

Kritické listy 43

čtvrtletník pro čtenářskou gramotnost a kritické myšlení ve školách

léto 2011



**Naše téma:
JAKÝ JSEM ČTENÁŘ?**

**Rozhovor
s Alicí Nellis**

Knižní „cukrárny“

**Popisné záznamy
při práci
s kontínuem**

**Předčítáte?
Předčítáme**

**Studentské
čtenářské
biografie**

**Zbojníci, lapkové
a loupežníci**

Magické číslo tři

**Sebehodnocení
už v 1. třídě**

 **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.



Dnes, 24. ledna 2011, jsem díky obrovské náhodě viděla v televizním pořadu Sama doma to, že takové listy existují. Jako babička, která vidí i výchovné chyby dcer ve styku s jejich dětmi, bych docela rozšířila svůj obzor o další novinky. Takže nemohu psát, co čtu nejraději, ale po přečtení budu vědět, jak by byly podnětné i pro mé dcery.

Z ankety o KL





Jaký jsem čtenář?

Hledání odpovědi na tuto otázku může pomoci našim žákům přemýšlet o mnoha věcech: kdo ovlivnil jejich vztah ke čtení, kdo a kdy je naučil číst, které žánry je nejvíce uspokojují a kteří autoři je svým stylem u knihy udrží. Která kniha je nikdy nezklame a jak zareagují, když se to přece jen stane a u knihy nedokážou vydržet. Za jakých podmínek se jim čte dobře a kdy je čtení otravuje. Při sepisování odpovědí na hlavní otázku: *Jaký jsem čtenář?* i na řadu podotázek, které jsem vyjmenovala, vzniká tzv. čtenářská biografie neboli životopis čtenáře. Pokud žák neměl dosud příležitost přemýšlet o sobě jako o čtenáři, může to udělat právě při psaní biografie. Během školní docházky by měl dostat tuto příležitost vícekrát, aby mohl pozorovat, jakého pokroku dosáhl, jak se jeho čtenářství proměnilo.

Učitelům může čtenářská biografie pomoci porozumět tomu, proč žák dovede plynule nahlas číst, ale nedovede pochopit, o čem text pojednává. Dočteme se totiž, že se naučil číst už v pěti letech a jeho babičky a dědečkové rádi poslouchali, jak jim nahlas předčítá. Nikdo se ho ale neptal na to, zda rozumí tomu, co čte. Jiný žák může mít potíže s tím, aby si vybral pro sebe tu správnou knihu (která by ho zaujala a u níž by vydržel), protože nechodil s rodiči do knihovny a doma neměl mnoho dětských knih – a když nějaké doma našel, byly to pohádky poděděné po rodičích (s minimem ilustrací). Bez možnosti výběru neměl možnost trénovat si, co zvolit. Příklady čtenářských biografii si můžete přečíst v článku Štěpánky Klumparové.

Někdy může být cenné zjistit i od rodičů našich žáků, jací jsou čtenáři. Jak je možné to udělat, popisuje ve svém textu Blanka Drozdková, učitelka ZŠ. Leckterý rodič při tom konstatuje, že on sám nemá na čtení čas, přestože ví, jak je čtení důležité a radostné.

Možná i vy sami, milí čtenáři *KL*, nemáte ve svém dospělém věku na čtení tolik času, kolik byste chtěli. Nutnost číst mnoho různých druhů textů, z nichž mnohé jsou věcné nebo nezábavné a většina z nich k nám přichází v elektronické podobě, vede k tomu, že volný čas nechceme trávit opět nad písmenky a raději se jdeme projít, najíst do restaurace, popovídat si s přáteli. Tak je čtení pro radost vytěšňováno čtením z povinnosti, kvůli práci. Možná závidíme dětem a dospívajícím, že pro ně může být kniha způsobem, jak relaxovat. Dopřejme jim mnoho příležitostí k četbě pro radost. Později už třeba nebudou mít čas...

Katka Šafránková



Naše téma: JAKÝ JSEM ČTENÁŘ?

Úvodník, K. Šafránková

Rozhovor

Rozhovor s Alicí Nellis. 4

K úvaze

Knižní „cukrárny“ aneb Čtenářské kontinuum v praxi, M. Marešová 5
 Popisné záznamy při práci se čtenářským vývojovým kontinuem, H. Košťálová 8
 Předčítáte? Předčítáme, O. Hausenblas 12
 Co je plánování pozpátku (backward design)?, G. Wiggins, J. McTighe 14

Lekce a komentáře

Jaký jsem čtenář?, B. Drozdková. 21
 Studentské čtenářské biografie, Š. Klumparová 24
 Zbojníci, lapkové a loupežníci, M. Olšáková 28
 Magické číslo tři, K. Šafránková. 31
 Před reklamou neutečeš, postav se jí tedy čelem, B. Kotoučová 34
 Sebehodnocení už v 1. třídě?, J. Šístková. 36
 Dubový hrdina aneb Kritické myšlení v globálních tématech, E. Malířová, M. Pavlíčková 38

Co se děje u nás v Kritickém myšlení

K. Šafránková 42

Kniha, která pomohla

Útěk z Treblinky, Ch. Rajchman 43

Škola v literatuře

Samskola, R. M. Rilke 44

Nabídky

Letní škola KM. 46
 Pokračování kurzu Čteme s nečtenáři. 46

Citáty

Alberto Manguel: *Dějiny čtení*. Host, Brno 2007 4, 9, 11, 15, 18, 22, 24, 31, 39

Na www.kritickemysleni.cz/KL č. 43/Co se do čísla nevešlo najdete:

- ukázkou z knihy *Ronja, dcera loupežníka* k lekci M. Olšákové *Zbojníci, lapkové a loupežníci*
- text Dubový hrdina k článku autorky E. Malířové a M. Pavlíčkové *Dubový hrdina aneb Kritické myšlení v globálních tématech*

ROZHOVOR

Rozhovor s Alicí Nellis

Alice, před několika lety jsem viděla váš film *Tajnosti*, zaujalo mě množství knih, které ve filmu hrají. Předpokládám tedy, že knížky hrají podstatnou roli i ve vašem životě. Dovolím si vám položit několik otázek na vaše čtenářské curriculum vitae...

Když si vzpomenete na své dětství, jaké knihy se vám vybaví?

Asi první se mi zjeví *Řecké báje a pověsti* a také *Pohádky* Boženy Němcové, což je asi klasická dětská výbava mé generace. Pak přišla doba, kdy už jsem začala číst sama, tam někde je *Luisa a Lotka*, Jules Verne, Jaroslav Foglar, *Robinson Crusoe*... a do toho mi tatínek vpašoval takové ty *Pohádky* ze Shakespeara, přepsaná libreta oper apod.

Co – nebo spíš kdo – nejvíce ovlivnil váš čtenářský vkus? Povídala jste si s někým o knihách?

Až do nějakých třinácti, čtrnácti lety mé čtení hodně ovlivňoval tatínek. Po dočtení nějaké knihy jsem obvykle přišla s větou: „Nemám co číst...“ – a na nočním stolku mi přistála další hromádka. Je pravda, že se mu v útlém věku podařilo podstrčit mi tituly, které bych na vlastním dítěti asi takhle záhy netestovala, ale byla jsem čtenář vcelku nevybíravý, takže kombinace dobrodružné literatury, sci-fi, koránu a Hemingwaye mi připadala zcela normální. Problematictější bylo, když jsem se chtěla o svých čtenářských zážitcích podělit ve škole, tam jsem působila spíš jako blázen.

Měla jste v době dospívání nějakou knihu, která vás inspirovala, otevírala obzory...?

V době dospívání jsem měla hlavně štěstí, že jsem narazila na dvě kamarádky, které nejenže rády četly, ale byly svým literárním vkusem o dost dále než já. Byla to Jana Tylerová, díky které jsem se seznámila se Saroyanem, a Pavla Stopková, která mě zásobovala literaturou ze severu. Ovšem asi nejsilnějším čtenářským zážitkem mé mladosti byla Salingerova útlá knížka *Franny a Zooey*. Tou se v podstatě zabývám až dodnes a myslím, že mi to ještě vydrží nadlouho.

Asi je při množství práce a současně při péči o děti stále těžší najít si čas na čtení? Setkala jste se v poslední době s nějakými knihami, které vás zaujaly? Čím?

Je pravda, že někde mezi pětadvaceti a pětatřiceti lety jsem čas na čtení opravdu příliš neměla. A to se změnilo s dětmi. Vzhledem k tomu, že nyní jsem téměř každý večer doma a děti usínají kolem deváté (a já vím, že pokud bych začala s nějakou kreativní prací, tak usnu až nad ránem), čtu skoro každý večer. Třeba jen půl hodiny, ale přece. A mezi mnoha jinými tituly jsem během posledních několika let narazila na dvě mimořádné knihy. *Bel canto* od Ann Patchetové a *Zázračný rok* od Geraldine Brooksové. Každá jiná, obě úžasné a hlavně mnohavrstevné. Vřele doporučuji.

Jak ovlivňuje četba vaši současnou práci?

Někdy je to samozřejmě téměř přímá inspirace, ale jindy díky čtení dokážu na svou práci zapomenout – a to je možná ještě větší pomoc.

Zažila jste s vašimi dětmi nějakou čtenářskou situaci, která vás rozesmála?

Moje pětiletá dcera ráda předstírá, že čte časopis svému dvouletému bratrovi, a když jsem se jí onehdy ptala, o čem tam píšou, tak mi se zcela odzbrojující jistotou sdělila, že o všem, co je důležité. V ruce právě držela časopis *Dáda*.

Jakou knihu mají vaše děti nejraději?

Podmořský svět. Ale jinak také docela jedeme v *Pipi Dlouhé punčoše*.

Alice, děkuji za rozhovor a přeji hodně krásných, nejen čtenářských zážitků.

Alice Nellis se ptala Irena Poláková.

„Záhadou je, že stále čteme, aniž bychom měli uspokojující definici toho, co právě děláme.“



K ÚVAZE

Knižní „cukrárny“ aneb Čtenářské kontinuum v praxi

Magdalena Marešová

K nejcennějším zkušenostem mého rodičovství patří zážitky z Mezinárodní školy v Haagu, kde jsem společně s dětmi (tehdy 4 a 6 let) absolvovala několik let základní školní docházky jako rodič-dobrovolník.

Mezinárodní školy představují poměrně nový globální fenomén – jde o světovou síť škol, jež se programově neváže na vzdělávací systémy konkrétních států, takže „světoběžníkům“ zaručuje naprostou kontinuitu vzdělání pro jejich děti. První mezinárodní školy vznikly již v osmdesátých letech minulého století, dnes jsou jich po světě stovky. Vyučují v angličtině a jejich vzdělávací programy kombinují kurikula vyspělých zemí tak, aby optimalizovaly vzdělávací výsledky. Z logiky věci přijímají tyto školy žáky kdykoli v průběhu školního roku, a to i bez nutné předchozí znalosti angličtiny (novým žákům poskytují individuální jazykovou podporu).

Mezinárodní školy jsou navíc atraktivní silným étosem – promyšleně totiž budují v žácích pocit odpověd-



nosti za náš svět. Příkladem jejich vzdělávacích programů jsou např. *International Baccalaureate Diploma Programme*, *Cambridge Primary* nebo *International Primary Curriculum*. Posledně jmenovaný program vypracovaný před deseti lety experty z Velké Británie a Nizozemska je natolik inovativní, že ho v řadě zemí přebírají i veřejné školy a možnosti jeho využití zkoumají některé nadnárodní společnosti.

Mezinárodní škola v Haagu nás rodiče tak dlouho zvala, až se přijdeme podívat nebo pomoci, až jsem se jednou osmělila – a už jsem neodešla. Jako dobrovolník jsem sledovala desítky pedagogických postupů, z nichž možná žádný není sám o sobě světoborný, ale v úhrnu efektivně směřují k pečlivě vybraným vzdělávacím cílům. Vysoko mezi nimi stojí rozvoj čtenářství a čtenářské gramotnosti. Ve věkové skupině 3–11 let k němu haagská škola individuálně vedla každého žáčka po čtyřech dostředivých cestách.

Čtyři cesty ke čtenářství pro každé dítě

	rámec pro práci s knihou	druh čtení	frekvence	odpovědnost za výběr knihy
1. cesta výuka	práce ve skupinách – podle precizního učebního plánu	kritické, s nácvikem strategií, v duchu i nahlas	denně v rámci předmětu „jazykové dovednosti“	učitel: řadí děti do skupin podle individuální úrovně
2. cesta školní knihovna	využívaná podle celoškolského harmonogramu	zážitkové, pro radost	jednou týdně	dítě: neomezená volba
3. cesta příruční knihovnička	přestávky ve výuce	individuální, zážitkové, čtení v duchu	denně kdykoli	dítě: neomezená volba
4. cesta „knížní cukrárna“ – kontinuum	program asistovaného čtení podle čtenářského kontinua	individuální s asistencí dospělého 1 : 1, hlasitě	minimálně jednou týdně ve škole + nejlépe denně doma	dítě: vlastní volba v rámci úrovně stanovené učitelem

Z tabulky je zjevné, že první tři cesty uplatňují v různé míře i naše školy, i když kvůli propasti mezi předškolním a školním vzděláváním rozhodně ne již od tří let. Avšak **cesta čtvrtá** je v našich podmínkách prakticky neznámá. Jde o instituci, která může dítěti připadat jako nějaká „knížní cukrárna“, zatímco z pohledu

školy jde o takzvané **čtenářské kontinuum** neboli **komplexní program asistovaného čtení podle individuální čtenářské vyspělosti žáků**. V tomto programu se odpovědnost za čtenářův vývoj dělí mezi tři partnery: rodinu, dítě a školu. Dříve než představím detaily fungování oné „cukrárny“ neboli čtenářského



kontinua, popíšu ve zkratce zbylé tři cesty ke čtenářství, které jsem ve zmíněné škole zažila: to abych zdůraznila, že považuje-li škola jakožto systém nějaký cíl za opravdu důležitý, musí s ním sladit všechny ostatní složky svého fungování.

Cesta první: Výuka

Mezinárodní škola v Haagu vyučuje v angličtině podle *Mezinárodního vzdělávacího programu (International Primary Curriculum)*. Jde v podstatě o britské rámcové kurikulum pro děti do 11 let, inovované pro potřeby migrující mezinárodní komunity. Pro většinu žáků není angličtina mateřštinou, takže jim škola poskytuje individuální podporu v průběhu vyučování. Zároveň žáky **programově** nevystavuje soutěži.

V přípravných ročnících (3–4 roky) se děti učí znát písmenka, číst a zapisovat velmi jednoduchá slova. S knihou se ve výuce začíná systematicky pracovat asi od pěti let ve skupinách, odstupňovaných podle čtenářské vyspělosti. Jsou to tenké brožurky obsahující zpravidla jeden uzavřený, smysluplný a často vtipný příběh. Text člení bubliny s přímou řečí, rámečky shrnující fakta apod.

Čte-li celá třída společně, čte se **kriticky**. Děti například vsedě na koberci sledují text na interaktivní tabuli. Učitelka předčítá větu za větou, ale často z textu „vystupuje“ otázkami: *Proč myslíte, že to Ron udělal? Je Ronova spolužačka prohaná, nebo má jen bujnou fantazii? Proč asi autor napsal „než bys řekl švec, ocitly se děti na Měsíci“?* Při tomto přístupu ke čtení není vždy snadné poznat rozdíl mezi zábavou a prací.

A do třetice: každé čtení je následně provázeno psaním. Děti inspirované konkrétním textem pak

samy píšou například o tom, co by dělaly ony v hrdinově situaci. Cíl je zřejmý: naučit děti vyjadřovat myšlenky. Ne, že by se netrénovala úprava a pravopis, ale obojí je vždy přednostně ve službách smyslu. Dril se minimalizuje. První roky se píše měkkou tužkou, na pero se čeká do deseti let věku.

Cesta druhá: Příruční knihovničky ve třídě

Děti jsou již od přípravných ročníků (tj. od tří let) systematicky vedeny k tomu, aby během dne přednostně sáhly po knize, skončí-li s nějakou činností dříve než ostatní. Někdy předčítá učitel nebo asistent nahlas celé třídě, třeba při svačině, jindy děti sáhnou po knize samy. Ráda jsem sledovala čtyřleté spolužáky své dcery: dítě, které před dvěma lety nosilo pleny, dnes posvačí, umyje si ruce a sáhne do červeného boxu s knihami. Chvilí vybírá a pak usedá na koberec s knihou, ve které nepřečte ani písmeno. Anebo – u sedmiletých chlapců dělá divy, když jim učitelka rozečte po svačině příběh o superhrdinech a uloží ho do krabice s knihami, odkud ho mohou vyndat a dočíst si ho.

Vybudovat takové pracovní návyky u dětí samozřejmě není jednoduché. Pro školu je to však cíl, a proto mu podřídila ostatní složky svého fungování: tak například platí, že děti **nikdy** nezůstávají ve třídě bez dozoru, aby třída **vždy** zůstala prostorem pro soustředěnou práci. Křiku a pohybu je vyhrazen školní dvůr, kam děti povinně vybíhají třikrát denně. Kabáty kvůli tomu visí před třídou na zdi, ne ve vzdálené šatně. Výsledek je výmluvný. Ve třídách vládne klid i o přestávce – tak proč si chvíli nečíst?

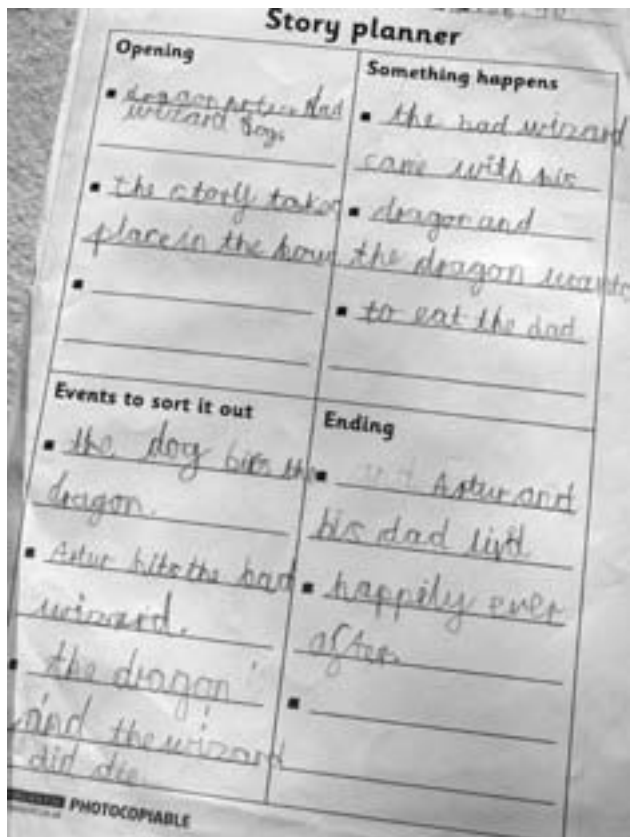
Cesta třetí: Školní knihovna

Tak především – řeč bude o živé knihovně, nikoliv o muzeu mrtvých knih, na které by si čtyř- či pětileté děti nesměly sáhnout. Každá třída sem míří jednou týdně v určený čas, učitelku a asistentku v ideálním případě doprovází pomáhající rodič. Děti si vybírají dle libosti, samozřejmě mohou požádat dospělého, aby jim kousek přečetl a usnadnil jim volbu. V knihovně vládne ještě větší ticho než ve třídě: děti jsou nabádány k ohleduplnosti vůči knihovnici i ostatním čtenářům. Za třicet minut odcházejí s knihou, kterou po týdnu vrátí.

Prošla mi rukama přeprstrá směsice knih ze školní knihovny: tituly oceněné medailemi i obyčejný konzum – komiksy, růžové příběhy o princeznách, texty o superhrdinech. Jako rodič jsem nad některými z nich skřípala zuby, ovšem převyprávěné epizody *Hvězdných válek* byly jedny z prvních knih, které náš syn přečetl úplně sám.

Cesta čtvrtá: „Cukrárny“ aneb Program asistovaného čtení podle čtenářského kontinua

V kontextu výše popsaných tří cest ke čtenářství mohu nyní podrobně popsat slíbenou čtvrtou. Škola zřídila na chodbách před třídami útulné, i když improvizované čtenářské koutky – několik židliček a stolů přistřečených k sobě, na kterých stály průhledné krabice s knihami. Děti tomu sice neříkaly „knižní cukrárna“ jako já, ale trochu to tak vypadalo.



Detailní rozvržení první povídky sedmiletého autora.



Výběr v cukrárně, pravda, nebyl libovolný – měl svá pravidla. Hřbet každé knihy byl označen barevným proužkem podle stupně čtenářské obtížnosti a každé dítě přesně znalo barvu svého proužku, tedy svou aktuální pozici ve čtenářském kontinuu. Začátečníci věděli, který proužek označuje ty „jejich“ knihy o pouhých třech či čtyřech slovech, zatímco zdatnější čtenáři mířili rovnou k černému proužku, knihám s kapitoly. Škola nezáleželo na tom, jak rychle dítě projde celým kontinuem – tedy v jakém věku se dobře k černému proužku. Každý postupoval svým vlastním tempem.

Škola používá čtenářské kontinuum od B. C. Hillové, jehož překlad byl publikován v *Kritických listech* č. 40 na s. 14–16.

Provoz cukrárny je pro školu náročný

Děti si v „cukrárnách“ užívaly, ale udržet ji v provozu, to od školy vyžaduje disciplínu: harmonogram výpůjček pro jednotlivé třídy a někoho, kdo přijde v určený den učitel na pomoc. Zpravidla to byli třídní asistenti, ale rodiče navíc byli vždy vítáni.

Do třídy 2J k sedmiletým druhákům jsem přicházela v úterý hned po začátku vyučování, tedy v půl deváté ráno. Posbírala jsem ve třídě barevné polštáře a vyrobila z nich v cukrárně, tj. na chodbě na koberci, napůl sezení a napůl ležení. Tam jsem si vodila dítě za dítětem – uvelebili jsme se na polštářích a nahlíželi spolu do knížek, povídali si o obrázcích a třeba zkoušeli hádat, co se v knize děje. Jakmile si čtenářík vybral, zapsala jsem údaje o knize do jeho „čtenářského záznamníku“ – sešitku se jménem, který děti denně nosily s sebou, asi jako u nás žákovské knížky. Pak jsem si beze spěchu vyslechla, jak děti čtou knihu, kterou mají vrátit.

Do první svačkové přestávky zbývalo něco přes hodinu, takže jsem vyslechla asi deset dětí; druhou polovinu třídy jsem si brávala ve středu.

Zpráva pro rodiče, zpráva pro učitele

O tom, jak děti čtou, jsem pořizovala dvojí záznam – jeden pro rodiče do zmíněného „čtenářského záznamníku“, druhý pro učitele. Zatímco k rodičům mířily zásadně povzbudivé poznámky typu: „Leyle se knížka líbila...“, učitel se psalo třeba to, že Leyla čte se sestrou, která to nejspíš fláká. Učitel pak zvážil, jak Leyle pomoci. Jedině učitel také rozhodoval o tom, kdy se dítě posune ve čtenářském kontinuu do vyššího patra.

I na rodiče kladl tento systém specifické nároky. Především měli číst s dítětem každý den. Pak museli do „čtenářského záznamníku“ zapisovat, **jak** dítě četlo, což u knih o čtyřech slovech vyžaduje značnou invenci. A do třetice se čekalo, že k zápisu přimějí i samo dítě.

Nejednou, když jsem tak vleže na polštářích poslouchala předčítající děti, jsem si vzpomněla, jak jsem dřív sama jako rodič někdy domácí čtení „odflákla“. Až tam, jako dobrovolník přímo „namočený“ do fungování kontinua, jsem pochopila, jak je spolupráce rodičů důležitá. Školám by se to mělo done-

konečna zdůrazňovat: považují-li nějaký pedagogický cíl za opravdu důležitý, musí nepřetržitě vysvětlovat rodičům, proč ho zvolily, jak k němu chtějí dospět a **jak přesně** jim v tom mají pomáhat. A je to potřeba rodičům opakovat „do zblbnutí“, protože zatímco pro ně je škola jedním ze stovek vazeb ve světě, oni jsou pro školu klíčovým partnerem, který jí může pomoci.

S jakými knihami pracují čtenářská kontinua?

Četli jsme brožurky, nejčastěji formátu A5 nebo menšího, s velkými písmeny a barevnými, jednoduchými obrázky. V angličtině vydávají tyto tituly specializovaná nakladatelství. Texty, ať mají pět nebo 5000 slov, rozvíjejí čtenáře podle požadavků příslušné úrovně kontinua.

Mí čtenáři měli mezi tituly „v cukrárně“ své oblíbené série: o dinosaurovi, příšerách, rytíři strašpytlovi, kterému se vždy nedopatřením podaří hrdinský čin, anebo o partě dětí, kterou kouzelný klíč přenáší na neuvěřitelná místa. Pro úplné nečtenáře měly knihy třeba jen pět fotek beze slov nebo se slovy *doma – Tim – máma – táta – škola*. Texty na nižších úrovních vždy něco doslovně sdělovaly, protože nejistí čtenáři neumějí pracovat s přeneseným smyslem či ornamentem. V rámci kontinuí zkrátka vzkvétá svébytný žánr, který se dotýká průřezových témat a nenápadně rozvíjí i postoje a hodnoty žáků.

Kontinua místo slabikáře

Ani v nejmenším nechci naznačit, že čtenářské „cukrárny“ neboli práce s kontinuem jsou výmyslem Mezinárodní školy v Haagu. Je to moderní nástroj výchovy ke čtenářství využívaný v řadě anglosaských zemí především díky obrovské zásobě použitelných titulů. Tato cesta ke čtenářství je mimořádně účinná tím, že nutí ke spolupráci rodinu, školu i děti. Funguje diagnosticky – odhalí rodiny, kde se s dětmi nepracuje. Některé školy v anglosaských zemích preferují tento nástroj přede vším ostatním – zrušily domácí úkoly a chtějí po rodičích jen to, aby s dětmi doma četli každý den jednu knížečku. Pracují důsledně – přestanou, až když z dítěte vyroste nezávislý, kritický čtenář.

Plody všech čtyř cest ke čtenářství, včetně kontinua...

...jsou sladké. Nebudu zde vyjmenovávat romány pro děti, které náš syn přečetl před svými osmými narozeninami díky osvětlenému přístupu haagské mezinárodní školy – na to jsem viděla příliš mnoho čtenářů plynule číst už v šesti letech. Nemohu ani tvrdit, že hlavním faktorem úspěchu je právě kontinuum, protože škola kombinovala různé cesty ke čtenářství. Jen chci závěrem zdůraznit, že rozhodne-li se škola prioritně pro nějaký cíl a přizpůsobí mu nástroje i provozní zásady, které s ním zdánlivě nesouvisí, může se dočkat přesvědčivých výsledků.

Autorka je doktorandkou
Ústavu sociálních věd a pedagogiky.
maresova@forumrodiču.cz

Popisné záznamy při práci se čtenářským vývojovým kontinuem

Hana Košťálová

Co je čtenářské kontinuum

Čtenářské kontinuum (mapa učebního pokroku) popisuje pomocí *deskriptorů*¹ žákova čtenářského chování možný vývoj čtenářské gramotnosti dítěte. Nezachycuje nutné, ale možné a pravděpodobné kroky v obvyklém vývojovém sledu. Skutečnost vystihuje jen *přibližně* – někteří žáci mohou procházet kontinuem plynule a krok za krokem, jiní zas nerovnoměrně a výběrově.

Kontinuum pomáhá učitelům jedinečné cesty žákova vývoje sledovat, mapovat tak individuální rozvoj každého žáka a plánovat jeho další cíle v učení v dané oblasti.

Na rozdíl od standardu kontinuum nestanovuje, jakého výstupu (výkonu) by měl žák v určitém období dosáhnout – neurčuje, kde by žák **měl být**. Místo toho umožňuje zjistit, kde žák momentálně **je**. Respektuje, že každý žák se vyvíjí jinak a v jiném kontextu. Neslouží poměrování žáků ani mezi sebou, ani vzhledem k očekávanému výkonu. Jednoduše umožňuje situovat žáka na mapě tak, aby bylo možné určit další kroky potřebné k efektivnímu vývoji žákova čtenářství.

Sběr dat

Pro práci se čtenářským kontinuem potřebujeme srozumitelné informace, jejichž pomocí rozpoznáme, které úrovni v kontinuu žákův aktuální výkon ve sledovaném deskriptoru odpovídá. Učitelé, kteří se soustředí na to, aby shromáždili data, a získali tak zdroj hodnotných informací o žákově výkonu, mohou účinně pomáhat každému žákovi ve třídě v tom, aby dosahoval žádoucího pokroku.

Abychom potřebné informace získali, musíme zvládnout různé postupy sběru dat o žákově výkonu a jejich vyhodnocení. Musíme se naučit využívat takové nástroje, které si zatím nenašly cestu do českých tříd.

V českých školách běžně hodnotíme čtenářství žáků jen v určitých typech výkonů, tedy v určitých oblastech čtenářské gramotnosti, jiné necháváme převážně stranou. U malých dětí hodnotíme především dovednost přelouskat text (dekódovat ho), číst plynule a převyprávět přečtené. Říkáváme tomu v našich školách čtení s porozuměním – a myslíme vlastně to, že žáci rozumí doslovnému sdělení textu. O porozumění tomu, co text říká mezi řádky, nejde. U větších dětí požadujeme stručnou reprodukci textu, které říkáme shrnutí (ačkoli o shrnutí nejde), dále dohledání informace obvykle podle jednoho kritéria, s oblibou žádáme žáky o název, který by přečtenému textu odpovídal. Pokud hodnotíme čtení celých knih, bývá to na základě referátu o přečtené knize podle kritérií, která přilíží



často umožňují žákům uspět, i když referát pouze stáhnou z internetu. Hodnotící požadavky prozradí, nač učitel klade při rozvoji čtenářství důraz.

Kontinuum obsahuje popisy i takových typů žákova chování a výkonu, u kterých nevystačíme s běžnými hodnotícími postupy, protože bychom neobdrželi ty informace, které potřebujeme.

Proces hodnocení má dvě stadia: v prvním sbíráme data, v druhém data vyhodnocujeme a činíme závěry o tom, kde se žák na kontinuu nachází, co přispělo k pokroku v žákově učení, co mu naopak bránilo učit efektivněji. V tuto chvíli také uvažujeme o tom, co dál. Plánujeme další postup.

Jaké charakteristiky by mělo mít užitečné hodnocení

Učitelům, kteří zvládají proces sběru dat a vyhodnocování, pomáhá, když:

- si jasně stanoví účel sběru dat a vyhodnocování
- sbírají data a informace průběžně a v nejrůznějších autentických situacích
- využívají nejrůznějších vhodných nástrojů a metod pro sběr dat a informací
- si vytvoří systém pro záznamy a uchování dat
- dokážou přizpůsobit postupy sběru dat a informací podle momentální potřeby
- věnují čas analýze a evaluaci (vyhodnocení) posbíraných dat a vyvozují závěry pro další výuku a učení²

Autentické situace, autentické hodnocení

Většina deskriptorů, které v kontinuu učitelka sleduje a vyhodnocuje, se nejlépe ověřuje pomocí tzv. autentického hodnocení.

Při autentickém hodnocení učitelka získává informace pro hodnocení z žákových autentických činností. To jsou činnosti, které se odehrávají především proto, aby se jejich prostřednictvím žák něčemu naučil, a ne aby byl hodnocen.

Autentické činnosti mají blízko k činnostem reálného života. Ve čtenářství to například znamená, že děti čtou celé knihy podle vlastní volby a je možné sledovat, jak se jim daří si knihy vybírat. Nebo žáci pracují s texty z internetu, které si vyhledali a čtou s nějakým účelem, třeba aby získali návod pro přípravu přírodního experimentu nebo důkazy pro své argumenty při zpracovávání vlastního textu, v němž mají obhájit své stanovisko. Jiným autentickým úkolem může být příprava letáčku, jímž bude žák doporučovat svým



spolužákům k přečtení knihu, která jeho samotného zaujala. Za autentické úlohy nepovažujeme taková cvičení, kdy žáci nevidí smysl a účel dané činnosti – např. hlasité čtení textu z čítanky, kdy se žáci střídají větu po větě, bychom za autentický úkol neoznačili.

Učitelka díky schopnosti využívat autentické hodnocení získává bezprostřední a okamžitě použitelné informace pro další výuku nejen celé třídy, ale také každého jednotlivého žáka. Autentické hodnocení je mnohem více než testovací a kontrolní hodnocení spojeno s kurikulem, které ve třídě určuje obsah i výukové strategie.

Při autentickém hodnocení učitelka nepřináší do třídy speciální činnosti, jejichž hlavním smyslem by bylo překontrolovat, přeměřit žákovy znalosti či dovednosti.

Opakem autentického hodnocení je zkoušení, testování, psaní písemek – zkrátka takové postupy získávání informací o žákově výkonu, které vyžadují, aby se udělala „přestávka“ v učení určená pro hodnocení a aby se využívaly postupy, které neslouží ničemu jinému než hodnocení. Postupy, při nichž se žáci nic nového neučí. Kromě toho, že takové nástroje stojí žáky čas, nesou také to riziko, že nezjišťují výsledky toho, co se odehrává ve výuce (realizované kurikulum), a navíc že vyžadují procesní dovednosti, jimž žáci nejsou vyučováni (dovednost skládat testy).

Při autentickém hodnocení věnuje učitelka pozornost jak procesu učení, tak vzniklým produktům žákovy činnosti. Často se jedná o produkty spojené s reálnými životními situacemi – žáci mají úkoly, při nichž musejí zpracovat autentické texty (ne texty učebnicové nebo jinak upravené pro školní potřeby) a vyprodukovat výstup využitelný k nějakému reálnému účelu (doprovodný text pro školní výstavu...).

Popisné záznamy výroků a chování – PZVCH (anecdotal notes)

Popisné záznamy jsou záznamy, které učitel sbírá pravidelně, plánovitě a cíleně. Zásadou je, že tyto záznamy jsou přísně popisné, neobsahují žádnou učitelovu interpretaci nebo hodnocení. Učitel se nesnaží předčasně hledat či odhalovat žákovu motivaci k určitému jednání ani jeho záměry. Učitel (nebo jiná osoba ve třídě) zaznamenává žákovy činnosti, akce, chování, výroky (konkrétní interakci s druhými, volbu úkolu, moment váhání, rozhodování, projevy zaujetí...).

Popisné záznamy zachycují, co dítě dělá, a ne co nedělá. Popis by se měl obejít bez hodnotících slov typu: „Josef zase zlobí...“

Příklad popisu

Jana si sedla s knihou na zem do rohu. Daleko od Petry. Po pěti minutách listování se začela. Po dalších pěti minutách zvedla hlavu, vyhledala zrakem Petru. Chvilí směrem k Petře tiše „syčela“. Když Petra nereagovala, Jana se vrátila pohledem ke knize. Obrátila dvě tři strany. Zase zvedla hlavu k Petře. Petra stále četla. Jana se rozhlížela po dalších spolužácích. Při upozornění, že zbývají tři minuty do konce samostatného čtení, začala rychle prohlížet knihu a listovat jí.

Popisné záznamy definuje Bill Harpová (2000) jako „písemné záznamy, které si pořizuje učitelka, aby uchovala svá pozorování dětí“. (s. 19) Tyto záznamy jsou cenné, protože: 1. dokumentují pokrok, 2. umožňují plánovat další výuku a 3. umožňují stanovovat cíle.

Smysl popisných záznamů výroků a chování

- Dokumentují silné stránky a potřeby každého jednotlivého žáka.
- Zajišťují, že učitelé shromažďují potřebné údaje o každém žákovi.
- Poskytují dodatečnou dokumentaci o žácích se speciálními potřebami.

Pomáhají učitelům všimnout si toho, že jeho výuka byla „mimo“.

Pomáhají učitelům v tom, aby plánovali výuku zacílenou na práci s celou třídou, skupinou dětí nebo s jednotlivcem, a to podle potřeb dětí.

Umožňují učitelům poskytovat okamžitou zpětnou vazbu žákovi.

Učitelé je mohou využít při psaní slovního (popisného) vysvědčení.

Při konzultaci s rodiči poskytují učitelům možnost uvádět konkrétní příklady toho, jak žák pracoval.

Ukazují, nakolik učitel zná své žáky.

Při kterých činnostech se osvědčuje používat popisné záznamy

Při tichém čtení

V dílně čtení žáci čtou minimálně 15 minut, často ale více. To je čas, kdy je dobré je pozorovat a zaznamenávat jejich chování. V tomto čase by učitelka měla navíc se žáky individuálně konzultovat (viz příručku RWCT č. 7) a z konzultací pořizovat záznam. V tomto textu už jste se setkali s příkladem popisu chování žákyně Jany při jedné z úvodních dílen čtení v 6. třídě.

„Čtení tedy není automatickým procesem zachycení textu způsobem, jakým fotocitlivý papír zachycuje světlo, nýbrž zamotaný, spleťtý, obecný, a přece osobní proces vytváření významu.“



Při pozorování žáků během tichého čtení je relativně dost času na pořizování záznamů, a tak je uvedený příklad takřka vyprávěcí. Během jiných činností se omezuje na zachycení v bodech, které by učitel měl ještě při dobré paměti projít a doplnit, aby až se k záznamu vrátí po čase, mu rozuměl.

Při literárních kroužcích

Během literárních kroužků žáci diskutují ve čtveřicích o přečteném textu a vycházejí při tom z přípravy, kterou si udělali vedení pokyny role, již v kroužku zastávají. Během diskuse může učitelka pořizovat záznamy o práci žáků v jednom kroužku, nebo o práci jednoho žáka z kroužku, podle potřeb, sledovaných cílů a možností učitelky.

Příklad bodového popisu

10.05 Začíná diskuse v literárních kroužcích

Petr: Budeme pracovat, kdo začne, začnu třeba já, nebo ne – začne Karolína.

K. odmítá.

Petr: Dobře, začne Jana.

J. neví, co má dělat.

Petr: No, začni.

J. chce, aby jí P. řekl, co má dělat.

Petr: Řekni slova, který si vybrala z toho textu, jak jsme četli. Ty slova.

J. čte seznam slov.

Petr: Počkej, nemáš číst seznam. ... Přečti jedno a my máme hádat, co znamená.

J.: Aragonitový.

Petr: Tak ví někdo, co to znamená? ...

Nikdo.

Petr: Paní učitelko, nikdo neví, co znamená aragonitový. Řeknete nám to?

U.: Co máte dělat, když neznáte význam některého slova?

J., K.: Zeptáme se vás?

U.: Co myslíš ty, Petře?

Petr: Měli bychom to nějak jako vyluštit. Ne, vlastně myslím, že se máme podívat do textu, jestli potřebujeme vědět, co to je to aragonitový, nebo jestli pochopíme i bez toho, o čem ten text je. A když zjistíme, že to potřebujeme, tak to pak nějak zjistíme, třeba se nakonec i nějak koukneme.³

Při řízeném čtení

Během řízeného čtení klade učitelka žákům promyšlené otázky na všech úrovních Bloomovy taxonomie, snaží se myšlení žáků řídit tak, aby čtený text prozkoumali co nejvíce do hloubky. Při této činnosti může učitelka získat spoustu poznatků o čtenářském chování dítěte a o jeho myšlení o textu.

Při prezentaci přečtené knihy

Když jeden žák prezentuje, co přečetl, a ostatní pak oceňují jeho práci a kladou mu dotazy, má učitelka příležitost se hodně dozvědět jak o prezentujícím, tak i o zbývajících dětech. Své poznatky opět může úspěšně fixovat tím, že je zapíše.

Při volbě knihy

Učitelka může vést se žákem rozhovor o výběru nové knihy nebo může naslouchat rozhovoru žáků, při němž jeden radí druhému, jakou knihu si vybrat.

Při žákově hlasitém přemýšlení

Pokud učitelka naučila žáky metodě hlasitého přemýšlení, má vynikající zdroj informací o tom, jak žáci nad textem přemýšlejí. Hlasité přemýšlení by mělo odhalit učitelce, které strategie žák využívá, zda je reflektuje a jak dobře, jak umí přecházet od jedné strategie k druhé v případě, že to pro porozumění textu potřebuje.

Akvárium

Čas od času může učitelka požádat skupinku žáků, aby usedli v pomyslném akváriu – tak, aby na ně viděli všichni žáci. V akváriu pak mohou žáci modelovat to, co se právě učí, a ostatní žáci jim mohou dávat zpětnou vazbu. Učitelka může zaznamenávat jak to, co žáci v akváriu dělají, tak i zpětné vazby, které jim poskytují spolužáci.

Ať už zaznamenáváte při jakékoli činnosti žáků, nezapomínejte, že důležité je vědět, co potřebujete zachytit. Například když chcete posoudit žákovy čtenářské dovednosti a to, jak používá čtenářské strategie, nemá smysl popisovat, jak zdatně řídí čtenářský kroužek, ale jak při vedení kroužku hovoří o textu a jak vede spolužáky k porozumění textu.

Dobré rady pro to, jak zaznamenávat...

- Zaznamenávejte pozorování v pravidelných intervalech.
- Zaznamenávejte vývojové změny a jiné důležité události, jakmile k nim dojde.
- Mějte stále po ruce bloček lepíků a pero. Když pozorujete dítě při nějaké činnosti, pozorování může být zaznamenáno jen narychlo, a teprve později ho můžete doplnit.
- Vždycky si poznamenejte den a čas pozorování.
- Pokuste se zachytit žákova slova nebo akci přesně.
- Pokuste se doslova zachytit slova nebo činnost toho, s kým bylo pozorované dítě v interakci během pozorování.
- Poznámky by měly být co nejkratší a zacílené. Skutečné popisné záznamy výroků a chování neobsahují myšlenky a názory pozorovatele, učitele. Jsou přísně pouhým záznamem toho, co učitel vidí a slyší, když pozoruje dítě.
- Zachovávejte vždy zdvořilost a slušnost, když si děláte tyto záznamy.



Vytvořte si systém

Popisné záznamy výroků a chování přinášejí největší užitek, když je učitel pořizuje pravidelně. Bez dobře promyšleného systému ale mohou tyto záznamy být časově příliš náročné. Naopak pokud si předem rozmyslíme, jakým způsobem budeme záznamy pořizovat, abychom to dělali systematicky, a přitom zvládnutelně, mohou se tyto záznamy stát běžnou součástí denní praxe bez větších nároků na čas. Zde je několik rad, jak toho dosáhnout:

- Určete předem čas, kdy budete pozorovat které dítě. Například se vyplatí, abyste si na určitý den v týdnu naplánovali pozorování vždy týčů dětí. (Na 1. stupni nebo v předškolní výchově.)
- Pozorujte děti při nejrozličnějších činnostech, v rozličných denních časech a v rozmanitém prostředí, v interakci s různými dalšími dětmi.
- Nezapomeňte si pokaždé zapsat datum a čas pozorování! A to na každý nový pozorovací lístek.
- Přenášejte dočasné záznamy do složek dítěte v pravidelném režimu, nejlépe co nejdříve po pozorování (tedy každý den po vyučování nebo ještě v jeho průběhu, když děti něco dělají a zrovna je nepotřebujete pozorovat).

Pomůcky pro zaznamenávání

Žádná metoda nevyhovuje všem stejně, takže následující řádky jsou jen tipy. Samozřejmě budete postupovat podle toho, jak to bude vyhovovat vám a vašim žákům.

Pořídte si podložku – nejlepší jsou desky s klipem na přichycení papíru. Dál můžete postupovat třeba tak, že si vytvoříte zásobárnu listů, na nichž jsou na stranu A4 nakreslené mřížky, nebo můžete papír jednoduše jednou přehnout na délku a dvakrát na výšku – získáte mřížku 2 x 4 okénka. Papír nadepíšete jménem dítěte a do každého okénka zapisujete jeden záznam – vždy s datem a s poznámkou o tom, o jakou situaci se jednalo (např. 5. května 2011 – tiché čtení). Papír po hodině vždy přemístíte zpět do žákovy složky a pro příští pozorování ho zase vyjmete.

Jinou možností je mít připraveny lepíky té velikosti, která vám vyhovuje, a psát poznámky na ně. Lepíky pak přemístíte do žákovy složky. Opět nesmíte zapomenout napsat na lepík jméno dítěte, čas a kontext pozorování.

Pokud pozorujete malou skupinu žáků v interakci, můžete zapisovat buď do okénka ke každému žákovi, co řekl nebo udělal, nebo můžete zachytit interakci chronologicky, repliku za replikou, a pak ofotit záznamový papír tolikrát, abyste ho mohli založit do složky každého z pozorovaných žáků.

Některé učitelky si oblíbily psaní poznámek na lepící poštovní štítky. Popsané štítky odlepí a nalepí je do žákovy složky. Drží to lépe než papírky z lepicích bločků (lepíky).

Jiné učitelky si vytvářejí v blocích záložky (podobně, jako je tomu u telefonních seznamů v diářích) a na záložku si napíší jméno dítěte. Poznámky zapisují do bloku a jednotlivé listy vytrhávají a přikládají do žákovy složky.

Sbírat popisné záznamy je náročné, ale možné

Máme-li ve třídě 25 a více žáků, je jasné, že nasbírat dostatek informací o každém z nich není snadné. Vyžaduje to: a) rozhodnutí to dělat, protože je to užitečné a dětem prospěšné, b) promyšlení toho, jak to dělat v podmínkách, v nichž já jako učitelka pracuji, c) trpělivý trénink. Zkušenosti učitelek a učitelů ze zahraničí, kteří se potýkají s podobnými problémy jako my, ukazují, že to jde a přináší to své ovoce.

Autorka je lektorka a koordinátorka KM.

Poznámky:

- ¹ Terminologie není jednotná, někteří tvůrci kontinuí používají termín deskriptor, jiní indikátor. Podobně také vývojovým kontinuem někde říkají *progress maps* (mapy pokroku) a ještě jinde *developmental maps* (vývojové mapy) a jinde *developmental continuum* (vývojové kontinuum). V českém prostředí je terminologie ještě chaotičtější.
- ² Podle publikace *Linking assessment, teaching and learning. Firts steps*, second edition. Nedatováno.
- ³ Učitelka nashromáždí o žákovi řadu podobných záznamů. Vyhodnotí je. Snaží se sledovat žákův posun. Ze záznamu z této hodiny by patrně usoudila, že Petr porozuměl tomu, jaké strategie má volit, když v textu narazí na neznámé slovo. Ještě si ale není zcela jist. Za důležité by učitelka nejspíš považovala to, že Petr nejprve uvažuje o tom, zda potřebuje neznámé slovo opravdu znát, aby mohl pochopit smysl textu.

„V každé gramotné společnosti představuje výuka čtení cosi na způsob iniciace, ritualizovaného přechodu ze stavu závislosti a počáteční komunikace. Dítě, které se učí číst, je přijato do společné paměti prostřednictvím knih, a tím se obeznámuje se společnou minulostí, kterou samo do větší či menší míry při každém čtení obnovuje. Například ve středověké židovské společnosti se rituál výuky čtení veřejně oslavoval.“



Předčítáte? Předčítáme

Ondřej Hausenblas

Mnoho učitelů pozoruje, jak se na 1. stupni školy zvyšuje počet dětí s vadami řeči a jak málo se jejich rodiče starají, jak dítěti pomoci. Škola na to sama nestačí. Ale nejde jen o logopedii. Jak děti rostou, měly by se začít vyjadřovat souvisleji a věcněji nebo citlivěji. V psaní dětí bývá hezky vidět, jak se jejich věty a také myšlenky buď stávají ucelenějšími, jak dávají lepší smysl – anebo jak jsou potrhane, nedávají moc poznat, co vlastně „chtěl autor říci“. Je těžké dovést k souvislému psaní dětí, jejichž mluvené vyjadřování zůstává ledabylé. V mluvené řeči sice celkem dobře snese, když se ten, kdo k nám promlouvá, vyjadřuje jaksi „pokusem a omylem“, když mluví nejasně a nepřesně. Můžeme se ho hned zeptat, požádat o vyjasnění. Ale bývá to docela otrava, páčit z někoho jasnou myšlenku... Ledabylost, zdá se, není jen ve volbě nevýstižných slov a v nedokončování vět. Je už v přístupu mnoha lidí k dorozumívání vůbec. Jako by si říkali: „Snad to moje sdělení nějak pochopí a přijmou...“

Anebo možná dětem, ale i dospělým schází pohotovost, aby si při hovoru stihli trochu lépe připravit a navázat myšlenky a věty? Řekl bych, že jsme v tom byli málo cvičeni. Pohotovost není jen vrozená bystrost, ale i cvik – ve fotbale, ve hře na piano i v dorozumívání. Možná nám v mládí moc dlouho dovolovali, abychom o svou řeč dost nepečovali: ani o zřetelnou výslovnost, ani o ucelenost věty a souvislost promluvy. V životě však bývají i vážné chvíle, kdy nestačí řeč improvizovaná, ale má se promluvit jasně a úplně.

Nemůžeme se divit, že těm dospělým, kteří nezvládají souvislé a uspořádané vyjadřování, krouží v mozku také nedotažené myšlenky. Protože myšlenka nezformulovaná do jasné věty zůstane nejasnou. Výsledkem pak je ochablost v myšlení: lidem se nechce přemýšlet o vztazích mezi lidmi, o poměrech ve společnosti, dožadují se různých zjednodušených a rychlých řešení. Ale každý národ potřebuje mít dost velký počet občanů, kteří se zajímají i o složitější problémy, na které se mysl musí po delší čas soustředit. Rodinná výchova na to nestačí – pro hodně dětí je nadějí právě školní výuka.

Sdělovací média nám moc dobrý model podávání informací neposkytují: televizní reportéři, zejména ti lokální, mají nejen vadné -l- nebo „jazyk mezi zuby“, anebo mluví jak pouťoví vyvolávači, navíc odněkud z dálné ciziny. Jejich přednes bývá podobně falešný jako obsah jejich skandálních nebo banálních sdělení. A pořady s inteligentními a pečlivými mluvčími bývají třeba v televizi často až v noci, kdy je děti slyšet nemohou, a mívají obsah pro děti moc složitý.

Záleží tedy hodně na škole. Nesmí povzbuzovat vyjadřovací i porozumívací ledabylost. Proto bychom měli



zajistit, aby žáci v každém okamžiku poznávali, že o co víc si usnadní vyjádření, o to hůře jim druhý porozumí. Úsilí uštětřené mluvčím musí vynaložit posluchač. A když jsou ledabylí oba, dojde k nedorozumění docela jistě.

Jako cvičiště pro kultivované podávání řečového projevu zjevně nestačí všelijaká občasná a nastrojená řečnická cvičení. Řeč, jako velmi vrozená, spontánní schopnost, se kultivuje jen dlouhodobou a důslednou přípravou.

Navrhuji dvě školní strategie: jednak stálou **péči o běžné projevy** ve veškeré školní výuce, jednak **předčítání**.

Na tom, jak promlouvají v mých seminářích studentky učitelství primární školy, vidím, že jsme je nenaučili včas důslednosti v několika prostých zásadách, jichž se má držet jak žák, tak učitel. Já tomu říkám lidově:

„Udělej si publikum, než promluvíš!“

1. „Mysli na to, že slyšet a vnímat tě má **každý**, koho chceš oslovit.“ Jak dobře známe ten protivný školní návyk, že učitel se ptá žáka, žák mu odpovídá, a ostatní buď čučí, nebo se baví o něčem docela jiném. Vede to k tomu, že nikdo nemyslí na to, že třída, později třeba seminář, je komunita učících se, a že odpovědi nepodáváme kvůli učiteli, ale kvůli sobě navzájem.
2. „**Dej znát všem** přítomným, že chceš nebo máš promluvit.“ Žák má dát signál, že bude mluvit: povstane (a nerachotí židlí!), nebo se napřímí a rozhlédne tak, aby si ostatní všimli, že pro ně něco má. Možná zvedne na znamení toho i ruku a zamává na ně? (A ne že se snaží zdviženými prsty málem vypíchnout oči učitelce!) A učitel také nemá spoléhat na svou nadřízenost při vstupu do diskuse.
3. „Poté si **počkej na klid** ve třídě.“ Rozhlížíme se, díváme se na ty, kteří ještě hovoří. Možná se jich osobně zeptáme: „Můžu ti, Jardo a Lidko, něco teď povědět?“ Děti nechtějí ostatní napomínat jako nějaká „úča“. Ale musejí se naučit, že když mají slovo, tak ho musejí udržet. Učitel ovšem nesmí na žáka spěchat, ale ani mu příliš pomáhat: nastolit „klid v soudní síni“ se učí i žákovi posluchači. Až se třída naučí vnímat a respektovat tyto signály od mluvčích, uklidní se o něco rychleji. (Možná by stálo za to učit dnešní nemotorné děti při tělocviku indiánskému plížení – ani větvička nezapraská, ani židle nebouchne o stůl, ani šustivý pytlík se svačinou nebude rachotit během spolužákova projevu...)



4. „Použij svého **veřejného hlasu**.“ Říkáme přece ostatním něco společně důležitého, žádnou intimitu. Druzí nás mají slyšet, i když zrovna nehlásáme svatou pravdu, i když třeba jen klademe otázku. Učitel naučí žáky rozlišovat „volume high nebo low“ – neboli hlasitost jako na přehrávači. Česky je to „mluv hlasitěji“, „přidej trochu na hlas“. A „mluv tišeji“ neznamena, že se má jen šeptat, ale spíše „ubrat na hlas“. (Nejenom té úpravě hlasitosti, ale i slovům, kterými si o hlasitost říkáme, musíme děti naučit. Jsou to naše provozní termíny, pro učení jsou určitě užitečnější než „příslovce“ nebo „litosféra“.)
5. „Za důležitými informacemi či slovy vždy **dej pauzičku a rozhleďni se**.“ To je cenné jako protilek proti podvědomému zrychlujícímu drmolání „už abych to měl za sebou“ a pomáhá to druhým chápat.

Samozřejmě, že tohle všechno musí učitel/ka žákům také soustavně **předvádět**. Nejen tím, jak mluví, ale i jak vyvolává, jak nechává promluvit žáky. Netasí je, ale požádá, aby druhým říkali názor či informaci. Je důležité, aby před odpovědí žák popřemýšlel, aby svůj nápad probral se sousedem, aby si ho případně i zapsal. Žák, který má odpověď už sesumírovanou, promluví při snosu pohotověji a bude pochopen snáze než ten, který si myšlenku v hlavě teprve přehrabuje.

Udělat si publikum je potřebné také proto, aby sama produkce řeči proběhla v pohodě. To, že vám publikum naslouchá, to dává **zpětnou vazbu**, která povzbuzuje. Sami víme, jak se nám mluví, když vidíme, že nás nikdo neposlouchá... Jak dlouho v českých třídách trvalo, než učitelé přestali považovat přesouvání lavic za pošetilou módu. Žáci se musejí navzájem vidět, aby se slyšeli. Moji studenti přicházejí do učeben fakulty, kde jsou „vozové hradby“ z lavic sesazených v řady po osmi židlích, bez uličky... Ani je nenapadne, že to, o čem jim snad někdo říkal v přednášce z pedagogiky, by měli bez váhání zavést kolem sebe a natočit si i v nedostatečném prostoru lavice tak, aby lépe viděli na mluvčího či posluchače. (Letos, alespoň prozatím, mě nikdo z dalších přednášejících nenapomenul, že nechávám ty „rybí kosti“ z lavic v tomto novém pořádku. Ani je nestavějí nazpět do hradeb.)

Publiku, které se vidí, je také jasné, že má na promluvu druhého reagovat. A to je pro procesy učení moc důležité. Ale děti se jistě musejí naučit i tomu, aby nereagovaly zbrkle a bezohledně. Starý již pojem „prodleva“ tu nabývá uplatnění. Hm, hm, chvilánku po-pře-mý-šlí-me, než něco vyhrkneme...

Abych své student(k)y přivedl **k péči o podání jejich řeči**, žádám, aby na každém semináři 2–3 z nich předčítali úryvek z nějakého poutavého textu. Vždy se nejprve přihlásí ti, kteří už mají trénink – byli v recitační soutěži, hrají ochotnický divadlo... Ale dojde i na ostatní.

Nejtěžší bývá **udržet tempo**. Zkušený čtenář hltá očima řádky a řeč mu crčí z úst jak potůček po

oblevě. Takové předčítání se nedá uposlušovat. Chce to ovšem průpravu, ale zásada je „čti, jako bys ten příběh zrovna vymýšlel a vyprávěl zvědavým“ nebo „klidně se sám div, co se to vlastně stalo!“. Bez přípravy to ovšem dokáže sotvakdo. A čím menší děti, tím více pozornosti musíme tempu, a zejména pauzám, věnovat. Chceme přece, aby „to našim posluchačům došlo“!

V přípravě k předčítání se má odehrávat právě to, čemu se žák má učit, aby byl čtenářem: **režimovat své čtení**, tj. prohlížet si situaci, sledovat a chápat děj, dívat se na ty postavy a jejich činy, porozumět jejich citům a zkoušet si o nich vyprávět zaujatým hlasem. Předčítání je lehčí než školní sloh „vypravování“ právě proto, že žák nemusí konstruovat příhodu ani lovit slova. Může se snažit být arabským pohádkářem z *Tisíce a jedné noci*, který sedí s ostatními na koberecích kolem vodní dýmky (ve třídě by stačila ozdobná svíčka), a kochat se vzájemností vyprávění, protože samotný příběh už dávno zná.

Výrazné předčítání nebývá snadné. Studentky učitelství už nebývají stydlivé, rády druhým přečtou. Ale mnohé ještě neumějí slyšet svůj vlastní projev „jako z nahrávky“. Mnohé ho opravdu z žádné nahrávky ani neslyšely! Nejde o to, že barva, zvuk vlastního hlasu nás obvykle napoprvé nemile zaskočí. Jde o to, mít průběžnou kontrolu nad vedením svého hlasu. Zaslouchnout sebe, že předčítáme monotónně, že jsme si nenašli v textu nějaké rozmanité linky, po kterých se nese děj či cit, a že tedy náš hlas takové různé linie nepodává posluchačům dost rozlišeně. Postavy v dialogu pak mluví stejným hlasem. Líčení zámeckých komnat se, bohužel, odříkává stejnou rychlostí jako souboj rytířů. A že by vypravěč mohl paralelně s podáváním příběhu také vést komunikaci se svými posluchači v kruhu kolem ohně? Tázavým pohledem, pokývnutím, porozhlédnutím, zdviženým obočím, váhavou pauzou, která jim dává příležitost předvídat další průběh příběhu?

Samozřejmě, to se nedá natrénovat, když máme seminář 90 minut jednou za 14 dní, a navíc je to seminář o metodách pro rozvoj čtení, ne předčítání...

Asi zavedu povinné nahrávky předčítání pro děti. Dneska má kdekdo telefon se záznamem, nebo MP3 s diktafonem, anebo to může nahrát rovnou do notebooku.

A studenti by si pak mohli k nahrávce dávat ve trojicích **zpětnou vazbu**.

Ta ostatně také dělá potíže. Když zabráním tomu, aby si rovnou říkali, „co tam bylo špatně“, nemáme o čem mluvit. Anebo se říkají banální povrchnosti: „...tempo bylo přiměřené.“ Pochopit, že zpráva pro hodnocení mu má ukázat, čeho se napříště držet a proč, a čeho se buď vzdát, nebo na čem zapracovat, to je velmi složitý úkol. „Vyhovovalo mi tvoje tempo, protože jsem si stihla představit, kde se to právě odehrávalo...“ – „Díky tomu, jaks dala hlas postavám, zrovna jsem viděl, jak se ti dva spolu hádají, malý s velkým...“ Že by si tohle děti ve škole navzájem



nedokázaly říct? Bez průpravy možná ne: ale pokud mohly samy sebe (s dopomocí učitele nebo zkušenějšího žáka z vyššího ročníku) při přípravě svého předčítání nad svým textem režírovat, asi se učily, že nad novými slovy nebo překvapivými jevy musí posluchač dostat čas se pozastavit, že kdo text nevidí, ten neví, kdo kdy mluví, když nevidí ani konce a začátky uvozovek. Takže se to musí dát najevo hlasem. Atd.

Komentovat ve zpětné vazbě se dá...

- jak vypravěč/předčítač něco **vystihl** (tón hlasu, tempo odpovídaly tomu, jak se tohle říká, jak se něco obvykle děje...)
- nebo jak vypravěč něco důležitého **zdůraznil**, a tím nás upozornil, jak porozumět
- jak nás modulací hlasu nebo tempem a rytmem **strhl, okouzli**, přesvědčil, uvedl do nálady
- jak nás vzal do vyprávěného příběhu tím, že se **k nám obrací** (to je ale těžké, když předčítáte!)
- jak nás **rozesmál nebo rozesmutnil** vcítěním do vyprávění, do replik postav

To, co se předčítači/vypravěči **nedařilo**, se stává **příležitostí k rozvíjení**: v tom bude třeba zapracovat, to ještě vylepšit. Na čem bys měl zapracovat víc, abys byl spokojen se svým předčítáním? Co bys mohla změnit, aby tvoji posluchači pořád věděli, která postava právě mluví? Co by se v předčítání dalo dělat, aby byla posluchačům zřetelnější ta napínavost příhody? A ovšem nad technickými problémy hledáme, jak jim zabránit. Pomohlo by ti proti zrychlování a drmolání, kdyby sis k textu přilepil za polovinou lepík s nápisem „zpomal“? Co bys jako vypravěč dělala během pauzy, kterou by sis dala na dvou místech (tady a tady)?

Zdá se mi, že péče o studenty – hotové absolventy ZŠ, pak SŠ a pak i několika ročníků VŠ – se moc nebude lišit od péče, kterou by měly dostávat už děti ZŠ. Nepřipravujeme je pro herectví na konzervato-

ři, ale pro běžný komunikační provoz, kde je potřeba svého posluchače zaujmout, nepromrhat jeho čas, předat mu své sdělení tak, aby ho pochopil a aby jeho obsah mohl přijmout. Ale zároveň vychováváme děti **ke čtenářství**, aby pro sebe samy dokázaly v textech najít mnoho zajímavého, aby vnímaly podněty, které na ně text vysílá, a aby je neodbyly ledabyle, zploštěně. Jejich vztah k čtení a vnímání nemá být ochablý, jestli má jejich život stát za to, a ne jen ležet v pelechu.

„Režii“ předčítání a výrazným **čtením pro kruh posluchačů** se děti učí předčítat i číst, rozumět čtenému a také podávat své porozumění druhým. Kromě toho se učí kontrolovat svůj hlas a pozici před publikem.

Ale ani pouhé vyslovení textu není žádná maličkost – stojí docela hodně energie, člověku má při tom vyhládnout! Kdo mluví francouzsky, nebo aspoň poslouchá francouzské rádio, ví, jak precizně, usilovně vyslovují Francouzi. Jejich pusa je napjatá, rty se hýbou, jazyk kmitá. To v české tradici schází. Ani malým Francouzům to však nepřišlo samo – museli to odpozorovat od velkých. Mají štěstí, že jejich velcí – rodiče – to umějí. Naši velcí musejí teprve dorůst.

Hádejte, co se trénuje následujícími větami:

Malá nálevka olemovaná zapálenými tkalouny se rozlila kolem.

Neohební kohouti se prohánějí po svahu.

Přívozník navazuje polovičaté hovory.

Přejídaním se dozajista projevil nejeden nájezdník.

Docela přihořívalo, najednou nastala taková povodeň, že jsem úlohu neuhádla.

Autor je lektor KM, učitel PedF UK.

Co je plánování pozpátku (*backward design*)?

Grant Wiggins, Jay McTighe

„Začít s tím, že máme na mysli konec, znamená začít s jasným chápáním vlastního cíle. Znamená to vědět, kam jdu, abych lépe pochopil, kde jsem teď, a aby kroky, které udělám, vedly vždy tím správným směrem.“

(Stephen R. Covey,
Sedm zvyků vysoce efektivních lidí)

„Navrhovat (to design) – mít cíle a záměry; plánovat a vykonávat.“

(Oxfordský slovník angličtiny)

Učitelé jsou návrháři (*designers*). Zásadní činností naší profese je navrhování výukových plánů a učeb-

ních zkušeností tak, abychom dosáhli stanovených cílů. Navrhujeme také hodnocení, abychom diagnostikovali potřeby žáků a podle toho vedli své vyučování. Navržené hodnocení nám, studentům i ostatním (rodičům a úředníkům), umožňuje určit, zda našich cílů bylo dosaženo, tedy zda se studenti naučili a pochopili kýžené znalosti. Stejně jako u ostatních návrhářských profesí – v architektuře, inženýrství či grafice, musejí i návrháři v oblasti vzdělání myslet na své publikum. Profesionálové v těchto oborech jsou do značné míry zaměřeni na svého „zákazníka“. Efektivita jejich návrhů odpovídá tomu, zda své cíle vytvářeli s ohledem na koncového uživatele. Je jasné, že našimi primárními zákazníky jsou žáci, přijmeme-li, že se efektivita kuri-



kula, hodnocení a výukových plánů určuje hlavně tím, zda dosáhli požadovaných poznatků. A stejně jako u ostatních návrhářských profesí, i naši práci určují a formují standardy. Například architekt se řídí stavebními předpisy, rozpočtem zákazníka a estetikou. Podobně je omezen i učitel jako návrhář. Nemůžeme si libovolně vybrat jakékoli téma. Řídíme se národními, státními, místními či úředními standardy, které určují, co by měl student vědět a čeho by měl být schopen. Tyto standardy nám poskytují rámec, který nám pomáhá určit priority výuky i učebního procesu a vede náš návrh výukových plánů a hodnocení. Kromě vnějších standardů bereme při plánování učebního procesu v úvahu také potřeby našich žáků. Naše návrhy jsou ovlivněny například zájmy studentů, jejich vývojovou úrovní či dosavadními úspěchy.

Vznikají nejlepší výukové plány pozpátku?

Jak se tedy tyto úvahy o návrhářství promítnou do plánování výuky? Výukový plán používáme jako prostředek k nějakému cíli. Zaměřujeme se na konkrétní téma (např. rasové předsudky), užíváme konkrétní zdroj (kupř. knihu *Jako zabít ptáčka*) a vybíráme specifické vzdělávací metody (třeba sokratovský seminář k prodiskutování knihy či práci ve skupinách k analýze obrazových stereotypů ve filmu a televizi) tak, aby učební proces dospěl k daným výsledkům (např. žák pochopí podstatu předsudků a rozdíl mezi zobecněním a stereotypem).

Proč popisujeme nejefektivnější výukové plány jako plánované „pozpátku“? Kvůli tomu, že mnoho učitelů začíná od učebnic, oblíbených hodin a osvědčených aktivit místo toho, aby tyto nástroje odvodili z požadovaných cílů či standardů. My prosazujeme opak: začít od konce – požadovanými výsledky (cíli či standardy) – a pak odvodit plán výuky z důkazu o učení (výsledku žáka), který standard vyžaduje, a z výuky, která je potřebná k tomu, aby bylo výsledku dosaženo. Tento názor není nijak radikální. Ralph Tyler (1949) popsal postup plánování pozpátku jasně a stručně zhruba před 50 lety: „Vzdělávací cíle se stávají kritérii, pomocí kterých vybíráme materiály, vymezujeme obsah, stanovujeme vzdělávací procesy a připravujeme testy a zkoušky. (...) Smyslem stanovování dílčích cílů je určit druhy změn, které by měly u žáka nastat, tak, aby bylo možné naplánovat a vytvořit vzdělávací proces takovým způsobem, že bude těchto cílů dosaženo.“ (s. 1, 45)

Plánování pozpátku můžeme chápat jako účelnou analýzu úkolu a klást si otázky typu: *Máme-li daný úkol, který má být splněn, jak se k němu dostaneme?* Nebo je můžeme nazývat plánovaným tréninkem a ptát se: *Jaké druhy lekcí a činností jsou potřeba*

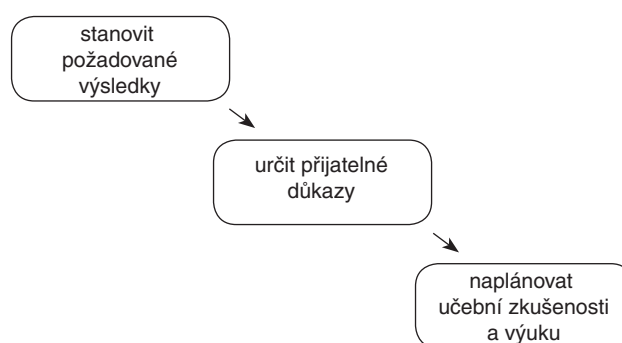
k zvládnutí klíčových výkonů? Přístup k plánování výuky, který obhajujeme, postupuje logicky dopředu a v souladu se zdravým rozumem; jako postup pozpátku se jeví z hlediska konvenčních zvyklostí, kdy učitelé typicky přemýšlí o sledu aktivit či o tom, jak nejlépe vyložit určité téma.

Tento přístup k plánování výuky „pozpátku“ vychází také z další běžné zvyklosti: z přemýšlení o hodnocení jako o něčem, co děláme na závěr, jakmile je vyučování dokončeno. Místo tvoření hodnocení ke konci hodiny či výukového bloku (nebo spoléhání se na testy od vydavatelů učebnic, které nemusejí úplně či přiměřeně hodnotit *námi stanovené* cíle) nás plánování pozpátku vede k tomu, abychom své cíle a standardy operacionalizovali podle důkazů o dosažení předpokládaných výsledků už od *začátku* plánování výukového bloku či kurzu. Připomíná nám, že máme začít otázkou: *Co bychom přijali jako důkaz, že žák dosáhl požadovaného porozumění a dovedností?* – dříve, než se pustíme do plánování výukových a učebních zkušeností. Mnoho učitelů, kteří převzali tento způsob plánování, tvrdí, že přemýšlení o důkazech o učení z pohledu „hodnotitele“ jim nejen pomáhá vyjasnit si cíle, ale ústí také v jasněji definovaný výukový a učební cíl, takže studenti mají lepší výsledky, když tento cíl znají. Větší koherence mezi požadovanými výsledky, klíčovými výkony a výukovými i učebními zkušenostmi vede k lepším výkonům žáků, což je cílem plánování.

Proces plánování pozpátku

Logika plánování pozpátku navrhuje postup plánování výuky. Tento postup má tři fáze (viz obrázek 1). V této části prozkoumáme jednotlivé fáze a ukážeme jejich aplikaci na příkladu návrhu výukového bloku o výživě pro 5. třídu.

Obr. 1 – Fáze procesu plánování pozpátku



1. fáze: Stanovit požadované výsledky

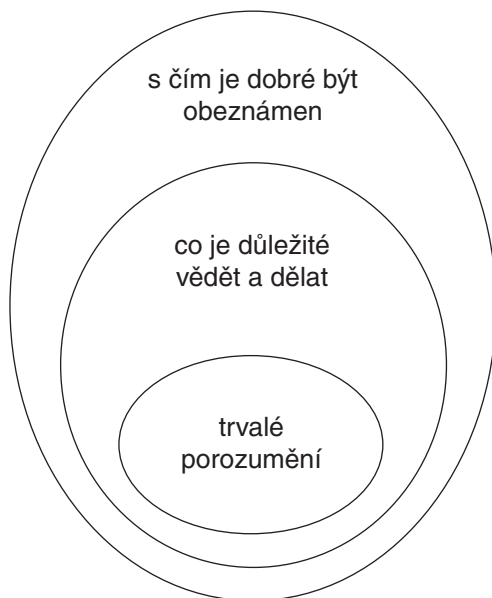
Co by měli žáci vědět, chápat a být schopni dělat? Co je dobré chápat? Jaká trvalá porozumění jsou žádoucí?

„Dovolit někomu, aby pro nás pronášel slova na stránce, je daleko osobnějším zážitkem než držet knihu a sledovat text vlastníma ušima.“



V této první fázi uvažujeme o našich cílech, zkoumáme zavedené obsahové standardy a procházíme očekávané výstupy kurikula. Pokud vezmeme v úvahu, že kurikulum většinou zahrnuje větší obsah, než lze rozumně zpracovat, jsme nuceni volit. Můžeme ukázat užitečný rámec pro stanovování priorit při plánování výuky s využitím tří do sebe vsazených kruhů zobrazených na obrázku 2.

Obr. 2 – Stanovení priorit při plánování výuky



Prázdné pozadí uvnitř prostředního kruhu představuje pole možných obsahů (témata, dovednosti a zdroje), které mohou být zkoumány v průběhu bloku či kurzu. Nemůžeme samozřejmě obsáhnout všechny oblasti. Největší kruh proto představuje znalosti, které by mohly být pro žáky užitečné alespoň pro povrchní seznámení. Co chceme, aby žáci během učebního celku slyšeli, četli, viděli, zkoumali či se s tím jinak setkávali? Například v úvodním kurzu ke školnímu hodnocení by bylo smysluplné, kdyby dospělí studenti získali základní přehled o historii standardizovaného testování ve Spojených státech amerických a v jiných zemích. S ohledem na cíl kurzu by stačila hrubá znalost, hodnocená pomocí tradičního testu.

V prostředním kruhu zužujeme náš výběr tím, že specifikujeme důležité znalosti (fakta, pojmy a zákonitosti) a dovednosti (postupy, strategie a metody). Pokud by žáci absolvovali blok nebo kurz bez zvládnutí těchto podstatných věcí, považovali bychom učení žáků za neúplné. Kupříkladu v kurzu o hodnocení bychom za základní považovali znalost charakteristik rozlišovacího a ověřovacího testu (*norm- and criterion referenced assessments*), schopnost je od sebe odlišit a správně bychom očekávali i nějaké použití této znalosti. Tady je i další způsob, jak přemýšlet o prostředním kruhu: Určuje znalosti a dovednosti, které jsou nezbytné k tomu, aby žáci úspěšně dosáhli požadovaných výkonů.

Nejmenší kruh představuje jemnější volbu – výběr „trvalého“ porozumění (*enduring understanding*), které

tvoří základ učebního celku a ke kterému se další dva kruhy vztahují. Pojem *trvalý* odkazuje k velkým myšlenkám, kterým je důležité porozumět a u nichž chceme, aby si je žáci zvnitřnili a uchovali i tehdy, až zapomenou většinu podrobností. V příkladu kurzu k hodnocení by se studenti měli důkladně zabývat principy validity a reliability prostřednictvím rozsáhlého zkoumání, navrhování a posuzování ukázkových testů. Bez toho nebudou schopni porozumět validnímu a reliabilnímu hodnocení.

Jak postupovat při rozhodování o tom, čemu je třeba důkladně porozumět, když vybíráme z široké nabídky obsahových standardů a témat? Nabízíme čtyři kritéria či filtry, které můžeme použít, chceme-li vybrat myšlenky a postupy pro výuku k porozumění.

1. filtr: Do jaké míry představuje myšlenka, téma či proces „velkou myšlenku“, která má trvalou hodnotu mimo vyučování? Trvalé porozumění překračuje jednotlivá fakta či dovednosti a zaměřuje se na širší pojmy, zákonitosti či procesy. Jako takové je možné je přenést na nové situace v rámci daného předmětu i mimo něj. Například o uzákonění *Magny Charty* se učíme jako o specifické historické události proto, že je důležité pro větší myšlenku. Tou je právní stát, v němž psané zákony určují omezení vládnoucích sil a práv jedinců; patří sem pojmy jako třeba soudní řízení. Tato velká myšlenka překračuje své kořeny v Anglii 13. století a stává se základním kamenem moderních demokratických společností.

Velkou myšlenku můžeme také chápat jako úhelný kámen. Úhelný kámen je kámen vložený do vrcholu klenby a celá klenba se tak o něj opírá. Myšlenka, která má roli úhelného kamene, je tedy taková, která je zásadní pro pochopení. Kupříkladu bez pochopení rozdílu mezi literou a duchem zákona nemůže student pochopit ústavní a právní systém USA, i kdyby měl výborný přehled o faktech z americké historie. Pokud nesoustředíme pozornost žáků k velkým, „úhelným“ myšlenkám, které mají trvalou hodnotu, zanecháváme je se zlomky vědění, které snadno zapomenou.

Shrňme to upřímnými slovy Jerome S. Brunera (1960) z knihy *Vzdělávací proces (The process of education)*: „U každé látky vyučované v základní škole se můžeme ptát, zda je její znalost důležitá i pro dospělé a zda to, že jsme se ji naučili jako děti, z nás udělalo lepší dospělé.“ (s. 52) Odpovíme-li si na tuto otázku negativně či nejednoznačně, znamená to, že kurikulum není v pořádku.

2. filtr: Do jaké míry je daná myšlenka, téma či proces ústřední pro daný obor? Tím, že žáky vedeme k tomu, aby skutečně „pracovali“ v daném oboru, vybavujeme je vhledy do toho, jak poznání vzniká, jak se zkouší a používá. Vezměme v úvahu způsoby, jakými odborníci pracují ve svých oborech – provádějí vědecké výzkumy, píšou s různými záměry (aby informovali, přesvědčili či pobavili) ke skutečným čtenářům, interpretují události a primární prameny v historii, používají matematiku k vyřešení skutečných



problémů, zkoumají, píšou kritiky knih nebo filmů a debatují o sociální politice či ekonomice. Autentické učební zkušenosti posouvají žáka z role pasivního příjemce znalostí do aktivnější role.

3. filtr: Do jaké míry je třeba myšlenku, téma nebo proces odhalit? Přemýšlejte o abstraktních myšlenkách ve výukovém bloku či kurzu, o těch pojmech a principech, které nejsou zřejmé a mohou jít proti běžným představám. Například ve fyzice žáci často zápasí s myšlenkami ohledně gravitace, síly a pohybu. Když mají předpovědět, který předmět – hliněná kulička či kulečnicková koule – dopadne na zem dřív, pokud budou oba upuštěny současně, odhalí nesprávné odpovědi studentů (kulečnicková koule) běžnou mylnou představu.

S pochopením kterých důležitých pojmů či procesů mívají žáci potíže? S čím obvykle zápasí? U jakých velkých myšlenek je pravděpodobné, že mají žáci mylné představy? To jsou plodná témata, vhodná k výběru a odhalování – pomocí výuky k porozumění.

4. filtr: Do jaké míry nabízí myšlenka, téma či proces možnosti studenty zaujmout? Některé myšlenky jsou samy o sobě zajímavé pro studenty různého věku. A učebnicové znalosti, které se zpočátku zdají suché či inertní, je možné oživit zkoumáním, simulacemi, debatami či jinými druhy aktivizujících zkušeností. Pokud necháme žáky setkat se s velkou myšlenkou způsobem, který provokuje a souvisí se zájmy žáků (např. formou otázek, aktuálních témat či problémů), zvýšíme pravděpodobnost zapojení žáků a udržení jejich badatelského zájmu. Kupříkladu otázka: *Co znamená být nezávislý?* – slouží nejen jako zásadní otázka pro zkoumání společenskovedních témat (revoluce, otroctví, ekonomie), ale týká se i základního hledání v dospívání. Myšlenky jako tato otevírají brány k dalším velkým myšlenkám, např.: *Jaká odpovědnost a omezení doprovází zvýšení svobody?*

Žádná z těchto myšlenek, které pomáhají určit priority a plánovat výuku k lepšímu porozumění, není radikální ani nová. Již před 40 lety uvedl Bruner ve své knize *Vzdělávací proces* (1960) jasné důvody pro to, abychom se v kurikulu více zaměřovali na to nejdůležitější – silné myšlenky s přesahem:

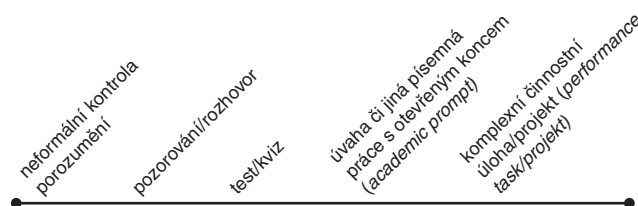
„Kurikulum nějakého předmětu by se mělo řídit nejzákladnějším pochopením, kterého jsou žáci s to a které se týká základních principů, jež dávají danému předmětu strukturu. (...) Vyučovat specifická témata či dovednosti, aniž bychom vyjasnili jejich kontext v širší základní struktuře pole poznání, je neekonomické. (...) Zdá se, že hlavní cestou k adekvátnímu přenesení toho, co žáci cvičí ve škole, do jejich života, je porozumění základním principům a myšlenkám. Porozumět něčemu jako konkrétnímu projevu obecnějšího jevu – což právě znamená pochopit základnější strukturu – znamená naučit se nejen konkrétní věc, ale i model pro pochopení dalších podobných věcí, s kterými se můžeme setkat.“ (s. 6, 25, 31) My k tomu nabízíme něco nového – postup a sadu

nástrojů, které umožní, že se výběr vzdělávacích priorit nebude dít nahodile, ale plánovaně.

2. fáze: Určit přijatelný důkaz

Jak zjistíme, zda žáci dosáhli požadovaných výsledků a splnili standard? Co přijmeme jako důkaz, že studenti něco chápou či dovedou? Přístup plánování pozpátku nás vede k tomu, že přemýšlíme o výukovém bloku či kurzu z hlediska hodnocení. Přemýšlíme tedy o souboru hodnotících důkazů, které potřebujeme k tomu, aby zdokumentovaly a potvrdily, že požadovaného učení bylo dosaženo, aby kurz nebyl jen obsah, který by měl být splněn, nebo sled učebních aktivit. Tento přístup pozpátku vede učitele a tvůrce výukových plánů k tomu, aby před plánováním konkrétních bloků a hodin nejdříve přemýšleli jako „hodnotitelé“ a dopředu si kladli otázku, jak zjistí, zda žáci dosáhli požadovaného porozumění. Při plánování shromažďování důkazů o porozumění by měli učitelé zohlednit celou škálu hodnotících metod, zobrazenou ve schématu 1.

Schéma 1 – Škála hodnotících metod



Tato škála hodnotících metod zahrnuje kontrolu porozumění (jako např. ústní otázky, pozorování a neformální rozhovory), tradiční testy, písemné práce, komplexní činnosti úlohy (*performance task*) a projekty. Liší se v rozsahu (od jednoduchých po komplexní), časové náročnosti (od krátko- po dlouhodobé), kontextu (od vytržených po autentické) a struktury (od vysoce strukturovaných po nestrukturované). Protože se porozumění rozvíjí jako výsledek probíhajícího zkoumání a opětovného promýšlení, měli bychom o hodnocení porozumění přemýšlet spíše jako o sbírce důkazů v průběhu času než jako o jedné události – ojedinělém zkoušení v jeden daný okamžik na konci výuky –, jak se často děje v současné praxi.

Protože se zaměřujeme na porozumění, budou naše výukové bloky či kurzy vycházet hlavně z komplexních úloh či projektů – ty poskytují důkaz, že jsou žáci schopni použít své znalosti v kontextu a jsou vhodnějšími prostředky evokování a hodnocení trvalého porozumění. Tradičnější způsoby hodnocení (testy, zkoušení, úvahy) užíváme spíše k dotvoření obrazu, protože jimi hodnotíme dílčí podstatné znalosti a dovednosti, potřebné k závěrečným výkonům. Obrázek 3 zobrazuje vyrovnané použití různých druhů hodnocení. Tyto různé druhy hodnocení můžeme vztáhnout k oněm třem do sebe vsazeným kruhům, a ukázat tak propojení priorit výukového plánu a hodnocení, jak je patrné z obrázku 4.



Naplánovat učební zkušenosti a výuku

S jasně definovanými výsledky (trvalé porozumění) a s vědomím vhodných důkazů o porozumění mohou nyní učitelé plánovat výukové aktivity. V této fázi plánování pozpátku je třeba zvážit odpovědi na několik klíčových otázek:

- Jaké užitečné znalosti (fakta, pojmy a principy) a dovednosti (postupy) budou žáci potřebovat, aby dobře zvládli závěrečný komplexní úkol a dosáhli kýžených výsledků?
- Jaké aktivity vybaví studenty potřebnými znalostmi a dovednostmi?
- Co bude třeba žáky učit, v čem studentům poskytovat oporu a jak bychom to měli nejlépe učit

s ohledem na cíle, které směřují k požadovaným výkonům?

- Jaké materiály a zdroje se nejvíce hodí k dosažení těchto cílů?
- Je celkový plán koherentní a efektivní?

Povšimněte si, že učitel přemýšlí o detailech plánování výuky – výběru výukových metod, sledu vyučovacích hodin a zdrojích i materiálech – až poté, co stanovil požadované výsledky a hodnocení. Učení je prostředek k cíli.

Máme-li jasný cíl, pomůže nám to jako vzdělavatelům zaměřit naše plánování a jednání směrem k zamýšleným výsledkům.

Druhy hodnocení

Kvizy a testy

Obsahují jednoduché otázky zaměřené na obsah.

- Hodnotí faktické informace, pojmy a jednotlivé dovednosti.
- Užívá se při nich výběr z předem daných odpovědí nebo krátké odpovědi.
- Jsou konvergentní – většinou mají jednu nejlepší odpověď.
- Snadno se bodují pomocí klíče se správnými odpověďmi.
- Většinou nejsou avizovány dopředu.

Úvahy či větší písemné práce

Týkají se otevřených otázek či problémů, které od žáků vyžadují kritické myšlení, nejen vybavování poznatků, a poté odpověď, výstup či zvládnutí komplexního úkolu.

- Vyžadují odpovědi vytvořené ve školních podmínkách.
- Jsou otevřené. K jejich vyřešení neexistuje jediná správná odpověď či strategie.
- Nejsou návodné, vyžadují vytvoření vlastní strategie.
- Zahrnují analýzu, syntézu či hodnocení.
- Většinou vyžadují vysvětlení či obhájení dané odpovědi či použitých metod.
- Vyžadují bodování založené na úsudku a kritériích či standardech výkonu.
- Mohou či nemusí být avizovány předem.

Komplexní činnostní úlohy a projekty

Jako komplexní výzvy, které napodobují problémy řešené dospělými, jsou tyto způsoby hodnocení autentické. Liší se v délce od krátkodobých úkolů po dlouhodobé, několikafázové projekty a vyžadují nějaký výtvar či výkon, činnost. Od předchozích se liší tím, že:

- představují skutečné či simulované prostředí, které má podobné druhy překážek, okolního ruchu, podnětů a příležitostí, jakým by čelil v podobné situaci dospělý
- většinou vyžadují, aby se žák obracel na určité publikum
- jsou založeny na určitém záměru, který je publiku blízký
- dávají žákovi větší možnosti zpracovat úkol po svém
- vždy jsou oznámeny předem, včetně zadání, kritérií a standardů, kterými se žáci při své práci řídí

„Konkrétní knihy propůjčují jisté charakteristiky konkrétním čtenářům. Ve vlastnictví knihy je skryta historie jejich předchozích čtení – chci tím říci, že každý nový čtenář je ovlivněn svými představami o tom, v jakých rukou se kniha dříve nacházela.“



Obr. 3 – Priority při plánování výuky a hodnocení

Druhy hodnocení*Tradiční testy a písemky*

- tužka/papír
 - výběr odpovědí
 - předpřipravené odpovědi

Komplexní činnostní úlohy a projekty

- s otevřeným koncem
- komplexní
- autentické

**Použití plánování pozpátku**

Nacházíme se v hlavě učitele 5. třídy Boba Jamese, který právě plánuje třítydenní učební celek o výživě.

1. fáze: Stanovit požadované výsledky

Při procházení našich státních standardů jsem našel tři obsahové standardy k výživě, které jsou určeny pro tento věkový stupeň – **žáci pochopí:**

- základní pojmy spojené s výživou
- složky vyvážené stravy
- své vlastní stravovací návyky a způsoby, jak lze tyto návyky zlepšit

Tyto standardy budou mým výchozím bodem. Potřebuji nyní rozhodnout, jaká trvalá porozumění bych rád, aby si žáci z tohoto bloku odnesli. I když jsem nikdy sám nepřemýšlel o trvalých znalostech jako takových, ten pojem se mi líbí a myslím, že mi to pomůže zaměřit mou výuku a omezený čas na opravdu důležité aspekty tohoto bloku. Když přemýšlím o těchto třech výstupech a čtyřech filtrech pro porozumění, myslím, že to, o co mi skutečně jde, je toto:

Žáci použijí pochopení složek dobré výživy k tomu, aby naplánovali vyváženou stravu pro sebe a ostatní.

Toto porozumění je určitě trvalé, protože plánování výživových jídelníčků je autentická potřeba po celý život a současně i způsob, jak požadovanou znalost použít. Pořád si ale nejsem úplně jistý tím, co vlastně znamená ono „použijí pochopení“. Budu muset ještě přemýšlet o tom, jak se pochopení projevuje jinak než jen použitím specifických znalostí. Základní pojmy výživy jsou jasné, stejně jako dovednosti potřebné k plánování jídelníčku. Je v celém bloku něco, co by vyžadovalo nějaké hluboké a promyšlené odkrývání? Existují zde například nějaké typické mylné představy, na které bych se měl více soustředit?

Jak tak o tom přemýšlím, napadá mne, že mnoho žáků si mylně myslí, že když je jídlo zdravé, musí chutnat špatně. Jedním z mých cílů tedy bude zbavit žáky tohoto mýtu, aby neměli automatickou averzi ke zdravému jídlu. Pokud jde o vtažení žáků do tématu,

není s tím žádný problém. Cokoli, co souvisí s jídlem, u deseti- a jedenáctiletých žáků vede. A jsou tu i věci k plánování jídelníčku, které nejsou vůbec tak zřejmé (jako třeba vyvážit náklady, různorodost, chuť a stravovací potřeby). Takto stanovený cíl mi pomůže se na tyto body lépe zaměřit.

2. fáze: Určit přijatelný důkaz

Toto pro mne trochu bude oříšek. Ve tří- až čtyřtydenních tematických blocích, jako je tento, dávám většinou jeden nebo dva testy, pak žáci zpracují práci, kterou známkuji, a vše zakončím testem z celého bloku (většinou žáci mají možnosti výběru odpovědí nebo k sobě něco přiřazují). I když tento přístup k hodnocení hodně usnadňuje známkování i ospravedlnění udělených známek, uvědomuji si, že takovéto hodnocení neodpovídá vždycky tomu, co na celém bloku považuji za nejdůležitější pochopit. Myslím, že mám tendenci testovat to, co se snadno testuje, místo hodnocení toho, co je nejdůležitější, tedy porozumění a postoje, které by si žáci měli z bloku odnést kromě fakt o výživě. Navíc mi vždycky vadilo, že žáci se často zaměřují spíše na své známky než na to, co se naučili. Možná, že způsob, jakým jsem přistupoval k hodnocení – spíše s ohledem na známkování než jako k dokladu o učení – přispěl částečně k tomuto jejich postoji.

Teď musím přemýšlet o tom, co poslouží jako důkaz trvalého porozumění, o které mi jde. Prohlédl jsem si nějaké příklady hodnocení komplexních činnostních úloh, probral své nápady s kolegy a nakonec jsem se rozhodl pro následující komplexní úlohu:

Protože se učíme o výživě, ředitel střediska Centra pro outdoorové vzdělávání nás požádal, abychom navrhli výživově vyvážený jídelníček na náš třídní výlet do střediska na konci tohoto roku. Navrhněte plán na tři dny, který zahrne tři velká jídla a tři svačiny (dopolední, odpolední a na večerní program). Vycházejte přitom z potravní pyramidy a výživových informací na obalech od potravin. Váš cíl: chutný a výživově vyvážený jídelníček.

Jsem nadšený z tohoto úkolu, protože od žáků požaduje ukázat přesně to, co jsem chtěl, aby si z bloku odnesli. Je také dobře propojený s jednou činností, kterou budeme v rámci bloku dělat: rozebrat hypotetickou týdenní stravu rodiny a navrhnout způsoby, jak zlepšit její výživovou hodnotu. Když mám v hlavě komplexní úlohu i tuto dílčí činnost, mohu teď zařadit testy, abych zjistil nezbytné znalosti žáků o skupinách potravin a doporučeních plynoucích z potravní pyramidy a abych ověřil jejich porozumění tomu, jak nutričně nevyvážená strava přispívá ke zdravotním problémům. Toto je nejkompaktnější soubor hodnocení, který jsem kdy naplánoval pro nějaký blok. Myslím, že komplexní úloha bude žáky jak motivovat, tak zároveň poskytnout důkaz o jejich porozumění.

3. fáze: Napláňovat učební zkušenosti a výuku

Toto je moje nejoblíbenější část plánování – rozhodnout, které aktivity budou žáci během bloku dělat a jaké zdroje a materiály budeme pro tyto činnosti potřebovat. Ale abych postupoval v souladu s tím, co se učím o plánování pozpátku, musím nejdřív přemýšlet o tom, jaké zásadní znalosti a dovednosti budou mít žáci potřebovat, aby mohli projevit, že pochopili to nejdůležitější, o co mi jde. Takže budou muset vědět o různých skupinách potravin a druzích potravin v jednotlivých skupinách, aby pochopili doporučení plynoucí z potravní pyramidy. Dále budou muset vědět o potřebách sacharidů, bílkovin, cukru, tuku, soli, vitaminů a minerálů v lidské stravě a o různých jídlech, která je poskytují. Budou se muset učit o minimálních doporučených denních dávkách těchto nutričních složek a o různých zdravotních problémech, které vznikají z nedostatečné výživy. Pokud jde o dovednosti, budou se muset naučit, jak číst a interpretovat informace na obalech potravin a přepočítávat složky receptu pro požadovaný počet osob. Neboť tyto dovednosti jsou nezbytné pro jejich závěrečný projekt – napláňování zdravého jídelníčku pro pobyt.

Teď k učebním situacím. Budu používat zdroje, které jsem shromáždil během posledních let – brožuru Státního zdravotního ústavu o skupinách potravin a potravní pyramidě, skvělé video *Výživa pro tebe* a samozřejmě i učebnici k výchově o zdraví (kterou teď plánuji používat jen občas). Stejně jako v posledních třech letech pozvu specialistu na výživu z místní nemocnice, aby nám řekl o stravování, zdraví a jak vytvářet zdravé jídelníčky. Všiml jsem si totiž, že žáci opravdu dávají pozor, když s nimi mluví někdo, kdo skutečně upotřebí informace, které se žáci učí.

Použiji výukové metody dle svého zvyku – směs přímé výuky, induktivní (konstruktivistické) metody, kooperativní učení a individuální aktivity.

Plánování pozpátku bylo užitečné. Když jsem si stanovil cíle bloku, mohu teď jasněji určit, jaké znalosti a dovednosti jsou opravdu podstatné. Mohu se více soustředit na nejdůležitější témata (a nebudu se cítit provinile, že neproberu všechno). Je také zajímavé si uvědomit, že i když nějaké kapitoly učebnice o výživě budou užitečné (např. popisy zdravotních problémů plynoucích z nedostatečné výživy), některé části

naopak nejsou tak vhodné jako jiné zdroje, které teď použiji (jako brožuru a video). Co se týče hodnocení, mám nyní jasnější představu, co hodnotit tradičními testy a písemkami i proč jsou potřeba komplexní úlohy a projekty – aby žáci prokázali své porozumění. Začínám pronikat do plánování pozpátku.

Všimněte si, že přístup k plánování popsáný v bloku o výživě má čtyři zásadní rysy:

1. Hodnocení – komplexní úlohy a související zdroje důkazů – je napláňováno před jednotlivými hodinami. Tyto způsoby hodnocení pomáhají zúžit zaměření výuky, a tím slouží jako výukové cíle, protože máme v konkrétních pojmech vymezeno, co chceme, aby žáci pochopili a byli schopni dělat. Toto hodnocení nás také vede při rozhodování o tom, jaký obsah má být zdůrazněn a jaký naopak není podstatný.
2. Je pravděpodobné, že známé a oblíbené aktivity a projekty budeme muset pozměnit s ohledem na důkazy, které potřebujeme k hodnocení požadovaných výsledků.
3. Výukové metody a zdroje materiálů jsou vybírány až jako poslední a na základě toho, jakou práci budou muset žáci vykonat, aby dosáhli výsledků. Než se například zaměřit na kooperativní učení, protože je to výuková strategie, která je právě „in“, ptáme se z perspektivy plánování pozpátku spíše na to, jaké výukové strategie budou neefektivnější k dosažení požadovaných výsledků. Kooperativní učení může – a nemusí – být nejvhodnější přístup pro nějakou skupinu žáků a tyto konkrétní výsledky.
4. Role učebnice se může posunout od hlavního zdroje k pomocnému. V ukázce o lekci k výživě si také učitel 5. třídy skutečně uvědomil silné a slabé stránky učebnicového textu. Protože měl další hodnotné zdroje (odborníka na výživu, brožuru a video), necítil nutnost využít učebnici slovo od slova.

*Převzato z knihy G. Wigginsa a J. McTighea
Understanding by design (Merrill Prentice Hall,
Upper Saddle River 2001, s. 7–18).
Přeložila Petra Šebešová.*

Literatura:

Bruner, J. S.: *The process of education*. Harvard University Press, Cambridge (Mass.) 1960.

Tyler, R.: *Basic principles of curriculum and instruction*. University of Chicago Press, Chicago 1949.

Poznámka:

O plánování pozpátku jsme psali v KL č. 16, 18, 20 a 25.



LEKCE A KOMENTÁŘE

Jaký jsem čtenář?

Blanka Drozdková

Mnozí z vás se již jistě setkali s projektem pro předškoláky a jejich rodiče nazvaným *Nanečisto*. Autorkami tohoto projektu jsou Šárka Miková a Jiřina Stang. Jedná se o osm po sobě následujících setkání pro rodiče a budoucí prvňáčky. Úvod každého takového setkání je věnován společným činnostem dětí a rodičů, v druhé části pracují odděleně děti s třídní učitelkou a rodiče s lektorkou projektu.

V naší škole jsme letos spustili již čtvrtý ročník *Nanečista*. Vzhledem k tomu, že jsme školou málotřídní a někteří rodiče absolvují letos s nástupem dalšího dítěte do 1. třídy *Nanečisto* již podruhé, rozhodli jsme se program některých setkání změnit oproti původnímu projektu autorek. Dnes se často diskutuje o důležitosti čtení, především čtení s porozuměním, a také o tom, že dnešní děti pomalu ztrácejí zájem o knihy a časopisy. *Nanečisto* nabízí možnost navázat čtenářskou spolupráci s rodiči a školou co nejdříve a společně s rodiči vymyslet strategii, jak děti naučit uvědoměle a hlavně se zájmem číst. Proto jsme se některé z lekcí rozhodli věnovat právě **čtenářství**.

Koncem února jsme přivítali skupinku osmi budoucích předškoláků s jejich maminkami a jedním tatínkem. Po úvodním rozhovoru rozdala učitelka dětem a rodičům obálky, ve kterých našli rozstříhaný obrázkový příběh ve formě komiksu z časopisu *Mateřídouška*. Děti se pokoušely příběh složit a pak rodičům vyprávěly to, co si „přečetly“ z obrázků. Bylo zajímavé pozorovat předškoláky, jak se snaží vyčíst z jednotlivých detailů obrázků souvislosti, které pomalu skládali do celku. Pokud se rodičům zdálo, že příběh děti nesložily správně, snažili se s nimi diskutovat o dalším řešení. Nakonec rodiče dětem přečetli texty v bublinách komiksového příběhu. Tím skončila společná část setkání. Děti zůstaly ve třídě s učitelkou. Posadily se do kruhu na koberec a učitelka jim postupně ukazovala obrázky ilustrací klasických pohádkových postav (pohádka o Popelce, Zlatovlásce apod.). Děti se snažily poznat, ke které pohádce která ilustrace patří. Vzhledem k tomu, že děti nezaváhaly u Popelky, Zlatovlásky, poznaly Červenou Karkulku i spoustu dalších pohádkových postav, bylo jasné, že klasické pohádky jsou jim velmi blízké a dobře se v nich orientují. Nakonec učitelka dětem nabídla k prohlížení starší vydání časopisu *Sluníčko*. Závěr patřil interaktivní tabuli, kde



měla učitelka připraven text z *Mateřídoušky* ve formě obrázkového čtení. Děti hledaly písmena, která již znají. S pomocí učitelky „četly“ obrázkový text.

Ve stejnou dobu rodiče pokračovali ve společné práci s lektorkou ve vedlejší třídě.

Na tabuli již bylo napsáno klíčové slovo **čtenář**. Rodiče metodou brainstormingu diskutovali nad tím, co se jim vybaví, když nad pojmem čtenář přemýšlejí. Lektorka vše zapisovala na tabuli: ticho, kniha, nedohledno, relax, spaní, společná chvílka, přemýšlení, vžít se do textu, obohacení slovní zásoby, umí převyprávět text vlastními slovy, aktivní zábava, lépe se vyjadřuje písemně, vzdělávání, představy, umí vybrat podstatné, umí číst nahlas i potichu.

Poté lektorka vyzvala rodiče, aby společně hledali odpověď na otázku: **Co mohu jako rodič udělat pro to, aby se z dítěte stal dobrý čtenář?** – Objevily se návrhy: vyhodit televizi a počítač; pravidelně číst dětem, když jsou malé; číst společně a střídát se s dítětem ve čtení; respektovat výběr knihy, ale pomalu rozšiřovat nabídku knih; nechat číst sourozence společně; navštěvovat s dětmi knihovnu; učit děti správnému chování ke knihám.

Z nadšení rodičů bylo vidět, že je téma čtenářství zaujalo a jejich setkání se pomalu začalo měnit v přátelské vyprávění o dětech a knihách. Společně došli k názoru, že v dnešní uspěchané době by si každý měl najít denně chvílku času ke společnému čtení.



Foto: z archivu autorky.

Projekt Nanečisto je určen předškolákům a jejich rodičům.



Foto: z archivu autorky.

V části programu pracují rodiče a děti společně.

s dětmi. Všichni se shodli na tom, že mají nejraději chvíle před spaním. Maminky, které již mají děti ve škole, radily přizvat ke společnému čtení také staršího sourozence, se kterým se střídají ve čtení.

Volné psaní, ve kterém se rodiče zamýšleli nad otázkou: **Jaký jsem čtenář?**, bylo posledním úkolem.

Ukázky volných psaní rodičů

Čtení miluji. Ale fakt je, že teď zrovna nemám čas. Musím si jej najít. Mé nejtěplejší vzpomínky jsou na časy, kdy jsem se mohla zašít do pokoje a spokojeně chroustat řádek po řádku. A v době nemoci – luxus – peřinka, servis a kniha. Od klasické literatury – Babičky Boženy Němcové – až po dobrodružný román.

Dnes mi chybí čas, ale protože snad i syn rád čte – čteme si po kouskách spolu. Vztah mezi knihou a člověkem je asi stejně krásný jako mezi lidmi. Věřím, že budu číst stále více a společně s oběma dětmi.

Ne jenom jejich oblíbené pohádky, ale i kousky, které zrovna pročítám já. Snažím se jim děj převyprávět.

Poslední knihy – Poutník – P. Coelho, Chatrč.

Od té doby, co pracuji na PC, špatný, maximálně průměrný. Čtu málo, hlavně věci, co vím, že jsou kolikrát nadbytečné nebo rovnou zbytečné. To se tedy týká hlavně dokumentů v práci.

Doma čtu skripta z různých předmětů, které studuji dálkově na VŠ. Zajímavé je, že skripta si přečtu, pokud je mám v podobě papírové, v elektronické podobě z monitoru to skoro vůbec nejde. Další čtení jsou večer pohádky dětem před spaním. Tady je potíže, že to děcka neuspává, spíš naopak.

Ale knížku jako beletrii, cestopis, literaturu faktu – tu jsem už tedy rok, dva nepřečetl. Stydím se...

Teď jsem špatný čtenář, čtu převážně pohádky dětem. Spíš než z knih čerpám informace z internetu, je to rychlejší a pohodlnější vyhledávání. Také nenáročné, dané informace jsou hned k dispozici. Občas jako četbu беру i studium angličtiny.

Jako malé dítě jsem přečetla spoustu knih. Chodila jsem do knihovny. V dnešní době nějak necítím potřebu více číst, resp. něco delšího než deset stránek. Většinou mě okolnosti donutí v četbě přestat a pak, než se ke knize vrátím, vlastně ztratím souvislost s příběhem, který jsem již četla.

Myslím si, že nejsem zrovna nejlepší čtenář, nejsem zrovna dobrý příklad pro mé děti. Ani jako dítě jsem nenašla velkou zálibu ve čtení knížek. Bylo pro mě zajímavější a zábavnější si prolistovat a pročíst nějaký časopis. Vždy jsem měla jiný program než sedět u knihy. Víím, že jsem se zrovna nepomamila ani nepotatila, neboť má rodiče četli opravdu hodně a rádi.

V poslední době mě zajímají knihy duchovního směru, což v dřívějším věku bylo pro mě tabu. Sbírká knížek se mi rozrůstá a čtení mě začíná bavit. Doufám, že mé dcery na tom budou lépe a že se čtení budou věnovat více než jejich matka.

Vždycky jsem velice ráda četla. Nejraději mám pohádky od Boženy Němcové, K. J. Erbena.

Ve škole pro mě nebyl problém číst A. Jiráskova či jiné knížky povinné četby. Miluji Agátu Christie.

Nejraději čtu v klidu v křesle nebo v posteli. Pokud je kniha zajímavá, není pro mě problém ji přečíst na jednu i za cenu pozdního spaní či nesplnění nějaké denní práce.

Poslední dobou čítávám své dceři, hlavně mé oblíbené autory – B. Němcovou, K. Čapka, Erbena, hlavně pohádky.

Nikdo ze zúčastněných své čtení nechtěl přečíst nahlas. Ale ze závěrečné diskuse vyplynulo, že sice většina ráda čte, v poslední době je však pro ně stále více obtížné si na knihu vyšetřit čas. Přesto se všichni shodli na tom, že kniha je velmi důležitým zdrojem informací, faktů, životních moudrostí. Pomáhá nám

„Od prvních stop prehistorické civilizace se lidská společnost snažila překonat překážky vzdálenosti, konečnosti smrti, zapomenutí. Jediným činem – vyrytím postavicky do hliněné destičky – se prvnímu anonymnímu pisateli všechny tyto zdánlivě nemožné věci náhle podařily.“



se orientovat v dnešním světě a ujasnit si, které hodnoty jsou v životě podstatné.

S rodiči se lektorka dohodla na této společné čtenářské strategii:

- během projektu budou pravidelně číst dětem každý večer
- v předposlední lekci se ke čtenářství vrátí, rodiče si připraví nabídku knih, které jejich děti zaujaly
- téma čtenářství bude zařazeno také do programu třídních schůzek, které proběhnou na konci prvního pololetí 1. ročníku; opět dojde ke sdílení zkušeností se čtenářskými pokroky dětí a nabídky vhodných titulů knih

Tím skončilo první setkání programu *Nanečisto*. Dle domluvy jsme se ke čtenářství vrátili během sedmého setkání. Rodiče společně sestavili seznam osvědčených knih. Objevovaly se především klasické tituly známých pohádkových knížek: *Honzíkova cesta*, *Špalíček veršů a pohádek*, pohádky Boženy Němcové a K. J. Erbena, *Medvídek Pú*, *Rumcajs*, *Manka a Cipísek*, *Ferda Mravenec*, *Budulíněk*, *Neználek*, knihy Astrid Lindgrenové, *Kocour Mikeš*, *O pejskovi a kočičce*, pohádkové bajky o zvířátkách, *Martínkova čítanka*, *Alenčina čítanka*, *Nepilův Já*, *Baryk*.

Ze zkušeností se společným čtením vyplynulo, že si děti přejí číst z jedné knížky opakovaně a často vyžadují čtení jedné kapitoly (pohádky) po několik večerů za sebou. Některé děti mají rády komiksy (osvědčila se kniha *Barbánek*).

Tím jsme ukončili téma čtenářství v programu *Nanečisto*. Uvidíme, jakých pokroků děti společně se svými rodiči dosáhnou během prvního pololetí 1. třídy. Vzhledem k tomu, že se rodiče příliš neorientovali v novějších titulech dětských knih, připravíme jim na další plánované setkání (spojené s třídními schůzkami) nabídku vhodných titulů pro začínající čtenáře.

Na konci školního roku pořádáme tzv. spaní ve škole spojené s večerním čtením před spaním. Již tradičně se tohoto úkolu ujímají ochotní rodiče našich školáků. Malí předškoláci se svými rodiči byli také pozváni.

Požádala jsem o zamyšlení nad čtenářstvím také rodiče našich žáků. Myslím, že tyto dva názory stojí za povšimnutí.



Foto: z archivu autorky.

Děti skládají obrázkový příběh.

Jaký jsem čtenář...?

Hmmm, sama nevím, jak bych na tuto otázku odpověděla, tak třeba to zhodnotíte vy. Zavřu oči a ve svých vzpomínkách se vracím zpět do dětství... Jsem v našem obývacím pokoji a s neskutečnou zvědavostí a obdivem hledím na moře knih v knihovně mojí matky. Moc se mi líbily přebaly. Byly barevné a některé i lesklé s velkými písmeny. Ty jsem měla nejraději. Když jsem si některou z nich tajně brala, skoro jsem nedýchala. Milovala jsem tu vůni, kterou cítíte při otvírání nové knihy. Nepotřebovala jsem je číst, stačilo mi jen si je prohlížet a listovat. Představovala jsem si, co se v nich píše, a byla jsem spokojená. Moje fantazie byla ohromná.

Jednou jsem dokonce mamince celou knihovnu srovnala podle barev obalů a velikosti, aby to měla pěkně urovnané. Dalo mi to spoustu práce, ale s výsledkem jsem byla spokojená a přešťastná jsem běžela svojí mamince ohlásit, jak krásné to má teď ve své knihovně. Maminka zas tak přešťastná nebyla.

Když jsem začala chodit do školy, knížky mě přestaly bavit. Vždy jsem si knihu spojila s tím, že musím číst. Nebavilo mě to a tím pádem mi ani čtení moc nešlo. Skousla jsem jediné pohádky a vydrželo mi to téměř celou základní školu. Nedovedete si představit, jaká katastrofa byla pro mě založit si čtenářský deník. No, děs.

A jak je to teď? Miluji knihy. Kupuji si a půjčuji vše, co mě zajímá. Čtu romány i naučné knihy, dělám si do nich poznámky, podtrhávám si pasáže, které se mi líbí nebo jsou zajímavé či důležité, přemýšlím nad nimi a učím se z nich. Ne však proto, že musím, ale protože chci. Využívám čas, který trávím dojížděním do práce a čtu. Vlastně si při čtení uvědomuji, že mám čas sama na sebe, což je pro mne velmi důležité a tyto chvíle si doslova vychutnávám.

Četla jsem pohádky svým dětem před spaním a teď mám obrovskou radost, že Danielka má kladný vztah ke knížkám a čte moc hezky. Ale také musím poznamenat, že naprosto rozumím Řišovi, když mu stačí jen si knížku prohlédnout.

Renáta Mojžyszová
(maminka druháka a páťáčky ZŠ Kyjovice)

* * *

Být čtenářem pro mě znamená učit se. Je to forma, jak se inspirovat zkušenostmi druhých a zamýšlet se nad nimi. Přestože je každý člověk jiný, ve své podstatě jsme všichni z jednoho „těsta“. Proto v knihách zaznamenané pravdy mohou člověku dát prostor, alespoň na chvíli, vymanit se z civilizačního „matixu“, zastavit se a přemýšlet, třeba nad podstatou a zdrojem lidského života.

Vítězslav Grygar
(tatínek čtvrtáčky ZŠ Kyjovice)

Autorka je učitelka 1. stupně v ZŠ Kyjovice.



Studentské čtenářské biografie

Štěpánka Klumparová

Již třetím rokem zahajují první semestr *Didaktiky literatury* diskusí o tom, kdo je to vlastně čtenář, co dělá a čím se vyznačuje zdatný čtenář (a to vše v souvislosti se čtenářskou gramotností). Tato úvodní činnost vrcholí reflexí vlastního čtenářství pomocí sepsání tzv. čtenářské biografie. První semestr *Didaktiky literatury* je totiž věnován čtenářství žáků na 2. stupni ZŠ a metodám a aktivitám na jeho podporu. V tomto článku bych se tedy s vámi ráda podělila o své zkušenosti se studentskými čtenářskými biografiemi.



Otázky

V další fázi jsme se se studenty zamýšleli nad tím, jaké otázky se pravděpodobně vyskytují ve čtenářské biografii (v tuto chvíli již studenti věděli, že jejich domácím úkolem bude sepsat vlastní čtenářský životopis a že jim v tom má pomoci struktura tvořená otázkami, které společně formulují v semináři). Studenti pracovali ve dvojicích, následně jsme otázky psali na tabuli, upravovali jejich pořadí, vybírali jejich nejvhodnější

formulaci.

Postřehy o čtenářské biografii

V evokační fázi se studenti snažili (nejdříve pomocí sdílení ve dvojicích, následně společně v plénu třídy) si ujasnit, co je to čtenářská biografie. V jednom ze seminářů dospěli k těmto závěrům:

- vývoj čtenáře prostřednictvím toho, co četl, co mu bylo předčítáno, co ho oslovilo, co odložil, k čemu se propracoval (reflexe) i k čemu se vrátil
- knihy, které v nás nechaly otisk
- popis osobní cesty literaturou = záznam života s knihou
- plány do budoucna, co chci číst
- ne souhrn četby, ale žánrové preference

Jejich postřehy jsme následně porovnávali s tím, co se o čtenářské biografii jako výzkumné metodě můžeme dočíst v Trávníčkově publikaci *Čtete?*. Trávníček (2008, s. 11) uvádí, že metoda čtenářské biografie „umožňuje jít více do hloubky, i historické, ptát se na různé motivace toho kterého jevu, a tím i plastičtěji vidět generační zlomy a působnost jednotlivých vnějších faktorů (politika, cenzura, škola), jak se otiskly do konkrétních čtenářských životopisů“. Podle Trávníčka (*tamtéž*, s. 189) se jedná o metodu kvalitativního výzkumu založenou na osobní výpovědi respondenta a zachycující delší časový úsek (jeho životní dráhu). Za její hlavní výhodu je považováno hlubší porozumění postojům a jejich motivům a za největší nebezpečí nahodilá pozorování s omezenou výpovědní hodnotou. Čtenářské biografie mají svůj původ v Německu a USA (zde se hovoří o tzv. orální historii).

Zmíním otázky vzniklé v jednom ze seminářů:

1. Bylo vám v dětství předčítáno? Mluvil s vámi někdo o přečteném?
2. Jaké první přečtené knihy si pamatujete?
3. Jak se proměňovaly žánry, které vás zajímaly, jakou roli v tom hrál věk? Čtete noviny a časopisy? Čtete spíše českou či spíše světovou literaturu?
4. Proměňovala se v jednotlivých obdobích života intenzita vaší četby?
5. Vidíte ve své četbě vývoj z hlediska její náročnosti?
6. Změnila povinná školní četba (škola) váš vztah ke knihám (ke čtení)?
7. Kdo – a co – formoval váš vztah k četbě a ke knihám?
8. Jak si opatřujete knihy (kupujete si je, chodíte do knihovny)? Sledujete knižní trh?
9. Podle čeho si vybíráte knihy?
10. Máte oblíbenou knihu / oblíbeného autora? Měl/a jste v minulosti i jiné oblíbené knihy a autory?
11. Které knihy jste nedočeti – a proč?
12. Účastníte se akcí, které nějak souvisejí se čtením (soutěže, autorská čtení)?
13. Proč čtete (pro potěchu či z povinnosti)?
14. Čím je vám v životě kniha?
15. Co je pro vás na čtení nejkrásnější?

Své nápady mohli studenti obohatit o otázky, které jsem v souvislosti se čtenářskou biografií nalezla na německých webových stránkách „teachsam projektu“ a které jsem pro potřeby semináře přeložila.

„Diktátoři po celá staletí věděli, že negramotný dav se snáze ovládá; jakmile se člověk naučí číst, není již možné jej tuto dovednost odnaučit, a proto je druhým nejlepším způsobem omezit jeho vliv. Z toho důvodu byly knihy největší zhoubou diktatur.“



Kritéria pro tvorbu čtenářské biografie

Před koncem semináře dostali studenti zadána následující kritéria, kterých se měli držet při psaní čtenářských biografii:

- Výsledkem je ucelený, koherentní text (otázky vzniklé v semináři slouží jako opěrná struktura a zdroj inspirace, není nutné je zodpovědět všechny).
- Rozsah je minimálně jedna strana A4.
- Biografie může být psána stylem a jazykem klasického životopisu, nebo může být ztvárněna umělecky.

Příklady čtenářských životopisů

Pro představu jsem vybrala dvě studentské čtenářské biografie. Autorem první je student prvního ročníku navazujícího magisterského studia oboru český jazyk – anglický jazyk Adam Prentis. Adam pochází z bilingvní rodiny, velmi zajímavé je číst o tom, jak se vyvíjel jeho vztah k české literatuře.

Moje čtenářská biografie

Adam Prentis



Svoje první roky znám jen jako představa. Představu vybudovanou ze vzpomínek již dávno zapomenutých. Přesto vím, že jsem musel slyšet mnoho slov, ať už češtinu od své matky, nebo angličtinu od otce či svých tří starších bratrů. Nevím, které příběhy jsem poslouchal prvně, protože jsem později pročítal všechno znovu sám a pořadí se mi zamotává. Pamatuji, a to mělo v raných letech (alespoň do deseti let, ale pokračovalo to až do šestnácti) nejzásadnější vliv na moje čtenářství, že jsme se po večeri scházeli celá rodina k onomu krásnému „času příběhů“ – anglicky jsme to nazývali „story time“ – takový můj večerníček. Až na to, že četba se přizpůsobovala věkovému průměru všech sourozenců, tedy příběhy, ač fantaskní a dobrodružné, přece nebyly nejjednodušší. Četlo se anglicky, i já jsem pak vyhledával jen anglické knihy – ty české se mi zdály příliš obyčejné, neschopné se zcela vyvázat každodenní skutečnosti, která prosakovala do všech textů, včetně pohádek. Čeština samotná mi pak oproti angličtině přišla nehezka, studená a drsná, byt praktická.

Mezi prvními knihami, které jsem přečetl a o kterých si to pamatuji – jejichž nádhra mě nikdy nepustí – jsou *Letopisy Narnie* od C. S. Lewise a *Hobit* od J. R. R. Tolkiena. Nadchl jsem se pro fantasy, ale především pro tyto dva autory – oba stále považuji za jedny z nejlepších vůbec, zvláště Lewis se pro mě stal (svou zvláštní sci-fi trilogií a zejména filozofickými spisy) spisovatelem bytostně vlastním. V deseti letech jsem se prokousal Tolkienovým *Pánem prstenů* za jeden týden – protože tak rychle to přečetli mí bratři. Ke stejným dílům z dětství i k titulům od jiných autorů jsem se pak vracel ve vyspělejší věku, abych se ujistil, že očarování nevzniklo jen z důvodu mé dětské nadchnutosti, ale díky hluboké působivosti knih samotných.

Zaujaly mě také jiné žánry – co na paměti vytane: dětská série *Vlaštovky a Amazonky*, tajemná dobro-

družství z pera H. Ridera Haggarda, parodické fantasy Terryho Pratchetta, vtip Roalda Dahla či bláznivost Terryho Jonese, ještě ne zcela porozuměná vzletnost Shakespeara. A samozřejmě komiksy – všelijaké humorné anglické, válečné heroizující vojáky 2. světové války či bojovníky v exotické Africe... no, a pak ty dvě nejlepší komiksové série na světě: *Asterix* od dvojice Goscinny-Uderzo a *Tintin* od Hergého.

Z četby na základní škole si nic moc nevybavuji. Českým autorům jsem se vyhýbal, na referáty jsem si vybíral světovou literaturu, například *Dva roky prázdnin* od Julese Verna. Pozitivně jsem vnímal jen Čapkovy *Povídky z jedné a druhé kapsy*, z donucení přečtená trojice *Hordubal* – *Povětroň* – *Obyčejný život* ve mně v 9. třídě zanechala pochopení, že česká literatura je umělecká, hlubokomyslná a nepříjemná.

Střední škola s sebou přinesla více povinné četby, a tak více českých děl v mém čtenářském repertoáru, na úkor mé oblíbené anglojazyčné literatury, ať už fantasy, sci-fi či překladů světových klasiků. Četl jsem méně, už ne každý den, četba už nebyla mou nejčastější aktivitou. Knihy jsem sháněl podle potřeby v knihovně, rozsáhlá rodinná sbírka obsahovala sice mnoho českých děl, ale ne vždy ty požadované.

Teprve ve 4. ročníku gymnázia jsem narazil na české autory, které jsem četl s naplněním. Bylo to zčásti mým vyspěním, zčásti navyknutím na příchut české literatury, zčásti mně bližšímu přístupu některých spisovatelů 20. století. Kromě Karla Čapka to byl Jan Weiss a jeho psychedelický *Dům o tisíci patrech*, či tesklivý Jaroslav Durych: *Boží duha*. U dalších spisovatelů to bylo přijetí částečné.

Ve stejné době jsem začal trávit více času pročítáním stránek na internetu – články, zprávy, komentáře, ale také encyklopedické či naučné stránky (třeba *tvtropes.com* – o stavebních principech a „fíglech“ především kinematografických příběhů). Stal jsem se také pravidelným čtenářem různých webkomiksů. Četba na internetu mi dala rozhled a vhled do řady různých témat, současně jsem si vědom, že čas takto strávený výrazně omezil moji běžnou literární aktivitu.

Studium na vysoké škole bylo – a je – ve znamení povinné četby – tedy opět české literatury, kterou jsem nakonec přijal. Přesto se stále domnívám, že jednou ze specifik této literatury je vědomá či podvědomá potřeba jakýkoli text i plně fiktivního a imaginárního charakteru propojit se zrnitostí reálného života; a tento aspekt mě čas od času otravuje – chybí mi volnost anglické literatury, ale nenacházím (nevytvářím si) příležitosti k vlastní četbě.

Abych to na konci shrnul, proč vlastně čtu? Protože mě k tomu rodiče vedli. Protože jsem už od útlého věku pocítil úžasnou moc a půvab literatury. Protože mě to bavilo, protože mám představivost. Protože číst znamená plnit sám sebe obrazy celého světa a nekočná světů, které by možná mohly být. Anebo: protože existují texty mně bytostně blízké, jako například povídky Jana Čepa, nejnovější můj objev – záchvěv myšlenek a pocitů v jeho slovech souznívá s pohybem uvnitř samotné mé duše, a nádhra světa ve vsí ryzí drsnosti se skví v Čepově oku stejně jako v mém... Proto čtu.



Autorkou druhé je studentka 1. ročníku navazujícího magisterského studia oboru český jazyk – základy společenských věd Pavla Štěpánová. Pavlin životopis je čtivý nejen díky sugestivnímu líčení autorčiných čtenářských zážitků, ale i díky popisu toho, jak se z počátku odmítaných knižních titulů staly její oblíbené.

Čtenářská biografie

Pavla Štěpánová

Když se zamyslím nad svým literárním životem, musím se vrátit zpět hluboko do dětství, do dětství, ve kterém jsem ještě neuměla číst. Vzpomínám si, jak jsem před spaním ležela v posteli, tatínek vedle mě a vyprávěl mi pohádky. O Karkulce, O Šípkové Růžence, O Sněhurce, O Popelce a další. Nejspíše mi i předčítal, ale na to si nepamatuji. V pokojíčku jsem měla velkou knihovničku, kde byly, asi ne všechny, ale skoro všechny dětské knihy mých rodičů, a já se nemohla dočkat, až budu umět číst a budu je moci všechny přečíst.

Když jsem se naučila číst, knížky patřily k pravidelným dárkům, které jsem dostávala k Vánocům či k narozeninám (a dostávám dodnes). Asi to nebyly knížky podle představ literárních kritiků, nesplňovaly požadavky na literární kvality knih pro děti a mládež, ale mně se líbily. Nejprve jsem měla nejraději pohádky. Nejvíce si pamatuji na *Pohádky* Boženy Němcové s ilustracemi Karla Svolinského. Byla to nádherná kniha s krásnými obrázky, které se daly dokonce rozkládat. Několikrát jsem ji přečetla, dokonce jsem se k ní vrátila i párkrát na střední škole, když mi bylo smutno. Ráda jsem jí ale i jen tak listovala a prohlížela si ty nádherné obrázky a představovala si, jaké by to bylo krásné, kdybych se mohla do pohádky mezi ty nádherné bytosti dostat.

Ke konci 1. stupně jsem objevila v knihovničce *Rychlé šípy* a několik knížek od Jaroslava Foglara, které asi hodně ovlivnily moji povahu i moje chování, i když tehdy jsem si to neuvědomovala. Když o tom teď přemýšlím, ctnostný vzor Mirka Dušína a jeho přátel formoval moji osobnost velice silně a hlubokou stopu ve mně zanechal dodnes. Podobně i maminčiny knížky, které jsem objevila v obývacím pokoji a které představovaly stěžejní díla Karla Maye odehrávající se v prostředí Divokého západu. Ve společnosti Old Shatterhanda a Vinnetoua jsem strávila několik let. Byla to nádherná doba a moc ráda na ni vzpomínám, dnes již dost nostalgicky. S kamarádkou ze třídy, která mayovky také zbožňovala, jsme si vyráběly luky, běhaly po lese, přály si na vlastní oči někdy spatřit severoamerické prerie, Rio Grande či Rio Pecos a snily jsme o tom, že budeme jezdit na koních, umět stopovat, házet lasem a neslyšně se plazit. Později jsme na střední škole jednou s rodiči navštívili westernové městečko, kde lidé žili stejně jako naši hrdinové. Byl to hrozný zážitek a od té doby se podobným místům vyhýbám, protože mi připomínají, že existují lidé, kteří se svým snům dokázali alespoň trochu přiblížit, zatímco já si spokojeně žiji konzumním životem městského člověka a pro naplnění svých snů nedělám nic.

Období 2. stupně základní školy je spjaté i s první povinnou četbou. Naši češtinářku jsem měla moc ráda a s povinnou četbou to nepřeháněla. Měli jsme přečíst pět knížek za rok a jednu jsme si museli vybrat z připravené nabídky a udělat na ni referát. Je zajímavé, jak naše očekávání a drobné detaily mohou ovlivnit výběr četby na několik let. Mezi povinnou četbou (tuším v 6. třídě) byla *Babička*. Celkem jsem se na tuto knihu těšila, protože film jsem kdysi viděla a moc se mi líbil. V Babiččině údolí jsme byli několikrát s rodiči a toto místo patří k nejkrásnějším a nejmagičtějším, které znám. Četbu jsem si tedy mohla spojit jak s konkrétní krajinou, tak i s konkrétními obličejí. Má očekávání ale byla asi jiná, než jakou kniha skutečně byla. První kapitola mě unudila a druhou jsem už snad ani nedočetla. Dlouhá rozvláčná souvětí a popisy a vlastně se vůbec nic nedělo. Nejvíce jsem se těšila na příběh o Viktorce, ke kterému jsem se vlastně ani nedostala. Moje pocity byly tak negativní a tak hluboce se ve mně zakořenily, že když se tato kniha objevila mezi povinnou četbou na gymnáziu, stáhla jsem si potřebné informace z internetu a *Babičku* jsem ani neotevřela. Celkem pochopitelně se *Babička* objevila i mezi povinnou četbou na vysoké škole. Protože však od mé původní čtenářské zkušenosti uběhlo již několik let, rozhodla jsem se, že *Babičku* přečte jen dám ještě jednu šanci. A byla jsem nesmírně překvapená. Knička se mi velmi líbila a čtení jsem si užívala. Poetické obrazy a popisy mi najednou připadaly hrozně kouzelné a blízké.

Druhým příkladem je *Pán prstenů*. Tato kniha byla na seznamu četby k referátům, s poznámkou, že se jedná o trilogii, ale stačí přečíst jen první díl. Knižku si vybral spolužák a referoval o ní dobře, výstižně a velice dlouho. Z jeho slov jsem si ale udělala úplně zkreslenou představu, a přestože knihu nesmírně chválil, získala jsem dojem, že se jedná o neuvěřitelnou „slátaninu“ a hloupost. O mnoho let později se v kinech objevil film se stejným názvem, ze kterého se stal „trhák“. Nikdy bych na něj nešla, nebýt náhody. Šli jsme do kina na *Tmavomodrý svět*, ale protože se prodalo málo lístků, promítání zrušili, což jsme se dozvěděli až na místě. Jako náhradu nám nabídli právě *Pána prstenů*. S povzdechem jsme se rozhodli zůstat. Film byl úžasný a já hned druhý den zamířila do knihkupectví, abych si mohla přečíst i knihu. Byla jsem učarovaná. Tak krásný příběh a zejména slova, která autor volil, a způsob, jakým je spojoval, mě okouzly. (I když samozřejmě velkou roli hraje i kvalitní překlad.) Brzy jsem si doplnila celou trilogii a chvíle strávené nad *Pánem prstenů* patří k mým nejkrásnějším čtenářským zážitkům. A ani tady bych neměla zapomenout na nádherné ilustrace, kterými je text doplněn. Podobně jako u *Pohádek* Boženy Němcové dodnes občas vezmu *Pána prstenů* do ruky a jen tak si ho prolístuji, pokochám se obrázky, případně si přečtu několik vybraných stránek a pasáží.

V souvislosti se základní školou bych chtěla zmínit ještě jednu knihu, tou je *Metráček*. Snad to bylo zase v 6. třídě, kdy se mezi povinnou četbou objevilo následující: Děvčata musí přečíst *Metráčka*, chlapci *Hochy od Bobří řeky*. Šla jsem se paní učitelky zeptat,



zda bych nemohla přečíst Foglara a ona mi řekla, že mohu, ale *Metráčka* musím přečíst také. Jeho četba byla opravdové utrpení. „Holčičí“ literaturu jsem nikdy nemusela a dodnes stále nemusím. Navíc mi připadalo strašně nespravedlivé, že je četba rozdělená podle toho, zda jsem kluk, nebo holka. Jako by snad holky „klučící četbu“ číst nesměly...

Střední škola byla poznamenána především povinnou četbou. Roční seznam čítal asi 60 titulů a dva opět k referátu. Na jednu stranu se mi dostala do rukou spousta knih, které bych sama od sebe nikdy neotevřela, a za to jsem velice vděčná, na druhou stranu jsem už neměla tolik času na vlastní četbu. Nejvíce mi utkvěla ve vzpomínkách četba *Sofiiny volby*. Když mi mamka tuhle „bichli“ přinesla domů, zhržila jsem se a říkala si, že přečtu prvních pár stránek, něco z prostředku a závěr. Kniha mě však tak vtáhla, že jsem se od ní nedokázala odtrhnout a během tří nebo čtyř dnů ji přečetla. Pamatuji si zcela přesně, kdy jsem ony „nejtemnější pasáže“ četla. Bylo to o prázdninách, na chatě, uprostřed lesa. Seděla jsem na lehátku a byl krásný slunečný den, nebe azurově modré a asi 30 stupňů. Když Sofie vystupovala v Osvětím, měla jsem pocit, jako by se najednou setmělo. Jako kdyby na vše kolem padla temnota a kouř z pecí zahálil všechno krásné a světlé. Kolem mě byla jen tma, a dokonce jsem měla i pocit, že cítím pach mrtvých těl. Nebyl to příjemný zážitek a nerada na tyto chvíle vzpomínám. Na druhé straně jsem ale nikdy takovýto intenzivní prožitek z četby nezažila. Chtěla bych ještě někdy něco podobného zažít, ale v pozitivním smyslu.

Na gymnáziu jsem se také seznámila s mým momentálně nejoblíbenějším autorem. Zas to není autor, nad kterým by profesori literatury jásali. Jmenuje se Stephen King. Velice mi vyhovuje styl jeho psaní a zejména to, že se nebojí žádných témat. Nejvíce mě uchvátila jeho heptalogie *Temná věž*. Její první díl jsem náhodou vytáhla z regálu v knihovně. V době, kdy jsem ji začala číst, byly napsány pouze první čtyři díly a během několika let ji Stephen dokončil. Čtvrtý díl má název *Čaroděj a sklo*. Tato kniha je moje srdce, je to jediná kniha, která mě dokázala kdy rozplakat. Musím přiznat, že jsem ji sice četla v době, kdy jsem byla nešťastně zamilovaná a citově trochu rozhozená, ale jsem přesvědčená, že bych si nad ní pobežela i dnes. A to i přesto, že čtenář od počátku ví, jak vše dopadne. Děj je ale psán tak fantasticky, že si to čtenář ani nestihne uvědomit. Moc se těším, že jednou, až budu mít čas, asi tak měsíc, přečtu si celou heptalogii najednou. Pokud na mě jednotlivé knihy tak mocně zapůsobily i s tak velkými „pauzami“ mezi vydáními, jsem přesvědčená, že celkový zážitek musí být něco fantastického.

Bylo by ještě mnoho, co psát. Knihy mě provázely velice silně celý život a doufám, že ještě dlouho provázejí budou. Bylo krásné se na chvíli zastavit a zamyslet se nad zážitky z četby, oživit staré vzpomínky. Knihy, které ve mně „něco zanechaly“, mám vždy spojené i s konkrétní situací, s obdobím, se zážitky a prožitky z doby, ve které jsem je četla. Představuji tak pro mě i velice silné „úložiště vzpomínek“.

Hodnocení

V navazujícím semináři si studenti ve dvojicích pročitali své životopisy a psali si k nim ocenění, popř. otázky či doporučení (měli se při tom opírat o stanovená kritéria). Na základě kolegovy komentáře mohli ještě svou biografii doma upravit.

Ke každé biografii (studenti je na konci semestru odevzdávají jako součást portfolia) připojují krátký komentář. Snažím se je hodnotit veskrze pozitivně (tato činnost má studenty do problematiky čtenářství vtáhnout, ne je od ní odradit). Životopisy vracím k přepracování pouze v případě, že nesplňují některé z výše uvedených kritérií. Oceňuji jejich čtivost, nápaditost, originalitu či umělecké ztvárnění, často připojuji osobní vzkaz (týkající se četby).

Přínosy čtenářské biografie

- Studenti věnují čas svému čtenářství, přemýšlí o něm – při studijním shonu by si na takové čtenářské bilancování nejspíše nenašli čas.
- Studenti mapují své čtenářství. Jedná se většinou o příjemné vzpomínání. Studenti oceňují příležitost promluvit si o předčítání a o společných chvílích nad knihou se svými blízkými (rodiči, prarodiči, sourozenci apod.). Někteří při té příležitosti zjistí, že se na mapě jejich čtenářství nacházejí některá bílá místa, která nedovedou zaplnit a pojmenovat ani jejich blízcí.
- Studenti si uvědomí svůj čtenářský vývoj, své preference. Rozpomenou se na to, kdo měl vliv na jejich čtenářství (rodina, kamarádi, škola apod.), co je naopak od četby odrazovalo, kterou knihu nedočetli apod. Mají pak (podle mého názoru) větší pochopení pro čtenářské zájmy (i nezájmy) a peripetie svých budoucích žáků.
- Jak potvrdily zpětné vazby studentů na konci semestru, psaní čtenářských životopisů je baví a považují je za přínosné.
- Toto čtenářské mapování se dá (v obměněné podobě) použít na základní i střední škole. Žáci se při něm o sobě mnoho dozvědí a učitelé získají cenné poznatky o svých žácích a jejich čtenářských zájmech a potřebách.

*Autorka je odborná asistentka
na katedře české literatury PedF UK.*

Použité informační zdroje:

Limmroth-Kranz, S.: Fragen zur Lesebiographie und zum Leseverhalten. Dostupné na: http://www.teachsam.de/pro/pro_lesen/pro_lesen_4_1.htm [cit. 30. 9. 2010].

Trávníček, J.: *Čteme? Obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize*. Host, Brno 2008.



Zbojníci, lapkové a loupežníci

Monika Olšáková

Dobré akce se rády vracejí. A mezi ně patří i *Slavnost čtení* v ZŠ Janovice. Tři důvody nás vedly k uskutečnění oslavy čtení a čtenářství.

První velký důvod jde ruku v ruce s názvem naší akce. *Zbojníci, lapkové a loupežníci* souvisí s významnou osobou naší obce – zbojníkem Ondrášem z Janovic, který se proslavil jak v Moravskoslezském kraji, tak i za hranicemi státu – v Polsku, na Slovensku, ale i v Chorvatsku. V listopadu 2010 uplynulo 330 let od jeho narození.

Druhým důvodem byl samotný březen. Jak lépe oslavit Měsíc knihy než krásnou knihou? Posledním a hlavním podnětem pro konání *Slavnosti čtení* byla loňská výborná zkušenost s touto akcí, která byla kladně hodnocena jak učiteli, tak žáky¹.

Letošní pořádání bylo pro nás všechny velmi osobité. Přizvali jsme žáky 4. a 5. tříd z okolních škol (ZŠ Pržno a ZŠ Baška) a nabídli jim možnost spolupráce a účasti v dílnách se stejně starými žáky naší školy. Z důvodu prostorových kapacit a počtu žáků ve skupinkách jsme se rozhodli uskutečnit slavnost pouze pro žáky ve věku 9–11 let. Celou akci si vzalo na starost šest učitelů janovické školy, kteří si rozdělili žáky všech tří škol do skupin po 12 dětech. Doprovod žáků okolních škol měl možnost procházet si jednotlivé dílny, seznamovat se s metodami *RWCT* a prohlížet si školu.

A jakéže zbojnické příběhy jsme žákům nabídli? Snažili jsme se volit témata a četbu úměrné jejich věku a jejich předpokládaným čtenářským dovednostem. Dvě čtenářské dílny seznámily žáky s populární *Ronjou*, *dcerou loupežníka*, další dílna měla název *Edudant a Francimor*, přidali jsme ještě *Loupežnické pohádky*, *Alibabu* a *40 loupežníků* a pověst o Ondrášovi z Janovic.

Naším cílem bylo procvičit čtenářské strategie u žáků z rozličných škol, s využitím metod *RWCT* zvýšit zájem a motivaci mladých čtenářů v oblasti prožitého čtenářství, obeznámit se s loupežnickou tematikou, podpořit nápady žáků, jejich kreativitu a tvůrčí činnost a v neposlední řadě jsme chtěli, aby se navzájem seznámili žáci z různých škol.

Nejvyužívanějšími metodami *RWCT* bylo *párové čtení*, *řízené čtení*, *I. N. S. E. R. T.*, *pětিলístek*, *volné psaní*. Tyto metody jsme nejdříve žákům modelovali, ukazovali, jak se s nimi pracuje (především pro žáky jiných škol), a s pomocí žáků 9. tříd, kteří výtečně spolupracovali s mladšími dětmi, je uváděli do života.

Reakce žáků na akci jsme vyčetli ze zpětných vazeb. Na otázku: *Jak se ti dnešní den líbil?* – odpovědělo všech 65 žáků, že den se jim líbil. Objevily se zde odpovědi jako: „moc se mi dnešní den líbil, hlavně nápad pozvat děti z jiné školy“, „dnešní den byl velice



zajímavý a zábavný“, „dnešní den se mi líbil, protože jsem si našel kámoše“. Na otázku: *Co tě nejvíce zaujalo?* – žáci odpovídali: „práce s textem“, „příběh o Ronje“, opakovaně byly psány prezentace, hraný příběh, skoro všecko. Poslední otázka byla: *Co ti dnes chybělo?* Občas děti psaly: „více zábavy při čtení“, ale také opakovaně psaly „nic mi nechybělo“ nebo „aby to bylo delší“...

Celý den nám zpříjemnily paní kuchařky, které pro skupinky napekly dobré buchty a uvařily chutné jídlo.

Myslím si, že den splnil naše očekávání a byl pro nás všechny přínosem. Jak pro učitele, kteří se nelehké práce zhostili zajímavě, hravě a poučně, tak i pro žáky, kteří potvrdili svoji snahu podílet se na čtení, spolupracovat a účastnit se tohoto zajímavého dne.

V neposlední řadě musím zmínit spolupráci s žákyněmi 9. ročníku, které pomáhaly v každé skupině a spolupodílely se na vedení skupiny a pomoci slabším čtenářům s orientací v textu. Myslíme si, že možnost vyzkoušet si pracovat s mladšími dětmi, spolupodílet se na vedení hodin a pomáhat druhým je pro ně důležitá zkušenost.

Slavnost čtení se opět osvědčila a věříme, že v ní budeme v dalších letech pokračovat.

Struktura a popis lekce

Cíle:

Čtenářské:

- procvičovat čtenářské strategie u žáků ze tří spádových škol (shrňování a vyvozování)
- zvýšit zájem a motivaci mladých čtenářů v oblasti prožitého čtenářství
- práce s daným textem – párové čtení, dokončení příběhu...

Znalostní:

- seznámit se s postavou Ronji a dalších postav – předvídat její podobu, vlastnosti, zvyky...
- obeznámení s loupežnickou tematikou – důraz na regionální význam

Postojové:

- seznámit se s žáky z jiné školy, představit se navzájem, spolupracovat, komunikovat
- rozvoj představitivosti, kreativity a tvůrčí činnosti – při vytváření prezentace (verše, rodokmen)

Důkazy o učení:

- rodokmen formou myšlenkové mapy – kresba postav, vyznačení vztahů mezi nimi
- zpracovaný text a článek – dokončení příběhu
- verše o příběhu



Ondráš

Uvedení do tématu: V Janovicích se narodil muž, který měl v listopadu výročí 330 let od narození a stal se hrdinou této obce a velké části Evropy, proslavil se tím, že bohatým bral a chudým dával.

Jak se říká obecně takovým lidem? Vymyslete různá pojmenování těchto lidí – který zní nejlichotivěji a který nejhůře – a seřadte je do hodnotové škály.

Otázky

Jaký k tomu mají důvod, proč to dělají a dělali byste to i vy?

Jak mohl vypadat takový člověk?

Co potřeboval za předměty pro své „řemeslo“?

Co byste si vybrali pro tuto činnost?

Předměty

Pod dekou jsou schované různé věci, vyber z nich ty, které mohl zbojník používat. *K čemu mohly sloužit? Jaký význam pro zbojníka měly?*

Předměty: klobouk, krbce, valaška, nůž, bambitky, číslo 30, dům... (počet věcí odpovídá počtu dětí ve skupině)

Pojmenuj předměty a předvídej jejich význam v životě zbojníka.

Kolečko s předvídáním.

Svůj odhad napiš na barevný papír a poté, co nám ho sdělíš, polož předmět i popis na zem před ostatní.

Přečtení úryvku knihy o Ondrášovi, doplnění informací, oprava původních prekonceptů.

Zbojník Ondráš

Hodně příběhů o Ondrášovi si lidé vymysleli, některé se přihodily někomu úplně jinému. Zbojník Ondráš se narodil v roce 1680 a byl prvorozeným synem Ondráše Fucimana a jeho ženy Doroty. Tato rodina patřila k nejbohatším selským rodům ve frýdeckém panství.

Ondráš chodil do školy ve Frýdlantu a poté na Gymnázium v Příboře. Pro svou divokost byl po šesti letech vyloučen.

Se svým kamarádem Jurášem se však rozhodli, že si založí svou družinu na Lysé hoře. Tam měli společníky (bylo jich sedm) z okolí. Takhle se zrodil zbojník Ondráš, který chodil se svou družinou po dědinách a napravoval panské křivdy a útisk. Když bylo lidem nejhůře, tak vyhledávali právě Ondráše. Na Lysé hoře, na Frýdecku, u Klimkovic, Frenštátu nebo u Opavy. Ondráš byl vůdcem této družiny a Juráš byl jeho zástupce, ale postupem času se v něm usazovala závist. Jednou se skupinka vydala bavit, a jak Ondráš začal tančit se svou milou – šenkýřovou dcerou Dorotkou –, zapomněl na svůj kouzelný obušek. Žárlivý Juráš mu obušek vytrhl a Ondráše zabil. Devětadvacátého února 1715, uprostřed zábavy ve sviadnovské hospodě, umírá zbojník Ondráš rukou svého blízkého kamaráda Juráše.



Foto: T. Pitřík

Seznamování se ve skupině.

„Po zákonu tak se děje?“
Po zákonu, bratře Ondro!
Ve Frydku nás podávali,
kdekdo zapřel svoji mluvu,
jako jednou zradil Juráš...
„Po svědomí, tak se děje?“
Po svědomí, bratře Ondro!
A již nevím, jak to bylo...

(Úryvek z básně Ondráš.)

Shrnutí informací o Ondrášovi formou *pětílístku*.



Foto: T. Pitřík

Tvorba *pětílístku*.

ONDRÁŠ
DOBROMYSLIVÝ SPRÁVEDLIVÝ
LOUPL STRÍLEL ZABÍJEL
BOHATÝM BRAL, CHUDÝM DÁVAL.
JURÁŠ

Ukázka *pětílístku* na téma Ondráš.



Ronja

Vyvození tématu: *Které znáš loupežnické pohádky, příběhy, pověsti?* Nemusí být jen o loupežnících, ale i o zbojnících, lapcích a vůdcích, kteří chudým brali, bohatým dávali.

Děti nejčastěji zmiňovaly *Lotranda a Zubejdu*, *Rumcajse*, *Alibabu a 40 loupežníků*, *Robina Hooda*.

Jaké bude téma naší hodiny?

Na základě tajenky v křížovce zjistí téma naší hodiny. Děti se rozdělí do tří skupin podle barev (schválně namíchané skupiny dětí z různých škol), každá barva si vyřeší svou část. Křížovka byla ze znalostí 4. ročníku.

Tajenka: Ronja, dcera loupežníka

Na tajném certifikátu (schovaném ve třídě) kouzlem zjistí, zda se vám podařilo rozluštit tajenku správně. Certifikát je ukryt ve třídě. Najdi ho a přetři kouzelnou vodičkou (chemická reakce: důkaz pomocí roztočku žluté krevní soli).

Seznámení s tématem

Každý zaujme jakékoli místo ve třídě. Zavře oči a bude si představovat děj, který uslyší.

Uvedení do děje prostřednictvím poslechu audioknihy (prvních pět minut nahrávky)² *Ronja, dcera loupežníka* od Astrid Lindgrenové.

Po doznění audionahrávky se žáků ptáme:

Jak asi Ronja vypadá?

Jaké má vlastnosti?

Jaké má zvyky?

Kolik je Ronje let? Jak se obléká?

Četba úryvku

Žáci si přečtou ukázkou³: obě děti v páru přečtou část, jeden ji shrne. Pak se čte další část, druhý shrnuje. Opakování celého postupu.

Během zastavení odhadují žáci další děj.

Přečíst pokračování – *co se potvrdilo a co vyvrátilo?*

Jak bys děj dokončil?

Volným psaním příběh dokončí – *volné psaní* proved' na papírový loupežnický klobouk.

Koho zajímá dokončení příběhu, doporučuji knihu si zapůjčit nebo si prohlédnout film.

Prezentace

Rodokmen: vytvoření rodokmene formou myšlenkové mapy

Děti ho nakreslí a vysvětlí vztahy mezi jednotlivými osobami příběhu.

Jména: Ronja, Birk, Mattis, Undisa, Bork, Lovisa

Rodokmen byl při prezentaci představen společně s verši, které žáci jako skupina před kresbou rodokmenu poskládali. Cílem bylo ostatním spolužákům, kteří naši dílnu neabsolvovali, převyprávět poutavý příběh Ronji. Každý žák přečetl jeden úsek básničky a u toho ukazoval na osoby v rodokmenu.

Báseň

Rádi bychom vyprávěli, co jsme se dnes v dílně čtení dozvěděli.

Byly kdysi tlupy dvě, obě byly loupežné.

První tlupa Mattisova, žila v hradě odjakživa.

S nimi Ronja, Lovisa – pýcha loupežníka Mattis.

Jedna dcera, druhá jeho žena, pro Mattis nejvyšší cena.

Druhá tlupa Borkova, konkurence hromová.

S nimi syn Birk zvědavý, pro Ronju kámoš pravý.

Jeho matka Undisa, bojovnice úděsná.

Ti dva mladí, když se spolu seznámili.

Do sebe se jako bratr a sestra zalíbili.

Jednou Mattis bez strasti chytil Birka do pasti.

Ronja se otci vzepřela, Borkovi se vydala.

Zavrhl Mattis dceru svoji, od té doby svědomí mu nedalo pokoji.

Ronja z domu utekla, s Birkem léto strávila.

Spolu lovili, spolu vařili, spolu plavali, spolu bydleli.

V srdci všechny hryzalo, co se dříve událo.

Tak hledali odpuštění, po kterém je brzké uzdravení.

Když Mattis Ronju odprosil, s dětmi se na hrad navrátil.

Tlupy se tak sloučily, jednoho vůdce v boji zvolily.

Byl to Mattis pokorný, vzorný otec od Ronji.

Myslíš, že se ponaučil a už lidem v kapsách nelovil?

Lovil, ale jen bohatým, chudým pak bídu zlatem oplatil.

Stejně jako Ondráš náš, stal se z něho mecenáš.

Všichni:

To je konec vyprávění – z kterého jsme si vzali ponaučení:

Spolehej se na rozum svůj – od nikoho si nic nediktuj.

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

Poznámky:

¹ Popis předchozí *Slavnosti čtení* si můžete přečíst v KL č. 41.

² Pohádkovou hru na motivy stejnojmenné knihy Astrid Lindgrenové napsala Helena Sýkorová, hudba Petr Mandel, dramaturgie Eva Košlerová, režie Karel Weinlich. Účinkují: Rudolf Hrušínský st., Irena Jeřábková, Tomáš Longa, Petr Pelzer, Miroslava Hozová, Jaroslav Konečný, Květoslava Straková, Josef Patočka, Jiří Samek, Antonín Hardt, Ivan Gübel, Yvetta Blánarovičová, Renée Nachtigallová, Marie Marešová a Petr Pospíchal. Natočeno v roce 1990 (60 minut).

³ Ukázkou najdete na: www.kritickemysleni.cz.



Prezentace loupežnického tématu jedné ze skupin.



Magické číslo tři

Kateřina Šafránková

Významní řečníci dokážou zaujmout publikum nejen svým přednesem, ale i obsahem a formou sdělení. Takový řečník vás upoutá během prvních několika vět a už vás „nepustí“. Posloucháte a necháte se ovlivňovat. Řečník dokáže vyvolat v posluchačích emoce (patos, dojetí, radost, smutek, touhu bojovat), dokáže je přimět k zamyšlení nad svými názory. Posluchač se tak stává spoluúčinkujícím v tomto představení, svými vnitřními (a někdy i vnějšími) reakcemi vytváří atmosféru, která dává proslovu určitý význam (základní, bezvýznamný). V českých školách se žáci většinou neučí, jak zaujmout publikum, jak to zaonačit, aby nás lidé poslouchali se zatajeným dechem. Pro inspiraci jsme tedy sáhli do zahraničních zdrojů.



Krásný strom, který poslouží jako dekorace ve čtenářském koutku, jsme **chytili, nadzvedli a nakonec i odnesli** do druhého patra našeho gymnázia. Větve byly mokré, protože venku **mrholilo, pršelo, a dokonce i lilo jako z konve**. Nápad oživit chodbu je podle mého **dobry, skvělý, prostě úžasný!**

Citlivým vedením učitele se studenti po čase naučí, že v některých situacích by si vystačili s jedním či dvěma výrazy.

Jiná studentka si se zadáním poradila lépe. Našla situaci, která vybízí k použití *magické trojky*, a nápaditě ji zapojila do textu:

V minulém čísle *Kritických listů* jsme jako zahraniční inspiraci publikovali popis aktivity „nalezená báseň“. Tentokrát vám představujeme „magické číslo tři“, formální pravidlo, které pomáhá žákům napsat působivý text, pronést poutavý projev.

Lekci vymyslela Lori Jamisonová-Rogová a její původní, neupravené znění najdete na webových stránkách Mezinárodní čtenářská asociace (International Reading Association) s názvem *ReadWriteThink*. Lekce je určena žákům prvního i druhého stupně a byla upravena tak, aby mohla být použita v české škole.

Měli bychom, my učitelé, mít na paměti, že nechceme žáky učit vyprázdňené formulky, fráze či naučené grify, které vždy spolehlivě zaberou. Naším cílem je naučit je vycítit, kdy *magické číslo tři* (stejně jako jiné stylistické figury) zařadit, kdy s nimi šetřit, kdy je vůbec nedávat. Je třeba také promyslet, kdy můžeme použít např. magické číslo dva, nebo čtyři. Tento efektní prostředek je dobrý, asi jako je dobré opepřit si jídlo: je-li pepře moc, nebo se k jídlu nehodí, nikdo pokrm nechce jíst.

Příkladem takového přepracovaného textu je následující práce studentky gymnázia (první pokus o *magické číslo tři*):

Otevření výstavy

Dobrý den, milí návštěvníci, dámy a pánové, **vzácní hosté,**

víte, díky čemu tady teď tuto výstavu zahajujeme? Před pár týdny za mnou přišli tři lidé s prosbou, zda bych jim nepomohl otevřít výstavu o umění Mayů. Když jsem o tom poprvé slyšel, připadal jsem si jako hlupák, ze kterého chtějí dostat co nejvíce peněz pro své pošetilé plány.

Nejprve mě zajímalo, proč tak **vzdálené, neznámé a tajemné** umění by se mělo objevit právě v České republice. Nevím proč, ale něco mi říkalo, abych to tohoto projektu šel. Chvilí jsem přemýšlel, zda poslechnout onen vnitřní hlas. Zněl však tak naléhavě, že se dalo udělat jen jediné, vyslyšet ho.

Po podpisu smlouvy jsem si vzpomněl na Caesarova slova: **Kostky jsou vrženy**. Vybavilo se mi také pověstné: **Kdo riskuje, vyhraje**. Opravdu jsem vyhrál. Jak postupně dny plynuly, uvědomoval jsem si, že oproti Caesarově: „**Přišel jsem, viděl jsem, zvítězil jsem...**“ – se naplnilo spíše: „Viděl jsem, podepsal jsem, dokončil jsem.“

Jsem rád, že jsem poslechl cosi v sobě a do projektu vstoupil. Doufám, že výstavu oceníte stejně jako já.

„Abych z tohoto systému černých a bílých znaků získal vzkaz, nejprve systém uchopím zjevně nepravdělným způsobem, přelétavými očima, a poté rekonstruuji kód znaků pomocí spojovacího řetězu skupin neuronů v mozku, řetězu, který se mění podle povahy čteného textu, a naplním tento text něčím – emocemi, fyzickými vjemy, intuicí, vědomostmi, duší –, a to záleží na tom, kdo jsem a jak jsem se stal tím, kým jsem.“



Postup

1. Ukažte žákům příklady použití tří slov (vět) v citátech ze slavných textů (učitel může citáty libovolně obměňovat):

Řekni mi a já zapomenou. Ukaž mi a já si zapamatuji. Zaujmi mě a já se naučím.

(Benjamin Franklin)

Vláda lidu, lidem a pro lid.

(Abraham Lincoln)

Mír, pořádek a dobrá vláda...

(kanadská ústava)

Život, svoboda a sledování osobního štěstí...

(Deklarace nezávislosti USA)

Každý má právo na život, svobodu a osobní bezpečnost.

(Všeobecná deklarace lidských práv)

Na cestě k opravdové lásce leží tři velké balvany, jimiž jsou sebeláska, ješitnost a žárlivost. Dokud je neodvalíš stranou, nedostaneš se kupředu.

(Richard Aldington)

Soukromý život bez dějinného horizontu je čirá fikce, atrapa a v posledku vlastně lež.

(Václav Havel)

Veliká láska, láska bez výhrad, láska celého člověka k celému člověku nemůže pominout léty ani smrtí.

(T. G. Masaryk)

2. Řekněte žákům, že všechny citáty jsou příkladem použití *magického čísla tři*. Spisovatelé (a řečníci) často spojují tři slova, myšlenky nebo spojení slov. Díky tomu má jejich text rytmus a větší účinek. Řekněte žákům, že v této lekci se naučí používat *magické číslo tři* a také jejich texty budou mít lepší rytmus a budou zajímavější.
3. Ukažte žákům strukturu prvního citátu od B. Franklina. Všechny tři části tvoří věta se stejnou stavbou: _____ mi/mě a já _____. „Magie“ této techniky spočívá v tom, že všechny její části by měly být stejně dlouhé, nebo by měly mít stejnou stavbu. Vyzvěte žáky, aby si ve dvojicích popovídali o stavbě ostatních citátů.
4. V celé třídě sdílejte zjištění žáků. Upozorněte žáky, že mezi jednotlivými částmi *magického čísla tři* se píšou čárky, pokud tam není spojka *a*.
5. Přečtěte společně s žáky nahlas citáty a sledujte rytmus řeči. Řekněte žákům, že další součástí „magie“ je to, jak slova znějí dohromady. Přečtěte citáty tak, že změníte pořadí slov, např. místo „život, svoboda a sledování osobního štěstí“, „život, sledování osobního štěstí a svoboda“. Nezní to tak dobře jako původní znění.

Rozšíření

Magické číslo tři nepoužívají jen řečníci a autoři textů, kteří chtějí přesvědčit čtenáře. Často se objevuje i v umělecké literatuře a může mít různý účinek. Žákům můžete přečíst ukázky takových trojic a požádat je o promyšlení jejich účinku.

Kupříkladu v této ukázce z knihy *Kuky se vrací* od J. Svěráka magická trojka zesiluje popisované emoce a dodává naléhavosti sdělení (*magické číslo tři* je psáno tučně):

„Bože, bože, modlíme se...“ Hrdlo se Ondrovi sevřelo při představě, že je **jediný na světě, kdo o Kukym ví, jediný, komu na něm záleží, a tedy jediný, kdo mu musí pomoci**. Soustředil se teď jako nikdy předtím. Jestli je **nějaká spravedlnost, nějaká vesmírná síla, nějaký zázrak**, který mohou bytosti přivolat, tak teď je ta chvíle. Teď se ukaž! Staň se teď, anebo nikdy! (Svěrák, J.: *Kuky se vrací*. Mladá fronta, Praha 2010, s. 12–13.)

Řízená práce

Můžete si zvolit jen jednu z popisovaných řízených aktivit, pokud nebudete mít dost času. Nebo můžete tyto aktivity přesunout na jiný den.

1. Přečtěte si společně s žáky *Projev bývalého prezidenta republiky Václava Havla ke 150. výročí narození T. G. Masaryka* (text budete žákům možná muset přečíst nahlas, aby mu lépe porozuměli), případně jeho vybranou část. Žáci hledají příklady použití *magického čísla tři* a diskutují o tom, jak tento prvek ovlivnil vyznění a emocionální náboj textu. Starší žáci mohou porovnávat, kdy autor použil čísla tři a kdy se přiklonil k tomu, že výrazy jsou za sebou jen dva, nebo naopak jsou výrazy čtyři:

Ukázka z textu (*magické číslo tři* je psáno tučně, použití dvojitého výrazu je kurzivou, text je krácen):

Dámy a pánové,
vážení přítomní,
milí obyvatelé Hodonína,
srdečně vás všechny zdravím v předvečer dne, kdy uplyne sto padesát let od narození **tvůrce naší novodobé státnosti, prvního československého prezidenta a vašeho rodáka** Tomáše Garrigua Masaryka.

Dovolíte-li, využiji dnešní slavnostní chvíle k tomu, abych se tu zmínil o několika idejích či skutečnostech, s nimiž je od mládí v mém povědomí Masaryk spojen, a abych se tu s vámi podělil o svůj údiv nad tím, jak jsou dodnes živé.

Co Masaryk učil, to dělal, co dělal, to učil. Velká jednota slov a života, kterou představuje, zasluhuje samozřejmě obdiv a uznání. Ale nejen to: ukazuje se, že doprovázena neuvěřitelnou *pracovitostí a houževnatostí* je i tou nejlepší cestou k dobrému výsledku. Anebo to snad nebyla právě tato jednota, co nakonec rozhodující měrou přispělo ke vzniku *svobodného a demokratického státu* a co mu vdechlo dobrého ducha?

(...)

Duch a humanita podle Masaryka **předchází** politice, idea **předchází** činu, zdravý rozum, nepředpojatá kritičnost a diskuse **předchází** politickému rozhodnutí, demokratičnost institucí a procedur závisí na demokratičnosti duše a charakteru. Rozčilení není program. Ani tyto základní masarykovské postuláty se nikdy podle mého názoru nepřežily. Kdo ví, zda pravý boj o ně není teprve před námi?

(Zdroj: www.hrad.cz)



2. Rozdějte žákům pracovní list *Magické číslo tři – vymysli příklady*. Úkolem žáků je vymyslet nejprve tři podstatná jména, tři slovesa a nakonec tři věty na dané téma.

Tři podstatná jména (nebo spojení podstatného a přídavného jména):

_____, _____
a _____ je potřeba urychleně uklidit.

Tři slovesa (v 1. osobě jednotného čísla):

_____, _____
a _____, abych zlepšil/a své výsledky.

Tři věty:

Ve škole je důležité _____
_____ a _____.

Žáci navrhnou různá znění textu a učitel je zapisuje. Pak společně vybírají nejlepší obraty. Vybídněte žáky, aby si zkoušeli, jak budou jednotlivé části znít. Pokud to bude potřeba, učitel žákům představí své vlastní znění, např.: Všechny třídy, chodby, a dokonce i školní hřiště je třeba urychleně uklidit.

Pravidelně běhám, zdravě jím a posiluji, abych zlepšila své sportovní výsledky.

Ve škole je důležité respektovat se navzájem, pomáhat si a učit se, jak nejlépe dovedeme.

3. Žáci pracují individuálně a vyplňují pracovní list *Píseň o oblíbeném místě v přírodě*.

Jméno: _____

Datum: _____

Píseň o oblíbeném místě v přírodě

Představte si v duchu své oblíbené místo v přírodě (kam rádi chodíte či takové, kde jste byli jen jednou, ale silně na vás zapůsobilo). Do každé věty doplňte tři slova nebo sousloví či věty tak, abyste vystihli podobu svého oblíbeného místa a váš vztah k němu (proč se vám líbí, co je na něm zajímavého).

Nezapomeňte, že věty v *magickém čísle tři* by měly:

- mít stejnou délku nebo být stejného typu
- sdělovat důležité myšlenky
- být vnitřně provázané, a tím zvýznamňovat sdělení

- být plynulé a rytmické
- mít mezi sebou čárku (pokud nejsou spojeny spojkou „a“)

Moje oblíbené místo v přírodě je _____ (1),
_____ (2) a _____ (3).

Mám ho rád/a, protože _____ (1),
_____ (2) a _____ (3).

Kdybych tam teď byl/a, _____ (1),
_____ (2) a _____ (3).

Samostatná práce

Žáci mohou vybrat některou ze svých starších prací a přepracovat ji tak, aby využili *magické číslo tři*, nebo napsat nový text.

Rozšíření

- Sledujte s žáky použití *magického čísla tři* i v dalších textech a diskutujte s nimi o účinku, jaký má na čtenáře.
- Přemýšlejte s žáky o tom, při jakých příležitostech by se jim hodilo využít tuto techniku (např. ve školním parlamentu), aby dosáhli většího účinku svého textu (své řeči).

Reflexe/hodnocení

- Pozorujte, jak žáci přispívají do diskusí a jak pracují, abyste zjistili, zda pochopili tuto techniku.
- Ohodnoťte schopnost žáků techniku využít v *Písni o oblíbeném místě v přírodě*. Připomeňte žákům kritéria:
 1. Slova či věty by měly mít stejnou délku nebo být stejného typu.
 2. Slova či věty by měly sdělovat důležité myšlenky.
 3. Slova či věty by měly být vnitřně provázané, a tím zvýznamňovat sdělení.
 4. Slova či věty by měly být plynulé a rytmické.
 5. Slova či věty by měly mít mezi sebou čárku (pokud nejsou spojeny spojkou „a“).
- Ohodnoťte žakovy úpravy starších prací či novou práci s využitím *magického čísla tři*. Využijte k tomu *Sadu kritérií magického čísla tři*.

	skvělé (3)	uspokojivé (2)	potřebuje vylepšit (1)
efekt	<i>magické číslo tři</i> obsahuje myšlenku, která má vnitřní provázanost a zvýznamňuje tím sdělení	<i>magické číslo tři</i> obsahuje důležitou myšlenku	<i>magické číslo tři</i> není vůbec využito, nebo nejsou jeho části vnitřně provázány a nezvýznamňují sdělení
plynulost	slova, spojení slov či věty v <i>magickém čísle tři</i> jsou rytmické a plynulé	slova, spojení slov či věty v <i>magickém čísle tři</i> jsou téměř plynulé	slova, spojení slov či věty v <i>magickém čísle tři</i> jsou nespojitě a rozkouskované
stavba a interpunkce	slova, spojení slov či věty v <i>magickém čísle tři</i> mají stejnou stavbu a interpunkce je bez chyb	slova, spojení slov či věty v <i>magickém čísle tři</i> mají téměř stejnou stavbu a interpunkce je bez chyb	slova, spojení slov či věty v <i>magickém čísle tři</i> nemají stejnou stavbu a objevují se zde chyby v interpunkci



Jméno žáka: _____

Výsledek: _____

Začátky s *magickým číslem tři*

Učitelka českého jazyka na gymnáziu Iva Dobiášová vyzkoušela magii čísla tři se svými studenty a podělila se s námi o své postřehy a práce žáků.

Při jedné z příprav na hodinu českého jazyka pro kvintu mi hlavou vrtala otázka: Jak nácvik proslovů oživit? Co nového zakomponovat, aby si studenti s textem vyhráli a vyzkoušeli něco nového? Čím studenty překvapit? Inspiraci jsem našel dříve hledat nemusela. Přišla v podobě *magického čísla tři*.

S kvintou jsme si nejprve na příkladu vysvětlili, co je podstatou tohoto jevu. Po ujasnění si toho, co tvoří *magické číslo tři*, jsme se pustili do prvních pokusů. Od krátkých vět jsme přešli k souvětí a nakonec jsme se postupně dostávali k souvislejším textům.

Žáci byli mile překvapeni tím, co jsem jim tentokrát nabídla. Uvědomovali si, že si hrají se slovní zásobou, často i se svou obrazností. Chvillemi si nevěděli rady s tím, jak v trojce použít gradaci. Vymysleli dvojici, celá trojice je ne vždy napadala. V každém případě jsme se dobře pobavili při čtení samotných textů.

Zde jsou ukázky našich prvních pokusů:

Byl pozdní, sychravý, přímo pochmurný večer. Venku nebyla ani noha. Když jsem vyšla z domu, začal foukat větříček, pomalu se zvedal vítr a zanedlouho se z dálky rozburácel i silný víchr.

(Tran Thanh Mai)

Po ránu

Zvoní budík. Nechce se mi vstávat. Ještě zavřu oči, přemáhám se a nakonec vstanu k snídani. Dal jsem si vařit vodu na čaj. Chvilí se nic nedělo, pak se ozývalo syčení a nakonec přišlo bublání. Když jsem chtěl čaj vypít, voda byla horká, pomalu chladla a po chvíli jsem ji mohl v klidu vypít.

(Jan Vancí)

Den

Než jsem se probudil, měl jsem zajímavý sen. Byl jsem ve škole, kde jsem musel sedět, dávat pozor a hlavně mlčet. Zazvonil budík. Normálně je to mizera, převít a bas-tard, ale dnes jsem byl rád, že můj sen není skutečností.

(Petr Plaňanský)

Autoškola

Přišel jsem do autoškoly. Usedám na motorku, startuji a plynule se rozjíždím vstříc svému nemilému, neblahému, přímo nepřeknému osudu. Jedu si po silnici a najednou vidím stopku. Zpomaluji, zastavuji a, ejhle, ono mi to cháplo. Proklatě, došel benzin. Myslel jsem si, že je tam ještě trochu tekutiny, maličko benzinku, alespoň kapička na dojetí. Bohužel. Nádrž je prázdná.

(David Krbušek)

Kvintáni se snaží naplnit onu trojici, ne vždy má v sobě gradaci, někdy působí křečovitě, ztrácí sílu. Spousta práce je tedy ještě před námi. Důležité je, že je trojka baví, jsou motivováni a chtějí si s ní pohrát.

Autorka je lektorka KM.

Před reklamou neutečeš, postav se jí tedy čelem

Blanka Kotoučová

Reklamou jsme všichni obklopeni od rána do večera. Pokud nedovedeme „rozšifrovat“, co její obsah skutečně znamená, můžeme lehce podlehnout vlivu manipulace, kterou každá reklama obsahuje. Proto je nutné umět obsah sdělení reklamy zpracovat, vyhodnotit a správně z ní využít to, co nabízí její informativní složka. Proto jsem v rámci mediální výchovy (jako průřezového tématu, nikoli samostatného předmětu) zařadila do slohu a výtvarné výchovy tvorbu reklamy. Domnívám se, že pokud člověk porozumí tomu, jak se reklama tvoří, jak vzniká její působení, má šanci manipulaci lépe odolávat.

Aby žáci své dovednosti prakticky uplatnili, vyslali jsme nejlepší tým na celopražskou soutěž v mediální tvorbě. Žáci si tam vylosují produkt, vyrobí na něj plakát (měli jsme nejlepší ze všech 20 týmů), rozhlasovou reklamu a reklamní inzerát.

V hodinách jsme postupovali obdobně. Na reklamu jsem pracovala s žáky 9. tříd, na každou z prací



měli dvě hodiny. Nejprve každý žák napsal na lísteček výrobek. Probrala jsem je a vyřadila ty, které se opakovaly. Pak si tříčlenný tým jeden vylosoval – pokud nebyl spokojen, mohl jednou svou volbu změnit. Postupně týmy vytvořily a prezentovaly plakát a rozhlasovou reklamu. Reklamní inzerát žáci vyráběli individuálně, propagovali produkt, který si sami zvolili. Inzerát byl určen pro publikaci v regionálním tisku a byl zaměřen na malou, např. rodinnou firmu, aby žáci

mohli jednou v budoucnu svou dovednost případně uplatnit v praxi.

Poslední dvouhodinová lekce byla věnována non-sensové reklamě, o níž se zmiňuji na konci článku. Celkem jsme tedy na cyklu pracovali osm hodin.

Práci na rozhlasové reklamě jsme zahájili tak, že jsme analyzovali práci profesionálů. Promítli jsme si několik starších televizních reklam, které děti už

prosím o zkrácení textu, je dost srazený a rozdělené slovo ml-cet nemuzu zatahnout ani nahoru ani dolů. dekuji



nemají v živé paměti, aby si hned neuvědomily, co reklama nabízí.

Změřili jsme čas reklamy – od něj se odvíjí její cena, musíme se tedy – stejně jako profesionálové – vejít do několika vteřin. Dále jsme sledovali příběh – zjistili jsme, že produkt, který je propagován, se objeví většinou až na konci, rozhlasová a televizní reklama by tedy měla obsahovat nějaký překvapivý, pokud možno vtipný, zvrat.

Před tvorbou plakátu jsme analyzovali reklamní plakáty – jejich základní vlastnost je opačná – musejí na první pohled nabídnout informaci, co propagují.

Dále jsme se zaměřili na pravdivost reklamy. Reklama nesmí lhát – ale velmi často neříká pravdu, nebo neříká celou pravdu, anebo spoléhá na nepozornost či neznalost konzumenta. (Divák například někdy nerozliší, že reklama pravdivě říká, že lék odstraňuje příznaky nemoci – nikoli, že odstraňuje nemoc – v tomto smyslu může být až nebezpečná. Moderní touha po kráse přistoupí na užití botulotoxických injekcí – kolik lidí zaznamenaná v přívalu slov slovo toxin, kolik z nich mu rozumí?)

Povšimli jsme si jazyka reklamy – odpovídá často tomu, jakým způsobem mluví cílová skupina, na niž se reklama zaměřuje.

Poslední, čím jsme se zabývali, je způsob, jímž se tvoří manipulace – tedy, že něco je správné (dobrá maminka má dobře vyprané prádlo, zdravě nakrmenou rodinu...), nebo je to příjemné (v tomto tričku, autě... budeš ve společnosti „king“).

Z těchto vlastností jsme pak na tabuli zapsali kritéria, která musí naše rozhlasová reklama obsahovat:

- počáteční příběh, který s produktem zdánlivě nesouvisí
- překvapivý zvrat nesoucí název produktu
- „pravdivé“ informace o produktu
- jazyk cílové skupiny
- manipulaci – „správné nebo příjemné“

Využili jsme princip trojího vyjádření, které v reklamě vzbudí pozornost a způsobí lepší zapamatování pro-

duktu. Pokud to bylo možné, měli žáci seřadit vlastnosti výrobku tak, aby gradovaly. (Značky výrobků si děti vymýšlely.)

Nesnížili jsme se například k využití roztomilosti malých dětí pro komerční účely.

Po prezentaci jsme společně podle kritérií vyhodnotili, jak se práce podařila, a nejlepší tým postoupil do celopražské soutěže.

Ukázky

Mediální reklama (rozhlasová)

Hlavně bezpečně (vylosovaný výrobek kondom)

Scénka:

„Hlavně bezpečně!“

„A co?“

„No, přece...“

„Co, přece?“

„No, přece velmi bezpečný sex s kondomy Marti-
no a navíc...“

- velmi příjemný pro partnerku díky vroubkovanému povrchu
- odolný proti protřetí
- lubrikovaný

Nenasadíš – zaplatíš... alimony!“

3D televize od LG (vylosovaný výrobek televize)

Televize
bez
obrazu



- více času pro sebe
- Nemusíte přepínat
- ušetříte za energii



Auto bez kol

- řádně poplaly sa benzín
- memúrou mi dal bolíčku
- mešbodi' šivobnínmu prostředí



Scénka:

„Useknu ti hlavu, kryso!“

„Co blázníš?“

„Alééé, to ta nová 3D televize od LG!“

- „Aha! To skvělé **rozlišení barev, ostrost**, prostě bezvááá, a k tomu **perfektní zvuk**.“
- „A ještě ten super film!“

Hlasitost vítězí (vylosovaný výrobek reprobedny)

Scénka:

„Čau, kam dneska půjdem?“

„Tak třeba do Ůčka.“

„Radši Na Lávku.“

„A proč zrovna Na Lávku?“

„No, protože tam přece mají ty nový Marshall bedny!“

- bezva basy
- super zvuk
- hustě velký

Aby si fantazie přišla trochu na své, „vyráběli jsme“ v poslední dvouhodinové lekci i produkt. Měl to být nonsensový produkt vzniklý tak, že běžnému výrobku chyběla některá základní vlastnost.

I tento výrobek se měli jeho autoři pokusit „prodat“ tak, aby manipulativní složka reklamy zvýraznila výhody právě tohoto výrobku, u nějž absentuje jeho základní vlastnost, která mu dává smysl, zato má právě trojici výhod nových. Na této práci pracoval rovněž každý žák sám.

Ještě jsme se nad hotovými plakátky zamysleli nad tím, že poslední práce nám ukázala absurditu světa reklamy. Reklama je schopna nabízet jakkoli cokoli, na čem lze vydělat. I když v praxi neprodává absurdní nonsensové výrobky, zcela běžně užívá absurdní argumentaci a vydává ji za přirozenou a naprosto logickou.

„Tak proto stojí všichni muži ve tvé frontě!“ vzdychá zoufale (nic nedělající odpočinutá) prodavačka své kolegyni, která (se zářivým úsměvem a **účesem!**) obsluhuje nekončící frontu mužů jen proto (za to), že utratila své nelehce vydělané peníze za určitý produkt vlasové kosmetiky.

Autorka je učitelka českého jazyka a výtvarné výchovy v ZŠ Chvaletická v Praze.

Sebehodnocení už v 1. třídě?

Jana Šístková

Už od nejtělejšího věku se děti setkávají s tím, že na jejich projevy, odpovědi nebo chování někdo reaguje. Tak se vytváří jejich sebepojetí. Až později, s rozvojem kognitivních operací, se rozvíjí schopnost srovnávat se s někým a vyvíjí se schopnost sebehodnocení. K tomu ale musíme dítě vybavit dovednostmi hodnotit svou práci reálně. To je možné uskutečnit za dodržení tří předpokladů:

- za první – dítě musí znát kritéria hodnocení, tedy co se od něj očekává a jak vypadá dobře odvedená práce, která se po něm požaduje
- za druhé – musíme se odpoutat od představy, že hodnocení patří jen do rukou učitele
- za třetí – je potřeba mít dostatek času k tomu, aby žáci měli možnost odhalovat svoje chyby a zdokonalovat svoji práci

Z těchto předpokladů jsem vycházela, když jsem se společně s kolegyněmi pokoušela navrhnout **notýsek školáka**, který by obsahoval záznam sebehodnocení žáků v 1.–3. ročníku. Navazovala jsem na již ověřovaný **žákovský deník**, který je určen pro 4. a 5. ročník naší školy a také obsahuje individuální plánování žáků a hodnocení naplňování jejich kompetencí.



Týdenní hodnocení

V současné době učím v **1. třídě** a již od září se pokouším systematicky pracovat na rozvoji sebehodnocení žáků, protože jsem přesvědčena o tom, že „pokud nikdy nedostanou důvěru, aby vlastní zkušenost zhodnotili, nikdy si neosvojí zvyk ani dovednost provádět reflexi svého výkonu, a nerozvinou v sobě tudíž schopnost sebezdokonalování“ (Petty, 1996, s. 257).

Zvláště jsem se zaměřila na oblast čtení a psaní, která je na počátku školní docházky základem tzv. funkční gramotnosti.

Každý pátek věnuji ve své třídě hodnocení práce uplynulého týdne. Vytvoříme soupis toho, co považujeme za důležité, a zopakujeme si, jak vypadá práce, která byla dobře splněna. Například: *Je pravda, že se ti písmenko dotýká horní i dolní linky? Vybavíš si vždycky, jak se píše psací O a jak k němu napojujeme další písmenka? Daří se ti číst slova plynule, nebo si je pro sebe hláskuješ? Přečetl/a jsi sám/sama pohádku, nebo jsi potřeboval/a pomoc kamaráda? Dokázal/a jsi sám/sama odpovědět na otázky, nebo jsi potřeboval/a pomoc?* Na základě těchto pomocných otázek se děti samy rozhodnou, zda si danou položku v notýsku ocení samolepkou, či nikoli.

Není výjimkou, že si děti ocenění do notýsku nedají s komentářem, že se jim daná činnost ještě nedaří



Sebehodnocení v notýsku.

či nejsou s výsledkem spokojeny a počkají do dalšího týdne, zda dojde k zlepšení.

To považuji za naprosto zásadní chvíli v jejich dalším učení. Na základě daných kritérií dovedou samy velmi přesně, bez zásahu autority, rozhodnout, jak se jim konkrétní činnost daří. Tak přebírají odpovědnost za své učení a navrhuji, co je potřeba udělat pro to, aby příště byly s výsledky své práce spokojené.

Zprávy rodičů o pokroku dětí

Rodiče jsou vůbec prvními učiteli dětí a sledují jejich vývoj po mnohem delší dobu než učitel. Sledují cestu dětí od jejich narození po jejich první zkušenosti s knihou, obrázkem, textem. Jsou to právě rodiče, kdo dětem předkládá první podněty a formuje jejich budoucí vztah ke knize a čtení vůbec. Zprávy z rodiny o tom, jak se jejich dítě učí a postupuje na své cestě ke čtenářství, jsou tedy pro učitele velmi důležitým a cenným zdrojem informací.

Proto je v našem notýsku školáka **na konci každého měsíce** prostor pro vyjádření rodičů k tomu, čeho si za poslední dobu u dítěte všimli, co chtějí ocenit, z čeho mají radost, na čem spolu s ním chtějí více pracovat.

Kromě měsíčních zpráv se rodiče na konci **každého pololetí** mohou vyjádřit k tomu, jakých úspěchů jejich dítě dosáhlo, čeho si povšimli, s čím se muse- lo potýkat...

Měsíční hodnocení

Na konci měsíce společně s žáky přemýšlím, co nového jsme se naučili, co jsme zažili a zatím jednoduchou formou se to pokoušíme zaznamenat do *Lodního deníku* (název je inspirován celoroční motivační hrou), který nám slouží jako reprezentační portfolio. Ukládáme tam všechny materiály, které dokládají naši cestu k cíli – naučit se číst a psát. Dále všechny materiály, na které jsou děti pyšné – první příběhy, básničky a jiné autorské věci.

Pololetní hodnocení

Po prvním půlroce ve škole, kdy jsme se společně pravidelně věnovali hodnotícím činnostem, dokázali všichni žáci graficky vyjádřit, jak se jim daří v dané oblasti. Celý vybarvený čtvereček znamená, že jsou sami spokojeni se svými výsledky. Pokud



Měsíční sebehodnocení žáka – březen.

MOJE HODNOCENÍ
Za 1 pololetí 1. třídy
v Tyršově ZŠ a MŠ 2010/2011

JMÉNO: MARUŠKA

ČTENÍ	VŽDYCKY	NĚKDY	NIKDY
ČTU RÁD		ANO	
ČTU SLOVA PLYNULÉ	ANO		
UMÍM VYPRÁVĚT	ANO		
DOVEDU NASLOUCHAT	ANO		
CHCI ZLEPŠIT: <u>CHCI RYSL PLYNULÉ</u>			
PSANÉ	VŽDYCKY	NĚKDY	NIKDY
PÍŠI RÁD		ANO	
SÁM NAPIŠU SLOVO	ANO		
MÁM PĚKNÉ TVARY PÍSMEN		ANO	
CHCI ZLEPŠIT: <u>ZLEPŠÍM PÍSMO</u>			
MATEMATIKA	VŽDYCKY	NĚKDY	NIKDY
POČÍTÁM RÁD		ANO	
POZNÁM GEOM. TVARY	ANO		
VYŘEŠÍM PYRAMIDY	ANO		
DOVEDU KROKOVAT		ANO	
POČÍTÁM RÁD ZPAMĚTI		ANO	
CHCI ZLEPŠIT: <u>ZLEPŠÍM KROKOVÁNÍ</u>			
	VŽDYCKY	NĚKDY	NIKDY
DO ŠKOLY CHODÍM RÁD		ANO	
POMÁHÁM OSTATNÍM	ANO		
O SLOVO SE HLÁSÍM		ANO	
DOVEDU NASLOUCHAT		ANO	
POUŽÍVÁM KRÁTKÝ HLAS		ANO	
CHCI ZLEPŠIT: <u>BUDU NOSIT DOMAŠÍ ÚKOL</u>			

Sebehodnocení žáka v pololetí 1. třídy.



Grafické znázornění, jak se nám daří pracovat.

někde nevybarvili určitou část, vysvětlili, co je k tomu vedlo, kde se potřebují zlepšit, kde je jejich výkon odlišný od toho, jak jsme si ho předem nadefinovali.

V závěru 1. pololetí jsem požádala naše starší kamarády z 5. třídy, kteří mají nad prvňáky patronát, aby si s nimi povídali o tom, co se jim ve škole daří. Vodítkem k diskusi bylo **Moje hodnocení**, které na závěr pomohli malým kamarádům vyplnit.

Byla jsem překvapená, jak odpovědně páťáci k úkolu přistoupili. Ukázalo se, že pět let jejich zkušeností se sebehodnocením se zúročilo. Dávali prvňákům „chytré“ otázky, modelovali situace a příklady, kterým malí školáci rozuměli a dovedli pak lépe odpo-

vědět na otázky. Protože pracovali ve dvojicích (páták a prvňák), měli dost času na to, aby se mohli začínajících školáků na všechno vyptat. (Např.: *Máš všechna písmenka stejně velká? Děláš mezery mezi slovy? Dovedeš napsat každé slovo, které chceš? Už čteš písmena očima, nebo si je ještě říkáš nahlas?*)

Myslím, že výsledek nebyl užitečný jen pro prvňáky, ale především pro starší žáky. Na základě reflektování práce malých dětí, kdy se museli doptávat, formulovat příklady tak, aby jim děti rozuměly, si odnesli pro sebe nový pohled na hodnocení vlastní práce.

Blíží se sice konec školního roku, ale v oblasti sebehodnocení jsme stále ještě na začátku. Je před námi ještě dlouhá cesta k tomu, aby si děti začaly samostatně plánovat svoji cestu rozvoje, pojmenovávat klíčové momenty, které je brzdí a na kterých by chtěly zapracovat.

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

Literatura:

Košťálová, H. – Miková, Š. – Stang, J.: *Školní hodnocení žáků a studentů*. Portál, Praha 2008.

Morrow, L. M.: *Literacy development in the early years*. Pearson/Allyn & Bacon, Boston 2009.

Petty, G.: *Moderní vyučování*. Portál, Praha 1996.

Dubový hrdina aneb Kritické myšlení v globálních tématech

Eva Malířová, Martina Pavlíčková

O kurzu

NaZemi – společnost pro fair trade již několik let pořádá akreditované semináře pro učitele zaměřené na témata a metody globálního rozvojového vzdělávání. Většina seminářů je však pouze půldenních, a proto jsme začaly cítit potřebu systematictější práce s jednou skupinou pedagogů. Jelikož jsme obě absolvovaly základní kurz s Hankou Košťálovou a jednu z letních škol pro lektory, rozhodly jsme se připravit kurz, který by byl kombinací základního kurzu *Čtením a psaním ke kritickému myšlení* a zároveň i principů a témat globálního rozvojového vzdělávání (GRV). Kurz jsme tedy obohatily například o práci s filmem, fotografiemi a o metody zážitkové pedagogiky. První kurz se 14 účastníky se nám povedlo otevřít v listopadu 2010. Ač byl kurz vypsán pro pedagogy ZŠ, SŠ, polovina účastníků jsou studenti různých doktorských programů a mnoho dalších jsou lektori organizací zaměřených na GRV či environmentální vzdělávání.



Prostřednictvím modelových lekcí a domácích úkolů mají naši účastníci příležitost prozkoumávat současné globální i lokální problémy a souvislosti i paralely mezi nimi. Témata, kterým jsme se již společně věnovali, jsou rozmanitost pohledů, stereotypy a jejich původ, rozdělení moci ve světě, světový obchod a role vzdělávání. Například v jedné prožitkové

lekcí se účastníci na vlastní kůži seznámili s nerovnými podmínkami nastavení světového obchodu a v další si zažili setkání dvou kultur a dotkli se problematiky rozvojové spolupráce. Velký prostor v kurzu je také vyhrazen zamýšlení se nad vlastním pohledem a tomu, co vše ho utvářelo, a zároveň objevování dalších perspektiv (třeba na téma „rozvoj“). V kurzu jsme také již pracovali s dokumenty *Darwinova noční můra* či *Zajatci bílého boha*, po jehož zhlédnutí měli účastníci možnost získat odpovědi na své otázky přímo od režiséra filmu Tomáše Ryšky. Využíváme texty autorů jako například Jerryho Mandera, Zigmunta Baumana, Vanessy Andreottiové, Paola Freira, Paula Samuelsona.



Dubový hrdina

Na našem šestém setkání jsme poprvé pracovali s narativním textem, a to s příběhem *Dubový hrdina*¹. Adaptovali jsme běloruský příběh, ve kterém je těžké jednoznačně určit, kdo je hrdinou, a proto může vzbudit mnoho otázek a zvědavosti. Dalším silným tématem je zde téma moci – kdo určuje co a proč. A jako každý příběh zároveň nabízí „bezpečný“ prostor pro objevování svých vlastních hodnot a postojů.

EVOKACE

Lekce začala předvídáním z *klíčových slov*: sekera – syn – dub – rada starších. Tato slova účastníci získali v oblíbené aktivitě *Špion*².

Autenticky jsme zaznamenali některé z příběhů, které účastníci předvídali:

Mýtus praví, až bude pokácen rodový dub, skončí rada starších a místo zanikne. Narodí se dítě, rodiče ukazují dítě stromům, květinám a okolí, aby syna přijaly. Ze syna je muž, vztahy se proměňují. Odejde na zkušenou, změní se mu náhled. Protože si neuvědomuje mýtus, který už je mrtvý, pokácí dub a zapříčiní zánik vesnice.

Generační protipól. Pro radu starších je dub symbolem. Syn hlavního staršího se skupinou mladých revoltovali. Chtěli změnit systém, snažili se vyjednávat, což nepomohlo. Revolucionářsky pokáceli dub. Získali zbytek vesnice na svou stranu. Staří se stáhli do ústraní. Vítězství se řádně oslavilo. Na místě starého dubu začal růst mladý doubek, který značí novou éru. Taky jej určitě pokácí nějaký další mladí, a tak se sekera stala symbolem revoluce.

UVĚDOMĚNÍ SI VÝZNAMU INFORMACÍ

Účastníci pracovali s příběhem rozděleným do pěti částí. První část jsme společně modelovali, na zbývajících čtyřech pracovaly dvojice. Po každé části následovala řada otázek prohlubujících porozumění textu a kontextu, na propojování s vlastní zkušeností a na rozvíjení schopnosti vcítit se. Zde jsou zaznamenány ukázky odpovědí k první části:

Jak to tam vypadá? Co vidíte? Co slyšíte?

Podzim; člověka s dračíma nohama; slyšela jsem kováře. – V lesích je něco, co nevíš, co je. Je pozdní podzim, stromy opadané.

Jak se zde žije lidem? Jak se jim spí?

Žijí v nejistotě, protože neví, kdy jim něco zničí. – Snažila jsem se představit si slavnost, ale i ta byla ponurá, protože může přiletět ten drak.

Jak bude příběh pokračovat dál?

Drak nepřiletí. – Přiletí a sekerou mu usekají hlavy.

Nebude chtít syna od rady starších?

Rada starších se dohodne, že už jí to nevádí. – Pošlou syna, až ho jdou zabít. – Myslím, že drak neexistuje, rada starších zastrašuje vesnici, ale zároveň ji chrání. – Drak by mohl mít syna.

REFLEXE

V první části reflexe měli účastníci nakreslit moment příběhu, který byl pro ně klíčový. Tato kreativní aktivita umožnila zpracovat příběh emočně, a připravila tak prostor dalšímu přemýšlení. Všechny obrázky jsme si prohlédli v galerii.

Dále si účastníci ve dvojici napsali svůj vlastní *T-graf* na téma: ***Bylo správné, že se rada starších rozhodla ponechat dubové hrdiny?*** – Ukázalo se, že zvolená otázka nebyla úplně jasná, což způsobilo pozdější nesnáze při diskusi, kdy jsme si museli znovu ujasňovat, k jaké otázce naše argumenty směřují, protože se vyskytlo více různých výkladů otázky. Příště bychom ji formulovali: ***Bylo správné, že rada vyhnala Kima? Proč ano, proč ne.***

Každý z dvojice si vzal polovinu *T-grafu* a hledal k sobě dvojici téhož názoru (*ano–ne*), spolu sdíleli argumenty. Poté se sešli všichni s argumenty pro *ano* a všichni s argumenty pro *ne*, aby existující argumenty shrnuli, věděli, že bude následovat *debata*.

V zadání diskuse poté zaznělo: „Připravte si argumenty pro opačný názor. Kdo shromažďoval argumenty pro *ano*, bude obhajovat *ne* – a opačně.“

Debata probíhala podle těchto pravidel...

1. Za skupinu mluví pokaždé pouze jeden mluvčí. Názor skupiny podpoří jedním argumentem.
2. Mluvčí druhé skupiny opakuje argument první skupiny: „Říkáte, že...“ Pak postupuje podle bodu 1.
3. Každá skupina má možnost vyžádat si čas na pořadu max. 1 minutu.

Uvádíme některé argumenty, které se objevily v *debate*...

„Každý čtenář si dotváří výklady, což není totéž jako lhaní; ale každý čtenář může také lhát tím, že bude text podřizovat nějaké doktríně, svévolnému zákonu, soukromé výhodě, právům otrokářů či moci tyranů.“



Bylo správné, že se rada starších rozhodla ponechat dubové hrdiny?

ano	ne
• Zpochybnění, jestli byl dobrý skutek zabít draka. Mohl mít děti, které se mohly přijít pomstít. • Ostatní se obětovali, což je v souladu s etikou a našimi hodnotami. • Uznání Kima jako hrdiny by vedlo k tomu, že by se znevážila hodnota dubových hrdinů. Má to negativní důsledek pro rodiny. • Rada starších dokáže udržet komunitu, zachování moci pro dobro celku. • Ponecháním kultu dubových hrdinů se podporují zvyky a řády ve společnosti. Fungování vesnice půjde dál v poklidu a míru. • Kim se vrátil sám z lesa, což ale neznamená, že drak je mrtvý. • Zrušená tradice se vymstí.	• Kim udělal dobrý skutek. • Kim umožnil vesničanům, že již nemusí obětovat své lidi. • Jeho čin je vrcholným projevem prosociálního chování. Dělal něco, co nemusel, a přesto to riziko podstoupil a udělal to pro dobro ostatních (desátý schod etiky). • Kim není nebezpečný, protože rada starších může rozhodnout, že duboví hrdinové zůstanou a Kim bude posledním dubovým hrdinou. • Rada starších to dělá pro sebe, pro svou moc. Jde o uchování moci a nesnaží se vylepšovat podmínky pro život.

Na úplný závěr jsme zadali *volné psaní* na téma: **Jak a kdo v příběhu uplatňoval svou moc? Jaké paralely vidím ve svém životě a v realitě?** – Vzhledem k tomu, že se však v diskusi objevilo více témat, která pro někoho mohla být silnější, nechali jsme otázky jen jako inspiraci. Každý si pak své *volné psaní* přečetl ještě jednou a podtrhl pro sebe důležitá či zajímavá slova, která mohl sdílet s ostatními. Například zaznělo: problém sebevražedných atentátníků, vzpomínky, mocenské vztahy, zvyk hodný následování, revoluce pojídá své hrdiny, hegemonie, strach ze změny, strach ze smrti, společnost nevyspělých mužů, kompromis.

Ukázky volného psaní

Příběh mne velmi zaujal. Ve svém jádru jde o pojetí demokracie jako takové: od toho se pak všechno odvíjí. Rozhodování rady starších – nemohu si pomoci – mi silně evokovalo procesy z 50. let: někdo – Kim – narušil integritu, poškodil daný řád, mohl by spustit netušenou lavinu, která by vedla k omezení či svržení naší moci: proto se jej raději zbavme. Stal se příliš nebezpečným pro poklidnou a zaběhnutou (vesničany

respektovanou) hegemonii, založenou na strachu z vnějšího elementu. Vesnice si žije v poklidu ve svém mikrosvětě, který je poznamenán strachem z draka (pověstný „Damoklův meč“). Co když je to jen stěžejní dokazatelný prostředek, který pomáhá radě starších udržet se u moci, hladit si bezbřehé ego, nenechat nikoho a nic „poddolovat“ její pozici?

V příběhu – především na jeho konci, uplatňuje svou moc rada starších. Na základě zvyku, tradice a z přesvědčení, že tento stav jim a celé obci přinese kýžetnou jistotu a klid. Celou obec svým způsobem drží v šachu představa draka, který je ale imaginární (teda to asi není to pravé slovo)... je to něco nad realitou, stále přítomný strach a obava z nejasné budoucnosti, která může být jasná právě díky dodržování zvyků a tradic určených radou starších. A teď to, co mi přijde nejvíc děsivé – starší, možná i s celou vesnicí, byli tak ovlivněni svými předsudky nebo představami „co se stane“, že vyhnali Kima, který prakticky zrušil a zbavil je příčiny problému – draka. Zabil ho, čímž zničil příčinu budoucích nesnází, ale porušil tradici. Proto měl být potrestán.



Foto: z archivu autorek.

Přemýšlíme nad částí textu.

V analýze hodiny jsme se kromě jednotlivých kroků a fází E – U – R věnovali významu jednotlivých aktivit. Ptali jsme se například, jaké typy otázek se objevily ve *čtení s předvídáním*, jak se tato metoda liší od *čtení s otázkami*, jaký smysl mělo malování klíčového momentu příběhu, jaké bylo obhajovat protistranu. Výměna protistran byla pro někoho těžší, někdo jiný zase poznamenal, že znalost možných argumentů protistrany mu umožnila připravit si argumenty pro svou novou stranu. Účastníci pojmenovali problém s ústřední otázkou a společně jsme si ji přeformulovali. Opět se ukázalo, jak je obtížné opakovat argument protistrany. Když jsme se ptali na to, co má parafrázování argumentů protistrany za cíl, zaznělo sice rozvoj naslouchání, ale také názor, že určitým způsobem



parafrázování, který mírně posune původní význam, může oponent partnera v důsledku převálcovat. Pokud skutečně chceme posílit dovednost naslouchání, měla by parafráze začínat: „...myslel jsi to tak a tak?“ – a měli bychom určit prostor majiteli vysloveného argumentu uvést parafrázi na pravou míru.

Modelovou lekci hned odpoledne využil Gábor Oláh, jeden z účastníků, ve svém semináři sociologie. Zde je jeho záznam:

Učím malou seminární skupinu studentů sociologie na FSS MU. Seminář se zaměřuje na obecnou sociologickou teorii, na klíčové koncepty z hlediska kulturní sociologie. Do kurzu chodí pět studentů. V den, kdy jsem zkoušel modelovou lekci *Dubový hrdina*, byli čtyři. Struktura kurzu je taková, že studenti na každou hodinu mají přečíst zadanou četbu (20–25 stran), z níž napíší přípravu, nachystají otázky (min. půlku strany) a text pak společně rozebíráme na semináři. V kurzu čteme knihu od Seidmana a Alexandra *The new social theory reader* (2001).³ Tématem popisované hodiny byla etika, spravedlnost, morálka. Studenti četli úryvky od Alasdaira MacIntyre a Zygmunta Bauman. Oba dva texty pojednávají o postmoderní etice, způsobu chápání etiky, vlivu kulturního a společenského pozadí na naše jednání i konstruování společenského řádu a z toho vznikající konflikt mezi jednotlivými kulturami a tradicemi, postmoderní etikou a vztahy.

Hodinu jsme začali referátem, abychom zopakovali nejdůležitější témata z textů a abychom vysvětlili nejasnosti. Studentka, která měla referát, nachystala kartičky s nejdůležitějšími pojmy z textů, které pak rozložila na stole, aby na ně všichni viděli. Po referátu následoval příběh *Dubového hrdiny*: začali jsme vymýšlením příběhu z *klíčových slov*. Poté jsme pokračovali čtením příběhu s *předvídáním*. Já jsem četl text a kladl otázky po jednotlivých částech. Po skončení příběhu jsme pokračovali *T-grafem*, který jsem zapisoval na tabuli. Otázka, pro kterou jsme sbírali argumenty pro a proti, zněla: *Bylo správné, že Kim byl vyložen z vesnice?*

Místo debaty jsme se pak vrátili ke klíčovým pojmům, jež ležely na stole před studenty. Jejich úkolem

bylo aplikovat koncepty a schémata z četby na modely, momenty, vztahy a situace z příběhu. V praxi to vypadalo tak, že studenti interpretovali mezigenerační konflikt, konflikt mezi tradicí a inovací (u MacIntyre tradice versus osvícenství), kulturní a sociální pozadí racionality, myšlení a chápání spravedlnosti, konstrukce společenského já (*we*) a individuálního já (*self*). Interpretovali jsme příběh očima kulturních studií a frankfurtské školy: co znamenají jednotlivé symboly, co znamená rada starších, co reprezentuje Kim, co symbolizuje drak. Mluvili jsme o tom, jak může taková konfliktní situace ovlivnit vztahy v komunitě, co znamená řád pro určité společenství a jak může ovlivnit zpochybnění řádu. Na konci hodiny jsme ještě hledali možné paralely takové situace v událostech kolem nás a ve světě. Rozebrali jsme případ sebevražedných atentátníků na příkladu událostí z příběhu. Jako neobvyklý, neočekávaný čin napadl studenty aktuální případ paní Kočí a porušení stranické etiky.

Fiktivní příběh, jako modelový text na téma spravedlnosti a etiky, fungoval úspěšně. Studenti aplikovali teoretické koncepty ze zadané četby, podívali se na ně z různých perspektiv a hledali další příklady, na které lze aplikovat teoretický rámec.

Autorky jsou lektorky globálního rozvojového vzdělávání ve společnosti NaZemi.

Eva Malířová je rovněž koordinátorka GRV v téže společnosti.

Poznámky:

- ¹ Text najdete na: www.kritickemysleni.cz.
- ² Při hře *Špioni* vždy jeden zástupce skupiny získá klíčové slovo, jehož význam musí své skupině nakreslit či jiným způsobem beze slov napovědět. Účastníci se střídají tak, aby se každý mohl stát špionem alespoň jednou a skupina získala všechna klíčová slova.
- ³ Seidman, S. – Alexander, J. C.: *The new social theory reader: Contemporary debates*. Routledge, London 2001.



Foto: z archivu autorek.

Kreslíme klíčový moment příběhu.



Foto: z archivu autorek.

Hledáme klíčová slova.



CO SE DĚJE U NÁS V KRITICKÉM MYŠLENÍ



Kurz RWCT a globální témata

Lektorky společnosti pro fair trade *NaZemi* Eva Malířová a Martina Pavlíčková připravily a vedly v tomto školním roce kurz *Čtením a psaním ke kritickému myšlení* zaměřený na principy a témata globálního rozvojového vzdělávání. Více o kurzu se dozvíte na straně 38, kde najdete také ukázkovou lekci s názvem *Dubový hrdina*.

Kurz pro pracovníky ekocenter

Od ledna do června probíhal v Praze pod vedením zkušených lektorek Sdružení Tereza a *KM* Nadi Kratochvílové a Petry Šimonové osmdesátihodinový kurz *Čtením a psaním ke kritickému myšlení* pro pracovníky ekocenter.

V tomto kurzu se účastníci naučili, jak využít kritické myšlení k dosahování cílů environmentální výchovy. Výstupem z kurzu byl účastníky naplánovaný a v praxi ověřený ekologický program či seminář podporující kritické myšlení žáků či jiných účastníků.

Exkurze v ZŠ ve Vraném nad Vltavou a v ZŠ T. G. M. v Poděbradech

V rámci projektu *Jak efektivně vyučovat průřezová témata a současně rozvíjet čtenářství* se vedoucí a školní metodici opět sešli na dvou exkurzích v zapojených školách. V březnu jsme navštívili ZŠ ve Vraném nad Vltavou a v dubnu ZŠ T. G. M. v Poděbradech. Učitelé i ředitelé považují možnost nahlédnout do školní výuky a seznámit se s celkovým prostředím jiné školy za velmi přínosné. Fotografie na této stránce zachycují dění ve výuce paní učitelky Kateřiny Vrtiškové z Vraného nad Vltavou (zapojení průřezového tématu environmentální výchova).

Semináře čtenářské gramotnosti končí

V rámci projektu *Čtenářská gramotnost v prostředí inkluzivní školy* proběhlo zejména v Praze v hotelu Krystal několik školení o čtení, čtenářství a možnostech rozvíjení čtenářské gramotnosti žáků ve školách. V rámci projektu rovněž fungují internetové



stránky: www.cteme.eu, kde je účastníkům kurzů poskytována odborná podpora a kde je možné najít i informace o tom, jak bude projekt pokračovat. Projekt je financován z ESF, podpořen českou vládou a vede ho doc. R. Wildová z Pedagogické fakulty UK v Praze.

Pozvání na letní školu

V prvním srpnovém týdnu se bude na Křivoklátsku konat letní škola *KM*. Zkušené lektorky a učitelky Anna Chocholová, Jarka Budíková a Jiřina Homolová pro vás chystají bohatý program a vy budete moci společně s nimi hledat odpovědi na otázky, zda jsou dnešní děti agresivní, málo se učí, nic pořádného je nezajímá či zda je to jinak.

Více informací o letní škole najdete na straně 46. V příštím čísle *KL* se můžete těšit na ohlédnutí za touto akcí.

Kateřina Šafránková





KNIHA, KTERÁ POMOHLA

Útěk z Treblinky

Chil Rajchman

Nejohroženější čtenářskou skupinou jsou chlapci, což se stále výrazněji ukazuje i ve výsledcích testu čtenářské gramotnosti PISA. I když chlapci mívají průměrně horší výsledky všude na světě, u nás je rozdíl mezi nimi a děvčaty výraznější a stále se prohlubuje. Z mých zkušeností se čtenářstvím vychází jako nejkritičtější období 7. až 8. třídy. Zde se mohou často nenávratně ztrácet, ale na druhou stranu stále ještě získávat čtenářské kluci.

Velkým problémem jsou podle mě nabízené knihy. Nejohroženější čtenáři většinou nemilují fikční světy, rádi by se setkávali s reálným světem a jeho konflikty. Naši vydavatelé však často připravují knihy podle zásady „dětský“ děj – velká písmena, menší počet stran, „dospělý“ děj – malá písmena a větší počet stran. Ohrožení čtenáři hradbu malých písmen a množství stran často nepřekročí.

Útěk z Treblinky (Víkend, Praha 2010, 160 s.) patří mezi knihy, které jsou pro výše uvedené čtenáře nejvstřícnější. Závažný a srozumitelně napsaný děj, který přímo zasahuje čtenáře, kniha se dá přečíst ve velmi krátké době (velká písmena, 160 stran), působí tak autenticky, že po dočtení ještě zůstává v myšlenkách čtenáře, který si i po delší době její scény podrobně vybavuje. Na tuto knihu, kterou jsem koupil do školní knihovny ve dvou výtiscích, stály fronty právě těch žáků, kteří jinak četbu příliš nepreferují.

Jeden ze zápisů z četby, který následně vznikl v 7. třídě, si můžete přečíst.

Název: *Útěk z Treblinky*

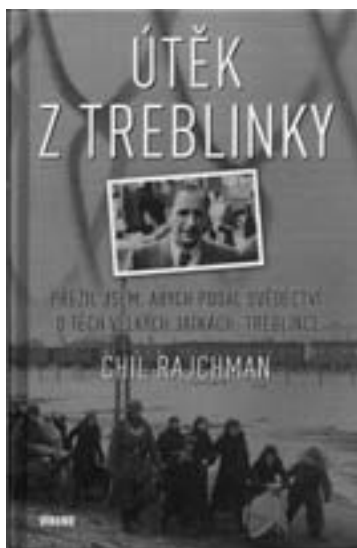
Autor: Chil Rajchman

Vydavatel: Víkend, 2010

Překlad: Anna Štorkánová

Pět klíčových slov, která by vystihla tuto knihu, jsou koncentrační tábor, židé, plynové komory, nacisté a bolest.

Tento příběh se odehrává v koncentračním táboře Treblinka, který se nacházel na území dnešní Ukrajiny. Vše to začíná, když začnou němečtí vojáci vozit všechny židy do koncentračních táborů. Chil Rajchman byl jeden z nich. S jeho sestrou, které bylo sotva osm let, je odvezli do Treblinky. Jak přijeli k Treblince, byli rozděleni do dvou skupin, jedna z těchto skupin byla zabita a druhá šla nosit věci z vlaku na louku. Jeho sestru odvedli a už ji nikdy neviděl. Navečer ho odvedli do Treblinky, kde dostal vodu a jídlo. Byl



odveden do budovy, kde spali. Seznámil se tam s novým přítelem, který mu řekl, jak to tam vlastně chodí. A že se tam lidi radši zabijou (oběsí), než aby pracovali. Na další den mu byla přiřazena práce. Měl štěstí, byl holič. Musel stříhat děti, ženy i muže, a to i v zimě, pak byli nahnáni do plynových komor. Chil byl přeřazen do druhého tábora, který byl horší. Nosil mrtvé a pořád byl bit obušky. Po dvou měsících se stal zubařem, musel vytrhávat zlaté zuby. Nakonec uspořádali vzpouru, při které se mu podařilo utéct. Schovával se ve Varšavě u jedné rodiny, ale ta ho chtěla udat, tak utekl. Po válce se oženil a měl tři syny.

Hlavní postava je Chil Rajchman, který je žid. Je statečný a nebojácný. Taky se mu podařilo utéct.

Tato kniha mi připomněla, když mi můj dědeček vyprávěl, jak to bylo s jeho tatínkem. Jak byl odveden a zavražděn. Tuto knihu bych obodoval 100 %, byla napínavá, smutná a vše, co taková pravá kniha má mít. Chil mi byl velmi sympatický, nebál se nacistů a začal nový život a nikdy nezapomněl na svou sestru.

(M. Šlapal)



Autor se svými syny.



ŠKOLA V LITERATUŘE

Samskola

Rainer Maria Rilke

Chci vám vyprávěti, co se stalo nedávno v Gothenburku. Jest to věru podivuhodné. Stalo se v tom městě, že více dětí přišlo za svými rodiči a prohlásilo, že chtějí zůstat ve škole i odpoledne, i když se nevyučuje, a vůbec vždy. Vždy? Ano, tak dlouho, jak možno. Ve které škole?

O té škole budu vyprávěti. Jest to neobyčejná, zcela neimperativní škola; škola, která dovoluje, škola, která sama ví, že není hotova, nýbrž že je cosi stále se tvořícího, na čem děti samy pracují přetvořující a určující to. Děti v úzkém a přívětivém vztahu k několika pozorným, učícím se, opatrným lidem, učitelům, chcete-li. Děti jsou v ní hlavním předmětem. Pochopíte, že tím jsou zbytečná různá zařízení, která na jiných školách jsou obvyklá. Např. ony velmi trapné a nepříjemné výslechy, jež se jmenují zkoušky, a s nimi spojená vysvědčení. To byl zcela a naprosto vynález „velikých“. A pocítíme ten rozdíl ihned, jakmile vkročíme do školy. Jsme ve škole, jež nepáchne prachem, inkoustem a strachem, nýbrž kde voní slunce, plavé dřevo a dětský čas.

Řekněte snad, že se taková škola neudrží? Ovšem, neudrží se. Ale děti jsou jejím životem. Stojí už čtvrtý rok a v tomto posledním semestru má 215 žáků, děvčat i chlapců různého věku. Neboť je to dokonalá škola, která počátkem začíná a až ke konci přivádí. Ovšem, tento konec nespočívá ještě zcela v jejich rukou. U tohoto východu osmnáctiletých stojí příšerně jako revenant (strašidlo) zkouška dospělosti. A oni ustoupí z budoucnosti, ve které už byli zpět do jiného času. Do doby svých současníků. Ale přece jsou vychováni takřka v tom, co přijde; zaprou to docela? Bude to později na jejich životě pozorovat?

Nebude tomu tak u všech, kdož nyní a v několika příštích letech opustí školu, neboť nebyli od počátku jejími žáky. (Škola stojí teprve čtvrtý rok.) Přestoupili jednoho dne zatížení školskými zkušenostmi a konvencemi a plní ještě bacilů starých, zavleklých školních morů. Kdyby nebylo mladé tělo této nové školy tak naskrz zdravé, mohli být snadno pro ni nebezpečni. Takto však procházejí, aniž škodí, jejím organismem; jejich špatné návyky a školácké tajnůstkářství, v nichž ještě pokračují, nabývají vzhledu smutné, neškodné směšnosti uprostřed široké, otevřené důvěřivosti, uprostřed lidství v jeho životní velikosti, které daleko přesahují stěny jedné školní hodiny; stanou se zbytečnými jako zaobalené posunky lidí, propuštěných na svobodu, kteří se dále vyjadřují značkovou mluvou žalávní. Ale i když tyto plaché bytosti nejsou s to rozvinouti se ve slunci nové školy zcela bezcestně, přece jen viděti, jak se zotavují, vzpřimují a při vši své předčasné zralosti a kalné zkušenosti vyrá-

žejí čisté, dětsky jasné výhonky a tu i tam začínají již i kvést. Avšak musí se zacházeti s nimi velmi opatrně, neboť svoboda jest pro ně nebezpečna.

Bylo vyřčeno právě slovo svoboda. Zdá se mi, že my dospělí žijeme ve světě, v němž už není svobody. Svoboda jest hýbající se, stoupající, s lidskou duší se měnící a rostoucí zákon. Naše zákony nejsou už naše. Zůstaly pozadu, zatímco život běžel vpřed. (...)

Avšak nemyslí na to nikdo, že onen nový zákon, na nějž my svými silami nestačíme, může denně začít v těch, kdož jsou sami začátkem? Což nejsou opět celek, tvorba a svět, což nerostou v nich všechny síly, jen dopřejeme-li jim místa? Když nepostavíme vtíravě dětem do cesty vše hotové, právem silnějšího, vše, co jest platné pro náš život, když nic nenajdou, když si musí všechno samy udělati, což si to neudělají? Když se varujeme toho, abychom starou trhlínu mezi povinností a radostí (školou a životem), zákonem a svobodou ještě prohlubovali, není možné, že v nich vyrostě svět zdravý? Ovšem, ne v jedné generaci, ne v té první, ani v té druhé, nýbrž pozvolna dětství za dětstvím se uzdravuje.

Nevím, zdali se kdo dotkl těchto myšlenek, na počátku této školy; je to hotový svět myšlenek. Než nyní tu škola je. Její prostá a radostná jasnost hraje na pozadí nejtemnější vážnosti. Není sepiata programem, na všechny strany je volná. A o „vychovávání“ není tu vůbec řeči. Naprosto o to nejde. Vždyť kdo umí vychovávat? Kde jest mezi námi ten, jenž by vychovávat směl?

Oč se pokouší tato škola, jest toto: nerušiti. Ale tím, že se o to pokouší svým činným a oddávajícím se způsobem, že odstraňuje překážky, vyvolává otázky, poslouchá, pozoruje, učí a miluje obezřele – dělá vše, čím dospívají ti, kteří po nás mají přijíti.

Pětidílná dřevěná budova bývalé nemocnice. Na nemocné se ovšem již nemyslí. Zůstalo tu jen něco jako radost mnoha se uzdravujících.

Světnice jsou jako v nějaké vile. Prostřední velikosti, s jasnými, jednobarevnými stěnami a prostornými okny, v nichž kvete mnoho květů. Nízké, žlutavé, jako pryskyřice světlé stoly se dají, je-li toho zapotřebí, seřaditi jako školní lavice; obyčejně však jsou sestaveny uprostřed v jediný veliký stůl jako v obytném pokoji. A malé, pohodlné židle stojí kol dokola. Ovšem, jest tu vše, co patří do řádné školní třídy: stůl učitelův (ne však na vyvýšeném místě), tabule a všechno ostatní. Ale třída se těmito věcmi nereprezentuje; jsou zařazeny mezi ostatními. Naproti oknu na stěně visí mapa Švédska, modrá, zelená a červená: radostná, pestrá, dětská zem. Jinak lze tu viděti reprodukce jen dobrých obrazů v hladkých, prostých dřevěných rámech. (...) Světlé chodby vedou do velikých sálů, zařízených pro různá zaměstnání. Tu jest velká vzdušná světnice pro ruční práce nejmenších,



tamhle se vážou knihy a dělají kartáče, jinde jest dílna stolařská nebo mechanikova, zde zas je tiskárna a tichý, světlý hudební salonek.

Snadno pocítíš: tady se můžeš něčím stát. Taková škola není nic prozatímního; jest již skutečností. Tam už život začíná. Život se učinil malým pro ty nejmenší. Ale jest tu, se všemi svými možnostmi a mnohými nebezpečími. V dílnách, kde pracují dvanáctiletí, visí všechny ty ostré nože, šídla a ocele, jež se jinde před dětmi úzkostlivě ukrývají. Zde se jim kladou do rukou opatrně, vážně a správně a ani jim nenapadne, aby si s nimi „hráli“. Zaměstnávají se velmi intenzivně a skoro všechny jejich práce jsou dobré, přesné a užitečné; přichází na ně hluboká vážnost řemesla.

V dílně strojnické zavolali hochy, jež vynalezl motor a zhotovil už model. Měl jej vysvětliti. Byl zaměstnán již jinou prací, ale opustil ji ochotně, i když nerad vyrušen. Jeho tvář byla ještě plna zanechané práce. Ale pak se vzpamatoval a podal věcně, krátkými větami, žádané vysvětlení. Zvuk jeho slov, vhodné posunky, jimiž je provázel, sama upřímnost a jistota jeho přívětivosti ukázaly dělníka, jež ve své práci žije. A jako na tomto chlapci, stejně bylo lze najíti přímou a jistotu i na ostatních dětech. Všechny byly zaměstnány a veselé a tím blízko všem, kdož pracují. Ať to byli dospělí nebo děti, ve vážném a radostném zaměstnání našli pospolitost, s níž se dalo obcovati; všechna příčina rozpačitosti zmizela.

Radost, láska, s níž se v této škole všechno děje, razí znamení na všechny věci. Jak krásné jsou knihy, které děti vytiskly a svázaly, jak tklivě výrazné jsou malé jejich pokusy modelovati! A jejich kresby květin podle přírody jsou tak správné a láskyplné a svědomité, že se mohou každým okamžikem, budou-li tu ještě jisté předpoklady, stát uměním. Potěší nás věděti, že v těchto dětech nemůže nic zakrtněti. Každé, i nejskrytější nadání musí poznenáhlu rozkvést. Žádné z těchto dětí nemusí se cítiti trvale odstrčeno. Možností jest přece tolik! Každému přijde jeho den, kdy pozná své schopnosti, některé nadání, jistou dovednost, nějakou zálibu k tomu, co mu v tomto malém světě dává své místo a oprávněnost. A co jest nejdůležitější: tento malý svět není v základě nic jiného než svět veliký; čím jest člověk v onom malém světě, tím může být všude, neboť naše škola není protikladem domova. Jest totéž. Jest ke každému „doma“ připojena, jest ke všem domům přistavena a chce býti s nimi v úzkém spojení. Není tomu jinak. Rodiče ji navštěvují stejně jako děti. Jest jim dáno na vůli, chtějí-li tu a tam býti přítomni vyučování; znají všechny školní místnosti a umějí se v nich pohybovati. A ani v poměru k životu nechce být škola čímsi vedlejším. Proto nemůže míti učitelů, kteří se chápou tohoto povolání; ti, kteří v ní učí, musí býti oním povoláním uchvázeni. Nestáčí, že svůj předmět znají. Tento předmět musí vydržeti takřka pod jasným nebem, nesmí být izolován, ostříhán, ze všech spojitostí vyzdvižen. Musí se měniti, a jestliže něčím hýbe ve světě, musí se chvěti a zníti; musí to být na něm znát. Vždycky má být pod zámkou různých oborů řeč o životě. Jak to bylo krásné, když jedenkrát přišel havíř, obyčejný havíř, jež

těžko, ale pěkně vyprávěl o svých černých dnech. A jako pro něho, jest zde připravena židle pro každého, kdo něco zkusil: pro pocestného, jež vypráví o cizích krajinách, pro muže, jež staví stroje, a především pro nejprostšího mezi znalci, pro řemeslníka s moudrýma, opatrnýma rukama. (...)

Představ si, kdyby tak jednou přišel tesař! Nebo hodinář, nebo dokonce varhaník! A mohou přijíti každé chvíle. Neboť jen zcela zlehounka, bez obtíží, leží, leží síto rozvržených hodin nade dny. Rozvrh často se mění. Týdny neprojdou prsty v jednotvárném chvatu růžence.

Každý den začíná jako něco nového a přináší neočekávané i čekané, vždy však překvapující věci. A na všechno je dosti kdy. Přestávka, když se svačí, jest tak dlouhá, že jest možno skliditi věci ze stolu a přikrýti jej světlým voskovým plátnem. Doprostřed se postaví květiny, pak se přinese chléb s máslem na talířích a kalíšky na mléko; a pak to sedí okolo stolu a jí a sní a směje se a povídá a vypadá to, jako by společnost slavila narozeniny.

Ve škole jest času dost i místa. Každé toto malé stvoření má kolem sebe místa dost. Jest jako domeček se zahrádkou. Není zakukleno mezi své sousedy. Má cosi kolem sebe, cosi světelného, svobodného, kvetoucího. Nemá také býti právě takové jako jeho sousedé, naopak, má být z hloubi srdce odlišné, tak upřímně jinačí, tak pravdivé, jak vůbec možno.

Bylo to důsledné a odvážné, že se těmto dětem neukládá vyučování náboženství v dosavadním smyslu. Autoritativní ovlivnění tohoto nejcitlivějšího místa vnitřního života jednotlivce bylo by vytlačilo všechno spravedlivé a lidské, o něž se nitro tu teprve pokusilo. Bylo rozhodnuto, že se bude přednášeti biblická látka podle nejčistších, netendenčních pramenů jen jako historie a chce se poznenáhlu k tomu dojíti, aby nebylo náboženství jednou nebo dvakrát v týdnu, ne dnes od devíti do desíti, nýbrž stále, každého dne, v každém předmětu, v každé hodině. Lidé, kteří tuto školu nejvíce milují, rozhodli se pro to po dnech a nocích, v plném vědomí své odpovědnosti. Jen je nutno míti v ně důvěru. Děti i rodiče. Neboť zdá se mi, že týž význam zaznívá tiše i ve jméně Samskola: společná škola, škola pro chlapce i pro dívky, též však: škola pro děti, rodiče a učitele. Není tu jeden nad druhým, všichni jsou rovni a všichni začátečníci.

Jen jedinou věcí zasahuje minulost. Pověrou o stavbě velkých katedrál. Lidské životy jsou pod základními kameny a malta jest i při této stavbě smíchána s krví srdce. (...)

Psáno v Jousered ve Švédsku.

*Reiner Maria Rilke: Kurz o škole.
První krok z vězení veřejné školy
do kvetoucí zahrady mládí.*

*Přel. Otilie Pastorová a Jan Dokulil pro pořadatele
a vydavatele Kurzů Josefa Floriana ve Staré Říši.
Stará Říše na Moravě 1935, str. 65–76.*



NABÍDKY

Letní škola kritického myšlení pro mírně pokročilé a začátečníky

*Na Berounce o tom, co děti a učitele spojuje a rozděluje
(Jak na to, aby obě strany hořely, ale nevyhořely)*

Učitelské i neučitelské debaty často končí konstatováním, že dnešní děti jsou agresivní, neukázněné, málo se učí, nic pořádného je nezajímá. Je tomu opravdu tak? Při práci v penzionu u Berounky budeme společně hledat odpověď, při bádání využijeme metody práce s odbornými texty, pobesedujeme s odborníky, načerpáme sílu v přírodě pro další školní rok.

Termín: od 31. července do 5. srpna

Místo: Roztoky u Křivoklátu – Penzion Ludmila

Komu je LŠ určena?

Pedagogům všech oborů i typů škol, všem absolventům základního kurzu *RWCT*, jakož i zájemcům, kteří by chtěli kurz absolvovat a zajímají se o metody, které pomáhají vyučujícím pozitivně ovlivňovat čtenářskou gramotnost dětí a studentů.

Cena: 5800 Kč

Co budeme v letní škole dělat?

Účastníci...

- vyzkoušejí si různé metody *RWCT* a společně se budou zamýšlet nad jejich zařazením do třífázového modelu učení, připraví si lekci pro svůj obor
- založí si své profesní portfolio a budou vyvozovat jeho užití a význam
- společně budou hledat možnosti diferencované výuky a individuálního přístupu k žákům a studentům
- porovnájí odborné texty o kázni se svými zkušenostmi z praxe, vyvodí závěry, které jim pomohou při řešení konkrétních situací ve škole
- vyzkoušejí si různé relaxační techniky a metody OSV v propojení s metodami *RWCT*

Kdo letní školu povede

Anna Chocholová učitelka ZŠ a SŠ, lektorka *Kritického myšlení*

Jaroslava Budíková pracovnice pedagogicko-psychologické poradny, specialista na výuku dětí se speciálními potřebami, lektorka *Kritického myšlení*

Jiřina Homolová učitelka ZŠ

Uzávěrka přihlášek: 30. června

Pokračování kurzu Čteme s nečtenáři a učíme je kriticky myslet

Na loňský úspěšný kurz určený učitelům z mateřských škol, elementaristům a lektorům programů pro předškoláky navazuje pokračovací kurz. Během 24 hodin se naučíte nové postupy, jak s dětmi v předškolním věku a s dětmi, které ještě neumějí číst, případně mají se čtením potíže, rozvíjet čtenářskou gramotnost a kritické myšlení. Proniknete hlouběji k podstatě třífázového modelu učení E – U – R a načerpáte inspiraci pro další práci.

Lektorky: **Květa Krüger** a **Kateřina Šafránková**, certifikované lektorky KM, učitelky a lektorky programů pro předškoláky

Termíny: 1. října, 5. listopadu, 26. listopadu, 10. prosince, vždy v sobotu od 9.00 do 15.00 hodin

Místo: ZŠ s RVJ Bronzová, Praha 5

Další informace: www.kritickemysleni.cz, katerina.safrankova@gmail.com

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 odebírání *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 červnu 2011. Registrační číslo MK ČR E 11198. Uzávěrka dalšího čísla je **31. července 2011**.

Vydalo o. s. *Kritické myšlení* 2011.

Přední obálka: Práce žáka ze ZŠ Dr. Malíka v Chrudimi.

Zadní obálka: Fotografie z výuky v ZŠ Vrané nad Vltavou.

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

