěli jsme si přece jenom hrát!“

A nedůvěřoval dospělým.

Kleist, mech a bažanti

Vzpomínám si na odpolední vyučování. Jednou za týden tělocvik, ruční práce nebo zpěv, tři věci, které spolu souvisí, jen pokud trvá škola, stejně jako mno- hem dřív Kleist, mech a bažanti. Čtyři hodiny odpoled- ne. Cestou se kamenná zvířata na portálech starých domů už halila v lehkou mlhu, sama budova školy, odkud jsme odešly teprve v poledne, vypadala, jako by od té doby uplynulo třicet let, ztracená, potřebná lásky, učitelé se zdáli civilnější, bezmocnější, a když pozvedli hlas, jako by si dokonce už nebyli jisti jeho obrysem, jeptišky se zdály opuštěnější, smělejší, po- dobnější ptákům než dopoledne. Zemřela-li některá z nich, není divu, že jsme už odpoledne slyšely o její smrti. Skleněná kabina vrátné už byla prázdná a jako zrcadlo, dveře třídy volnější ve veřejích, služebné s kbelíkem a koštětem rychle procházely. Dveře klau- zury byly zamčeny jako vždycky. Nestala se však od- poledne klauzurou sama škola, do níž jsme vstupovaly, svět rozpadlý v světy? Klauzurou dospělých? Dopole- dne bylo snadné zůstat dítětem. Ale stát se dítětem, jak tomu chtěla bible, k tomu bylo odpoledne.

Když se předčítala jména, stávalo se taky větši- nou, že několik dětí chybělo, a vypadalo to, jako by ostatní přišly dobrovolně, ačkoli předměty byly po- vinné. S míči, které si ještě v sítkách nesly přes ra- meno, přinášely vzduch parku, odpolední vzduch, vzduch rodných domů, pohybovaly se volněji: Ruth a Ellen Sietzovy v kostkovaných sukních, vzpomí- nám si na ně.

Když bylo po vyučování, učitelé zmizeli lehce jako stíny, tak rychle, že to skoro bylo zklamání, zdola stou- pal v malých a velkých dvorech soumrak a otevřenou školní bránou pronikal dovnitř pach kouře a kaštanů. Na druhé straně makové bochánky ve výkladu pekař- ství vypadaly o něco víc jako makové bochánky, o po- znání víc než ony samy.

Druhý den ráno bylo všecko jako jindy, v kamnech praskal oheň a spojoval se s rozevřenými texty, s Cé- sarem a Tacitem v moc, které se nedalo odmítovat a do níž se nedalo vniknout. Jenom na okraji zůsta- lo včerejší odpoledne, které nebylo snadné rozluštit, pochybnější a temnější, a přece bylo neodmyslitelné, když jsme je přestály. Snad vytvořilo posléze ve vzpo- mínce zvraty, které nám ji oslazovaly.

Ilse Aichingerová: Kde bydlím.

Přeložila Jitka Bodláková.

Mladá fronta, Praha 1966,

str. 11–15 a 149–152.

PŘEČETLI JSME

Lenka Uhlířová: Velká cesta Malého pána
(Meander 2008)



Je radost vzít do rukou knížku, která na první pohled upoutá dojmem dřevěné vazby, na níž se skví fotografie jako vystřižená z fantastického světa Julese Verna nebo barona Prášila.

Ještě větší radostí je knihu otevřít a číst příběh protkaný mnoha dalšími fotografiemi a ilustracemi – jedna za

druhou to jsou malá umělecká dílka. Příběh samotný dokonce můžete číst znovu a znovu a pokaždé vás napadnou nové souvislosti (filozofické, psychologické, politologické...), ani vás nemohou nenapadnout – přimějí vás k nim velmi obrazná pojmenování a vyjádření. Možná už chápu, proč děti tak rády poslouchají stejný příběh opět a opět, a běda, když v něm něco vynecháte nebo pozměníte. A *Velká cesta Malého pána* rozhodně není pohádka jenom pro děti!

Putování a otázky – to jsou klíčová slova příběhu o Malém pánovi.

Všechno, co děláme a čeho se účastníme, jsou vlastně naše cesty, naše putování odněkud někam za něčím. A při tomto putování (putování životem) nás provázejí otázky. Odpovědi nás někdy napadají a někdy ne. Někdy musíme jít k někomu pro radu.

„Všechno je odpověď, na niž je těžké najít otázku.“ To jsou slova Ivana Wernische citovaná před začátkem příběhu.

Malý pán má sen, který ho přiměje vydat se na cestu. Cesta nám může připomínat pohádku o slepičce a kohoutkovi. Je však obohacena mnoha laskavými slovy, moudrými i vtipnými větami a úsměvnými novotvary.

Jako v životě, i tady najdete poutavé protiklady. Malý pán navštíví Dutou hlavu, která je moudrá. O něco dál si však čteme tvrzení: „Z dutin nikdy nevzešlo nic dobrého.“ To se může zdát na první pohled paradoxní. Ovšem k paradoxům je vždycky nějaký důvod.

Lenka Uhlířová napsala vlídný, a přece provokující příběh.

Jiří Stach nakreslil obrázky plné působivých detailů, vyfotil objekty, z nichž mnohé očividně musel nejprve vyrobit (a možná je vytvářel pod drobnohledem), a někdy obojí promíchal, takže vznikly zvláštní koláže. Na výstavě by všechna tato díla určitě udivovala a přiváděla k nadšení malé i velké návštěvníky.

Nechybí mapa, v níž je však docela obtížné se vyznat, třeba i proto, že použité písmo vlastně není k přečtení. Možná se tak zpochybňují vyčtené moudrosti?

Kdybyste si chtěli udělat schéma cesty Malého pána, nebude to jednoduché! Je dlouhá, vede několika oklikami, když už to vypadá dál hladce, ukáže se překážka, některé odbočky vypadají jako úplně slepé, někde se vysvobození projeví na poslední chvíli a jinde zahraje roli náhoda. Nebo je to intuice Malého pána?

Putování. Proč? Za čím? Co nás vlastně v životě pohání? Co to vlastně Malému pánovi tak chybělo, a přitom o tom nevěděl? Víme vždycky, co nám schází? A rozpoznáme vůbec, že nám něco schází? Bez čeho bychom my – ani jeden z nás – nemohli žít? Nenapadá vás odpověď? Pak si jistě s chutí přečtete tuto knihu – krasavici.

Pro toho, kdo má rád přehledy, je zde část putovního scénáře se jmény vystupujících postav:

1. K cestě vyprovokuje Malého pána opakovaný sen o domě, nad jehož dveřmi stojí nápis: „*Zde najdeš, co ti schází.*“ Ale když chce Malý pán vejít, probudí se.
2. Odebere se pro radu k Duté hlavě. Ta však k tomu, aby vyprodukovala dobrou radu, potřebuje jiskrou vodu z kašny v plujícím městě.
3. Rybatice je ochotna Malého pána přeplovit, když se s ní rozdělí o večeři. Jídla se ukáže příliš málo.
4. Od Suchého dřeváka se Malý pán dozví, že: „*Na město padla Velká tíseň a zalehla pramen, který kašnu napájel. Od té doby voda nejiskří a celé město schne a chřadne.*“ Co udělat, aby se kašna opět naplnila vodou, to by mohla poradit sestra Velké tísně Muří noha. Za ní se Malý pán vypraví do Lesa stínů, odkud se však nikdo nevrátil.
5. Ocítá se v Muřím hradu. Muří noha je doma a... pláče! Vypadá to na slepou uličku, Muří noha mu totiž nepomůže, neboť myslí jen na svou ošklivost.
6. Na vývěsní tabuli na kraji lesa ho upoutá cedulka: „*Všechna moudrost světa pod jednou střechou. Navštivte naši bibliotéku. Otevřeno denně, výpůjčky zdarma! Listovalov, knihovník.*“
7. Na otázku, jak zkrásní, co je ošklivé, sice má knihu, ovšem psanou těkavým písmem. Na čtení potřebuje ustalovací brýle, ale ty jsou rozbité.
8. Opravit je mohou Drobní kutilové, kteří žijí v Makových lánech. Mistr Drobný je však opravit nemůže, ledaže by měl štávu z písečné okurky.
9. Malý pán tedy putuje na Velkou okurkovou pláň, kde žije písečný okurník Promodral.
10. Je třeba zasít! Písečné okurky rostou z otázek. Těch měl Malý pán šest, ale žádná nevyklíčila – nebyly dost plodné.
11. Malý pán putuje na jih, kde žije otazník Tosipiš a ten má otázek plný dům. Jedna velmi plodná otázka je hodně cenná, nedá ji, jedině vymění. Říká: „*I neplodné otázky stoupnou v ceně, když se k nim najde vhodná odpověď. Odpovědi jsou*



však velmi vzácné a není lehké je získat.“ Posílá Malého pána do skrytého bludiště pro plody stromu odpovědníku. Jenže – jak najít skryté bludiště? Cestu k němu by mohli rozpoznat Bádavci, kteří bydlí v obludném kameni a mluví neznámou řečí. Otázku: „*Kde se skrývá bludiště?*“ – je třeba nechat přeložit v mravenčím překladišti.

To není všechno! Příběh sice nemá ani celých šedesát stran menšího formátu, ale vykreslené putování je až nečekaně rozsáhlé. Hutný styl bez zbytečných vět vás nenechá v klidu, dokud nedočtete až do konce. Knížku budete odkládat s úsměvem, dobře naladěni do dalších vlastních životních příhod.

Ukázka z knihy (s. 53):

Přesně uprostřed labyrintu rosl strom obtížený plody. Byl to odpovědník, to Malý pán poznal hned. Jedna odpověď ve tvrdé skořápce mu spadla přímo k nohám. Malý pán se zaradoval, zvedl ji a rozlouskl. Krumloch je křivá díra, četl nahlas. Cítil, že tím poznáním se vše změnilo a že už nikdy nebude stejný jako dřív. Tak to tedy je, pomyslel si a sáhl po další odpovědi. Nic nelze rozdělit přečetl si a hned pochopil, že je to velká pravda. Ptáci nelétají na jih kvůli prázdninám, četl dál. Horká hlava je lepší než studené nohy. I s tím musel souhlasit. Malý pán cítil, jak ho to vědění s každou odpovědí víc a víc povznáší. Zanedlouho už měl odpovědi plný chlebník. Byl jimi natolik povznesen, že se sotva dotýkal země. Krok měl najednou lehký a cesta zpátky k otazníkovi mu rychle ubíhala.

Nebo těsně před závěrem (s. 59):

„Buď zdrav, příteli,“ oslovil Malého pána. „Tak jsi konečně přišel.“

Malý pán okamžitě pocítil s Kořínkem zvláštní spřízněnost, protože na stínítku růžové lampičky byl namalován stejný jelen, jakého měl Malý pán na ponožkách. Kromě toho mu ještě nikdy nikdo neřekl „příteli“.

„Tys mě čekal?“ zeptal se Kořínka zvědavě.

„Celé dny tu jen sedím a čekám na přítele, který by si se mnou zahrál šachtle,“ odpověděl kapitán Kořínek a ukázal na šachovnici na stole. „Vím, že ty budeš ten pravý. Doufám, že hraješ šachtle?“

(K. Bergmannová)

Ivona Březinová: Tisíc jizev (11 cest za dobrodružstvím)

(Albatros 2008)



Povídkovou knihu s názvem *Tisíc jizev* vydalo v roce 2008 nakladatelství Albatros. Soubor povídek sestavila Ivona Březinová a zahrnuje povídková díla mladých českých autorů, účastníků seminářů Literární akademie, kteří se sdružili do umělecké skupiny s názvem *Hlava nehlava*. Povídek je 11 a jejich témata

jsou skutečně rozmanitá. Příroda rumunských hor a pevné přátelství dítěte a zvířete, potápěčské dobrodružství, které ovšem moc dobře neskončí, příběhy dětí – např. ze současné Prahy, detektivně laděné vyprávění o cestě do Jižní Ameriky a lovu hadů, povídka o bratřech, kteří mají rodiče archeology a díky tomu se seznámí s vikingskou historií, příběh z Afriky (ten je zajímavý nejen místem příběhu, ale hlavně tím, že se dotýká dnes aktuálního tématu adopce na dálku), vyprávění o slepé dívce a její odvážné cestě s bratrem ke svobodě. Ve většině povídek najdete cestu, tajemství, ale i dobrodružství. Nejsou dlouhé a mají spád. I méně zdatní čtenáři je čtou a dočtou. Proto by tyto povídky mohly být přijatelným čtením pro větší nečtenářů.

Svémi tématy, rozsahem i výstavbou textu jsou některé povídky vhodné pro využití metod kritického myšlení, zejména pro čtení s předvídáním. Jen je třeba počítat s větší časovou dotací, než je vyučovací hodina pro jednu povídku.

Příležitost dostali i mladí ilustrátoři, kteří povídky dotvořili svými obrázky. Dárkem navíc je ke knize přiložené CD, kde je mimo jiné další povídka, hry pro děti, představení jednotlivých autorů.

Knihy s názvem *Tisíc jizev* není prvním literárním počinem umělecké skupiny *Hlava nehlava*. Již v roce 2007 vyšel soubor hororových povídek *Zuby nehty*, který byl rychle rozebrán, a dokonce obsadil ve čtenářské anketě dětí *Suk – čteme všichni* 13. místo.

(S. Racková)

Cornelia Funkeová: Lovci strašidel na ledové stopě
(Thovt 2010)



Cornelia Funkeová je velmi známá německá spisovatelka knih pro děti a mládež. I čeští čtenáři se mohli seznámit s její proslulou knihou *Inkoustové srdce* a jistě si nenechají ujít ani druhý díl s názvem *Inkoustová krev* a ani třetí díl (*Inkoustová smrt*). Mnoho fanoušků mají i její knihy *Dračí jezdec* nebo *Král zlodějů*. *Lovci strašidel na ledové stopě* je první díl

série knih o krotitelích strašidel, ve kterém se čtenář alespoň devítiletý seznámí se třemi hlavními hrdiny: trochu bojácným nešikou Tomem, expertkou na strašidla Hedvikou Kmínovou a SNESem – středně nebezpečným strašidlem Hugem. Tom zjistí, že se v jejich sklepech usadilo strašidlo – páchne, kvílí a zanechává po sobě odporný sliz. Dokáže se zvětšit, prochází zdí a malého chlapce vyděsí k smrti. Pochopitelně mu nikdo nevěří, že viděl opravdové strašidlo. Jedinou výjimkou je chápající babička, která dá Tomovi adresu své nejlepší kamarádky, paní Kmínové. Jak Tom brzy zjistí, ta ví o strašidlech téměř vše. Poradí Tomovi, jak se strašidla zbavit. Vše ale dopadne úplně jinak. Strašidlo Hugo svým dojemným příběhem Toma obměkčí a společně s paní Kmínovou se vydávají do boje s NOsem – neuvěřitelně odporným strašidlem,

které se usadilo ve vile výrobce sušenek a vyhnalo odtud Huga. Čtenář se dozví, jaké jsou účinné metody boje se strašidly. Jistě na ně zabere hřbitovní hlína, zrcadla, fialkový parfém, šilhání. Pokud však nic z toho nefunguje, jsou strašidla schopná člověka zmrazit, nebo ho dokonce nechají prasknout (pokud se jim nebožák podívá do očí).

Kromě seznamu zkratk pro lovce strašidel a soupisu všech známých vlastností dvou základních druhů strašidel (SNES a NOS) je kniha doplněna i vtipnými černobílými ilustracemi od samotné autorky.

Autorka i překladatelka (Petra Nová) si pohrály s jazykem, když vymýšlely zdeformovaný, a přesto srozumitelný Hugův způsob vyjadřování. Zde malá ukázka:

„Ty jsi tady odjakživa?“ zeptal se Tom.

„Ale hdepak!“ odfrklo strašidlo vztekle. Na chvíli se mu vrátila původní plesnivá barva. „Ty sy myslys, ze je to njejaka vyhra bydleť v tutom sklepje trety kategoryje? Ale,“ vzlyklo zase strašidlo, „cuo my jinakého zbyva?“

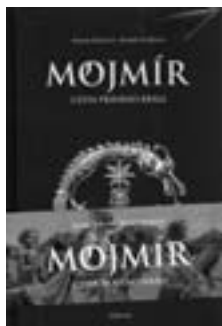
„Jak to?“ vyzvídal Tom. „Tak kde jsi bydlel dřív?“

„Po tuom ty nyc neny!“ odseklo strašidlo a bliklo jako vysvícená žárovka. „Ne, habsolutne nyc.“ (s. 36–37)

Kniha je vhodná pro děti, které nemají rády tlusté knihy – písmo je větší, kapitoly krátké a děj se rychle posunuje kupředu. Čtenář může po seznámení s hlavními hrdiny rychle vplout do dalších dílů.

(K. Šafránková)

Renata Štulcová, Renáta Fučíková: Mojmír – cesta pravého krále
(Albatros 2010)



Když jsem asi před rokem četla trilogii o Eragonovi (Christopher Paolini: *Eragon*, *Eldest*, *Brisinger*), byla jsem okouzlena drakovým vnitřním zrakem a moudrostí, fascinovalo mě mimosmyslové vnímání světa, telepatické promluvy, naslouchání hlasům přírody, pokora. Byla jsem proto překvapena, když se podobné motivy objevily i v knize paní Štulcové a Fučíkové – *Mojmír, cesta pravého krále**. Po přečtení první kapitoly jsem rozhodně nic podobného nečekala – kapitola zpracovává známou pověst o Ječmínkovi. Od druhé kapitoly však začnou

do známé pověsti vstupovat nové události a osoby, prastarý prsten, křišťálová slza a tajemná krabička, vzácný meč a plášť knížete Svatopluka. Autorky nic neprozradí přímo, skvěle mlží a nutí čtenáře číst stále dál. Ten se pak díky nim dostává na úžasná místa. Nádech tajemna získávají nejen exotická města a země, zajímavými se nestávají pouze templářští rytíři, tajemné podzemí klášterů, ale, což jako češtinář oceňuji nejvíce, naprosto nové podoby zde nabývá svatý Konstantin. Právě on je průvodcem Mojmíra – Ječmínka, jehož narození bylo doprovázeno *červánky křídel ptáka Ohniváka*. Duch svatého Konstantina provází Mojmíra při výuce v klášteře, dodává Mojmírovi sílu, ale zároveň ve čtenáři probouzí pýchu a hrdost nad moravskou – českou historií. Malá zemička uprostřed Evropy je zasazena do širšího světového kontextu. Autorky chtějí, aby mladý čtenář pochopil, že každá země je „velká“ a významná, že základem každého náboženství je láska a že i národy, které žijí tisíce kilometrů od sebe, se mohou navzájem obohacovat: *Když šamani skončili, Kublaj požádal mládence z Moravy, aby mu zazpívali některé z písní, které od nich slyšeli již v Daidu. „Putovali hudci, tři švarní mládenci...“ začal Cyrda a ostatní se k němu přidali. Smutné krásné písně, jako kdyby jim je měsíc našeptával, a Mongolové v naprostém okouzlení poslouchali.*

Mojmír na své pouti z Moravy do dalekého Mongolska a zpět dojde k nečekanému poznání. Odhalí svou totožnost, pozná svou rodinu a uvědomí si sílu pravé lásky a přátelství. Poznává východní filozofie a myšlení. Pro záchranu vlasti obětuje sám sebe. Vše doprovázejí velmi zdařilé, pro současnou dětskou knihu neobvyklé ilustrace.

Nevím, jak knihu přijmou mladí čtenáři, mám zkušenost pouze s reakcemi na první dvě kapitoly. Myslíím ale, že četba knihy vyžaduje čtenáře zdatné. Příběhy probíhají v několika rovinách, stylisticky se autorky občas nechávají inspirovat starší češtinou, pestrý je výběr slov. Každopádně by pro učitele mohla být směrem, kterým lze mladé čtenáře vést.

(H. Prchlíková)

Poznámka:

* Na webové stránce: www.citarny.cz – najdete pod názvem *Jak Renata Štulcová a Renáta Fučíková stvořily Mojmíra, novou historickou knihu pro mládež* obsáhlý rozhovor s oběma autorkami.

„V Platonově pojetí filozofického poznání je smyslový jev nebo zážitek příležitostí k zahlédnutí ideje myšlením, je příležitostí k poznání, epistémé. Tato příležitost se sice naskýtá v každém jevu a každém prožitku, ale jen málokdo a málokdy ji dovede využít. Úkolem učitele není poučovat, ale poskytovat vhodné příležitosti k náhledu.“



Z REDAKČNÍ POŠTY

Jak rozšířit školní knihovnu

Hana Prchlíková

V *Kritických listech* č. 41 bylo v článku o třídních knihovnách uveřejněno znění mého e-mailového dopisu s žádostí o knihy. I když jsem prosbu poslala nejprve svým známým, stejně jsem si připadala drze a s napětím očekávala reakce. Po té první mi bylo mnohem lépe:

*Ahoj Hanko,
nápad nás oslovil a jdeme do toho.*

Podobných odpovědí přišlo víc. I kdybych nezískala knihy, připadala bych si jako vítěz. Díky dopisu totiž vím, že stále ještě jsou lidé, kterým není úroveň čtenářství na naší škole lhostejná. Je to obrovsky povzbudivé.

Navíc jsem pro knihovnu opravdu získala i knihy. Máme 57 nových titulů, 120 kusů. Výběr je pestrý. Někteří sponzoři vybírali sami, někteří volali či psali o radu. Přiznám se, že poté, co v knihovně již byly tituly, které jsem si hodně přála (*Hraničářův učeň* J. Flanagana, *Matylda* R. Dahla, *Mojmír – cesta pravého krále* R. Štulcové a R. Fučíkové...), byla jsem párkrát trochu v úzkých a nevěděla, o jakou konkrétní knihu požádat. Naštěstí existuje spousta webových stránek a donátory je kam odkázat.

Vzkaz v knížce

Většina sponzorů vyslyšela i mou prosbu a do knihy vepsala vzkaz pro budoucího čtenáře – někdo motto, někdo poselství a někdo dokonce dopis, např.:

*Milý čtenáři,
přestože jsem už dost dlouho dospělá, mám moc ráda fantasy knihy. Oceňuji, pokud mě autor zaujme popisy krásných míst, seznámí mě s neobyčejnými hrdiny a provede mě velkým dobrodružstvím. Mezi mé nejoblíbenější knihy tohoto žánru patří Tolkienův Pán prstenů, Letopisy Narnie od C. S. Lewise, Harry Potter a série od P. Pullmana – Zlatý kompas, Jedi-nečný nůž a Jantarové kukátko.*

Občas se dívám i na filmy, které byly podle těchto knih natočeny. A někdy mě v kině popadne stejný pocit jako při čtení – škoda, že to neexistuje ve skutečnosti, škoda, že se do Středoměří, Narnie, Bradvic a dalších jiných světů nemohu podívat. Alespoň na chvíli.

Většinou mám však tento intenzivní pocit hlavně, když si knihy čtu. Možná proto, že jsou tyto světy a jejich obyvatelé v mé mysli krásnější než na filmovém

plátně. A protože jsem si je sama představila, vytvořila ve své fantazii, jsou mi bližší než představy nějakého režiséra. Těžko přijímám cizí představy, cizí sny. Radši mám ty své.

Přeji Ti, aby sis díky knihám vytvořil ve své hlavě tolik krásných fantazií, že už je nebudeš chtít za nic na světě vyměnit.

Těšila jsem se, až první čtenář vezme do ruky novou knihu. Náhodou to byla kniha, kterou nám věnoval starosta města. Jeho poselství vzbudilo zájem – oběšlo celou třídu: *Když jsem chodil na základní školu, stál jsem na dobré knihy každý čtvrtek frontu. Knih přibývalo, front ubýlo. O to těžší je vybrat si tu správnou knihu. Přeji vám, aby ta, kterou ode mne dostáváte do ruky, byla ta pravá.* Někteřým možná teprve tehdy došlo, že knihy nejsou jen záležitostí školy, ale že obohacují život i lidem, které s nimi vůbec nespojujeme.

Je dobře, že jsem všechny ty e-maily odeslala (nakonec i lidem, které vůbec neznám). Nejen kvůli novým knihám, ale hlavně pro ten pocit, který mi to přináší.

Co bude s knihami

Nedávno jsme naučnou část knihovny přestěhovali na chodbu školy, aby měli žáci ke knihám blízko a byly jim stále po ruce. Stejně by to mělo být i s novými knihami. Chci, aby základním mottem všech našich knih bylo: „Čtenářům blíž!“

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



Foto: z archivu autorky.



NABÍDKY

DOM Rokytno a OCET s.p.s.
nabízí všem učitelům ZŠ
kvalitní školičky pro děti s potřebami
a komunikační kompetencí.
roční vzdělávací cyklus

OCET
Ověřeno v praxi

**slovo
jako
klíč**

březen 2011 – březen 2012

Vzdělávací cyklus je realizován v rámci projektu
Rozvoj komunikačních kompetencí pedagogů,
který je spolufinancován z Evropského sociálního
fondu a státního rozpočtu České republiky.

PLZEŇSKÝ KRAJ

INSTITUT DO ROZVOJE VZDĚLÁNÍ

studijní moduly

Pedagogická komunikace
jako nosný podpůrný efektivní učební. Učitel,
který si je vědom všech aspektů pedagogic-
kého procesu a využití principů úspěšné ko-
munikace, dokáže velmi rychle
sít učitel učí se a rozvíjí své myšlení, odli-
šit své postupy, podporuje jejich sociální cho-
vění, pomáhá dětem lépe rozumět a komunikovat,
sít učitel kooperativně, jedinečně a efektivně.
garant: Mgr. Jitka Šedivá,
učitelka v MŠ – Javorník

Psychosomatická disciplína
jako cesta k objevování vlastního potenciálu,
seznámení s vlastními myšlenkami, nevěstí-
ného vyjadřování a tvořivosti, jedinečnosti. Učitel je
návrhová a pomáhá. Učitel pomáhá
Co nejkomplexněji pochopit se svým tělem
být si vědom svých možností a schopností a in-
tektuální, sociální, fyzické učení jako specifické
tvorby v jedinečnosti a síle.
garant: Pavla Šedivá, Ph.D.,
učitelka v MŠ

cíle projektu

- rozvíjení postupu v oblasti komunikace
kvalitního učení
- reflexe své vlastní pedagogické práce
- rozvíjení postupu v oblasti komunikace
- prezentace výsledků „učení“

lektori

- PhDr. Karel Lukavský, Ph.D. (učitel v MŠ)
- Jitka Šedivá
- Doc. Utešila Váňková (učitelka v MŠ)
- Mgr. Jitka Šedivá (učitelka v MŠ)
- Stanislava Šedivá, Ph.D. (učitelka v MŠ)
- ... a další

důležitá poznámka
Vzdělávací cyklus nabízí průběh studijního plánu – je možné semináře, mají účastníci možnost
volit svou studijní cestu, souběžně se na sobě (s), kromě učitelů, nejvíce potřebují.

prezentační semináře
18. 3. 2011 | 17:00 hod. | Mgr. Jitka Šedivá, učitelka v MŠ, Plzeň
19. 3. 2011 | 9:00 hod. | DOM Rokytno, Čechova 1155, Rokytno

podrobnější informace
www.domrokytno.cz
www.ocetplzeň.cz

příhlášku a dotaz
Martina Šedivá
sedivam@rokytno.cz
+420 777 115 229

**slovo
jako
klíč**

Ve školním roce 2011/2012 chystáme několik kurzů.

Pro učitele z mateřských škol, lektory programů pro děti v mateřských centrech a elementaristy se bude na podzim opakovat základní kurz **Čteme s nečtenáři a učíme je kriticky myslet**. Na jaře naváže pokračovací kurz, který bude trvat dalších 24 hodin.

Pro zájemce, kteří prošli jakýmkoli základním kurzem **KM**, rádi by si rozšířili repertoár metod, hlouběji promysleli podstatu třířázového učení E – U – R a také se více zaměřili na provázanost cílů, aktivit v hodině a hodnocení, bude určen **Pokračovací kurz KM**, který začne na podzim 2011.

Plánujeme také další setkání **klubu KM** a jednodenní semináře na rozličná témata (**KM** ve výuce dějepisu, **KM** a poruchy učení).

Sledujte naše webové stránky a přihlaste se včas na:
www.kritickemysleni.cz.



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

Odběratelem *Kritických listů* se stanete tak, že vyplníte elektronickou přihlášku k odbírání *KL* na: www.kritickemysleni.cz. Obdržíte fakturu na jeden ročník časopisu, tj. na 4 čísla. První číslo, které dostanete, bude to, které vyjde jako první po vašem přihlášení a zaplacení. Pokud byste chtěli začít číslem, které vyšlo ještě před tím, než jste se přihlásili, napište do kanceláře *KM*. Se čtvrtým předplaceným číslem dostanete zálohovou fakturu na další předplatné a bude na vás, zda se rozhodnete předplatné prodloužit. (Samozřejmě budeme rádi, když to uděláte.)

Poplatek za 4 čísla činí 580 Kč.

Platba převodem bez faktury

Číslo účtu pro úhradu předplatného: 163 918 510 / 0300

Pokud budete platit převodem bez faktury, zvolte si jako variabilní symbol šestimístné číslo (tak, aby to nebyly např. samé jedničky nebo řada od jedné do šesti), to uveďte jak v přihlášce, tak v bance jako VS. Později vám bude přiřazen VS podle evidence odběratelů. Zaplaťte časopis dříve, než odešlete objednávku, a údaje o platbě nezapomeňte uvést v přihlášce, abychom vaši platbu mohli rozpoznat.

Pokud potřebujete daňový doklad, volte, prosím, platbu fakturou.

Chcete starší čísla *Kritických listů*?

Napište si, prosím, na adresu: kritickemysleni@ecn.cz. Napište, o které číslo nebo čísla máte zájem, uveďte svou poštovní adresu a fakturační údaje. Časopisy vám zašleme společně s fakturou. Cena čísel 1–30 je 100 Kč za výtisk, čísel 31–41 za 120 Kč, čísel 42 a novějších za 150 Kč. Poštovné a balné závisí na počtu objednaných kusů. Některá čísla již jsou rozprodána, takže se omlouváme, pokud vaši žádosti nebudeme moci vyhovět.

Náměty pro redakci *KL*

Pokud máte jakékoli návrhy na vylepšení časopisu, budeme rádi, když nám věnujete svůj čas a pošlete nám je na adresu: kritickemysleni@ecn.cz. Můžete také využít elektronicky administrovanou anketu ke *KL* na: www.kritickemysleni.cz. Za všechny náměty a podněty velmi děkujeme!

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

Edičně připravily: Kateřina Šafránková a Hana Košťálová

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

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 březnu 2011. Registrační číslo MK ČR E 11198. Uzávěrka dalšího čísla je **31. března 2011**.

Vydalo o. s. *Kritické myšlení* 2011.

Přední obálka: Foto ze ZŠ Dr. J. Malíka v Chrudimi.

Zadní obálka: Foto z archivu J. Králové.

Neoznačené fotografie: Hana Košťálová – fotoarchiv *KM*.

Za obsah a formu inzertních nabídek odpovídají inzertující 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

