

Kritické listy 49

čtvrtletník pro čtenářskou gramotnost a kritické myšlení ve školách

zima 2013



**Jaká je úloha
asistentů ve třídě?**

**Dlouhodobá
práce s knihou**

Měsíční květina

**Předvídání podle
úryvků z textu**

**Kaligramy
v dílně čtení**

Literární žánry

Žijí tu s námi

Malujeme světlem

**Program RWCT
na SOŠ a SOU**

**Pohádka
o kukačce**

 **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.



Moc děkuji za článek o vizualizaci. Jak vy se vždycky dokážete trefit inspirací do toho, co zrovna řeším. 😊

Markéta Bosáková





Milé čtenářky, milí čtenáři,

mám ráda provokativní knihy, které mě nutí přehodnotit způsob, jak se dívám na svět. Knihy, při jejichž čtení se často různě fyzicky i psychicky kroutím, které často odkládám a zase se k nim vracím – sama zvědavá, zda se autor konečně umoudřil, zda už budou pro mě jeho názory přijatelnější, protože jsem si dala pauzu. Nejčastěji to bývají knihy plné názorů, s nimiž do určité míry souhlasím, ale vadí mi na nich, že se autoři nespokojí s tím, co už umím a znám, ale chtějí po mně víc. Chtějí aktivní přístup, více přemýšlení. Takové knihy jsou náročné. Pokud si dám tu práci a autora pochopím, mohu po čase o jeho názorech začít přemýšlet méně bolestně. Když odezní první snaha o sebeobranu, když odezní vztek a pobouření, že autor zašel moc daleko, za hranici mé bezpečné zóny, mohu se začít s některými názory ztotožňovat. Jednou z těchto knih pro mě kdysi byla Evelynho *Láska a manželství*. Nebo o jiném tématu a v našem prostředí známější kniha *Respektovat a být respektován*. V nedávné době jsem našla další takovou knihu. Jmenuje se *The Book Whisperer* (ve volném překladu: Ten, kdo si šeptá o knihách) a napsala ji americká učitelka Donalyn Millerová. Citáty z knihy najdete v tomto čísle *KL* na některých stranách. Autorka kritizuje americký, ale potažmo i český vzdělávací systém, který čtení spojuje s úkoly, otázkami a zadáními, povinnostmi, nudou a stresem. Systém, který zbavuje čtení radosti. I přes množství výzkumů (starých i více než 30 let) se v USA nestalo pravidelné (nejlépe každodenní) samostatné čtení žáků pro radost běžnou součástí výuky. Učitelé stále preferují způsob, kdy všichni čtou jednu knihu, kdy všichni odpovídají na stejné otázky k textu, kdy se společně trénují čtenářské dovednosti. Millerová odmítá tuto praxi, je zastáncem „pouhého“ čtení a sdílení. Při samostatném čtení žákům modeluje pouze to, jak se sama stala čtenářem, jen to, jak jí některá kniha kladla odpor, jiná se četla hladce. Žáci mají předepsaný počet knih, které mají přečíst (v 6. třídě je to 40 knih), rozšiřují své čtenářské teritorium o nové žánry. Každá minuta, kdy žáci v hodinách čtení nečtou, je ztrátou času.

Autorka je vášnivá čtenářka, zejména knih pro děti a mládež. Sama ve třídě čte, o knihách nadšeně mluví, nechává si knihy od žáků doporučovat, vede s žáky hovory o knihách. Má pochopitelně velmi dobře zásobenou třídní knihovnu. Všechny knihy v knihovně jsou její vlastní. Díky tomu má naprostou svobodu, jak s nimi nakládat – půjčuje je kolegům, sourozencům svých žáků, jejich kamarádům. Nemusí se obávat, že se žáci budou ke knihám chovat neuctivě, všichni totiž vidí, že jsou její a že je má v oblíbení. Millerová tvrdí, že je neomluvitelné, pokud učitel sám nečte, pokud se vymlouvá na nedostatek času. Jak je možné, že není ochoten jít spát o 15 minut později a číst si? Proč si nečte v dopravních prostředcích, při čekání na úřadech? Na úvod své knihy se Millerová vymezuje vůči akademickému prostředí, píše, že svoji odbornost čerpá ze zástupů žáků, ze kterých se stali čtenáři. Napsala knihu o propojení neutuchající lásky ke čtení s výukou čtení a o tom, jak využila zkušenosti celoživotního čtenáře k povzbuzení žáků ke čtení. S některými jejími názory nesouhlasím, ale mnohé z nich jsou svou radikálností opravdu inspirativní.

Kateřina Šafránková



Úvodník, K. Šafránková

Rozhovor

Rozhovor s Markou Míkovou 4

K úvaze

Jaká je úloha asistentů ve výuce?, A. Luhanová 6
Rozhovor o amerických komunitních školách
s Martinou Novotnou 8
Domácí škola očima dítěte, A. Pogramová 11

Lekce a komentáře

Dlouhodobá práce s knihou, K. Šafránková 12
Příběh rohlíku, E. Jenšíková 15
Děti z Lesní čtou společně, Š. Bartošová 16
Měsíční květina, E. Dušková 18
Předvídání podle úryvků z textu, L. Samlerová 21
Kaligramy v dílně čtení, M. Nováková 23
Literární žánry, P. Rosická 25
Žijí tu s námi, H. Růžičková 26
Malujeme světlem, K. Círová 27
Pipi Dlouhá punčocha, O. Králová 29
Program RWCT na SOŠ a SOU, I. Tláskalová 31

Co se děje u nás v Kritickém myšlení

Konference PTaČ, K. Šafránková 34
Pohádka o kukačce, M. Pězlová 35
Indiánská legenda O mladém rybáři, S. Máčalíková,
M. Szabóová 39
Lidi lidmi dělají – letní škola 2012, A. Chocholová 41

Co se děje jinde

Čtenářské kluby – Učíme se z vlastní zkušenosti,
I. Poláková 44
Respekt neboli, I. Jánská 48

Škola v literatuře

Vzpomínky na Šumavu (knihy pamětí), K. Klostermann 52

Nabídky

Active Citizens 54

Citáty

Donalyn Miller: *The Book Whisperer. Awakening the Inner Reader in Every Child*.
Jossey-Bass, San Francisco 2009. 16, 19, 30, 33, 43, 51

Na [www.kritickemysleni.cz/KL č. 49/Co se do čísla nevešlo najdete](http://www.kritickemysleni.cz/KL_49/Co_se_do_cisla_nevešlo_najdete):

– texty k lekci Niny Rutové Aslan

ROZHOVOR

Rozhovor s Markou Míkovou

Před několika lety mi kamarádka vyprávěla o svém manželovi... Uzavřela to slovy: A jeho maminka je princezna. Nakonec se ukázalo, že ne skutečná, ale pohádková Růženka z filmu *Jak se budí princezny*. Zaujalo mě to, hledala jsem si o mamince princezně, Marce Míkové, další informace a velmi mě překvapilo, že píše knížky pro děti. Hned jsem si dvě koupila a rozhodně jsem nelitovala. Již na první pohled jsou totiž velmi krásné a na druhý pohled zůstávají stále krásné, a snad i krásnější, protože samotný text otevírá mysl obrazům a představám. Velmi mě těší, že můžeme Marce Míkové, již nedávno vyšla čtvrtá kniha, položit několik otázek.



Marko, náš časopis je zaměřen hlavně na rozvoj dětského čtenářství, budu se tedy ptát hlavně na čtení, ale nejen na ně... Když si představíte své dětství, pamatujete si knížku, kterou jste si sama přečetla jako první?

No, panečku, to je mi otázka... asi se budu muset zeptat svojí maminky. Nevím, která byla první. Vzpomínám si na slabikář, pak na knížku, kde byl takový zlý vrabec, a já jsem ho zdrápala z obrázku, protože jsem nechtěla, aby tam byl. Ale jak jen se ta knížka jmenovala, to nevím. Pak si pamatuju na Trnkovu *Zahradu a Špalíček pohádek*. Ty patří mezi moje první knížky.

Jak jste jako dítě vnímala četbu? Co pro vás znamenala?

Mívala jsem v dětství často angínu a musela jsem být doma sama, protože rodiče chodili do práce. Četla jsem pohádky. Pohádky z *Tisíce a jedné noci*, Němcovou, Drdu, Čapka... Když jsem byla starší, milovala jsem foglarovky a Vernea. To mě fascinovalo. Jeden čas jsem taky lovila v knihovně rodičů a v poměrně raném věku přelouskala celého Karla Čapka, a dokonce i Emila Zolu. To bylo pro mě vzrušující, takový adrenalin, něco si tam vytáhnout a zjistit, co to je.

Mnohé z rodičů přivedou k psaní dětských knih vlastní děti. Co inspirovalo k napsání první knihy vás?

Svou první knížku jsem začala psát ve Velkých Karlovicích, nahoře na kopci, kde jsme byli i s dětmi v dřevěné chatičce na prázdninách. Původně se to jmenovalo *Pán*

a paní a bylo to trochu o mně a o mém manželovi. Pak se to ale všelijak proměňovalo a nakonec z toho vylezl *Roches a Bžunda*. Ani lidi, ani zvířata, prostě takové zvláštní bytosti, co žijí kdesi ve městě a dějí se jim neuvěřitelné věci.

Jakým způsobem jste vedla ke čtení své vlastní děti? Četla jste dětem svou oblíbenou knížku z dětství?

Četla jsem bez zvláštního plánu. Máme opravdu velkou knihovnu a v ní mimo jiné i spoustu dětských knížek.

Stačilo zalovit a jednu vybrat. Milovaly

O statečném tygříkovi od paní Palečkové, pak *Karafiátovy Broučky*, *Muminky* Tove Janssonové, celou Lindgrenovou: *Karkulína ze střechy*, *Děti z Bullerbynu*, *Ronju*, *dceru loupežníka* a spoustu dalších knížek.

Máte nějakou dobrou – či špatnou – zkušenost s výukou čtenářství ve školním prostředí?

Já jsem měla ráda, když jsme si ve škole četli nahlas. Často jsem četla i já, protože jsem uměla hezky číst. Ty chvíle byly krásné, když celá třída poslouchala.

Několik vašich knih vyšlo v nakladatelství Baobab, které věnuje velkou péči celkovému vzhledu knížky. Jak důležitý je pro vás ilustrátor vašich knih? Počítáte s konkrétními ilustracemi již při samotném psaní?

O ilustracích svých knížek u Baobabu jsem nikdy nerozhodovala. Vždycky mi byl někdo přidělen. Ale naštěstí to pokaždé vyšlo. Ilustrace k *Rochesovi a Bžundě* dělal Juraj Horváth a mě úplně uchvátily, když jsem je poprvé viděla. Úžasné linoryty. U *Knihyfoss* jsem ilustrátorku Darju Čančíkovou navštívila, až když měla ilustrace hotové. Přinesla jsem jí islandský kámen a vyprávěla o Islandu, aby věděla, že ty věci, o kterých píšu, jsou veliké, že nejsou malé, jako je malovala ve skicách. Úplně mě pochopila a spoustu věcí přemalovala. Knižku mám díky tomu moc ráda. Knižka *JO537* ilustrovaná být původně neměla a přiznávám, že mě vyděsilo, když jsem se dozvěděla, že má ilustrace. Ale i tentokrát se ilustrátor Martin Kubát trefil přesně. Úplně jiná situace nastala u *Mrakodrapů*. Saša Švolíková je moje dlouholetá kamarádka, mnohokrát jsme se sešly, byla zvědavá, co obrázkům říkám a jestli to, co namalovala, sedí. Opravdu jsme spolupracovaly a to bylo báječné. Její ilustrace vlastně



otevřely nový prostor pro moje příběhy. Tak nějak je usadily do dětského světa. Zamilovala jsem si je.

V *Knížefoss* mě okouzlil evropský sever a hlavně moji oblíbení papuchalkové. V *Mrakodrapech* hraje roli New York. Navštívila jste místa, která ve svých knížkách popisujete?

Ano. Navštívila. Byla mi inspirací. Ty příběhy tam vlastně ke mně přišly. Já jsem je jen zaznamenala.

Jste ženou mnoha profesí, které se ale vzájemně doplňují – hrajete loutkové divadlo, režírujete dabing, zpíváte, nosíte loutky dětem do nemocnic, píšete... Která z vašich prací je vám v současné době nejmilejší?

Mám ráda všechny. Miluju dobrodružství a za ním se každé ráno vydávám.

A předposlední otázka je osobní, vím, že máte čtyři děti. Jak se vám daří skloubit práci s mateřstvím? (Potřebuji alibi... hledám inspiraci...)

To je to nejtěžší na světě, skloubit práci s mateřstvím. Já vždycky tahala děti s sebou. Pobíhaly po divadle, na koncertech byly už v kočárku a dodnes někteří se mnou hrají. Jsou zkrátka při tom. Ve chvíli, kdy byly nemocné a já musela pryč, jsem to prožívala špatně, ale s odstupem si myslím, že jsme žili nádherný život. Tak to přece bylo vždycky, matky nosily děti na pole a tvrdě pracovaly. Byly s nimi, milovaly je, a děti prostě viděly, jak jde život. Teď už jsou moje děti velké. Asi by bylo zajímavé zeptat se jich, jak na své dětství vzpomínají.

Nedávno jsem četla rozhovor, který s vámi vyšel v časopisu *Rodina a škola*. Zmiňovala jste tam knihy, které vás v poslední době zaujaly. Stále se vám vracejí, nebo jste se v poslední době setkala s jinou knihou, nad níž přemýšlíte, která vás inspiruje?

Teď jsem dočetla *Momo* od Michaela Ende. Je to dětská knížka a já ji četla v originále, tedy v němčině.

Je naprosto skvělá a všem, kdo ji nečetli, ji vřele doporučuji. Malým i velkým. Nedávno jsem četla a moc mě nadchla kniha od C. S. Lewise *Dokud nemáme tvář*. Mám moc ráda knížky, které vás mění. Začtete se a úplně cítíte, jak vás to čtení narovnává, že nejste, jako jste byli, že vás to nutí přemýšlet o věcech, které by vás samy nenapadly. To je, myslím, na knihách to nejkrásnější. Ten prostor, ten svět, ze kterého se vám nechce odejít. Svět, který vás napřimuje.

Děkuji za rozhovor.

Marky Míkové se ptala Irena Poláková.



Marka Míková (*1959)

Všestranná umělkyně, která si rozumí s punkovou kapelou i loutkovým divadlem, divadelní režii i improvizovanými dětskými představeními v nemocnicích.

Po maturitě na gymnáziu v Praze v roce 1979 pracovala jako nápočtka a poté elévka Divadla Vítězného února (dnes Klicperovo divadlo) v Hradci Králové.

V roce 1981 nastoupila jako pomocná síla v pražské Nemocnici Na Františku.

Roku 1983 absolvovala v Praze Lidovou konzervatoř (divadlo u Ivana Vyskočila) a pokračovala studiem režie a dramaturgie na katedře loutkářství Divadelní fakulty AMU (absolvovala autorskou inscenaci *Matky*).

V letech 1987–1996 pracovala jako režisérka v pražském loutkovém divadle Minor (*Karkulín ze střechy*, *Paví král*, *Létající ryba*, *Bajaja*, *Dlouhý*, *Široký a Bystrozraký*). V Branickém divadle později vznikla autorská inscenace *Podzem* a v dalším pražském divadle Rubín inscenovala hru podle románu J. Bunyana *Poutníková cesta* (1999).

V letech 1999–2001 působila také v Rádiu Limonádový Joe jako „moderatizátorka“ a pracovala v programovém časopise 14.

Učí na Vyšší odborné škole herecké, věnuje se loutkoherectví a pracuje jako režisérka dabingu. Je jednou z organizátorek a hereček projektu *Loutky v nemocnicích*.

Hrála v několika televizních filmech, např. *Robinsonka* (1974) či *Jak se budí princezny* (1977).

V letech 1980–2000 hrála na klávesy a baskytaru ve skupinách Plyn, Dybbuk a Zuby nehty, s nimiž natočila celkem pět alb. Je spoluautorkou knih textů *Texty Plyn*, *Dybbuk*, *Zuby nehty* a *Poletíme*. Zastoupena je v knize rozhovorů *Otočila jsem hlavu tím směrem*.

Její literární texty a poezie byly publikovány ve *Tvaru*.

Za baobabí *Knížefoss* byla v roce 2007 nominována na cenu Magnesia Litera. Celkem napsala čtyři knihy pro děti.

K ÚVAZE

Jaká je úloha asistentů ve výuce?

Aška Luhanová

Pokud je ve třídě kromě učitele ještě druhý dospělý, skýtá to mnoho výhod. Rozhodně mezi ně ale nepatří větší ukázněnost žáků (asistent může pomoci v práci například s hyperaktivními žáky, ale pokud učitel nezvládá management třídy jako celku, není mu asistent moc platný) a už vůbec ne méně času stráveného přípravou hodin, jak by si někdo mohl myslet. To alespoň říká moje zkušenost z asistentské práce v ZŠ Kunratice a finské Kivenpuiston koulu. Sem jsem se dostala v rámci programu *Comenius*, který je zaštiťován Programem celoživotního učení.

Pozice „asistent“ není v českých školách úplně běžná, a proto také není jednoznačně definována náplň asistentovy práce. Více učitelů už se asi setkalo s „asistentem žáka“ nebo „osobním asistentem“ – takový člověk pomáhá jednomu konkrétnímu dítěti se speciálními vzdělávacími potřebami v průběhu vyučování zvládat úkoly, které už jsou pro něj příliš náročné. V Kunraticích jsem pracovala jako „pedagogická asistentka“ neboli „asistentka pedagoga“. To jsou sice termíny, které také někdy označují totéž jako pojmy uvedené výše, v projektu *Pomáháme školám k úspěchu* byla ale idea jiná. V ideálním případě šlo o týmové učení učitele s asistentem.

Dostávám se k tomu, proč přítomnost asistenta ve třídě neznamena pro učitele vždy menší časovou náročnost příprav na hodiny. Má-li hodina odučená ve dvojici proběhnout opravdu zdárně, je potřeba ji důkladně naplánovat. Pokud si připravujete hodinu sami, nemusíte to, co jste vymysleli, ještě předávat dál, diskutovat o tom, promýšlet návrhy někoho jiného, hledat kompromisy. Pokud chcete asistenta opravdu dobře využít, musíte promýšlet, co konkrétně

by měl asistent v každé chvíli hodiny dělat a to mu také musíte říct. Taková společná příprava hodin je pro asistenta cennou praxí, pro oba, učitele i asistenta, je ale časově náročná.

Může se samozřejmě stát, že se asistent s učitelem natolik shodují ve svých názorech na vedení výuky i stylu vyučování, že po nějaké době spolupráce se čas společných příprav zkrátí na minimum, moje zkušenost ale říká, že tomu tak ve většině případů není.

Napsala jsem, že ideálním výsledkem spolupráce učitele a asistenta je týmové vedení hodiny. To ale samozřejmě neznamena, že se pouze „zdvojí“ učitel ve třídě. Jak tedy mohou být rozděleny úkoly mezi učitele a asistenta během hodiny? Na učiteli zůstává největší část odpovědnosti za to, co a jak se s dětmi v hodině dělá, protože on třídu zná a asistenta nemá k dispozici v každé hodině. Ten musí být učitelem informován, co je potřeba udělat. Neznamena to ale, že v hodině je to pouze učitel, kdo je hlavním „manažerem“ výuky. Různé úkoly a části hodiny mohou uvádět oba, učitel i asistent. Ve chvílích, kdy je učitel zaměstnán řízením



Školní areál.

Foto: z archivu autorky.



Relaxační masáž na konci hodiny.

Foto: z archivu autorky.



či sledováním třídy jako celku, může pak asistent dělat různé drobnější úkony: sleduje, jak jsou žáci schopni si se zadanou prací poradit, a pomáhá těm, kteří jeho pomoc potřebují. Pracuje na stejném úkolu nižší úrovně s žáky, pro které je většinové zadání příliš náročné, nebo se skupinkou dětí pokročilejších. Zajišťuje chod hodiny po stránce praktické, například rozdává a vybírá pomůcky.

Praxe v Kunraticích nenaplnovala vždy popsany ideální stav. Záměrně používám minulý čas, protože v současnosti ve škole nepracuji a věřím, že se mnohé změnilo. Někteří učitelé nebyli příliš ochotni věnovat se společné přípravě, což od asistentek vyžadovalo značnou míru improvizace. Jiní se s námi sice společně připravovali, nebylo pro ně ale snadné najít pro nás v hodině dostatečné uplatnění, takže jsme ve velké části hodin „jen“ obcházel třídu a nabízely pomocnou ruku tam, kde to bylo potřeba. Obecně lze říct, že ve využití asistentů se odráželo celkové vedení výuky – pokud byla hodina hodně aktivní a kooperativní, měly jsme i my, asistentky, vždy dost práce. Jestliže byla výuka vedena převážně frontálně, byla situace pro nás těžší.

Stejně tak jako jsem se cítila nevyužitá v některých hodinách v pražské základní škole, cítím stejný problém tady ve finské škole pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami.

Ve škole je devět ročníků pro děti se specifickými poruchami učení nebo lehčím mentálním postižením. Jsou tu tři třídy dětí s těžkým a kombinovaným mentálním postižením, jedna třída autistická, třída pro děti s poruchami chování a tzv. startti, tedy třída přípravná pro děti s odkladem školní docházky. V každé třídě je kromě učitele minimálně jedna asistentka, většinou je jich ale víc (například v autistické třídě se čtyřmi žáky je učitelka a čtyři asistentky).

Využití asistentek se liší podle toho, s jakou skupinou dětí pracují. V některých třídách zastávají samozřejmě funkci osobních asistentek, pomáhají dětem v průběhu celého dne, a to nejen s výukovými činnostmi.

Jiné je to ale s asistentkami ve třídách pro děti s poruchami učení. Myslím si, že právě tyto asistentky by mohly být využívány mnohem efektivněji, že by mohly být daleko víc zapojeny do výuky. Taková asistentka většinu času prosedí ve třídě někde v ústraní a její aktivity jsou omezené na vybírání úkolů nebo rozdávání pomůcek. To je pomoc, kterou učitel jistě ocení, ale děti z ní příliš velký užitek nemají. Občas se mi dokonce zdá, že je práce asistentek spíš ke škodě. Například ve chvíli, kdy dětem přesně plánují určitou činnost, kterou by si dítě mohlo zvládnout naplánovat samo, když žákům ukládají sešity a učebnice do tašek nebo po nich uklízejí jejich pracovní místa, přitom jde o děti, které by tyto činnosti určitě zvládly samy, protože nemají žádné tělesné postižení, které by jim v tom bránilo. Proč si myslím, že taková pomoc není užitečná? Protože do školy děti nechodí jen kvůli získávání znalostí, musejí taky získat určité dovednosti, které budou moci dále v životě využít. Pravděpodobně všichni žáci Kivenpuiston koulu se budou jednou

živit málo intelektuálně náročnou či manuální prací, takže získat určité pracovní návyky by pro ně mohlo být dost užitečné.

Neexistuje tady nic jako společné plánování hodin, asistentka je prostě ve třídě přítomna a zapojuje se podle aktuální situace. Přitom v každé třídě je sdruženo více ročníků, takže učitelé často řeší, jak to v té hodině jenom udělat, když se čtvrtáky jsem u kapitoly třetí, zatímco šestáci jsou o pět kapitol dál. Mně se zdá, že tohle by byla ideální příležitost pro asistentku. Tedy abych byla spravedlivá – jsou učitelé, kteří občas asistentky takto využijí, ty ale stejně většinou předem nevědí, co se svou skupinkou žáků budou dělat.

A jak pracuji v Kivenpuiston koulu já? To, co jsem měla možnost zažít v Kunraticích, tedy naplánované a promyšlené týmové učení, tady nezažívám. Do některých hodin chodím také zcela neinformovaná a čekám, kde bude třeba moje pomocná ruka.

Často pracuji s malými skupinkami dětí (dvojicemi či trojicemi), které jsou v nějakém předmětu výrazně před svými spolužáky a účast v hodině jim podle mínění učitele nepřináší žádný užitek.

Některé hodiny také samostatně učím, a protože jsou i v těchto hodinách přítomni učitelé i asistentky, snažím se je pokaždé nějak zapojit (s nutností překonávat jazykovou bariéru to není vždycky snadné...). Samostatná příprava a vedení hodin je tady pro mě opravdovou výzvou, protože kvůli mé velmi malé znalosti finštiny jde vždy o hodiny angličtiny nebo hodiny ručních prací, případně výtvarné výchovy. Kdo mě zná, ví, že mám obě ruce levé, takže vymýšlet a hlavně realizovat výtvarné projekty pro mě není snadné. Zdá se mi, že vyučovat cizí jazyk vyžaduje přece jen specifické znalosti – a to jazykové i didaktické. Žáci jsou naštěstí na velmi nízké úrovni, takže moje vskutku nedokonalá znalost angličtiny jim snad nijak zvlášť neubližuje. Nejčastěji ale řeším otázku, jak žáky přimět alespoň trochu mluvit? Bohužel v Kivenpuiston koulu nejsou žádní učitelé angličtinářů, na které bych se mohla obracet s prosbou o pomoc a radu. Spíš se mi zdá, že se učitelkám dost uleví, pokud mohou výuku angličtiny někomu přenechat, protože s ní samy mají nemalé problémy.

Z mých dosavadních asistentkých zkušeností vyplývá, že je užitečné, pokud je ve třídě kromě učitele ještě další pedagog. Jeho pouhá přítomnost ale nepřináší automaticky žádné výhody. Má-li mít smysl, vyžaduje od zúčastněných hodně času stráveného přípravou, trpělivosti a kompromisů.

Autorka vystudovala bakalářsky speciální pedagogiku a český jazyk a literaturu na PedF UK, v rámci projektu Pomáháme školám k úspěchu pracovala jako asistentka pedagoga v ZŠ v Praze-Kunraticích, momentálně asistuje ve finské Kivenpuiston koulu.

Rozhovor o amerických komunitních školách s Martinou Novotnou

„Dobrovolnictví a charita obecně jsou ve Spojených státech amerických vnímány jako přirozená součást života. Kdo má, dává – ať už peníze, nebo čas.“

Martina Novotná

Martina vystudovala ruská a východoevropská studia na Fakultě sociálních věd UK a program MBA ve Francouzsko-českém institutu řízení při VŠE. Přes deset let vyučovala anglický a francouzský jazyk ve firemních i otevřených jazykových kurzech. V současné době pracuje ve vzdělávacím programu Varianty společnosti Člověk v tísni, o. p. s. Zde koordinuje domácí i mezinárodní vzdělávací projekty, působí jako lektorka a podílí se na přípravě vzdělávacích materiálů pro školy. Momentálně se věnuje projektu Active Citizens, který se zaměřuje na komunitní vzdělávání pro české střední školy. Na jaře 2012 absolvovala díky podpoře Fulbright-Masarykova stipendia stáž v USA. Martina je vdaná a má syna.



Na jaře jsi byla na tříměsíční stáži ve Spojených státech amerických. Co jsi v Americe přesně dělala?

Díky Fulbright-Masarykovu stipendiu jsem mohla poznat práci nestátní neziskové organizace Koalice pro komunitní školy, která sídlí v hlavním městě Washingtonu. Chtěla jsem hlavně zjistit, jak fungují komunitní školy ve Spojených státech a jaký vliv má tento typ škol na školní prospěch studentů, zvláště těch ze znevýhodněného prostředí.

Je možné nějak obecně popsat rozdíl mezi americkými a českými školami – ať už komunitními, anebo nekomunitními?

Měla jsem možnost navštívit pět komunitních škol v různých částech země. Nemohu zcela generalizovat, ale jeden rozdíl je patrný na první pohled. Zatímco u nás se velmi často jedná o velkou několika-patrovou důstojnou budovu – instituci, v americkém prostředí odpovídá pojetí školní budovy americkému pojetí prostoru – školy jsou tu prostorné, světlé, často jednopatrové. Celková atmosféra školy působí tedy uvolněněji, a to i na návštěvníka zvenčí. Společně s většinou českých škol mají výzdobu chodeb a učeben studentskými pracemi. To každou školu zlidšťuje.

A pozorovala jsi nějaký rozdíl ve vztahu mezi učiteli a žáky?

Vztahy mezi učiteli a žáky se mi zdály mnohem uvolněnější, což zřejmě vychází ze způsobu výuky. Ta je více než u nás založena na partnerském vztahu učitele

a žáka. Ale nechci, aby si někdo představil anarchii. Učitelé, které jsem osobně poznala, se potýkali často s obrovskými problémy, například těhotenstvím velmi mladých studentek, absencí, záškoláctvím nebo násilím ve škole i mimo ni. Přes tyto nesmírné obtíže dokázali mít situaci ve třídě pod kontrolou a byli schopni si zajistit při výuce klid a to, že se studenti soustředěně věnovali samostatné práci.

Co si představit, když se řekne americká komunitní škola?

Ráda bych zdůraznila, že komunitní škola není nějaké americké specifikum. Komunitní školy existují u nás i v celé řadě evropských zemí a ten základ je vždy stejný. Jde jednak o historický aspekt – škola v minulosti byla všude jedním ze základních kamenů života obce. A pak je tu novodobý trend, a to, že se všechny školy snaží více otevírat komunitě nebo, chcete-li, veřejnosti. Školy usilují o komunikaci s rodiči, pořádají různé kulturní akce, studenti dělají projekty ve škole i mimo ni. Školy také nabízejí své prostory pro veřejné využití nebo kurzy pro veřejnost. V jednom se americká komunitní škola od té evropské liší, a to v důrazu na prospěch studentů a zlepšení jejich budoucího uplatnění. Zjednodušeně řečeno, zatímco evropská komunitní škola se ptá, co může udělat pro svou komunitu, americká se táže, co může komunita udělat pro své studenty. Je to jeden z pohledů na fungování veřejných škol v Americe.

Kolik takových komunitních škol ve Spojených státech vlastně je?

Jde o přirozený koncept, a tak se takové školy rychle šíří. V současné době je v USA z celkového počtu přibližně 100 000 veřejných škol asi 5000, které se považují za komunitní. Jejich historie sahá do daleké minulosti, ale takový ten „boom“ současných komunitních škol nastal v osmdesátých a devadesátých letech minulého století a pokračuje doteď. Stále se totiž zvyšuje tlak na efektivitu školství, tedy na ředitele a učitele,



Foto: M. Novotná.

Střední škola na chudém předměstí Baltimoru.



ale ti nejsou vždy schopni se vypořádat se všemi problémy, jimž čelí jejich žáci a které jim zabraňují ve studiu. K těm patří především chudoba a s ní související problémy – nedostatek financí na rozvíjející volnočasové aktivity, na některé základní věci včetně jídla, na pokrytí zdravotní péče, nedostatek času rodičů (zaměstnaných na několik směn), kteří nejsou schopni na své děti dohlížet, nebo vážné rodinné problémy, jako je bezdomovectví, alkohol a domácí násilí. Mnozí učitelé chtějí dělat dobře svou práci, ale pokud mají ve třídě několik dětí neschopných soustředit se na výuku kvůli tomu, že jsou hladové nebo mají neléčené chronické choroby, tak to prostě není možné.

Jak může koncept komunitní školy takovéto problémy řešit?

Veřejných financí na školství je nedostatek, a tak se osvědčil právě model komunitní školy. Škola se obrací na zdroje ve své komunitě a žádá od nich pomoc. Takovými zdroji mohou být rodiče, veřejné instituce, firmy nebo významné osobnosti. Ti pak nějakou formou – ať už finanční či materiální pomocí, nebo dobrovolnickou prací – v koordinované podobě škole přispívají. Ve škole tak fungují zdravotní střediska, volnočasové aktivity zajišťované dobrovolníky nebo odpovídajícími institucemi, doučování, příprava na budoucí povolání, různé formy psychologické podpory a konzultace pro studenty i jejich rodiny v nesnázích.

Říkalas, že tě zajímal hlavně vliv těchto škol na školní prospěch studentů. Je tedy nějaká souvislost mezi studijními výsledky a zapojení školy do komunitního života?

Největším přínosem je prokazatelně zvyšující se kvalita výuky. Tím, že je postaráno o určité základní potřeby studentů, jako je například jídlo nebo zdraví, se mohou učitelé i studenti více soustředit na výuku. Tím, že se věnuje pozornost sportovním a uměleckým aktivitám ve volném čase studentů, se zase zvyšuje disciplína a motivovanost pro učení. Má to i nepřímý vliv na řešení takových problémů, jako je chronická absence nebo záškoláctví. To se pak projeví i v každoročně organizovaných národních srovnávacích testech. Pokud to vezmu ze široka, tak obecně se škole velice „uleví“, protože určité věci, které nebyla schopna řešit vlastními silami a které měly na výuku vliv, vezmou na svá bedra jiní.

Z toho, co říkáš, se mi zdá, že pro školu to znamená docela značné úsilí takovýto program služeb vybudovat. Je to tak?

Školu to stojí námahu, protože musí partnery v komunitě aktivně vyhledávat, přesvědčovat a shánět na tyto doplňkové aktivity peníze. Většinou je k tomu účelu zřízena pozice koordinátora, který úzce spolupracuje s ředitelem. Ale zdá se, že vložená energie se školám několikanásobně vyplatí, jinak by některé nefungovaly tak dlouho nebo nevznikaly nové. A výzkumem je také potvrzeno, že každý dolar vložený do fungování komunitní školy, se vrací trojnásobně – a to jak ze soukromých, tak z veřejných financí.



Koordinátorka komunitní ZŠ Ana L. Schmitzová.

Foto: M. Novotná.

Co přináší komunitní škola rodičům a komunitě samotné?

Spolupráce s rodiči je v komunitních školách považována za základní kámen úspěchu studentů. Existují výzkumy, které dokládají, že i minimálně projevovaný zájem ze strany jakékoli důvěryhodné blízké osoby studenta o školní prospěch má na školní výsledky studenta velký vliv. Nejprve mě trochu zarazilo, když jsem v některých školách viděla nabídku kurzů „rodičovství“. Pak jsem ale pochopila, že rodičům je v rámci nich nabízen jednoduchý návod, jak své děti podporovat ve výuce. Mnoho rodičů-imigrantů neovládá anglický jazyk a mají pocit, že nemají svým dětem co nabídnout. Další rodiče mají sice angličtinu jako svůj rodný jazyk, ale mají tolik problémů s řešením vlastní špatné rodinné situace, že na to, aby se starali, jak na tom jejich děti ve škole jsou, nemají čas. Jsou také rodiče, kteří nemají pocit, že je důležité, aby svým dětem četli nebo aby na ně dohlíželi, a spoléhají v tom na školu. To, že se škola rodičům otevře, nabídne jim jazykové nebo technologické kurzy, informace, konzultace či přímou pomoc, se pak také ve výsledku pozitivně projevuje na prospěchu dětí. Mnozí rodiče také ve škole pracují jako dobrovolníci. Největším úspěchem školy je, když se školsko-učitelských setkání účastní všichni rodiče.

Ještě nám tu zbyli studenti. Zmínila jsi, že pomocí komunity mohou dosáhnout lepších studijních výsledků. Zajímalo by mě, co vracejí studenti komunitě, jak jsou na tom například s dobrovolnými aktivitami...

Dobrovolnictví a charita obecně jsou ve Spojených státech amerických vnímány jako přirozená součást života. Kdo má, dává – ať už peníze, nebo čas. Studenti jsou k tomu vedeni odmala a v některých komunitních školách není možné odmaturovat, pokud studenti nemají splněn určitý počet hodin práce pro komunitu. Mimochodem, i u nás se už tak děje – například v ostravské soukromé škole 1st International School of Ostrava. K dobrovolným aktivitám nad rámec školy je přihlíženo při přijímacím řízení na vysokou školu nebo při pohovoru do zaměstnání. Studenty takováto zkušenost určitě vede k větší odpovědnosti, angažovanosti a řekla bych, že i k určité pokoře – poznávají velmi zblízka život lidí, kteří potřebují pomoc, a zažijí si neocenitelný pocit vděčnosti od těch, kterým pomohli.



Foto: M. Novotná.

Nápis u vchodu do ZŠ Carlin Springs.

Jak se k celé věci staví učitelé? Je to jejich dobrovolná činnost, nebo součást jejich pracovních povinností? Co je motivuje?

Tohle mě obzvlášť zajímalo, protože jsem měla nejdřív pocit, že to na učitele „uvaluje“ další povinnosti. Ptala jsem se na to všech učitelů, s nimiž jsem se setkala, a ukázal se pravý opak. Doplnkové služby školy chápou opravdu jako obrovskou pomoc pro sebe. Dávají jim možnost delegovat problémy, jejichž řešení sahalo za hranice jejich možností, na někoho jiného. Vidí-li problém u žáka, mají možnost jej poslat k odborníkovi – doktorovi, psychologovi, konzultantovi – a soustředit se na výuku. Další věcí je, že někteří učitelé se zapojují do mimoškolních aktivit a vedou například různé zájmové kroužky. Potkala jsem se také s učiteli, kteří byli frustrováni z toho, že nemohou navázat kontakt s rodiči, kteří nehovoří anglicky. A tak se sami začali učit ten druhý jazyk, nejčastěji španělštinu.

Jak by měla vypadat výuka v komunitních školách?

Koalice pro komunitní školy prosazuje, aby výuka byla náročná, ale atraktivní, a má vycházet z místního kontextu, což má mít pro studenty především značně motivující efekt. Má být také aktivní. V neposlední řadě má začínat od útlého věku, kdy vznikají první, základní a později těžce napravitelné mezery ve znalostech a dovednostech studentů.

Kdo obvykle dělá ten první krok, aby se ze školy stala škola komunitní? Je to ředitel, učitelé, rodiče, komunita...?

Je to různé a iniciativa pochází od všech. Často to bývá ředitel nebo aktivní učitel. Jindy místní nezisková organizace, která se hned ujme i zprostředkování komunikace mezi školou a partnery. Poslední dobou také iniciativa často pochází od školských úřadů – některé školní okresy si koncept komunitní školy vybraly za „povinný“ program rozvoje školy, přejímají fungující modely z jiných míst země a adaptují je na své podmínky.

Jak celý proces přeměny běžné školy ve školu komunitní vlastně probíhá?

Základem je vždy dobré zmapování potřeb žáků a existujících zdrojů v komunitě. Poté je potřeba se dohodnout na společné vizi čili na tom, čeho chci vlastně dosáhnout, a také na formě spolupráce, sdílení výsledků a měřitel-

ných údajích. Pro lepší představu dám příklad jedné základní školy – jde o školu Roye Clarka z Oklahomy, jež loni získala Národní cenu za vynikající úspěchy udělovanou každoročně Koalicí pro komunitní školy a která má velmi dobře nastavenou pravidelnou spolupráci s partnery. Existuje zde komplexní zdravotní tým, jenž se schází jednou měsíčně a hodnotí pokrok u dětí, které potřebují nějakou formu intervence. Se všemi ostatními partnery – místní knihovnou, podnikateli, univerzitou, pobočkou sociálních služeb, potravinovou bankou, muzeem a dalšími – se scházejí třikrát ročně. Na setkáních analyzují efektivitu stávajících programů a podle toho, jak fungují, je přizpůsobují. Hledají také nové potřeby a cíle.

Dokážeš popsat i nějaká úskalí, s nimiž se komunitní školy obvykle potýkají?

Samozřejmě, že ne vždy vše běží hladce. Často vznikají názorové konflikty například kvůli různým představám o vzájemné spolupráci, objevují se otázky finanční udržitelnosti a podobně. Je to jako v jakémkoli jiném systému, kde jde o spolupráci několika aktérů. Zkušený ředitelé komunitních škol ale radí se konfliktů nebát, řešit je a vydržet. Odměnou jsou výsledky. Například zmíněná Základní škola Roye Clarka je v současnosti v národních srovnávacích testech výsoce nad průměrem oklahomských škol, a to jak v matematice, tak v jazykových dovednostech.

Ve Spojených státech komunitní školy často reagují na složitou sociální a kulturní situaci v dané lokalitě. Dokážeš si představit, že by tento koncept mohl fungovat i v českých podmínkách, například v sociálně slabých oblastech nebo komunitách se silnou romskou menšinou?

Nelze úplně přijmout model, který je velmi charakteristický pro pestré a decentralizované prostředí Spojených států. Jde ale o celkový přístup nebo zaměření na jednotlivé části, které v tomto systému fungují a mohly by fungovat i jinde. Spousta poznatků z fungování komunitních škol, a o některých jsme ani nemluvili, se odráží například v doporučeních organizace OECD pro Českou republiku ohledně zlepšení spravedlnosti ve vzdělávání. Jde třeba o důležitost příjemné školní atmosféry, spolupráci s rodiči a místní komunitou nebo odstranění tradice vysokých očekávání od všech studentů. Multisektorový přístup, kdy se spojí vzdělávací instituce se sociálními pracovníky, sportovci, umělci, zdravotníky a dalšími, se zase podle výzkumů i zkušeností osvědčuje při řešení složitých společenských problémů, ke kterým patří spravedlivé vzdělávání nebo sociální vyloučení.

*Rozhovor připravila Jana Lachmannová
z organizace British Council.*

Tento rozhovor vznikl v rámci projektu *Active Citizens*, který je financován z prostředků EU a státního rozpočtu ČR. Byl uveřejněn 9. listopadu na webové stránce: www.activecitizens.cz, a o týden později i v projektovém newsletteru. Podrobnou závěrečnou zprávu z Martinina pobytu v USA najdete na internetové adrese: http://www.varianity.cz/download/pdf/texts_162.pdf.



Domácí škola očima dítěte

Anna Pogranová

Narodila jsem se v Praze před dvaceti lety. Studuji kulturologii na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy. Jsem nejstarší z pěti sourozenců, kterým je 19, 17, 14 a 10 let. Také mám dva rodiče, tatínka akademického malíře a maminku vystudovanou inženýrku v oblasti cestovního ruchu, kteří se v roce 1998 rozhodli, že vyzkouší nově povolený způsob vzdělávání ve formě domácí školy. A maminka se tím rázem stala učitelkou na plný úvazek, obrněná neuvěřitelnou ochotou a trpělivostí. Chcete vědět, jak u nás taková domácí škola probíhala?

Slunce za okny nás donutí vyskočit z postele. U snídaně pozorujeme za okny ptáky a rozeznáváme jednotlivé druhy. Pak začíná škola. Někdy si hrajeme na opravdickou školu a zvoníme na zvoneček, někdy ze spontánního povídání přejdeme rovnou k tomu, kolik těch malých opeřenců za okny vidíme, a pak už je jen krůček k matematice. Učíme se číst, psát, počítat a je to zábava.

Na zvědavé otázky dostáváme odpověď ihned. Často se ptáme při procházce v lese nebo ve městě. „Mami, z čeho se vyrábí zmrzlina? Tati, a proč se musí platit daně?“ Poznáváme tak svět, nejen prostřednictvím učebnic, ale i na živo, na vlastní kůži.

Povídáme si v prvouce o hornících a dolech, není tedy nic lepšího než se vypravit do hornického muzea, povozit se v důlním vláčku, prohlédnout si obrovské stroje. „Jak funguje tento přístroj? A k čemu slouží to velké kolo?“ Průvodce se dívá tolika otázkám mého mladšího brášky. Prý tady ještě neměli děti, které by to tolik zajímalo a byly schopné se ptát a pak pozorně naslouchat odpovědím.

Často navštěvujeme i divadla a koncerty vážné hudby, chodíme také do galerií. Nabízejí v nich totiž tvořivá dopoledne, kde si můžeme vyrobit vlastní papír, zamyslet se nad jednotlivými obrazy a namalovat je podle svého dětského vidění. Jednou, až vyrostu, se mi tyto zkušenosti budou moc hodit při studiu na vysoké škole. V ZOO poznáváme zvířata, při procházkách lesem nebo výletech do hor poznáváme rostliny a stromy. Domácí škola je zároveň velkou školou života i pro mé rodiče. Musí se toho hodně naučit sami, aby byli schopni zprostředkovat nám informace z různých oblastí učiva. Myslím, že maminka po tolika letech učení musí mít už opravdu široký rozhled.

Po obědě máme tělocvik. Vyběhneme do zahrady a ta se v tu ránu stane tělocvičnou, ale i královstvím nebo tajnou zemí. Lezeme po stromech, houpeme se na houpačce, stavíme z písku. Z prašáku na koberce máme pirátskou loď. Je třeba vylézt na stěžeň, jestli se z dálky neblíží nepřítel. Je tam! Musíme tedy bojovat. Po náročné bitvě si na sluníčku čteme z oblíbených knížek. Učíme se pak vlastně až do večera. Ještě když uléháme do postele, tak diskutujeme s rodiči o naléhavých problémech, které naše dětské hlavičky napadly během dne.

„Nechybí vám kolektiv?“ Častá otázka všech, kteří zjistí, že nás rodiče učí doma. „Proč by nám měl chybět? Vždyť je nás přece pět dětí a dva rodiče! Když se sejdeme při obědě u stolu, tak máme bezpochyby doma menší kolektiv. A kromě toho chodíme na kroužky, jako je výtvarka nebo gymnastika.“ Takže odpověď je, že nám kolektiv nechybí. Naopak jsou vztahy u nás v rodině velmi pevné. Vždy jsme všechno řešili spolu, podnikali spolu. Rodiče se nám věnovali, jak jen mohli. To si uvědomujeme čím dál víc. Rodina je totiž to nejcennější, co člověk v životě má, a já jsem vděčná za svou rodinu i za domácí školu, která nám pomohla vztahy doma utužit.

V páté třídě jsme se sami rozhodli, že chceme jít na gympl. Bylo potřeba na sobě opravdu zapracovat, ale věděli jsme, že je to důležitý krok v našem vzdělání. Proto nám ani nebylo třeba domlouvat a zkoušky jsme po usilovné práci hravě zvládli. Přechod z domácí školy na gymnázium nebyl nijak těžký. Jediná změna byla v tom, že zkoušky, které jsem absolvovala každého půl roku, najednou byly častěji a v menším rozsahu. Zvykla jsem si rychle.

Postupně jsme se na osmileté státní gymnázium dostaly tři sestry, bratr si zvolil šestileté gymnázium ve vedlejším městě. Občas jsme pak mamince my starší pomáhali s učením mladších sourozenců. Když jsme se zrovna ve škole naučili nějakou zajímavost, doma jsme to vyprávěli a obohatili tím znalosti těch ostatních. Teď je na řadě naše nejmladší, která je v páté třídě a připravuje se na zkoušky na stejné gymnázium jako její starší sestry. Ale my víme, že to zvládne stejně dobře.

Vždy jsme si drželi palce a měli radost z úspěchu toho druhého. I teď, když už jsem na vysoké škole, tak mým sourozencům moc přeji, aby dobře dostudovali gymnázium a správně si vybrali vysokou školu, která je bude naplňovat a posouvat jak ve znalostech, tak zkušenostech dál.

Já sama své děti nejspíše doma učit nebudu. Pro mě to byly krásné roky, když jsem byla v domácím vzdělávání a mohla se dozvídat mnohem víc informací, než by mi bylo dopřáno v klasické škole. Já však nemám tolik trpělivosti, nedokázala bych obětovat veškerý svůj čas, jako to udělala maminka. A já jí tímto z celého srdce děkuji.

Autorka je studentka kulturologie na FF UK v Praze.



LEKCE A KOMENTÁŘE

Dlouhodobá práce s knihou

Kateřina Šafránková

Dlouhodobé čtení jedné společné knihy má v české škole dlouhou tradici. Většinou se začíná objevovat v druhé či třetí třídě, a dokonce i gymnazisté mívají za úkol společně diskutovat nad knihou, kterou přečetli všichni. Na prvním stupni se učitelé zaměřují na trénink techniky čtení, společná kniha bývá často vybrána z okruhu tzv. klasiky (*O pejskovi a kočičce*, *Ferdá Mravenec*, *Kocour modroočko*). Mnohdy se čte po kapitolách, vždy jedna kapitola týdně, žáci mají za úkol plnit různé úkoly nebo odpovídat na otázky. Dalším cílem je také „společnými silami“ přečíst celou knihu. Delší a vrstevnaté příběhy mohou žáky silně zasáhnout či ovlivnit jejich postoje. Ve vyšších ročnících je možné na společné četbě ukázat krásu interpretace, podrobně analyzovat postavy, autorův styl apod. Společné čtení knih má jistě své výhody. Také však skrývá řadu nebezpečí. Žáky, kteří ještě nejsou rozečtení, může taková četba odradit. Učitel nemůže vybrat knihu, která by se líbila všem, i kdyby byla ověřená časem a patřila mezi poklady dětské literatury. Učitel nemůže řídit čtení tak, aby rychlost čtení vyhovovala všem, aby měli všichni možnost reagovat na text a sdílet své dojmy.

Základem výuky, která vede žáky k celoživotnímu čtenářství, je dílna čtení. Žáci si mají vybírat knihy sami, podle svého vkusu a chuti, mají mít možnost co nejvíce sdílet se spolužáky své postřehy, sledovat své čtenářství a klást si v něm dosažitelné cíle.

Jaká práce s knihou je vhodným doplňkem dílen čtení? Jak číst dlouhodoběji jednu knihu a dobrat se s žáky pomocí vhodných úkolů hlubšího porozumění textu, hlubšího zážitku?

Nabízím v tomto textu své odpovědi, které odpovídají mému momentálnímu stavu poznání a mým zkušenostem, nikoli poznatkům z výzkumů. Nabízím vám příklad dlouhodobé práce s knihou v druhé třídě.

Moje práce s knihou má svá specifika:

- knihu čtu z větší části já, žáci čtou jen některé vybrané pasáže
- dlouhodobá práce s knihou znamená, že se k ní vrátíme tři- či čtyřikrát, nečteme ji tedy měsíce, ale spíše týdny (pokud některého žáka nezaujme, netrpí tím dlouho)
- vybírám knihy s jedním vrstevnatým příběhem (knihy s několika kratšími příběhy si mohou žáci přečíst sami)



- volím knihu, která je pro žáky obsahově zajímavá, ale technicky je náročnější (výběr slov, délka vět, velikost písma, množství obrázků nemusí odpovídat čtenářské zdatnosti žáků druhé třídy, ale obsahově by měla být pro ně zcela pochopitelná)
- kniha nabízí příležitosti k rozvoji čtenářských dovedností
- aktivity před čtením, při čtení i po čtení jsou atraktivní pro žáky
- kniha je kvalitní, líbí se mi

Pro delší práci s knihou jsem si zvolila knížku Magdalény Platzové *Toník a jeskyně snů*.

Můj syn Toník ji dostal od někoho darem, ale nejevil o ni zájem. Začali jsme ji spolu číst, když mu bylo asi pět let, ale nedočetli jsme ji, nedostali jsme se dál než na stranu šest.

Mně se kniha líbila, ale jemu ne. Byl ještě příliš malý.

Kniha však splňovala všechna kritéria, proto jsem se rozhodla ji číst v domácí škole a vymyslet co nejzajímavější úkoly, které dětem pomohou si knihu užít a mít z ní radost.

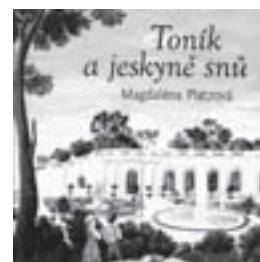
Hlavní hrdina knihy je devítiletý Toník, který stráví tři týdny u starého strýce a tety v domečku u parku ve Versailles. Díky kouzelnému klíči se ocitne v jiném prostoru – versailleský park vypadá jako za vlády Ludvíka IX. a pohybují se v něm různé podivné bytosti. Toník se seznámí s Laurou, malou holčičkou z minulosti, a ztratí se s ní v labyrintu. Nakonec procitne a objeví se opět ve známém čase a prostoru. Kniha má krásný závěr a pointu, kterou nechci prozrazovat, abych případným čtenářům nezkazila zážitek.

Předvídání

Začali jsme tím, že děti dostaly dva černobílé obrázky z knihy (ilustrace v knize jsou jednobarevné, tak černobílé provedení nesnížilo rozpoznatelnost detailů) – obrázek tří galér na vodě a obrázek dvou dětí, které vstupují do labyrintu (s. 30 a 34).

Úkolem bylo zapsat, co se v knize asi odehraje, kdo bude hlavní hrdina. Děti znaly i obálku a název knihy.

Co vymyslely? Odhadly, že v příběhu budou piráti, že se bude odehrávat ve středověku, že se děti ztra-





tí v labyrintu, že tam bude vystupovat kluk jménem Toník...

Vše dokázaly zdůvodnit na základě vodítek z názvu i obrázků.

Dopis

V úvodu vyprávění dostane Toník dopis od strýce. Jeho text jsem přepsala psacím písmem na samostatný papír, abych co nejvíc evokovala skutečný dopis. Děti si ho na střídačku přečetly nahlas, zcela přirozeně tak trénovaly i čtení psacího písma a byly vtaženy do příběhu.

Klíč

Pro četbu další kapitoly jsem připravila pracovní list. Podle popisu v knize jsem nakreslila domek, kde bydlel Toník se strýcem a tetou. Děti měly za úkol sledovat, kolik klíčů od tajemné branky do parku existovalo a kde jsou teď. Tato část je důležitá pro pochopení dalšího vývoje příběhu. Jeden klíč se totiž ztratil a druhý má teta Aurora. Tento klíč později Toník bez dovolení použije a dostane se do jiné dimenze.

Zajímavé bylo, že jsme při dalším čtení zjistili, že moje kresba domku a branky byla nepřesná. Neznala jsem totiž všechna fakta. Ta jsou upřesněna později (branka je přímo v domku, schovaná za botníkem, nikoli vedle něj). Tuto situaci jsme využili k tomu, že jsme si povídali o představách, které si čtenář vytváří, a pak je musí měnit a upřesňovat. Bylo by možné z této situace vytěžit i úkol – děti by měly samy najít rozdíl mezi popisem a obrázkem.



Pracovní list.

Obrázky parku

Většina příběhu se odehrává v současném či minulém parku ve Versailles. Našla jsem na internetu několik fotografií parku, jednotlivých fontán a obrázků, jak vypadal park v době největší slávy. Fotografie ze současnosti a z minulosti jsme porovnávali, hledali jsme shody a rozdíly, což nás opět přiblížilo k příběhu. Toník totiž dělá totéž – jakmile se přenese do jiného prostoru, nachází v parku povědomá místa, která zná z vycházek se strýcem. Přesto vidí i značné rozdíly (přírodní divadlo je v současnosti zarostlé mechem). A obráceně – po návratu do naší reality hledá místa, která viděl při svém výletu.

Toník potká Lauru, která ho parkem provází – ukazuje mu zajímavá místa a vypráví báje, které se k nim poutají. Fontány v parku zachycují určité sekvence z řeckých bájí, např. o Leto. Děti mohly poslouchat čtený text a rozpoznávat, která fontána na fotografiích se hodí k bájí, identifikovat ropuší lidi i koně boha Apollona.

Úryvek z textu

Pak ještě ukázala Toníkovi boha slunce, Apollona. Toho měl král ze všech bohů nejraději, a proto mu nechal postavit ze všech největší kašnu.

Apollon byl také celý zlatý a jel ve zlatém kočáře, který táhlo dvanáct zlatých koní. Koně se vzpínali a kolem pěníla a stříkala voda, takže to vypadalo, jako by Apollonův vůz vyplouval z rozbouraného moře. Byla to veliká sláva. Z moře vyskakovali delfíni a osm mořských mužů a osm panen s rybími ocasů k tomu troubilo na lastury. Toník to slyšel: Tramtadadá!

Obrázky oblečení

V textu je popsáno oblečení lidí z doby krále Ludvíka XIV. Našla jsem si několik ilustrací, které ukazovaly, jak se oblékali a obouvali muži a jak ženy. Děti měly nejprve určit, kdo je muž a kdo žena. To bylo pochopitelně obtížné, protože muži nosili paruky a dlouhé ozdobné kabáty, které vypadaly jako šaty. Při čtení popisů oblečení si děti vybarvovaly černobílé obrázky bot a oblečení. Pak měly za úkol napsat, co už dnešní muži nenosí. Všimly si, že dnes už muži nemají tak dlouhé vlasy, nenosí široké klobouky, zlatem vykládané boty a obleky až po kolena. Mezi obrázky byl i král Slunce, jehož podoba je rozesmála.

Pánové měli dlouhé vlasy a vyšívané kabáty po kolena, barevné punčochy a boty na podpatcích s mašlemi. Toník měl co dělat, aby nevyprskl smíchy, tolik mu připomínali pestré papoušky. Z kabátů jim čouhaly krajkové límce a pod paží každý z nich svíral trojhranný klobouk s pérem. A jak byli ti pánové zmalováni! Měli nabílené obličejy jako klauni a červené tvářičky.

Kreslíme podle popisu v knize

Na straně 10 je poutavý popis strýce Artura. Abych udržela pozornost dětí, dala jsem jim za úkol sledovat,



Obrázky bot si děti mohly vybarvit.

čím je strýc zvláštní. Pak měly nakreslit několik věcí, které strýce odlišují (bílý klobouk, prsten s pečetím, krásné kožené boty). Nabídla jsem dětem i možnost napsat do bubliny, co zvláštního strýc říká, ale toho děti nevyužily.

Labyrinty a bludiště

Přestože se děti v knize ztratí v bájném labyrintu (a Lauřina poznámka o klubku, které by měly cestou dovnitř odmotávat, připomíná pověst o Minotaurovi), jedná se spíše o bludiště. V labyrintu je pouze jedna cesta, která vede doprostřed, v bludišti je více cest, z nichž některé končí ve slepé uličce. Při čtení textu o cestě v labyrintu si děti vyplňovaly vlastní labyrint a bludiště. Mnoho zajímavých bludišť jsem našla



Labyrint z knihy T. Flinthama.

v knize T. Flinthama: *Bláznivá bludiště* (vydala Mladá fronta v roce 2011).

V labyrintu potkají děti boha Pana s flétnou. Děti si samostatně přečetly krátký text, který popisuje, jak Pan k flétně přišel. Protože jsme už řecké pověsti četli, nebylo třeba upozorňovat na to, kde je první labyrint popsán a kdo ho postavil.

Děti vejdou do labyrintu i přes přísný zákaz Lauřiných rodičů a všech dospělých. Najdou tam věci, které by raději ani neviděly, pohádají se a opravdu si sáhnou na dno svých sil. Příběh má tedy i metaforické vyznění: někdy je lepší zákaz nepřekračovat, protože bys mohl přijít o dětství. Proto jsem se na tuto otázku zeptala i děti: Proč mají děti zakázáno do labyrintu chodit?

Pobývání v jiném prostoru končí v jeskyni snů, kde se každému zdá to, co se mu splní. Toníkovi se zdá o tom, že se mu narodí sestra. Když tedy procitne v současnosti a v našem prostoru, má se nač těšit a nemusí mu být tolik smutno, že ztratil kontakt s Lauřou. Děti měly nakreslit, o čem by v jeskyni snů snily ony? Co by si přály?

Při práci s touto knihou jsem získala řadu pedagogických poznatků. Myslím si, že zajímavé úkoly, které souvisely přímo s hlavními myšlenkami textu a mířily na porozumění jednotlivým částem i celému textu, zpřístupnily tuto knihu i dětem, které by si ji při důlně čtení nikdy nevybraly. Hlasité čtení nezabraňovalo žákům, kteří ještě nečtou zcela plynule, v porozumění všem vrstvám příběhu. Děti měly dost času si vše zažít a promyslet, protože svoji mentální kapacitu nemusely využívat na pracné luštění písmenek. I když jsou zdatnými čtenáři, přečíst celou knihu by je stálo velké úsilí (ve třídě se však ve čtení střídá více žáků, jednotlivá zátěž není tak velká).

Díky hlasité četbě učitele mohly proniknout i do myšlenkově bohatého příběhu, který obsahuje prvek fantasy literatury. Děti v naší domácí škole jsou smyslové, proto jsem věnovala velkou péči přípravě podkladů, které jim umožnily opřít se zrakově o detailní obrázky i fotografie a vyčíst z nich řadu informací. Velice je bavilo také porovnávání dvou světů. Intuitivní děti by byly jistě zasaženy mystickou složkou vyprávění, nejasností a nedořečeností toho, jak to tedy bylo – zdálo se to všechno Toníkovi? Nebo to opravdu zažil? Jim bychom mohli klást i další otázky, které by na tuto složku příběhu mířily. Kniha je tedy vhodná pro smyslové i intuitivní děti, nepodceňuje intelekt a představivost dětí, není podbízává ani naivní či plytká. Děti se z ní dozvědí, jak vypadali lidé v minulosti, a poučí se o řecké mytologii. Ale to nejdůležitější je, že se přenesou na chvíli do jiného světa – a to je přece právě to, co v knihách hledáme i my dospělí.

Autorka je certifikovaná lektorka KM.



Příběh rohlíku

Eva Jenšíková

K napsání této hodiny mě inspirovala báseň Františka Hrubína *Kuřátko a obilí*. Říkali jsme si, co vše se z obilí vyrábí. Najednou někdo řekl rohlík a mně se vybavil článek z učebnice prvouky, kterou vydalo nakladatelství Scientia. Text o rohlíku mě upoutal již dříve, ale tehdy u mě ještě nevyvolal potřebu ho použít. Až nyní. V další části popíšu průběh hodiny, kterou jsem nazvala podle učebnice *Příběh rohlíku aneb Jak jsem se narodil*. Tato hodina proběhla ke konci září v současné 2. třídě za asistence Věry Purkrtové.



Do hadrové neprůhledné tašky jsem dala rohlík a dopis napsaný na papíru. Děti hmatem zjišťovaly, o jakou věc by se mohlo jednat. Někoho napadlo i přivonět. Bylo cítit obrovské napětí a vždy, když se balíček dostal do rukou nového majitele, zavládl posvátné ticho. Se svým odhadem musely děti čekat, až je výzvu. Když taška oběhla kruh, děti říkaly, co si myslí, že v ní je. Domnívala jsem se, že to nebude vůbec těžká věc, ale zmýlila jsem se. Slovo rohlík sice asi čtyřikrát padlo, ale daleko častěji byla tipovaná pistole, zahnutá modelína, bumerang apod. To, že je tam papír a rohlík, uhodla z celé třídy, která má 25 žáků, jen jedna holčička. Koho by napadlo, že se v dnešní době můžeme v hodině věnovat něčemu tak obyčejnému, jako je rohlík?

Dobry čtenář přečetl dopis, který byl napsaný na papíře.



Dobry den. Říkají mi rohlík. Já přec vím, že rohlík normálně nemluví. Ale uznejte, proč by rohlík nemohl také něco říct, v pohádce nebo v prvouce třeba. Možná by vás zajímalo něco o mně. *Co vy o mně vůbec víte?* Že voním, že chutnám, že umím být chřupavý a také máslem namazaný. Ale to je málo. To je vlastně skoro nic. Třeba co všechno se muselo stát, abych se narodil. Tak já vám o tom něco napíšu.

Následoval brainstorming: *Co vím o rohlíku?*

Pro zrychlení práce zapisovala asistentka na tabuli odpovědi žáků. Objevilo se tam třeba: je z obilí, peče se, chutná mi, je sypaný mákem, pečivo, prodává se v obchodě, maže se marmeládou, nosím ho na svačinku, celozrnný, maže se máslem.

Určité poznatky tu byly, ale když jsem kladla otázky ohledně posloupnosti vzniku rohlíku, cítila jsem v myšlenkových pochodech dětí mezery. Pokračovala jsem dále: „Rohlík nám o sobě všechno hezky sepsal

na lístečky. Pekařské strašidlo Tvrdolín mu ale lístečky zpřeházelo. Abychom se dozvěděli, co všechno se musí stát, než se narodí rohlík, musíme lístečky srovnat tak, jak jdou za sebou. Byla by to namáhavá práce pro jednoho, proto si úkoly rozdělíme.“

Následovalo rozdělení do skupin. Třídu tvoří 25 žáků a to mi umožnilo vytvořit pět domovských skupin – pekáren. V každé pekárně byl text o rohlíku rozdělen na pět částí. Každá část textu byla označena jiným obrázkem pečiva. Děti si ve své skupině text přečetly a odcházely hledat své spolužáky se stejným obrázkem. Tím utvořily expertní skupiny, kde se diskutovalo nad tím, co se z lístečků dozvěděly. Následoval návrat do domovských skupin-pekáren, kam tuto informaci přenesly. Každá pekárna měla bílý list papíru s nadpisem *Příběh rohlíku aneb Jak jsem se narodil*. Tam děti lepily příběh o narození rohlíku dle posloupnosti.

Toto je text rozdělený do pěti částí, tj. do pěti expertních skupin.

Nejdřív ze všeho vyrostlo obilí. Potom přijel pan zemědělec ve velkém kombajnu a to obilí posekal a vymlátil, až z něj zůstala jenom zrna. Ta odvezli do mlýna, kde je mlynáři semleli, až z nich byla mouka. Nic z toho mi ještě pořád nebylo ani za mák podobné, vidíte. Ale nebojte se, už to nebude trvat dlouho. (*skupina s obrázkem housky*)

Mouku dali do pytlů, pytle naložili do nákladního auta a pan řidič ji odvezl do pekárny. Pekaři ji nasypali do veliké mísy, přidali k ní vodu, kvasnice, sůl a trošku omastku a to všechno zamíchali a bylo na světě těsto. (*skupina s obrázkem rohlíku*)

Když těsto vykynulo, pekař z něj udělal rohlík. Nedívejte se na mě, prosím, tohle už jsem já, byl jsem tehdy zrovinka narozený, ještě bleďý a neslušelo mi to jako dneska. Potom mě dali do pece a já jsem se v tom náramném teploučku pekl a pekl, až jsem se upekl. Jak já jsem voněl, když mě vyndali. (*skupina s obrázkem chleba*)

Jenomže jen jsem trochu vychladl, už mě čekala další cesta. Zase přijel pan řidič s autem. To auto mělo nápis *pečivo*. Naložil mě a odvezl do *pekařství*. Tam jsem ležel s ostatními kamarády rohlíky ve velkém koši. Potom vešly do obchodu děti. (*skupina s obrázkem dalamánku*)

Snažil jsem se vonět zvláště silně, abych na sebe upozornil. Podařilo se. Holčička ukázala přímo na mě. Paní prodavačka mě opatrně vzala, vložila do sáčku



Výsledný plakát s informacemi o rohlíku.

a podala té malé holčičce. Byl jsem moc pyšný, protože jsem jistojistě věděl, že jí budu chutnat. A pro nás rohlíky je to, když někomu chutnáme, to největší štěstí. (skupina s obrázkem pečlivě)

Hotové práce skupin jsem vystavila na magnetické tabuli a tam probíhalo hodnocení. Měla jsem radost,

všechny skupiny seřadily lístečky správně. Hotový příběh jsme si několikrát přečetli, abychom do sebe nasáli nové informace. Hledali jsme všechna povolání, která v textu jsou. Toto jsme stihli za jednu vyučovací hodinu. Vše se zdárně vyvíjelo, a proto jsme neopustili náš rohlík ani v následující hodině.

Vrátila jsem se zpět k *brainstormingu* (stále byly na tabuli napsány prvotní znalosti dětí) a tam jsme doplnili naše nové poznatky o rohlíku. Hodinu jsme zakončili *pětílístkem*. Z prací dětí vznikl plakát.

Při sestavování této hodiny jsem se obávala, zda obyčejný rohlík děti zaujme natolik, aby vydržely pracovat celou hodinu (60 minut). Ale mylila jsem se. Cítila jsem, že je to bavilo. Jeden chlapec mi asi po týdnu řekl: „Paní učitelko, vždycky, když jím rohlík, tak si vzpomenu na naši hodinu.“ Pro mne to znamenalo – nebylo to zbytečné.

*Autorka je učitelka 1. stupně
v ZŠ v Praze-Kunraticích.*

Děti z Lesní čtou společně

Šárka Bartošová

Ráda bych se s vámi podělila o postřehy z projektu, který jsme začali realizovat na začátku tohoto školního roku. Projekt stále trvá a je hodnocen velmi kladně od všech zúčastněných stran. My učitelky a učitelé jsme nadšeni, děti spokojené a rodiče s námi souhlasí a spolupracují.

Mottem naší školy je *Škola pro Evropu*, proto mne v *Kritických listech* č. 27¹ zaujal článek popisující Otevřenou školu z Ohain v Belgii², kde využívají jako zajímavou formu výuky tutorát, který je založen na spolupráci dětí různého věku.³

Náš školní projekt se začal vyvíjet během letních prázdnin, kdy jsme si s kolegyní z prvního stupně stihly prostřednictvím e-mailu vyměnit několik zajímavých nápadů. Náš brainstorming nápadů a metod, které by společně směřovaly k naplnění cíle, postupně gradoval. Obě jsme se pro projekt nadchly. Zbývalo vymyslet název projektu a realizovat jej společně s dětmi.

Popis přípravy žáků 5. ročníku na projekt *Děti z Lesní čtou společně*

V prvním školním týdnu, druhý školní den, byli páťáci svou paní učitelkou seznámeni s tím, že je letos čeká společné čtení s druháky. Jejich prvním důležitým úkolem bylo prohlédnout si svou knihovnu a vybrat



v ní knihu pro druháčka. Tedy knihu, kterou oni sami rádi četli v druhé třídě. Tuto knihu měli přinést v pátek do školy na první společný projektový den. Nedílnou součástí seznámení páťáků s tímto projektem bylo připomenutí vážnosti společného čtení páťáka a druháčka, dodržování pravidel při čtení a při přechodu ze tříd po dlouhých prostorách školy. Paní učitelka páťákům zdůraznila, že mají druháky oceňovat a kladně hodnotit každý jejich úspěch.

Popis přípravy žáků 2. ročníku na projekt

Den před prvním společným projektovým dnem jsem se chystala mé druháčky naladit na návštěvu u páťáků, za kterými se vydáme zítra ráno a s nimiž budeme společně číst. Vysvětlila jsem jim, že každý bude mít svého kamaráda/kamarádku z páté třídy a společně budou číst knížku. Při pozorování dětí jsem vnímala, že mé oznámení o společném čtení velký ohlas nevyvolalo. Děti se ještě dozvěděly, že tentokrát pro ně vybere knížku starší kamarád/kamarádka. Až tuto první knížku spolu přečtou, domluví se, kdo přinese knihu další. Připravili jsme si nové sešity na čtení, do kterých si druháčky vlepili na přední stranu dovnitř připravené instrukce. Druháčky si instrukce vybarvili, dozdobili a ponechali sešit na stole ve třídě.

„Jak se z žáků mají stát čtenáři, když kolem sebe nevidí nikoho číst?“



Děti z Lesní čtou společně – instrukce



Druháček vypráví o tom, co četl naposledy. (do 5 minut)

Druháček čte nahlas. Páták sleduje správné čtení, opravuje. (do 10 minut)

Starší žák/žákyně zapíše druháčkovi do sešitu:

Datum

Název knihy

Jméno spisovatele

Jméno ilustrátora

Od jaké strany po jakou stranu jste četli

Páták/pátačka zaznamená ikonkou, jak druháčkovi čtení šlo:

- ✓ Druháček četl srozumitelně nahlas.
- * Druháček četl nahlas s potížemi.
- ☺ Páták/pátačka četl druháčkovi.

Pokud vám zbývá čas, společně nakreslete obrázek nebo napište větu o tom, co jste dnes četli.

Popis první lekce

Po ranním příchodu druháčků do třídy si každý vzal svůj čtecí sešit a šli jsme na slíbenou návštěvu do páté třídy. Pátáci nás očekávali v naprostém klidu a tichosti s připravenými knihami. Ostych všech dětí byl viditelný, napjatá atmosféra čitelná. Na první výzvu, aby si druháčci vybrali svého páťáka/páťáčku, zareagovaly děti, které se předem znaly. Začaly tak vznikat první dvojice. Dalším dětem jsme pomohly vybrat kamaráda. Jednalo se především o zdatnější čtenáře z obou tříd. Důvodem bylo, aby vznikly vyrovnanější čtenářské dvojice. Poté už se k sobě děti začaly přidávat spontánně. Výhodou pro nás učitele i pro děti byly – a jsou – stejně početné třídy. Po tomto spárování zůstala ve třídě u páťáků polovina dětí z páté třídy a jejich vybraní druháčci. Další polovina druháčků a páťáků se odebrala ke společnému čtení do druhé třídy pod dohledem jedné z nás.

Popis dalších lekcí

Pravidelně každý pátek ráno druháček i páťák přijde do své třídy, kde si ponechá veškeré své věci. Vezme si potřebné věci ke společnému čtení – druháček sešit na čtení, páťák knihu pro druháčka – a odebere se do své projektové čtecí třídy. V každé třídě se pokaždé společně sejde stejná polovina páťáků a polovina

druháčků. Po krátkém úvodním povídání ve dvojici – naladění – pokračují ve čtení rozečtené knihy. Čtení probíhá deset až patnáct minut, kdy druháček čte polohlasně a páťák sleduje text s ním. Případně mu může vstoupit do čtení opravením chybičky, vysvětlivým textu. Je zajímavé sledovat, jak si dvojice k sobě nakukují, pozorují se mezi sebou. Po uplynutí dané doby společně zapisují do sešitu. Při zapisování také stihnou prohodit několik slov o knize, listují knihou a domlouvají se, co je čeká příště. U zápisů sledujeme správnost a úhlednost. Neméně důležitý je zde vlastní vklad obou pisatelů, fantazie dětí, jejich obrazotvornost a cit pro hodnocení. Je zajímavé sledovat vývoj zápisů, jejich zlepšování.

Při ranním příchodu dětí do tříd a hledání si svého staršího či mladšího čtenáře se také stane, že je některý ze čtenářů nepřítomen. Takovéto situace řešíme urychleně na místě různými způsoby – vytvoříme momentální nový čtenářský pár jen na tento den, přidáním se k jinému čtecímu páru do trojice nebo druháček čte paní učitelce. Jednou se mi stalo, že chybělo hodně druháčků. Měla jsem přebytek páťáků, kteří si vypůjčili každý jednu knihu z naší třídní knihovničky a měli si číst každý sám. Výsledkem bylo to, že si dva společně četli jednu knihu, velmi se příběhem bavili a posléze ho vyprávěli ostatním, kteří jim do knihy nakukovali.

Tento projekt slouží k podpoření zájmu o čtení knížek a o sdílení pocitů z četby. Děti se učí vnímat knihu společně starší s mladším a obráceně. Společně se do knihy ponoří a navzájem si sdělují osobní prožitky. Domnívám se, že to v dětech zanechá trvalejší a hlubší dojem. Velký přínos také spatřuji v pravidelném opakování. Mé sdělení, že nás druhý den čeká čtení s páťáky, vyvolává nyní jásavé ohlasy typu: „Jó, pátek mám rád.“ Tento projekt v naší škole probíhá i v paralelních druhých a pátých třídách.

Autorka je učitelka 1. stupně v ZŠ Lesní v Liberci.

Poznámky:

- ¹ Tomková, A. – Košťálová, H.: Čtení v Otevřené škole, čtení v projektech. *Kritické listy* 27, 2007, s. 7–9.
- ² Otevřená škola v Ohain, která vznikla v roce 1971, je od počátku ovlivněna myšlenkami alternativní pedagogiky, hnutím nové výchovy. Byla vystavěna „mezi poli“, mezi městem a vesnicí. Připomíná dům dětství, o kterém mnozí sníme nebo jej máme ve vzpomínkách. Den po dni sem přicházejí děti mateřské a primární školy, aby si tu naplňovaly radost ze života, hasily žízeň po objevování překvapení, která samy přinášejí, sdílely a dál rozvíjely všechny své zájmy, tentokrát na půdě školy. Škola se sama prezentuje jako škola života a škola pro život.
- ³ Tutorát je zajímavou formou výuky. Je založen na spolupráci dětí různého věku (přibližně šesti- a jedenáctiletých). V Otevřené škole se jednou týdně scházejí stabilní dvojice zhruba na půl hodiny ke společnému čtení. Činnost vychází z toho, že děti jsou při čtení rády ještě s někým. Mladší žák si vybírá texty, které by chtěl číst. Jen o trochu starší spolužák si lépe pamatuje okamžiky, kdy se sám učil číst. Možná také ještě dělá chyby, zároveň ale může být svému mladšímu kamarádovi už i učitelem, naslouchat mu, debatovat s ním, dokonce i hodnotit jeho výkon.



Měsíční květina

Eva Dušková



Kniha *Měsíční květina*, kterou napsal Einar Turkowski, mne zaujala na první pohled. Černobílé ilustrace – kresby tužkou jsou naprosto mistrným znázorněním tajuplné zahrady, roztodivná fauna i flóra podněcují vlastní představivost. Celý text je psán krásným poetickým jazykem.

Na necelých 28 stranách knihy je čtenářům nabídnut velmi poutavý a zajímavý příběh. Přestože jsou některé věty tvořeny jazykem, který by se slabším čtenářům mohl hůře číst, určitě žáky mladšího školního věku zaujme.

Jak ale s touto knížkou seznámit své žáky tak, aby příběh nejenom zaujal, ale také neztratil (právě kvůli náročnosti textu) nic na své přitažlivosti a tajuplnosti? Zaujme vůbec moje žáky tento příběh? Bude se jim líbit, nebo nadchl pouze mne? Běželo mi hlavou několik dní. A pak přišel nápad!

Text v knize jsem okopírovala a rozstříhala na jednotlivé odstavce. Všechny díly jsem chronologicky očíslovala. Do tašky jsem si nezapomněla přidat i knihu samotnou, kousek molitanu a bublinkové fólie, širokou zelenou stuhu, zelený krepový papír, třicet zelených papírů a světelný řetěz na vánoční stromček.

Úvodem jsem žákům prozradila, že se dnes společně pokusíme nechat vyrůst a rozkvést měsíční květinu. Na svůj stůl jsem postavila knihu, aby žáci viděli její titulní stranu s ilustrací.

Rozdala jsem všem zelené papíry a vyzvala je, aby si každý načrtl a následně vystříhl jeden list. Také jsem nakreslila jeden list na tabuli, aby žáci věděli, že mají využít co největší prostor na ploše a nezapomenout na delší řapík (dětem, u kterých by mohl být problém s náčrtem, jsem dala k dispozici i šablonu).¹



Žáci vystřihují listy.

Foto: z archivu autorky.



Foto: z archivu autorky.

List si žáci přečetli a ozdobili.

Poté, co děti listy nakreslily a vystříhly, jsem každému rozdala jeden očíslovaný odstavec. Číselnou řadu jsem jela postupně po lavicích, aniž bych děti upozornila, že text nějak navazuje. Vyzvala jsem je, aby si text přečetly a nalepily jej na vystřížený list. Potom si žáci listy podle vlastních představ dozdobili (nakreslili např. žilkování, broučka sedícího na listu nebo třeba kapku rosy). Takto připravený list pak přilepili ke stuzce – stonku.²

Zatímco žáci pracovali na svých listech, natáhla jsem mezi lavicemi zelenou stuhu. Na jejím konci jsem měla připevněné „poupě“³.



Foto: z archivu autorky.

Výroba poupěte.

Jakmile žáci svou práci dokončili, ukázala jsem jim znovu knihu, ze které budeme číst. Zeptala jsem se jich, jestli dnes společně se mnou chtějí květinu zasadit, nechat vyrůst a rozkvést. Snažila jsem se navodit tajuplnou atmosféru. Děti nadšeně přitakaly, a tak jsme se pustili do společného čtení!

Vzala jsem volný začátek stuhu (trochu počáraný hnědou fixou) a společně s chlapci z první lavice jsme jej „zasadili“ do květníkového obalu. Nechť rostlina roste!



Foto: z archivu autorky.

Poslední přípravy před čtením.

Vyzvala jsem děti, aby si ještě jednou svůj text přečetly a zapamatovaly si číslo svého odstavce.

Pak jsme společně sešíváčkou připevnili popořadě jednotlivé listy ke stonku.

Čtení samotné probíhalo tak, že jsem přečetla první větu odstavce a žák pak dočetl svůj odstavec:

Učitelka: Na jednom ostrově žil muž.

Žák: Na ostrově, ve starém domě z kamene. Byl to muž navýsost spokojený, neboť měl to štěstí, že směl úctyhodný kousek zdejší země nazývat svým vlastnictvím. Kdykoli mohl, trávil svůj čas tím, že chodil mezi rostlinami a tu zapíchl do země tyčku...

Postupně takto čteme každý „list“ naší měsíční květiny. Děti se seznamují s panem zahradníkem Ribblestonem a jeho zahradou plnou spleťtých stezek a skrytých koutů. Dozvídají se o neznámé klíčící rostlině, o tom, jak se o ni pan Ribblestone stará.

Pro zvýšení čtenářského prožitku jsem si před čtením další části sedla na volné místo, v jedné ruce jsem měla knížku a druhou rukou se chytla za „stonek“. Bez jakéhokoli vysvětlování děti pochopily, že další pasáž „patří“ mně:

Uplynul asi měsíc – a na pana Ribblestonea čekalo překvapení. – Teplý den se zrovna rozloučil a zanechal noci mlžný závoj, který tu a tam zvolna uléhal ke kořenům stromů, a pan Ribblestone se ještě jednou odebral do zahrady na své oblíbené místo, aby si před spánkem vychutnal poslední šálek čaje. Po hluboké modři nočního nebe nad ním pomalu táhly světlé mraky jako obrovské vzdušné ryby, které jako by chtěly zkrášlit tu krásnou krajinu. Tak to alespoň panu Ribblestonovi připadalo a s těmito myšlenkami v hlavě a s šálkem čaje v ruce chtěl usednout ke starému zahradnímu stolků. V tu chvíli však spatřil, že tajemná rostlina se změnila.

Její velké listy se rozvinuly a docela nahoře pan Ribblestone spatřil obří poupě. Bylo velké jako dýně, ale podlouhlé, mnohem hezčí a pochopitelně mnohem lehčí. Dobrý pan Ribblestone byl poněkud zaskočen, a nadto znejistěl. Jak se tak rychle mohlo utvořit tak velké poupě? Ještě odpoledne nic zvláštního na rostlině nepozoroval. – Předklonil se, udělal krok vzad a stále nevycházel z úžasu. Nakonec v něm ale převážila radost ze zahradnického úspěchu natolik, že si neváhal nalít druhý šálek čaje, aby svému obdivu dodal potřebný čas. Přesto šel toho dne brzy do postele. Nemohl se dočkat, až bude květinu moci pozorovat za denního světla.

Hned ráno seběhl v bačkorách po starých dřevěných schůdkách, aby se přesvědčil, že to nebyl jen sen. Květina stála přesně tam, kde včera večer, a vypadala rovněž stejně. – Pan Ribblestone posnidal, uklidněn, ale přesto trochu rozrušen. Měl radost, že v jeho zahradě roste nádherná květina, nadto tak vzácná, že ji nezná ani botanický klíč.

Každé ráno s napětím vstupoval do zahrady a doufal, že nalezne byt jen náznak toho, že se květ brzy otevře. Ale dny ubíhaly a nic se nedělo. Čím déle se poupě neotevíralo, tím větší byla zvědavost pana Ribblestonea. To napětí se nedalo vydržet. Přes všechnu péči se s poupětem neudála nejmenší změna.

Tu pan Ribblestone přišel na jistý nápad – lépe řečeno: nápadů bylo několik a všechny byly věru nezvyklé. Ach ano, právě tak se to dá říci.

Předala jsem slovo dalšímu žákovi, který byl na řadě:

Učitelka: *Začalo to tím, že pan Ribblestone nebyl ve své zahradě k zastížení jako obvykle, tedy nikoli přímo.*

Žák: *Nebyl ani ve své skrýši u potoka, ani u květiny...*

„Když kontrolujeme, jak žáci čtou, nikdy jim nebude čtení vlastní. Žáci neodejdou ze školy s neutuchající touhou číst, když vidí čtení jako činnost, která se odehrává jen ve škole a pod kontrolou učitele. Čtení patří čtenářům, nikoli škole a učitelům.“



Foto: z archivu autorky.

Žáci čtou text.

Pokračovali jsme v četbě. Žáci dál se zaujetím četli, předávali si stonek s listy jako štafetu a poslouchali. Příběh nabýval na dramatickosti, žáci se dozvěděli, že se poupě (přes veškerou péči pana Ribblestona) stále nerozvinulo. Zahradník květinu nejen zalévá a pečuje o ni, nosí jí i naučné tabule, dokonce pro ni uspořádá i divadelní představení. Až pak při úplňku...

Mezitím, co se příběh chýlil ke svému konci, jsem pošeptala jednomu z žáků, který už svůj lístek přečetl, aby si nenápadně přesedl a vzal do ruky přívodní kabel. Na dané znamení má za úkol „dokončit naše dílo“.

Žák: ...A ona rozkvetla vždy.



Foto: z archivu autorky.

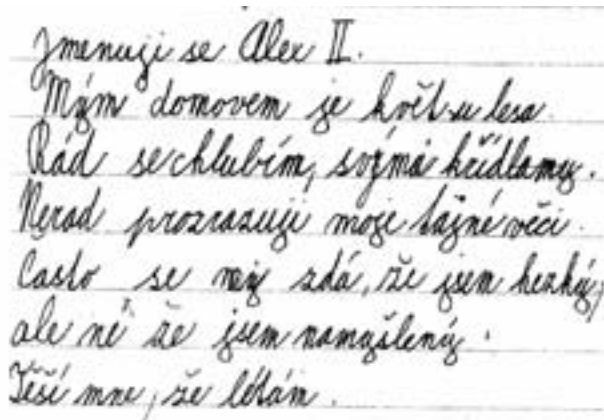
Žáci čtou text.

A pak se naše květina rozsvítila. Chvilku jsme všichni mlčeli, a pak se učebnou ozval potlesk. Nechala jsem žáky, aby v nich ten zážitek dozněl, a v závěrečné reflexi jsem žákům položila otázky, na které nebylo zapotřebí hned odpovídat, spíše se nad nimi měli sami zamyslet: Čím to bylo, že nás tohle čtení více vtáhlo do děje? Je pravda, že takhle jsme si čtení více užili?

Protože ilustrace v knize *Měsíční květina* jsou opravdu úžasné, chtěla jsem jim věnovat zaslouženou pozornost. Okopírovala jsem žákům celou jednu stránku knihy se všemi těmi fantaskními a roztodivnými živočišnými druhy. Společně jsme pak při hodině slohu hledali správná přirovnání, např.: „Ocasec kachní má spodní křídla jako kachní stopy.“ – „Rudoočko má uprostřed tělíčka takovou tečku, jako má malá myška oko.“

Nebylo ani tak těžké přijít na správné přirovnání, ale utvořit smysluplnou, gramaticky správnou větu.

Žáci si pak ze svého listu papíru vybrali jednoho „bzučivce“, nalepili do sešitu a napsali na něj *životabáseň*.



Poslední hodinou, kterou jsme věnovali knížce *Měsíční květina*, byla hodina výtvarné výchovy. Opět jsme použili okopírovanou stránku s fantazijními živočichy. Úkolem bylo vytvořit stránku encyklopedie, zčásti vystříhnout a nalepit vybrané druhy a zčásti samostatně vytvořit (stejně jako autor knihy jsme pracovali tužkou). Žáci si v druhé části vyučovací dvouhodiny výtvarné výchovy ve dvojicích své výtvary představili. Např.: „Já jsem nakreslil žížalína okatého, protože je v zahradě užitečný.“ – „Nakreslila jsem ušabínu velikou, protože okusuje kytičky a zahradník ji na zahradě nevidí rád.“

Závěrem měly děti před třídou říct, který z živočichů se jim na nově vytvořené stránce spolužáka líbí nejvíce a proč. Kupř.: „Nejlepší byla Jirkova nosatice koníkovitá, protože mi připomíná mravenečnicka a koně, obě jsou moje nejoblíbenější.“ Kromě rozvoje slovní zásoby a procvičování kultivovaného ústního projevu jsem jako hlavní cíl této hodiny sledovala ocenění nejen žákovy vlastní práce, ale také ocenění práce spolužáka, vyjádření názoru, hodnocení, pochvaly.

Mým úkolem bylo představit dětem novou knihu po všech stránkách, podnitit v nich zájem o literaturu, o nevšední ilustrace. Kniha má samozřejmě nadále místo v naší třídní knihovničce.

Autorka je učitelka 5. třídy v ZŠ Kadaňská v Chomutově.

Použitý zdroj:

Turkowski, E.: *Měsíční květina*. Albatros, Praha 2010.

Poznámky:

- ¹ Mám ve třídě 29 žáků, tedy v patnácti lavicích 30 pracovních míst. Proto jsem připravila 30 listů zeleného papíru a 30 částí textu (jednu pro sebe). Zručnější žáci tedy podle aktuálního počtu zúčastněných žáků dostanou za úkol vytvořit listy dva.
- ² Výhodou je, když v lavicích sedí jeden „rychlejší“ a jeden „pomalejší“ žák. Je potom snazší rozdat ve dvojicích texty v kratších a delších odstavcích.
- ³ Vánoční sváteční řetěz jsem omotala kolem kousku molitanu (jen napájecí kabel jsem nechala volný) a překryla bublinkovou fólií, naaranžovala jsem kousek lesklé látky a ze zeleného krepového papíru jsem dodělala kališní lístky. Převázala jsem zelenou stuhou (jako kalich) a „poupě“ jsem naaranžovala na skříňku za poslední lavici u okna (v blízkosti zásuvky). Poupě jsem připravovala o velké přestávce ve třídě, několik děvčat mi s přípravou pomáhalo, účel našeho konání jsem jim však dopředu neprozradila.



Předvídání podle úryvků z textu

Lucie Samlerová

V učebnicích českého jazyka nakladatelství Fraus se jednotlivé učivo dělí do tematických kapitol. Nás ve 4. třídě čekala kapitola nazvaná *Čtenářsky*. Úvodem jí byl text o jedné knihovně a k němu různá cvičení na gramatické jevy, ale i slohové úkoly, vyplnění přihlášky do knihovny, povídání o knihovnách apod.

Proč použít text o cizí knihovně, když můžeme klidně pracovat s textem o naší vlastní školní knihovně? Předkládám přípravu hodiny, kde jsem takového textu využila.



Předmět: Český jazyk – sloh

Téma: Naše knihovna

Ročník: 4. ročník ZŠ

Počet žáků ve třídě: 25

Časový rozsah: 45 minut

Cíle:

Žák...

- odhaduje na základě klíčových slov obsah textu, shrnuje text, orientuje se v textu
- bude informován o chodu školní knihovny a o nejbližší akci knihovny
- reflektuje svůj vztah ke školní knihovně

Pomůcky: lístečky na návrhy, text o školní knihovně, čtveřice barevných lístků s úryvky z textu, tabulka předpovědí

Popis hodiny

EVOKACE

Nejprve se žáci měli zamyslet, odkud získáváme různé informace. Když něco potřebujeme vědět, kam můžeme zajít, koho se zeptat, co je zdrojem informací? Každý měl přemýšlet sám o co nejvíce zdrojích, mohl si to zapsat na lísteček, který jsem žákům rozdala už před hodinou. Poté si své návrhy žáci sdělili ve dvojicích. Jmenovali internet, rodiče, paní učitelku, časopisy, encyklopedie, informační centra i knihovnu.

Poté jsem každému rozdala barevný lístek s nějakým slovem nebo částí věty. Celkem byly čtyři barvy lístečků: na žlutém bylo napsáno *knihy*, na zeleném *číst si*, na oranžovém *možné i vytisknout* a na modrém *každou velkou přestávku*.

„To je kousek z textu, který budeme číst. Ten nápis na barevném lístku je vaše vodítko, které vám může pomoci odhadnout, o čem bude text, co se v něm dozvíme,“ zněla má instrukce. Do tabulky předpovědí si každý opsal své vodítko a zapsal odhad, co se v textu dozvíme. K správnému odhadu děti vedlo nejen vodítko, ale upozornila jsem na to, že s textem nějak souvisí i otázka, kterou jsme si pokládali na začátku hodiny. Když s dětmi vyplňujeme tabulku předpovědí, je dobré na tabuli modelovat, do které části tabulky

právě zapisujeme (např. máme nakreslenou prázdnou tabulku na tabuli či na flipu a různobarevnými křídami či pastelkami zaplníme vždy tu část tabulky, do které mají žáci zapisovat svůj text). Vyhne se tak dotazům: „A kam to mám psát?“

Po samostatném přemýšlení na základě dvou vodítek se žáci spojili do skupinek. V žádné skupince se nesměla opakovat barva lístečků, ideálně vznikaly čtveřice se žlutým, zeleným, oranžovým a modrým lístečkem. V každé skupince se tedy sešla různá vodítka. Všichni si opsali do tabulky předpovědí vodítko spolužáků ve skupině a společně diskutovali nad tím, co se v textu dozvedí, když k němu mají tyto indicie. Společný návrh si zapsali. Vznikaly různé návrhy:

„Myslím, že to bude o chlapci, který si četl každou přestávku. A jednou se stala nehoda a knihu roztrhl. A tak ho napadlo, že ji vytiskne znovu.“

„Bude to článek o tom, že je dobré si číst každou volnou chvíli, třeba i o přestávce.“

UVĚDOMĚNÍ SI VÝZNAMU INFORMACÍ

Po sdílení návrhů všech skupinek jsem rozdala žákům text. Byli velmi překvapeni. Velmi dobře znají jeho zdroj. Byl to snímek webové stránky školní knihovny s textem o provozu knihovny (<http://zskunratice.cz/zaci/skolni-knihovna-a-studovna/>). Text jsme si společně přečetli. Poté děti odpovídaly na otázky: Komu je text určen? Kdy mohu přijít do knihovny? Co všechno v knihovně mohu dělat? Následně si žáci zapsali do tabulky, co se skutečně v textu dozvěděli. Vyžadovala jsem, aby psali v celých větách, a ne v bodech. To je nutí k srozumitelnějšímu vyjadřování. Některá shrnutí jsme si přečetli nahlas a zhodnotili, o kolik se naše předpověď lišila od skutečnosti.

Díky předchozím otázkám bylo pro žáky shrnutí textu snadnější, někteří však měli problém se oprostit od toho, co o knihovně vědí sami, jaké s ní mají zkušenosti, a psali do shrnutí to, co v textu vůbec nebylo.



Text o školní knihovně na webu školy.



Je dobré, že text žáky podnítl k přemýšlení o jejich vlastní zkušenosti s knihovnou, ale v kolonce pro shrnutí jsem chtěla, aby se zabývali tím, co se dozvěděli v textu. Možná by bylo dobré do tabulky zahrnout ještě jednu kolonku nebo se jen pobavit o tom, co ještě jiného o chodu knihovny vědí.

REFLEXE

Na závěr jsme si udělali malou anketu: „Přihlaste se, kdo už byl někdy ve školní knihovně. Kdo už si ve školní knihovně letos půjčil více než pět knih? Kdo si letos dělal v knihovně alespoň jednu domácí úkoly? Kdo má průkazku do jiné knihovny? (Městské?) Kdo chodí do knihovny častěji než jednou za měsíc?“

Zjistili jsme, že většina třídy tráví v knihovně opravdu hodně času. Povídání o knihovně jsem využila i k představení první odpolední akce knihovny, která se měla konat příští týden (*Halloweenské čtení*).

Na tuto hodinu jsem navázala učivem z učebnice o přihlášce do knihovny, orientaci v tabulce provozní doby apod.

Vyhodnocení hodiny

Když jsem přemýšlela nad tím, jak zahájit kapitulu o knihovnách (v učebnicích *Fraus Čtenářsky*), a přišla na to, že není nutné pracovat v hodině s textem z učebnice o cizí knihovně, dost se mi ulevilo. Příprava pak šla úplně sama a nejenže jsme pracovali s textem, snažili se mu porozumět, najít záměr a adresáta textu, vyhledávat v něm určité informace, ale ještě se nám všechny informace hodily. Žáci, kteří do knihovny zatím nechodí, byli překvapeni, že v knihovně si mohou jen posedět, číst vlastní knihu, nebo dokonce dělat domácí úkoly. Ti, co do knihovny chodí pravidelně, byli nadšeni, že mají k tématu tolik co říct.

S tabulkou předpovědí mám velmi dobré zkušenosti. Když se správně modeluje, co kam právě psát,

Tabulka předpovědí		
	Co se děje v textu?	Co jsem se v textu opravdu dozvěděl?
Mám první vodítka: (nem zapíšu, jak)	V textu se dočítám o nějakém klubu, bude se jmenovat Láska Jitka a o jeho kněžské knihovně a jeho kněžské knihovně a možná o zvláštní kněžské knihovně.	Knihovna je v Lásce. Stoly je v obou částech od 12 do 16 hodin a každou velkou přestávku v knihovně. S námi pomůže přiblížit. Janu Anželovu a jsou to i počítače na vyhledávání informací a je tam knihovna.
Mám vodítka od ostatních: (nem zapíšu, jak)	Knihovna velkou přestávku pro učitelku je vyhledávání z knihovny. Janu Anželovu a jsou to i počítače na vyhledávání informací a je tam knihovna.	

Tabulka předpovědí pro naučný text.

nikdo se v ní neztratí. Děti baví předvídat, o čem se bude číst nebo jak příběh bude pokračovat. Je to pro ně jakési dobrodružství, u kterého si ani neuvedomí, že zrovna velmi intenzivně přemýšlejí.

Nemusíme předvídat jen u beletristických textů, jak se hlavní hrdina zachová, jak vyřeší určitý problém, jak se bude celá situace dále vyvíjet. Můžeme předvídat i z naučného či věcného textu. Vodítka žáky vedou k tématu a někteří za vodítky vidí už konkrétní příběh. Bylo krásné sledovat, jak někteří žáci začali podle vodítek vytvářet složitý příběh a jiní jednoduše popsali, o čem bude text (tedy předvíдали spíše věcný text).

Jako vodítka nemusíme použít jen úryvky z textu, vodítkem může být i ilustrace k textu, fotografie, nějaké schéma, graf nebo mezititulky.

Jedna indicie žáky navedla k tématu, o čem bude text. Když měli k dispozici více indicií, už dokázali vytvářet příběh. Žáci byli velmi překvapeni, že text nebyl beletristický, ale věcný. Myslím, že až budeme příště předvídat podle nějakých vodítek, budou počítat s tím, že v textu nemusí být žádný příběh.

Tabulka předpovědí		
	Co se děje v textu?	Co jsem se v textu opravdu dozvěděl?
Mám první vodítka: (nem zapíšu, jak)	Knihovna je v Lásce. Stoly je v obou částech od 12 do 16 hodin a každou velkou přestávku.	Knihovna je v Lásce. Stoly je v obou částech od 12 do 16 hodin a každou velkou přestávku.
Mám vodítka od ostatních: (nem zapíšu, jak)	Knihovna velkou přestávku pro učitelku je vyhledávání z knihovny. Janu Anželovu a jsou to i počítače na vyhledávání informací a je tam knihovna.	

Autorka je učitelka českého jazyka na 1. stupni v ZŠ v Praze-Kunraticích.

Žáci si do tabulky opisují i vodítka.



Kaligramy v dílně čtení

Markéta Nováková

Poslední dva roky si všímám, jak mí nynější sedmáci rádi doprovázejí text obrázkem. Vždy, když mají odevzdávat referát o přečtené knize, se mě ptají, jestli k němu mohou nakreslit obrázek.

Když jsem opět přemýšlela, jak pracovat s poezií v čtenářské dílně, okamžitě se mi vybavil kaligram. Přenášení básně do obrazce mi připadá jako velice tvůrčí aktivita, která podporuje v dětech tvořivého ducha a probouzí fantazii. Mým cílem bylo především přiblížit dětem nenásilnou formou svět poezie a práci s ní a využít tíhnutí dětí k obrázkům. Na poezii se v poslední době cíleně zaměřuji hlavně proto, že v rychlém a jednoduchém světě médií dostáváme všichni přímochaře naservírované informace a nic nás nenutí zamýšlet se nad svými emocemi či myšlenkami. Tato hodina pro mne byla dalším pokusem podívat se na text a svět básní jinak.

Při promýšlení hodiny jsem si vzpomněla na střední školu, kde jsem se s tímto druhem básně poprvé setkala. V té době jsem vůbec netušila, že se někdy poezií budu zabývat nebo že vůbec budu učitelkou. Vzhledem k tomu, že jsem si jasně vybavila, jak tehdy hodina probíhala a jaké příjemné emoce ve mně vyvolávala, byla jsem plná očekávání, jak se bude hodina líbit mým sedmákům.

Na úvod čtenářské dílny jsem potřebovala žáky rozdělit do skupin. Okamžitě mě napadla metoda, kterou jsem si nedávno vyzkoušela na kurzu *RWCT Rozvíjení čtenářské gramotnosti ve škole*. Na barevné papíry jsem napsala indicie, ze kterých žáci budou usuzovat, co je to kaligram. Indicie byly: *obsah, obrázek, báseň, G. Apollinaire, J. Seifert, ukázka kaligramu*. Každé z těchto hesel bylo vytištěno na jinak barevném papíru. Děti si měly vybrat libovolný papír a následně vytvořit skupiny, ve kterých byli minimálně čtyři spolužáci, kteří drželi jinak barevný papír. V těchto skupinách pak hádali, co dnes



v dílnách budeme zkoušet a o čem se budeme bavit. Během této úvodní práce se stala kuriózní věc. Když si děti procházely indicie a narazily na jména autorů, nad jménem G. Apollinaire se vůbec nepozastavily, ale Jaroslava Seiferta nazvaly [džej sejfrtem]. Musím říct, že to mě opravdu pobavilo.

Následně jsem dětem prozradila, že si vyzkoušíme tvorbu kaligramu. Vzhledem k tomu, že vůbec nevěděly, co kaligram je, objasnila jsem jim definici* a děti vysvětlovaly, jak s ní souvisejí indicie.

Po objasnění tématu hodiny jsme všichni společně četli zhruba 12 minut a po samostatném čtení jsem zadala úkol, na kterém žáci vzápětí začali pracovat.

Každé z dětí si mohlo vybrat, zda se mu v hodině chtělo pracovat na složitějším úkolu nebo si úkol nejprve vyzkoušelo na bezpečné půdě a sáhlo po jednodušší variantě.

Varianta A: Žák si z dnešní četby vybere úryvek, který ho nejvíce zaujal, rozesmál, rozesmutněl nebo mu přišel nejdůležitější... a ten přetvoří do kaligramu.

Varianta B: Žák z dnešní četby složí báseň a tu přetvoří do kaligramu.

Aby úkoly byly srozumitelnější, připravila jsem si své kaligramy na papír a ten jsem rozkopírovala pro každou dvojici. Vzhledem k tomu, že o svém výtvarném umění velmi pochybuji, nejprve jsem předkreslila obrys obrázku (aby bylo poznat, o co se pak snažím v kaligramu) a následně jsem přečetla obě varianty zadání.



Foto: z archivu autorky.

Indicie.



Foto: z archivu autorky.

Kaligram paní učitelky.

Na úkol měly děti asi 12 minut, po něm jsme se všichni sešli v kruhu a ti, kteří se o své výtvary chtěli podělit, tak mohli předvést, jak se s úkolem vypořádali. K úkolu jsem se vrátila i následující hodinu, kdy jsem žáky požádala, aby se o složitější variantu pokusili všichni. Protože už nebylo třeba zdouhavě vysvětlovat, co je kaligram, měly děti na svou práci více času. Hodiny se od sebe lišily především závěrečným sdílením, kde se žáci rozdělili do malých skupinek a v nich si své výtvary četli. Odvážlivci pak své básně ještě přečetli celé třídě. Aby dílna byla opravdovou „dílnou čtení“ zařazuji do každé z takovýchto hodin nějakou formu sdílení. Když mi zbývá málo času, obvykle sahám po sdílení v kroužku. Jelikož vím, že při tomto způsobu prezentace extraverti válcují introverty, snažím se i o sdílení v malých skupinkách, kde se na řadu dostanou právě introvertní děti.

Hodnocení hodin

Z těchto hodin si odnáším pro mě několik cenných poznatků:

1. Žila jsem v domněnì, že se děti setkávají s kaligramy už na prvním stupni. Z reakcí dětí jsem zjistila, že o nich buď v životě neslyšely, nebo všechny trpěly hromadnou amnézií. To nám trochu zkomplikovalo úvodní část, kdy měli žáci odhadovat, co bude náplní hodiny. Nepodařilo se mi je správně navést na odhalení definice kaligramu, a proto jsem jim definici nakonec prozradila.
2. Opět se mi velmi osvědčilo modelování postupu. Žáci, především ti, kteří chtějí být neustále utvrzováni ve svém správném postupu, velmi oceňují náhornou ukázkou, co se od nich očekává. Vždy je to ujistí, že jejich chápání úkolu je správné, a jsou více motivováni k práci. Navíc tím odpadnou opakuující se dotazy na postup, které mi ukrávají drahocenný čas. Stejně je to s výběrem mezi lehčí a těžší variantou.



Kaligram S. Faixe.



Kaligram D. Sklenářové.

3. U nových a náročných úkolů děti vždy ocení možnost vlastního zvážení svých sil. Pokud se mohou rozhodnout, jaký způsob si vyberou, je pro ně splnění úkolu zajímavější a troufám si říct, že i zábavnější. Rozhodně je to od práce neodrazuje. U takto náročných úkolů je pro mne důležitá především snaha nebo ochota pracovat na zadaném úkolu, i když je obtížnější, a pokud je to podpoří v tom, aby si příště troufaly na něco náročnějšího, budu jen ráda. Mým cílem je především žáky vnitřně motivovat k činnosti a zapojit je v hodině tak, jak je to pro ně v danou chvíli maximálně možné.

Velmi mě potěšilo, jak se obě třídy vrhly do práce a velmi úspěšně se zhostily svých úkolů i přesto, že o teorii verše zatím neslyšely. Asi mě nikdy nepřestane udivovat, jak duch třídy ovlivňuje celý kolektiv. Zatímco v jedné třídě chtějí své splněné úkoly přečíst všichni a někdy se musím i omlouvat některým žákům, že na ně nevybyl čas, v jiné třídě čekám i dvě minuty, než se osmělí nějaký odvážlivec k přečtení své práce a motivuje tak i jiné své spolužáky.

*Autorka je učitelka českého jazyka
a občanské výchovy v ZŠ v Praze-Kunraticích.*

Poznámka:

- * Kaligram je báseň psaná nebo upravená do obrazce, který naznačuje její obsah.



Kluci čtou.



Literární žánry

Pavlaína Rosická

Již třetím rokem ve svých hodinách pravidelně vedu čtenářské dílny (letos dokonce v pěti třídách). Čtenářské dílny mi způsobují radost a také již přináší výsledky – z mých žáků se stávají čtenáři. Já však stále cítím prostor pro zlepšování, inovaci, snažím se vzdělávat a inspirovat u ostatních.

V jedné ze svých dílen jsem se rozhodla věnovat čas opakování literárních žánrů. Jednalo se o osmou třídu, kde žáci již literární žánry znali (jak z prvního, tak z druhého stupně) – hodina je tedy určena spíše pokročilejším dětem. Chtěla jsem se vyhnout strohému výkladu o žánrech a zároveň jsem chtěla, aby si děti četly vlastní knihu.

Naše dílna začala jako obvykle referátem o přečtené knize. K referátu se jako posluchači vyjadřujeme a používáme k tomu metodu uznání/otázka (viz KL 47).

Před čtením jsem žákům zadala následující úkol:

Dnes bude vaším úkolem vybrat větu či krátký kousek textu, který nejlépe vystihuje žánr vaší knihy. K těmto větám si v knize udělejte symbol. Po přečtení ode mne obdržíte barevný papírek, kam tuto ukázkou přepíšete.

Doporučuji tyto instrukce napsat na tabuli, aby žáci měli možnost znovu si přečíst zadání úkolu a utvrdit se v tom, že zadání rozumějí a vědí, na čem pracují. Všimla jsem si, že když neopomenou zadání napsat, ubývá individuálního doptávání typu – co že máme teď dělat, paní učitelko?

Děti poté asi patnáct minut samostatně četly. Posléze své věty přepsaly na barevné kousky papíru. Celkem bylo asi šest barev. Tyto lístky jsme rozházeli po různých místech ve třídě. Pak následoval další úkol:

Nyní se rozejděte po třídě, hledejte papírky odlišné barvy, než na který jste psali. Přečtěte si ukázkou a na zadní stranu papírku napište tip, jakého žánru si myslíte, že kniha je, a podepište se. Snažte se za vymezený čas (asi 5–8 minut) přečíst a otipovat alespoň dva až tři papírky.

Žáci se rozeběhli po třídě a četli si ukázky svých spolužáků. Pracovali soustředně a práce jim nečinila problém. Já jsem všechny aktivity absolvovala s nimi. Po stanoveném čase si každý z nich vzal svůj papírek a sedli jsme si do kruhu.

Jako první jsem přečetla svou ukázkou já a zeptala se tipujících, jak ke svému výsledku přišli. Poté jsem začala náhodně vyvolávat žáky, kteří vždy přečetli svou ukázkou a řekli, kteří spolužáci si tipli jaký žánr. Těm jsem také pak předala slovo: „Ondro, proč si myslíš, že zrovna toto byla ukázkou z detektivky?“ Žáci dokázali odpovídat, většinou se opakovaly odpovědi typu: *Protože tam byl ten policista, upír..., protože se to odehrávalo na zámku...*



Jelikož nám zbylo asi pět minut, stačily promluvit asi jen tři děti, a tak jsme se k aktivitě vrátili následující hodinu.

Žáci si přinesli papírky a pokračovali jsme v práci v kruhu. Poté jsme se snažili utřídit a zobecnit, co nám tedy všechno pomáhá poznat, jakého žánru kniha je, pokud o ní před čtením nic nevíme. Žáci mi diktovali své nápady, já je zapisovala na flipchart. Nakonec jsme se shodli a došli k následujícímu:

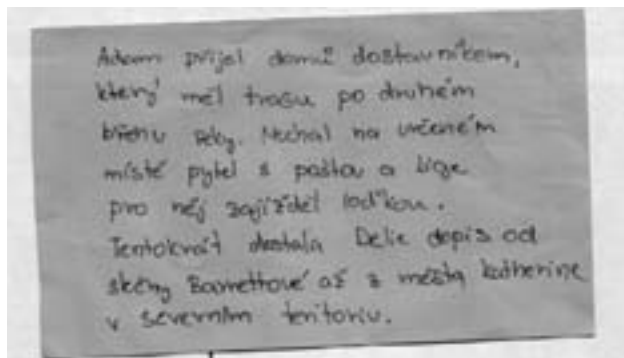
- název knihy (*Vražda v Orient expressu*)
- autor (máme již znalosti o autorovi, víme, jak a co většinou píše)
- postavy (jak se chovají, co říkají, kdo vůbec jsou – roboti, lidé)
- prostředí (reálné × nereálné – např. hrad v Bradvicích)
- samotná slova (vesmírná stanice, nesmrtelná láska apod.)

Umím si také představit, že tato aktivita probíhá nejdříve ve skupinách – žáci si vezmou flipchart a zapisují vše, co je napadá. Ze všech flipchartů se vytvoří jeden, který protne všechny nápady. Na tuto aktivitu nám, bohužel, nezbýval čas.

Jelikož jsem zaznamenala, že někteří žáci si nejsou v látce jistí, každý dostal za úkol připravit si na papír informace o svém oblíbeném žánru (základní informace, typické autory a díla). Mám v plánu, že příští hodinu se žáci rozdělí do skupin dle žánrů, vytvoří společně plakát, který výtvarně zpracují, informace z něj přednesou třídě a poté si ho vylepíme ve třídě.

Čtenářské dílny mě stojí hodně práce a příprav, ale o to více radosti mi přinášejí. Věřím, že soustavná a pravidelná práce ve čtenářských dílnách má smysl. Vidím každý den pokroky, i když jsou to jen „malé krůčky“, které mi žáci dělají. Vidím je číst si pod lavicí, o přestávkách, navštěvují školní knihovnu, baví se spolu o knihách – to jsou mé velké pedagogické radosti.

Autorka je učitelka českého jazyka v ZŠ v Praze-Kunraticích.





Žijí tu s námi

Hana Růžicková

Na podzim jsem začala navštěvovat kurz kritického myšlení pro učitele 2. a 3. stupně. Hned první modelová lekce v podání lektorky Bohunky Jochové mě natolik inspirovala, že jsem se rozhodla vyzkoušet si ji v praxi. V základní škole učím dějepis a výtvarnou výchovu. Pro svou „premiéru“ jsem se ale rozhodla v předmětu VOZ (Výchova k občanství a ke zdraví), kde párově vyučuji s kolegyní, která již některé metody kritického učení používá, a to především v rámci českého jazyka. K párovému vyučování jsem se dostala díky tomu, že vedle učitelky dějepis a výtvarné výchovy zastávám ve škole také částečně pozici asistentky pedagoga. Znamená to, že můžeme být v hodině dva učitelé. Což nám umožňuje zvládat i náročnější úkoly, věnovat se více jednotlivým dětem, nebo skupinám dětí, anebo také modelovat diskuse, které často v hodinách VOZ používáme. V tomto případě jsme si navíc mohly rozdělit přípravu materiálů na hodinu. Já jsem připravovala evokační část, kdy jsme vyvozovali témata pomocí obrázků. Paní učitelka připravila texty o jednotlivých národnostech a o jejich kulturách.

Již několik hodin jsme s žáky devátých ročníků řešili ožehavé téma romské menšiny. V této lekci jsme se rozhodly, že se chceme zaměřit na soužití několika menšin v Česku.

EVOKACE

Žákům jsme na začátku hodiny neprozradily téma hodiny. V zadní části třídy na koberci ležely barevné lístky a každý barevný lístek měl na spodní straně nalepený obrázek. Obrázek se týkal kultury jednotlivých národností – Čechů, Vietnamců a Romů –, byly tu vlajky, typická jídla, mapy států, obrázky zachycující charakteristické způsoby obživy, životní styl.

Každý žák si šel vybrat jeden lístek, nesměl ho ukázat ostatním. S ním si pak sedl k sešitu a pokou-



šel se vyvodit na základě obrázku téma hodiny. Poté měli žáci vytvořit skupiny podle barev papírku, na kterém byl obrázek nalepen. Vznikly tak tři skupiny podle jednotlivých národností.

Nyní si měli žáci obrázky porovnat, sdělit si, co si napsali do sešitu, a společně se zamyslet nad tím, zdali se teď změnil jejich odhad. Někteří žáci se například nejprve domnívali, že se budeme učit o zdravé výživě (měli na obrázku rýžové nudle), pak si podle ostatních indicií uvědomili, že téma bude jiné. Já i paní učitelka jsme procházely mezi skupinami a sledovaly jsme diskuse skupin.

Každá skupina poté ostatním sdělila, k jakému závěru došla, tuto činnost řídila paní učitelka a já jsem zapisovala myšlenky na tabuli. Nakonec nám na tabuli vznikly tři skupiny, jedna se týkala Romů a jejich kultury, jedna Vietnamců a jedna Čechů. Poté jsme daly žákům čas, aby se zamysleli nad tím, co mají tato témata společného. Došli jsme k tomu, že všechny tyto národnosti spolu žijí na území ČR.

UVĚDOMĚNÍ SI VÝZNAMU INFORMACÍ

Každý žák a žákyně dostal text týkající se národnosti, kterou měl na obrázku. Ve třídě tedy byly rozdány tři různé texty. Vytvořily jsme texty tak, aby každý z nich charakterizoval způsob života, zvyky, tradiční jídlo, tradiční způsob bydlení, přístup k rodině a k vzdělání jednotlivých národností. Každý měl svůj text, mohl si do něj podtrhávat, dělat poznámky. Po přečtení se žáci znovu spojili do skupiny a jejich úkolem bylo na flipchart vytvořit jednoduchou prezentaci, kde by tu „svou“ národnost představili. Pomocné jim byly oblasti, které jsme vypsaly na tabuli a které tvořily kostru prezentace. Díky tomu se ve všech skupinách objevily stejné oblasti jako tradiční jídlo, tradiční zvyky, způsob života, přístup k rodině a další. Skupina se pak měla domluvit na způsobu prezentace a svůj plakát představit ostatním. Všechny jsme si poté vyvěsili na tabuli, abychom je měli na očích.

Ukázky z textů

Jídlo hraje v životě každého Vietnamce jednu z ústředních rolí. Součástí téměř všech vietnamských jídel je rýže. S rýží se však nesetkáme pouze jako s klasickou přílohou – z rýže se tu vyrábí těstoviny (základních druhů je pět), rýžový papír (používaný k přípravě rolek), sladkosti a samozřejmě rýžový alkohol. Většinu jídel jedí Vietnamci hůlkami. Zašpinění ubrusu či mlsání je výraz slušnosti.

Jídlo a pití hraje v ČR významnou roli. Mezi tradiční česká jídla patří svíčková a vepřo knedlo zelo. Mezi významné přílohy jídel patří knedlíky vyráběné z kynu-



Indicie k tématu Vietnam.



tého těsta. Češi také velmi holdují alkoholu, mezi nimi vítězí pivo – chmelový nápoj specificky nahořklé chuti.

Romové mají rádi oslavy, při kterých se ve velkém pije a jí. Na hostinu je pozvané obrovské množství příbuzenstva. Mezi tradiční romská jídla patří holubki (zelné listy plněné mletým masem), štrúdl po maďarsku aj.

REFLEXE

Pro reflexi jsem vybrala metodu, která mě na kurzu velmi zaujala, a to *Vennův diagram*. Jelikož jsme měli na celou lekci jen 45 minut, bohužel nebyl prostor pro to, abychom pracovali ve trojicích. Proto jsme zvolili pro nás časově zvládnutelnou variantu. Každý žák si nejprve vytvořil *Vennův diagram* sám na papír, jeden kruh představoval Romy, druhý Vietnamce a třetí Čechy. Poté jsme si udělali jeden společný diagram na tabuli a ten jsme s žáky na základě jejich diagramů vyplnili. Všechny nápady jsme zapisovali na tabuli. Naším cílem bylo, abychom vyplnili všechna místa a všechny průniky alespoň jednou informací. Podařilo se nám jich však dát dohromady daleko více. Tato metoda nám skvěle posloužila jako silný argument proti

některým názorovým stereotypům, jako například, že Romové kradou. Vyzvaly jsme žáky k zamyšlení, zda Češi a Vietnamci nikdy nekradou, a shodli jsme se na tom, že krádeže nemůžeme připisovat pouze Romům. Hezkým zakončením této reflexe bylo, když se v průniku všech tří bodů objevily informace, že všichni jsme lidé a že všichni máme stejná práva. Pro mě bylo příjemné sledovat, jak na tyto věci mohou žáci díky metodám kritického myšlení přijít sami od sebe.

Metody a jejich zařazení jsem volila především podle časových možností jedné vyučovací hodiny. Pokud by byly k dispozici dvě vyučovací hodiny, bylo by možné využít metodu skládkového učení, kdy si žáci přečtou svůj text a poté vytvoří trojice po jednom z každé skupiny a vzájemně si své texty představí. Vznikl by také prostor, aby byl *Vennův diagram* tvořen a sdílen ve trojicích. Dvě hodiny by tedy byly ideální, ale i varianta 45 minut nabízí pro žáky mnoho času k přemýšlení, spolupráci a sdílení.

Autorka je učitelka dějepisu a výtvarné výchovy v ZŠ v Praze-Kunraticích.

Malujeme světlem

Kateřina Círová

Funkce a pojetí estetické výchovy ve školách se v průběhu času proměňovaly. Od filozofických úvah o kráse a výchově všech smyslů od nejútlejšího věku v učení Jana Amose Komenského, přes propagátora „praktické estetiky“ Miroslava Tyrše, který vedl žáky k pěstění těla, ducha i mravů, po profesora Josefa Patočku na počátku 20. století, jehož program estetické výchovy pronikal veškerou školní činností (včetně úprav školních tříd a pracoven). V dnešní době jsou v pojetí estetické výchovy vymezeny dva základní způsoby – výchova pro jevy estetické a výchova k tvůrčí estetické činnosti. Realizovány jsou ve výtvarné, hudební a dramatické výchově.

Jsem učitelka výtvarné výchovy. Stále si kladu otázku, jakou úlohu mají dnešní estetické výchovy na druhém stupni základní školy. V Rámcovém vzdělávacím programu (RVP ZV) jsou výtvarná a hudební výchova zahrnuty do vzdělávací oblasti nesoucí název *Umění a kultura*. Přestože je umění a kultura velmi široký pojem, bývají tyto výchovy ve školách zaměřeny na smyslové vnímání a rozvoj vlastní tvořivosti. U žáků prvního stupně je vlastní tvořivost ideálním začátkem dlouhé cesty nalézání krásy v životě kolem nás. Pro žáky druhého stupně je omezení výchov pouze na reprodukční činnost nedostatečné. Chybí esteticko-výchovná složka vzdělávání. O to víc, že v dnešním uspěchaném světě jsou žáci obklopeni nepřeborným množstvím informací a podnětů, masovou kulturou



a komercializací. Důležitou roli v estetické výchově hraje rodina. Dítě do školy přichází s určitou výbavou estetických zkušeností a předpokladů. Ale uspěchanost moderní doby a stoupající nároky na pracovní výkonnost rodičů nutí rodiče stále více času trávit pracovními povinnostmi. Tak musí škola nahrazovat chybějící složky rodinné výchovy, mezi které estetická výchova patří.

Na základě potřeby předat žákům druhého stupně víc než pouhé reprodukční dovednosti, omezené vrozenými předpoklady, rozhodly jsme se s kolegyní, že pojmem výtvarnou výchovu komplexněji. Rozdělily jsme tematické plány výtvarné výchovy po ročnících na jednotlivá umělecká období, aby se prolínala s tematickými plány v dějepise. Žáci začínají v 6. ročníku pravěkou kulturou a končí v 9. třídě uměním 20. století. Během každého ročníku si žáci vyzkoušejí mnoho výtvarných technik, ale získávají i teoretické znalosti, které jim pomáhají pochopit souvislosti a získat všeobecně kulturní přehled.

V 8. ročníku jsem zahájila školní rok barokním uměním. Žáci hledali definice a popis barokního umění na základě porovnávání se staršími uměleckými slohy, vytvářeli reprodukce obrazů s využitím poznání znaků baroka, seznámili se s teorií míchání barev a vytvářením tónů. Třída, ve které učím, má silnou dynamiku. S žáky v této třídě se složitě spolupracuje. Je zde několik chlapců, kteří mají problém s koncentrací, s autoritou i motivací se učit. To se odráží na celkové



pracovní atmosféře třídy. Přestože je práce v takové třídě pro pedagoga velmi obtížná, může být zároveň výzvou. Týdenní dvouhodinové bloky výtvarné výchovy dovolují učiteli hledat možnosti a nápady, jak žáky zaujmout. Navíc výtvarnou výchovu v této třídě vedu ve spolupráci s asistentem pedagoga, s paní učitelkou Hankou Růžickovou, což práci velmi usnadňuje.

Zadala jsem si cíl hodiny seznámit žáky se základní barokní malířskou technikou, šerosvitem, natolik, aby ji žáci sami dokázali uplatnit při malování. Žáci se měli seznámit se zákonitostmi fyzikálních jevů, jako je stín a polostín. Na základě znalosti těchto pojmů měli rozpoznat práci se světlem v barokní malbě. S využitím dosažených poznatků pak měli vytvořit uměleckou fotografii vlastnoručně sestaveného zátiší, imitujícího barokní malbu, s použitím kontrastu světla a stínu. Celý pracovní cyklus měl být završen barevnou kopií fotografie temperovými barvami. Tím si žáci měli osvojit využití světla a stínu k modelaci předmětu a naučit se tuto techniku používat při vlastní tvorbě.

Nejprve jsem si připravila pracovní list. V první části listu jsem ve zkratce objasnila fyzikální jevy světlo, stín a polostín. Použila jsem k tomu učivo ze sedmé třídy z fyziky v oddíle optika. V druhé části pracovního listu jsem vysvětlila využití světla a stínu v umění. Objasnila jsem pojem šerosvit. Uvedla tři nejznámější zástupce barokní malby – Velázquez, Rembrandt a Vermeer. Vše velmi jednoduchým jazykem, abych žáky zbytečně nezahltila informacemi na úkor vlastního prožitku.

Světlo a barokní malířství

Co je světlo?

Světlo je elektromagnetické záření různých vlnových délek.

Světlo se šíří **přímočaře**.

Zdrojem světla je těleso, které vydává světlo (svíčka, žárovka, slunce, oheň).

Těleso svítící díky odrazu (např. Měsíc) není zdroj světla!

Světlem a jeho zářením se zabývá **optika**.

Co je stín?

Stín je prostor za neprůhledným tělesem, do něhož neproniká světlo ze zdroje.

Přímočaré světelné paprsky, které na těleso dopadnou, jsou pohlceny nebo odraženy.

Pokud máme více světelných zdrojů, jejichž světelné paprsky se překrývají, vzniká nám část stínu, která není úplně temná – **polostín**.

V místnosti s více zdroji světla nebo v krajině, která je osvětlena více světelnými zdroji (slunce, sluneční světlo rozptylující se do mraků, atmosféra), se s **ostrými stíny** nesetkáme. Jen s **polostíny**.

Pozn.: Odborně se stín řekne *umbra* z řeckého slova „ombros“. Podle jména „umbra“ dostal v angličtině svůj název deštník – „umbrella“.

Co je šerosvit?

Šerosvit je výtvarná metoda, která využívá kontrastů mezi světlem a tmou. Hlavní metodou je modelování světlem.

Šerosvit – latinsky „*chiaroscuro*“ byl vyvinut v malířství v 15. století v Itálii a v Holandsku.

Ostrý šerosvit, který využíval kontrasty světla a stínu k vyvolání dramatické atmosféry výtvarného díla, se vyvinul v 17. století a je charakteristický pro **baroko**.

Na začátku hodiny jsem pracovní listy žákům rozdala a názorně, svícením světla z baterky na předmět na bílém papíře, popsané jevy vysvětlila. Práci jsem začala s celou třídou najednou. Po krátkém teoretickém úvodu jsem rozdělila žáky do pěti pracovních skupin po čtyřech osobách. V koutě třídy jsme s kolegyní připravily malé fotografické studio. Zastínily jsme tento prostor tak, aby se v něm daly fotografovat předměty ostře nasvícené světlem lampičky. Fotografický koutek měla na starost asistentka. Každá skupina zde postupně vyfotografovala své zátiší. Cílem bylo využít co největšího kontrastu světla a stínu, a navodit tak dramatickou atmosféru. Zátiší si žáci sestavili z předmětů, které jsem jim předem připravila na lavice. Využila jsem předměty z přírodovědného kabinetu, jako jsou lidské lebky, mušle a jiné přírodniny. Tyto pomůcky, především lidskou lebku, žáci velmi ocenili.



Fotografie žáků na téma barokní zátiší.

Každá skupina fotografovala své zátiší přibližně sedm minut. Čekání na fotografování by bylo pro děti velmi rozptylující, proto jsem měla zbylé skupiny pohromadě a pracovala s nimi jako s jednou skupinou. Čas čekání jsem vyplnila aktivitami, které děti dál posouvaly k naladění na barokní dobu. Na počítači jsem žákům pustila film *Dívka s perlou* režiséra Petera Webbera, který dokonale zachycuje atmosféru barokních obrazů v Holandsku v 17. století. Paralelně s filmem jsem žákům ukazovala reprodukce barokních obrazů a porovnávali jsme je s filmovými scénami. Po vystřídání všech skupin stáhla asistentka hotové fotografie z fotoaparátu do počítače a vytiskla fotky barevně na papíry o velikosti A3. Vznikly velmi zdařilé umělecké fotografie, přinesly žákům velké uspokojení a nadšení.

Foto: z archivu autorky.



Foto: z archivu autorky.

Práce M. Abadžjanové.

do další práce. Tuto část práce jsme dokončili v půlce druhé vyučovací hodiny. Pak následovala poslední fáze úkolu. Každý žák, už samostatně, si připravil na čtvrtku o velikosti A3 přípravnou kresbu kopie. Jako předlohu použili svoji fotografii zátiší.

V dalším dvouhodinovém bloku výtvarné výchovy malovali žáci samotnou kopii temperovými barvami, s důrazem na zvýraznění světla a stínu tak, jak se jim to podařilo na fotografii. Nebyla to pro žáky práce snadná, ale radost z vlastnoručně vytvořeného díla jim dodávala vůli jít dál. Když hodnotím celkovou práci

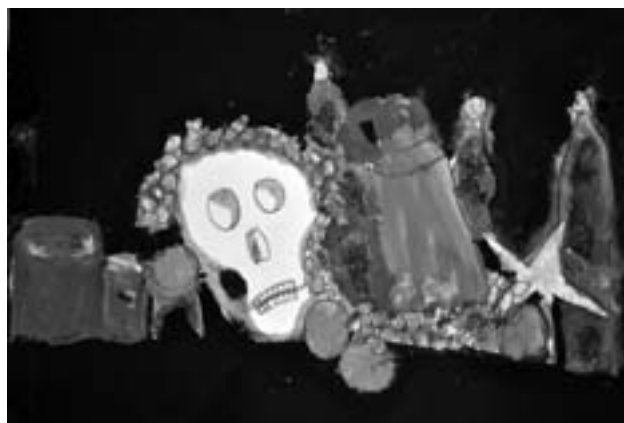


Foto: z archivu autorky.

Práce L. Appollonia.

žáků v obou dvouhodinových blocích tohoto výtvarného záměru, mohu s jistotou říct, že rozdělení práce na několik kratších celků, s možností vlastní realizace a uplatnění autorských nápadů, vedlo k většímu zájmu o tvorbu a soustředění se žáků na práci. A já pevně doufám a věřím, že kromě pracovních dovedností si žáci z našeho projektu odnesli i estetický zážitek, jenž jim otevřel vhléd do světa umění a který jim zůstane do jejich budoucího života.

*Autorka je učitelka výtvarné výchovy
v ZŠ v Praze-Kunraticích
a předsedkyně sdružení rodičů Patron.*

Pipi Dlouhá punčocha

Olga Králová

Lekce byla realizována s žáky 5. ročníku, které vyučují předmět dramatická výchova (DV) už od 3. ročníku jednu hodinu týdně. Žáci jsou již vybaveni základními metodami a technikami DV, a proto se mohou více soustředit na prožitek ze hry samotné a hlavní cíl lekce, vzbuzení zájmu o knihu a touhu si ji přečíst. Příběh *Pipi Dlouhé punčochy* je pro tuto věkovou skupinu přiměřený, žáci mají možnost zapojit a rozvinout svou tvořivost a kreativitu. DV považuji za důležitou součást výuky, jelikož přispívá k osobnostnímu a sociálnímu rozvoji jedince a v případě lekce o Pipi rozvíjí zájem žáků o čtenářství.



Očekávaný výstup předmětu DV:

- žák obohacuje dramatickou hru vlastními nápady, tvořivě rozvíjí podněty druhých

Vzdělávací cíle:

- žák je motivován ke čtení (vzbuzení zájmu o knihu, příběh, postavu Pipi)
- rozvíjí dovednost vyjádřit vlastní názor, přijmout názor druhého a argumentovat

- je schopen vstoupit do role a jednat v ní
- rozvíjí svou kreativitu a fantazii

Časový rozsah: 2 vyučovací hodiny

Třída: 3.–5.

Batoh

Všichni sedí v kruhu. Učitel přichází s batohem, klade otázky a reaguje na odpovědi žáků. Důležitá je společná dohoda, že se do batohu podíváme. Jde o úvodní etudu, která má děti vtáhnout do následující dvouhodinové akce.

Na chodbě jsem našla batoh. Není to náhodou batoh někoho z vás? Co s ním uděláme? Jak zjistíme, čím by mohl být? Podíváme se do něj?

Postupně z batohu vyndáváme všechny věci (musí být takové, aby mohly patřit jak dívce, tak chlapci). Každý má možnost si podrobně věci prohlédnout, osahat. Všichni se vyjadřují k tomu, komu batoh patří. Hráči argumentují a zdůvodňují svá tvrzení.

Každý si na lísteček napíše svůj tip (chlapec, dívka), který si uloží k pozdějšímu potvrzení své volby.



Pipi Dlouhá punčocha

Podle počtu hráčů rozdělíme velkou skupinu na několik menších – optimálně je pět hráčů ve skupině. K rozdělení lze použít barevné lístečky, které učitel před příchodem žáků schová v prostoru. Každý si najde jeden lísteček a podle barvy se rozdělí do příslušné skupiny. Skupina si zvolí svého „mluvčího“, jehož úkolem bude přenášet informace od učitele ke skupině, a naopak. Vždy po ukončení jednotlivého úkolu přichází mluvčí pro další.

1. úkol

Každá skupina dostává rozstříhaný obrázek (použit obrázek Pipi z knihy). Cílem je složit ho a poznat postavu na obrázku, tedy majitele batohu. Každý pak vyndá lísteček se svým tipem a žáci si společně vyjasňují důvody své volby.

2. úkol

Skupina diskutuje o postavě Pipi – zda ji všichni znají, kde o ní slyšeli a kde se s ní setkali, jaká je, jak vypadá, co nosí za oblečení, jak se chová, jestli má kamarády. Získané informace zapisují na list papíru (pokud mají dostatek času, mohou Pipi i namalovat).

3. úkol

Každá skupina dostává na lístečku část textu z knihy Pipi Dlouhá punčocha:

Proč se na mě tak díváte? Divíte se, proč chodím pozpátku? Copak si nemůže každý chodit, jak se mu líbí? V Egyptě tak chodí každý a nikoho ani nenapadne se tomu divit. A v Indii chodí po rukou. Víte, co se mi jednou stalo? Jela jsem jednou vlakem a najednou dovnitř vletěla kráva. Na ocase se jí houpal kufr. Sedla si proti mně a začala hledat v jízdním řádu, kdy jede vlak do Falkopingu. Jedla jsem zrovna chleba se salámem, tak jsem ho té krávě nabídla. Hned se do něj pustila. Dobře, občas si trochu vymyslím. Já vím, že se lhát nemá, ale já za to nemůžu. Vždyť jsem jenom dítě, má maminka je andělem, tatínek černošským králem a celý svůj dosavadní život jsem strávila na moři s piráty. Teď bydlím s opičkou panem Nilsonem a s koněm ve vile Vilekule. Také mám dva výborné kamarády, Tommyho a Aniku, kteří bydlí hned vedle mě.

Každá skupinka si v textu označuje nové informace a společně hledají odpověď na otázku: *Jaké má Pipi vlastnosti, jaká je?* Vše zapisují na list papíru. Pro

práci je dán časový limit sedm minut a požadavek, že se každý ve skupině musí vyjádřit.

4. úkol

Skupiny si připraví prezentaci na téma Pipi Dlouhá punčocha, každý člen skupiny musí vystoupit se svým příspěvkem. Mohou použít list, se kterým pracovali ve skupině.

Opět je dán prostor pro diskusi nad přečteným textem – možnost diskutovat v malých skupinkách či ve velké skupině. Záleží na věku hráčů a naladění skupiny.

Etudy

Učitel konstatuje, že Pipi měla spoustu rozmanitých podivuhodných nápadů. Skupiny mají možnost si vyzkoušet „vymyšlení“ dalších podivuhodných příběhů, které si mohla Pipi vymyslet. Opět každý člen skupiny přináší nějaký nápad, pak skupinka vybírá a vytváří společný příběh.

Pro ztvárnění je dána možnost výběru – plná rolová hra, pantomima, živé obrazy, rozhlasová hra. Každá skupina si volí techniku předvedení. Po přípravě jednotlivé skupiny přehrávají svoji etudu ostatním.

Po odehrání jednotlivých etud diváci reflektují zhlédnuté. Kritériem hodnocení je originalita příběhu a způsob ztvárnění.

Pětílístek

Na závěr lekce využijeme *pětílístek* ke shrnutí pohledu každého hráče na postavu Pipi. Každý ho napíše sám za sebe a následně, kdo chce, přečte ostatním.

Ukázka žáka 4. ročníku

Pipi
nеспoutaná inspirující
objevuje předvádí se hraje si
Svět je plný dobrodružství.
Fantazie

*Autorka je učitelka dramatické výchovy
v ZŠ v Praze-Kunraticích,
kde je tento předmět součástí učebních osnov.*

Zdroj:

Lindgrenová, A.: *Pipi Dlouhá punčocha*. Albatros, Praha 2006.

„Jediný způsob, jak zajistit, že žáci budou číst každý den, je určit ve škole čas na čtení a sledovat je při čtení. Každodenní čtení přemění čtení v celoživotní zvyk a dává vzniknout čtenářským dovednostem.“



Program RWCT na SOŠ a SOU

Ivana Tláskalová

Již při prvním seznámení s metodami z programu RWCT jsem věděla, že tyto metody i celkový způsob práce jsou vhodné právě pro výuku ve škole, na které působím. Učím již desátý rok ve Střední odborné škole a Středním odborném učilišti Hradec Králové v Hradební ulici. Jedná se o největší školu v Královéhradeckém kraji. Oborová struktura stojí na třech pilířích – elektro a strojírenské obory a obory zaměřené na zpracování informací. Některé obory jsou maturitní, jiné zakončené učňovskou zkouškou. Školu navštěvují převážně chlapci. Škola se zaměřuje i na výuku dálkového studia, zde studují „dospělí“ pánové, kteří se připravují na maturitní zkoušku.

Využívání metod KM napomáhá i nová koncepce státní maturity – je založena na práci s texty (místo literárního dějepisu).

Všichni studenti, s nimiž se seznámím, začínají s metodou *podvojný deník*. Snažím se je naučit hledat oporu pro svá tvrzení v textu. Další využívanou metodou je *mentální mapa*, využívám ji ve fázi evokace, ale i jako shrnující písemnou práci. Tato metoda má u nás krycí jméno, říkáme jí *obrázková písemka*. U některých studentů a studentek je velice oblíbená, a pokud mají možnost výběru zadání, výrazně ji preferují. Pro některé typy studentů je výhodnější „přenášet“ vědomosti na papír bez grafického zadání. Stejně oblíbená je metoda *životabáseň*, využívám ji hlavně u českých autorů, u kterých podrobněji rozebíráme životní postoje, osudy, charakterové vlastnosti i okolnosti úmrtí. Takto zpracováváme osobnost Jana Husa, J. A. Komenského, B. Němcovou, K. J. Erbena či K. Havlíčka Borovského.

V poslední době jsem v několika třídách použila metodu *pětিলístku*, například na témata, která připravujeme jako povinnou četbu k maturitní zkoušce – *Krysař*, *Maryčka Magdonova*. Opakujeme i osobnosti 19. století – Mácha, Němcová. Procvičujeme porozumění



pojímům, jako je anarchismus, impresionismus, dekadence. Některé metody ukazují i „pánům“ z dálkového studia. Jedná se o muže ve věku od 20 do 45 let. Docházejí na výuku o sobotách a jeden den v týdnu za čtrnáct dní, v těchto hodinách jim zadám témata, která se mají naučit. Následnou hodinu jsou pak zkoušeni. Právě tady jim předkládám metody KM. Metodu *pětিলístku* jsem použila již několikrát, ale stále musím opakovat podstatu metody, přestože mají před sebou formální zadání. U těchto

studentů vnímám několik problémů – učí se sami bez prožitku z četby z nevhodných literárních „kostek“, nejsou schopni zapsat pouze to, co se od nich v metodě vyžaduje, píšou naučené fráze z literárních příruček. Dalším faktorem je, že s těmito metodami se setkávají jen v mé výuce a jsou pro ně stále cizí.

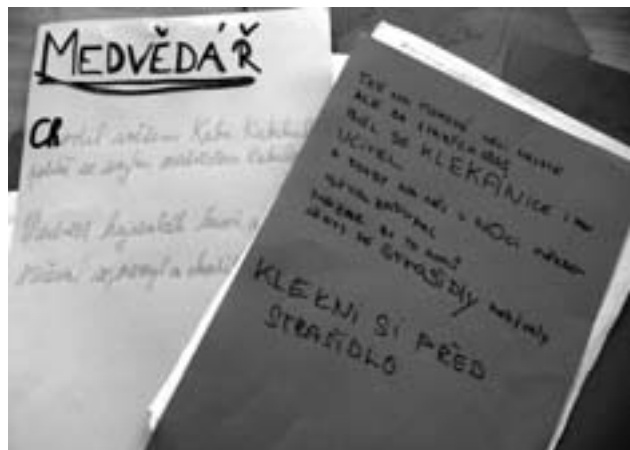
Při výuce moderních uměleckých směrů na počátku 20. století jsem si oblíbila metodu *nalezená báseň*. Stručný popis metody: zvolte si text, ze kterého si vyberete pasáž o 50–100 slovech. Opište, prostudujte si slova a vyškrtněte slova hloupá či nadbytečná. Zkrácenou verzi textu napište jako báseň, můžete využít i grafické podoby veršů.

Pracovali jsme všichni z jednoho výchozího textu – ukázka z *Kubuly a Kubu Kubikuly* od V. Vančury (Martínková V. *Čítanka 3*). Jednalo se o úvodní věty pohádkového příběhu. Zpracování dopadlo velice pěkně, studenti celkově pochopili zadání, jen někde nedokázali proškrtat všechna nadbytečná slova, aby zůstalo torzo, podstata myšlenek. Ale některé studentky si s textem pohrály i graficky a nalezená báseň byla velice kvalitní.

Můj portrét – A. S. Puškin

Tuto sérii hodin jsem realizovala ve třídě, kde jsou karosáři, nástrojaři a obráběči kovů, tedy studenti oboru, který je zakončen ve třetím ročníku učňovskou zkouškou. Jedná se o třídu, která představuje typickou situaci v naší škole. V lavicích tu vedle sebe sedí zcela rozdílní studenti – ti, kteří šli na tento obor rovnou ze ZŠ, je jim tedy 16–17 let. Pak jsou zde ti, kteří jsou již vyučeni a studují další obor (19–20 let). A poslední skupinou jsou studenti, o kterých tvrdíme, že se někde „ztratili“ čili nedokončili různé typy škol a potřebují se vyučit v oboru, je jim 18–22 let. Jedná se o velice různorodou skupinu, tomu odpovídá i výspělost při práci v hodinách.

V druhém ročníku SOU je v plánu seznámení s literárním směrem romantismus. Jedním z textů, které jsem vybrala, byla báseň od Alexandra Sergejeviče Puškina *Můj portrét* (učebnice Martínková V. *Čítanka 2*). Báseň jsem vybrala i proto, že ji autor napsal ve svých patnácti letech.



Nalezené básně.

Foto: z archivu autorky.



Charakteristika

Zamysli se nad hlavní postavou knihy. Pokud je v knize více hlavních postav, vyber tu, která je ti nejméně sympatická (případně nesympatická). Pokus se odpovědět na otázky jednotlivých úkolů – nejprve vyplň políčko, do kterého uvedeš příklad (vlastními slovy, nebo citací z knihy). Potom dopiš, co ses z tohoto příkladu naučil/a, v čem ses poučil/a, co jsi o postavě zjistil/a apod.

Autor knihy _____

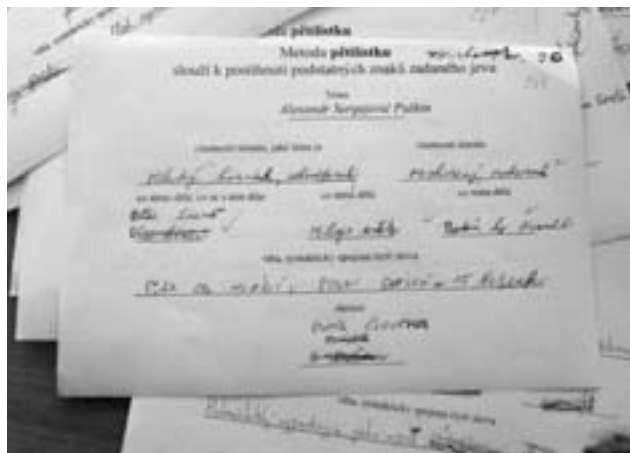
Název knihy _____

Jméno postavy:	Příklad	Co jsem se naučil/a, v čem jsem se poučil/a, co jsem o postavě zjistil/a
Jak postava mluví	Příběh první = postava, jejíž slova jsou velmi jednoduchá a přímá. Mluví jako člověk, který je zvyklý na jednoduché slovo.	Oni sice mluví jednoduše, ale jejich slova jsou velmi hluboká a smysluplná.
Jak postava vypadá	Mladý muž s tmavými vlasy, který má na sobě jednoduchou oblečku. Vypadá jako člověk, který je zvyklý na jednoduché slovo.	Je mladý, jednoduchý a smysluplný. Jeho slova jsou velmi hluboká a smysluplná.
Co si postava myslí	Postava si myslí, že je velmi jednoduchý a smysluplný. Mluví jako člověk, který je zvyklý na jednoduché slovo.	Oni sice mluví jednoduše, ale jejich slova jsou velmi hluboká a smysluplná.
Jak se postava chová	Postava se chová jako člověk, který je zvyklý na jednoduché slovo. Mluví jako člověk, který je zvyklý na jednoduché slovo.	Oni sice mluví jednoduše, ale jejich slova jsou velmi hluboká a smysluplná.
Jak postavu vidí ostatní	Postavu vidí ostatní jako člověka, který je zvyklý na jednoduché slovo. Mluví jako člověk, který je zvyklý na jednoduché slovo.	Oni sice mluví jednoduše, ale jejich slova jsou velmi hluboká a smysluplná.

Vyplněná charakteristika postavy.

Nejprve jsem je žádala, ať mi říkají, jaké **vlastnosti bude mít mladý básník** – uváděli tyto pojmy: láska, bude začátečník, bude mít charisma, bude chodit do školy, objevily se pojmy sex a alkohol.

Tyto pojmy jsme zapisovali na tabuli. Pak jsme společně **nahlas četli text básně** – texty mají studenti vždy před sebou, buď jim text namnožím, nebo donesu



Pětilístek je pro studenty obtížný.

čítanky. Poté jsem se zeptala, zda rozumějí všem slovům v textu – ptali se na slova rusý vlas, Sorbonna, lyceum. Následovalo ve dvojicích vyplňování **pracovního listu na téma charakteristika**.

Na práci ve dvojicích jsou poměrně zvyklí, nedělá jim problém pracovat se spolužákem. PL je snadno vede po textu – kladu otázky, jak postava vypadá, jak myslí, jak se chová, jak ji vidí ostatní. Největším problémem byla otázka, jak postava mluví – padaly nápady, že česky, rusky, ve verších. Nakonec jsme se domluvili, že budou psát odpovědi na otázku, jak se postava chová. Asi polovina dvojic velice snadno PL vyplnila, studenti pracovali s textem básně, připomínalo jim to metodu *podvojného deníku*, kterou při čtení hodně využíváme. Po vyplnění PL jsem vyzvala dobrovolníky, zda by na jednotlivé otázky odpověděli podle toho, co si vyplnili.

Puškin ve své básni výstižně popisuje i charakterizuje sám sebe, takže si studenti poměrně dobře udělají o mladém básníku představu:

„divadlem bývám zaujat i bálem do zajista“ – je ho všude plno

„mám svěží pleť a na hlavě vlas rusý“ – „je malej a zrzavej“

Na závěr hodiny jsme si na tabuli zapsali ty vlastnosti básníka, které jsme si diktovali na počátku hodiny na tabuli a ve kterých jsme se shodli s básní – charisma, studium, večírky.

Následující hodinu hned druhý den jsem zvolila metodu *pětilístku*, abychom

si upevnili informace o Puškinovi. Studenti měli připravený vzor na vyplnění této metody, několikrát jsem jim zadání modelovala. Ale protože tuto metodu neznali, některým dělalo problémy pochopit vyplnění konkrétních údajů, přestože měli k dispozici text básně i svůj vyplněný pracovní list. Některé *pětilístky* jsme si přečetli nahlas.



Ve třídách převažují pánové.



Druhou část hodiny jsem jim **vykládala základní informace o životě Puškina**. Nejvíce zaujaly informace o povstání proti carovi, o nevěrné ženě a pak smrtelné zranění v souboji. Jeho životní osudy jsme si ukazovali i na mapě Ruska.

Třetí hodina – opět následující den – studenti psali svoji **vlastní charakteristiku**. Pomohla jsem jim, že jsem nejprve modelovala vybrané charakteristické vlastnosti a zájmy sama u sebe. Zároveň jsem jim nabídla počáteční věty charakteristiky, aby měli oporu pro počátek psaní:

To jsem já...

Jmenuji se... a mám vyprávět o sobě.

Po počátečním váhání se skutečně pustili do práce a někteří napsali i poměrně rozsáhlé texty.

Ukázky charakteristik studentů

Jmenuji se Martin Weishaupt a mám vyprávět o sobě. Jsem klidný člověk, ale někdy se naštvu. Mezi moje hlavní záliby patří sport. Sportuji závodně, ale i rekreačně. Zároveň hraji hokejbal, už sedmým rokem. Mezi rekreační sporty řadím florbal, fotbal, tenis a hlavně hokej. Nemám rád samotu, proto vyhledávám sporty v kolektivu. Moje záliby mi zabírají tolik času, že trochu šidím školu, ale i tak to zvládám.

Mám na sebe napsat portrét, musím přiznat, že mi sloh nikdy nešel, ale pokusím se něco vymyslet. Jmenuji se Nazar Yurkiv. Jestli vás zajímá, proč mám netypické jméno, tak je to proto, že pocházím z Ukrajiny. Je mi šestnáct let, chodím do druhého ročníku střední školy. Nemám rád učení, někdy mi to ani nejde. Když doma otevřu učebnici nebo sešit, tak mi i bílá stěna přijde zajímavější. Jsem spíše takový ten typ, co často sedí u počítače, to neznamená, že tam sedím pořád. Vždy když se staví kamarádi, tak s nimi rád zajdu ven, nebo na diskotéku. Nejsem ten typ, co musí být vždy středem pozornosti. Spíše jenom tiše sedím a poslouchám.



Foto: z archivu autorky.

Studenti pracují ve dvojicích.

Na počátku poslední hodiny, bohužel až za další týden (jeden celý týden jsou studenti na praxi), jsem se v hodině vrátila k charakteristice a společně jsme mluvili o sobě, o svých zájmech, o vztahu ke škole a opět jsme srovnávali s Puškinovou básní. Studenti se shodovali v tom, že mladí lidé jsou stejní za Puškina i dnes, hlavně ve vyjádření „učení trochu šidím“.

Moje sebereflexe

Všechny čtyři hodiny byly velice povedené. Cíle, které jsem si stanovila, se povedlo naplnit. Výhodou bylo krátké časové období mezi jednotlivými hodinami (kromě poslední). Připravené úkoly odpovídaly pracovnímu tempu studentů, takže veškeré aktivity v jednotlivých hodinách jsme stihli. Nejvíce jsem musela sledovat čas v první hodině, která byla založena na střídání jednotlivých činností, které jsem musela opakovaně vysvětlovat. Extravertní studenti výrazně spolupracovali při ústních aktivitách, písemných se účastnili všichni. Nejvíce problémů se objevilo u *pětílístku*, ale budu tuto metodu využívat v této třídě i nadále, dojde tedy k většímu pochopení metody.

*Autorka je učitelka českého jazyka
v Střední odborné škole
a Středním odborném učilišti Hradební
v Hradci Králové.*

„Když si vybíráte ke čtení knihu pro děti a mládež, požádejte žáky, aby vám nějakou doporučili. Mám stohy knih, které mi půjčili žáci.“

„Žáci jsou vždy překvapeni, že přečetli knihu, kterou já neznám, a vždy jsou nadšeni, že mohou rozšířit moje obzory.“

„Sdílejte s žáky, co se vám na knihách líbí, proč jsou pro vás někdy náročné a jaké strategie vám pomáhají přečíst obtížný text.“



CO DĚJE U NÁS V KRITICKÉM MYŠLENÍ

Konference PTaČ

Kateřina Šafránková

Projekt *Jak efektivně vyučovat průřezová témata a zároveň rozvíjet čtenářství* skončil v prosinci 2012. K jeho závěru patřila i příjemná konference s názvem *Baví mě číst a hýbat světem*.

Konference projektu

V útulném pražském konferenčním centru GreenPoint se 16. listopadu uskutečnila závěrečná konference projektu. Účastníci si se zájmem vyslechli krátkou přednášku profesora Milana Hejného o výuce matematiky a přístupu k žákům. V panelu zazněly příspěvky od dvou ředitelů partnerských škol (Jindřicha Mončeka, Ivo Mikuláška), jednoho učitele z partnerské školy (Markéty Pézlové), jedné maminky z domácí školy (Jitky Pogranové) a jednoho zástupce ze spolupracující neziskové organizace Člověk v tísni (Petry Skalické).

Odpoledne bylo možné se přihlásit do jedné ze čtyř dílen: Mediální výchova jako motivační faktor, Kyberšikana ve škole, Jak vyučovat environmentální výchovu a zároveň rozvíjet čtenářství a Žákovský parlament hýbe školou.

Konferenci podpořila *Rodina a škola*.

O projektu

Název projektu je zároveň jeho mottem *Jak efektivně vyučovat průřezová témata a zároveň rozvíjet čtenářství – vývoj sdružených příkladů dobré praxe pro učitele základních škol*.

Projekt skončil v prosinci 2012 a už teď je možné čerpat z materiálů, které jsou k dispozici na internetových stránkách: www.ptac.cz.

Na webových stránkách najdete více než **200 vyzkoušených učebních jednotek**, které míří na cíle

v oblasti průřezových témat a čtenářství a zároveň na oborové cíle. Ke každé jednotce jsou přiloženy i materiály do výuky. Učitel tedy může učební jednotku využít okamžitě ve výuce.

Dále na webu najdete **seznamy osvědčených materiálů, popis podmínek**, které je třeba zajistit, aby mohli průřezová témata a čtenářství smysluplně realizovat, **příklady dobré praxe ve školách atd.**

V projektu spolupracovalo několik občanských sdružení a obecně prospěšných společností, jejichž zástupci se snažili promyslet a vyzkoušet vhodné postupy pro zavádění všech průřezových témat i čtenářství do výuky.



Foto: M. Kubešová.

Panelisté.



Foto: M. Kubešová.

Moderátor O. Hausenblas.



Foto: M. Kubešová.

Přednáška profesora M. Hejného.



Foto: M. Kubešová.

Hlasité čtení.



Pohádka o kukačce

Markéta Pézlová

Na jaře jsme se v prvouce zabývali jarním „hemžením“ v přírodě z různých pohledů, jedním z nich byl i návrat tažných ptáků a jejich hnízdění. Využila jsem k tomu hodinu kolegyně K. Vrtiškové o ptačích hnízdech (popis hodiny i s pracovními listy je k dispozici na webových stránkách, odkaz najdete na konci tohoto článku). Na tu jsme navázali *Pohádkou o kukačce*. Chtěla jsem mimo jiné funkci ptačích hnízd zdůraznit na příkladu druhu, který se bez vlastního hnízda obejde, a pohádka Pavla Bezděčky se k tomu výborně hodila. Další den jsme se na školní zahradě pokoušeli jednoduchá hnízda vlastnoručně „postavit“. V uvedené hodině jsme poprvé pracovali s tabulkou předpovědí. *Čtení s předvídáním* jsme se věnovali již od první třídy, předvídání ale doposud probíhalo jinou formou (kreslení, sdílení ve dvojici...).

Předmět: Český jazyk, prvouka

Téma: Kukačka obecná

Třída: 2.

Čas: 90 minut

Potřebné vybavení: přehrávací zařízení pro přehrávání hlasů ptáků

Cíle:

Žák...

- plynule čte s porozuměním text přiměřeného rozsahu a náročnosti
- odlišuje pohádku od ostatních vyprávění
- v průběhu četby předvídá, co asi bude dál
- přemýšlí o autorovi textu, jeho východiscích, záměrech
- vychází z dosavadních vědomostí a zkušeností, porovnává s nimi čtený text, propojuje text s tím, co už věděl dříve
- rozlišuje vědecká fakta a fantazii autora
- vysvětlí, kam kukačky snášejí vejčka



Popis hodiny

Hlasy ptáků

Na tabuli pověsíme obrázky kukačky a červeny. Ptáme se, zda je žáci poznají. Pokud nepoznají kukačku, jako nápořku pustíme nahrávku kukaččího hlasu. Pokud kukačku poznají již z obrázku, pustíme tři různé ptačí hlasy a žáci se snaží poznat, který z nich patří kukačce. Představíme také červenku, pokud ji žáci nepoznali. Pustíme rovněž nahrávku jejího zpěvu.

Aktivita „tři rohy“

Na třech místech ve třídě umístíme velké papíry, každý s jinou otázkou či úkolem:

- *Co dělají ptáci na jaře?*
- *Nakresli, jak asi vypadá hnízdo červeny.*
- *Nakresli, jak asi vypadá hnízdo kukačky.*

Žáci se volně pohybují po třídě a zapisují nebo zakreslují své odpovědi přímo na rozvěšené papíry. Nezáleží na pořadí, mohou se i vracet.

Představení autora a posuzování výroků

Stručně představíme autora, zmíníme především, že je hlavně přírodovědcem, který své vědomosti o přírodě zapisuje také do příběhů a pohádek. Než se do čtení jedné z pohádek pustíme, budou žáci ve dvojicích (v lavicích) posuzovat a třídit výroky vybrané z pohádky. Každé dvojici dáme obálku s nastříhanými výroky, žáci se je snaží třídit na dvě skupiny (co je vědecký fakt, co je pohádka).

Výroky

- Kukačka se jmenovala Oldřiška.
- Kukaččí mládě se vylíhlo po dvanácti dnech.
- Kos si vymazává hnízdo blátem.



Foto: Stock Exchange, R. Lilfors.

Kukačka obecná.



Foto: P. Šaj.

Červenka obecná.



- Užvaněná Oldřiška vešla do kukaččích dějin.
- Oldřiška bydlela v Kunovickém lese a byla to nej-užvaněnější kukačka široko daleko.
- Kukačky se živí housenkami.
- Na jaře se kukačky vracely z jižní Afriky.

Když jsou jednotlivé dvojice hotové, vyzveme je, aby si své rozdělení porovnaly s jinou dvojicí. Na závěr se zeptáme, zda se u některého z výroků žáci nemohli shodnout na jeho zařazení, u kterého si nebyli jisti, který byl pro ně naopak jednoznačný.

Čtení (předčítání učitele a žáků)

Učitel začne předčítat pohádku. Přímoou řeč užvaněné kukačky čtou jednotliví žáci, lístečky si nastřiháme předem (v textu tučně a kurzivou) a postupně vydáváme.

Pavel Bezděčka: Pohádka o kukačce

(skutečný název je: Pohádka o tom, proč kukačky snášejí vajíčka do cizích hnízd – z důvodu předvídání jej během práce s textem nebudeme používat)

Tato pohádka bude velice upovídaná. Však bude o kukačkách, a ty jsou přece nesmírně užvaněné. Přes zimu je u nás všude klid, protože to jsou kukačky v tropické Africe na zimním odpočinku. Ale sotva se k nám na jaře vrátí, je jich všude plno. Neustále odněkud kukají a co chvilí se něčemu rozchechtají tak nahlas, až se to nese hezky daleko. No, kdo by to neznal! Stejně jako tu skutečnost, že kukačky svá holátka nekrmí a nevychovávají, protože vajíčka jednoduše nakladou do cizích hnízd. Proč to tak dělají a odkdy? Tak za to může jedna kukačka, co se jmenovala Oldřiška a bydlela v Kunovickém lese. To vám byla nejupovídanější kukačka široko daleko. Ta dokonce žvanila jen tak sama se sebou a nepotřebovala k tomu vůbec žádné posluchače.

Jednou na jaře se hejno kukaček vydalo na pravidelnou cestu z jižní Afriky domů, na Moravu. To je náramně dlouhá a namáhavá cesta a všechny kukačky se na ni pořádně připravovaly. Celé měsíce dobře baštily, aby byly silné, a k tomu i poctivě trénovaly. Když potom letěly přes Saharu, tak mlčely a veškeré své síly soustředily na mávání křídly. Všechny, až na Oldřišku. Jak jsem už napsal, byla to nejužvaněnější kukačka pod sluncem a nedala pokoj ani při letu. Neustále přeletovala od jedné skupinky ke druhé a všem sdělovala své pocity.

„Holky, to je dneska pěkné vedro. Já bych na poušti nemohla nikdy bydlet!“

Nebo říkala: „Včera v tom protivětru mne bolelo levé rameno, už jsem myslela, že to nevydržím. Ale dnes už je to dobré.“

Za chvíli zase: „Tuhle jsem viděla dva čápy přistávat mezi dunami. Co tady ti hlupáci budou dělat? Vždyť tu nejsou žádné žáby!“

A také: „Teda to vedro je opravdu nesnesitelné. Už abychom letěly přes moře. Holky, já doslova cítím, jak ten písek pod námi žhne.“

Oldřišce vůbec nevadilo, že jí žádná kukačka neodpovídá, a žvanila, i když letěly přes Středozemní moře.

„Podívejte, holky, jak se ta loď houpe. Fúúúú, tam by mně bylo určitě špatně.“

Potom si vzpomněla na svůj věčný hlad a spustila: „Co myslíte, bude letos doma hodně housenek? Už jsem docela vyhládla. Představte si tu nádheru, kdyby byla nějaká housenčí kalamita! Třeba bekyně kdyby se přemnožily. To by byla bašta!“

No prostě takhle žvanila a žvanila stále dokola a kupodivu měla pořád dost sil a držela se v hejnu. Kukačky šťastně překonaly moře i hory a potom letěly podle řeky Moravy na sever. To už se hejno postupně rozpadalo, protože každá kukačka zamířila tam, kde se narodila. Během pár dnů se celá krajina rozezněla radostným kukáním. To šťastné kukačky oznamovaly, že už jsou doma.

Po několika dnech, jen co se zotavily z namáhavé cesty, se kukačky pustily do stavění hnízd. Šlo jim to pomalu a těžce. Mořily se s tím chuděrký celé dny a výsledkem byla jen plochá, dřevá a nepořádně spletená hnízda. Víte, tak už to chodí! Ne všichni ptáčci jsou rození stavitelé, jako je třeba vlaštovka nebo čáp. A teď si představte, že celou tu dobu, co se ostatní kukačky trápily se stavbou hnízd, létala Oldřiška od jedné nešťastné stavitelky k druhé a samozřejmě žvanila a žvanila.

„Jéminkote, milánku, ty tady máš krásné místočko! Ten rozhled! No to je krása! Ale, drahoušku, nebude tady moc foukat?“

Jiné kukačce zase radila: „Holka, holka! Jak můžeš používat tak shnilé větvičky? Vždyť ti navlhne vajíčka. Odnes je a přines suché!“

Nejraději ale pomlouvala: „Tuhle jsem na kraji lesa pozorovala kosa a představte si, že své hnízdo vymazával blátem! Šílenec! Kdo to kdy viděl?“

Anebo přinášela zlé zprávy: „Sousedko, víte, že je statisticky prokázáno, že každé sedmé hnízdo se zřítí!“

A tak dál a pořád dokola. Oldřiška byla prostě k nezastavení, dokud se nestala ta zvláštní věc. Z ničeho nic se jí udělalo nevolno. Zatočila se jí hlava a břicho ji tak ukrutně zabořilo, až musela sletět dolů do trávy. A pak to přišlo.

Modelování předvídání

Na další části textu předvedeme, jak budeme pracovat s tabulkou předpovědí. Na tabuli máme připravenou stejnou tabulku, jakou mají žáci na pracovním listu.

Učitel říká: *Myslím si, že se Oldřišce udělalo špatně z hladu, protože pořád jenom žvanila a zapomněla si chytit něco k snědku. Napíšu tedy, že hlady omdlí.* Přečteme odstavec, doplníme do tabulky, co se opravdu stalo. *Snesla vajíčko.*

Žákům modeluji poměrně často, většinou když se setkávají s nějakou novou, dosud neznámou aktivitou.



Zpočátku mělo několik dětí tendenci „papouškovat“ moje odpovědi. Postupem času jich ale pokaždé víc a víc dokázalo přijít s vlastním nápadem. Teď už se kolikrát i brání, abych jim modelováním nezmenšovala okruh možných odpovědí, protože nechtějí napsat to- též, co paní učitelka.

Čtení s předvídáním

Rozdáme žákům pracovní list s textem (vhodné vy- tisknout na list formátu A3 a přeložit jako knížku, nejdříve je text pohádky, vzadu tabulka předpovědí) a dál pokračujeme v hlasitém čtení společně. U místa označeného **pauza** se vždy zastavíme, otočíme na poslední stranu a vyplníme tabulku předpovědí. Aby děti nelákalo číst napřed, mohou si vždy další pasáž zakrýt penálem. Po každém zápisu požádáme jedno- ho žáka, aby svou předpověď přečetl nahlas a zdů- vodnil.

Než se nadála, snesla nažloutlé, lehce kropenaté vajíčko. (*Doplníme do tabulky na tabuli.*)

„I propána! Já zapomněla na hnízdo! Však mne pořád někdo zdržoval! Jak prý, sousedko, máme postavit hnízdo? Porad' nám, Oldřiško! Vybrali jsme si dobré místo? Já, hlupačka, jsem všem ra- dila a pomáhala a tady to mám. Teď jsem dočista bez hnízda! Co si jen počnu se svým vajíčkem?! Vždyť se nachladí!“

Tabulka předpovědí

Pauza

Rozčilená Oldřiška popadla vajíčko do zobáku a rozletěla se lesem. Hledala vhodné místo, kam by vajíčko schovala alespoň do té doby, než postaví hnízdo. Létala lesem na západ i na vý- chod, na sever i na jih, ale správné místo nenašla. Nakonec si celá upachtěná sedla na větev dubu, co stál na kraji lesa, a smutně svésila hlavu. Byla tak nešťastná, že se jí ani mluvit nechtělo, a to byl u Oldřišky stav velice vážný. Tedy, mezi námi, ona spíš mluvit nemohla, protože v zobáku přece drže- la vajíčko. Ale situace to byla opravdu zlá.

Jak tam tak seděla se svěšenou hlavou, padl jí pohled rovnou na hnízdo červenky, co se krčilo na zemi, mezi kořenovými náběhy dubu. V hnízdě leželo pět vajíček, která byla velice podobná jejímu vlastnímu vajíčku. Panímáma Červenková neby- la právě doma, protože si odskočila pro nějakou baštu. To, co se teď stalo, bylo dílem okamžitého nápadu nešťastné maminky, která si neuměla jinak poradit. Oldřiška se šikovně zhoupla dolů, vložila své vajíčko mezi vajíčka červenky a rychle vylétla zpět na větev. Vzrušením ani nedýchala a s hrůzou čekala, co se stane, až se paní domácí vrátí. Ne- trvalo dlouho a červenka byla tu.

(*Doplníme tabulku předpovědí.*)

Tabulka předpovědí

Pauza

K Oldřiščině úžasu však jen zobáčkem urovnala okraj hnízda a pak se uvelebila na všechna vajíčka, jako by se nic nestalo. Prostě si vůbec, ale vůbec ničeho nevšimla! (*Doplníme tabulku předpovědí.*) Oldřiška nahoře ani nedutala a odletěla teprve za soumraku, až červenka, zahřívající vajíčka, hlubo- ce usnula. Den co den se Oldřiška vracela k dubu a celou tu dobu se trápila jedinou otázkou: Co se stane, až se vylíhnou holátka? „To už ten rozdíl musí červenka poznat,“ říkala si. „Co jen s mým drobečkem potom udělá?“ Po dvanácti dnech se Oldřiška konečně dočkala.

Tabulka předpovědí

Pauza

K jejímu ohromnému překvapení však červenka nepoznala opět vůbec nic a klidně krmila kukačči- no mládě jako své. (*Doplníme tabulku předpovědí.*) Nadšená Oldřiška vyletěla vysoko nad les a tam se rozkřičela hlasitým vřetivým smíchem. Smá- la se dlouho a smála se ošklivě, protože dostala ošklivý nápad.

„Když se to podařilo jednou, třeba se to podaří znovu a já nebudu muset už nikdy stavět žádné hnízdo! Už nikdy se nebudu muset starat o mladé! Budu svobodná!“

Bohužel, měla pravdu! Během několika týdnů položila Oldřiška ještě osm vajíček do hnízd červe- nek, rehků, a dokonce i bojovných tuhýků. A vždyc- ky jí to prošlo! Nu, a protože byla náramný žvanil, nenechala si to jen sama pro sebe. Brzy se o tom dozvěděly kukačky ze široka daleka. V zimě, když byly kukačky zase v Africe, mluvily všechny snad jen o Oldřišce a jejích vajíčkách. Všem se náramně líbila představa, že by už nikdy nemusely stavět svá nepovedená hnízda. Proto následujícího roku mnoho kukaček vložilo svá vajíčka do cizích hnízd a brzy to tak dělaly úplně všechny.

Užvaněná Oldřiška vešla do kukaččích dějin. Kukačky teď mají pohodlný život. Nestavějí žád- ná hnízda a nestarají se o svá holátka. Mohou se celé léto potulovat krajinou a chlubit se vyvolávat to své ku-ku, ku-ku. Za všechno se však platí. Kukač- ky mají sice život pohodlný, ale neveselý. Ostatní ptáčci je totiž za jejich příživnictví nemají rádi, jak- mile se někde kukačka usadí, ostatní ptáci na ni tak dlouho křičí, až ji nakonec zaženou. Však si všimněte, že kukačku uvidíte sedět vždy jen úplně samotnou, někde na stromě nebo na elektrickém vedení.



**Tabulka předpovědí**

Co si myslíš, že Oldřiška udělá?

Co opravdu udělala?

Co si myslíš, že se stane, když se červenka vrátila?

Co se opravdu stalo?

Co si myslíš, že červenka udělá teď?

Co opravdu udělala?

Vyhledávání v textu, závěr

Po dočtení vyzveme žáky, aby si připravili modrou a žlutou pastelku a v textu vyhledali a označili alespoň jednu větu, část věty, pasáž, která je:

- vědeckým faktem (tím, co se z textu můžeme dozvědět o chování a životě kukaček, co o nich autor ví) – žáci podtrhnou modře
- fantazií autora, znakem pohádky (tím, co si autor vymyslel) – žáci podtrhnou žlutě

Na závěr dobrovolníci své označené úryvky představí ostatním.

Můžeme také diskutovat, co všechno jsme se prostřednictvím této pohádky o kukačkách dozvěděli, co by nás ještě zajímalo a proč nám tyto informace autor sděluje v pohádce, a ne v encyklopedii.

Během čtení s předvídáním žáci živě diskutovali, zda si červenka dokáže spočítat vejce v hnízdě. Také po čtení měli v hlavách spoustu otázek. Pro mnohé bylo chování kukačky překvapivé, ale neodsuzovali ho.

Posuzování výroků ve dvojicích jsem původně zařadila až po dočtení celé pohádky. V této fázi ale už bylo pro děti málo atraktivní, vhodnější je proto zařazení ještě před samotné čtení, jak je uvedeno v popisu této lekce.

Autorka je učitelka 1. stupně v ZŠ Vrané nad Vltavou.

Zdroje:

Bezděčka, P.: Pohádka o tom, proč kukačky snášejí vajíčka do cizích hnízd. In: *Pohádky o zvířátkách*. Sdružení mladých ochránců přírody ČSOP, Praha 2001.

Informace o autorovi: <https://sites.google.com/site/pavelbezdecka/home>.

Hlasy ptáků k přehrání: <http://www.rozhlas.cz/hlas/portal/>.

Odkaz na webovou stránku s lekcí K. Vrtiškové o ptačích hnízdech: http://evvo-trischody.ic.cz/pracovni_lisyt1/1_trida/navrat_taznych_ptaku/PL_navrat_taznych_ptaku_zadani.pdf.



Indiánská legenda *O mladém rybáři*

Sabina Máčalíková, Monika Szabóová

Toto téma se nám zdálo vhodné pro propojení čtenářství a multikulturní výchovy. Mohly jsme tak volně navázat na téma z vlastní četby dětí. Použily jsme více metod *KM*, chtěly jsme si ověřit jejich fungování za předpokladu, že jich použijeme několik v jedné jednotce. Metody *KM* využíváme, ale ne pravidelně, od 1. třídy. Pomocí příběhu se žáci seznamují s životem indiánů. Současně se žáci seznámí s méně obvyklými pojmy.

Předmět: Český jazyk a literatura, Člověk a jeho svět

Třída: 5.

Čas: 2–3 vyučovací hodiny

Cíle z oblasti multikulturní výchovy:

Žák...

- vnímá rozdíly mezi různými kulturními skupinami lidí
- vnímá kulturu jako proces ovlivněný tím, v jakých životních podmínkách a situacích se nacházejí konkrétní lidé

Cíle z oblasti čtenářství a rozvoje čtenářské gramotnosti:

V průběhu četby žák předvídá pravděpodobné události, vžívá se do prostředí a postav, snaží se odhalit význam neznámých slov a pojmů.

Žák...

- sestaví a zapíše příběh pomocí klíčových slov
- při společném čtení vnímá text a snaží se mu porozumět
- vyhledá neznámá slova, pokusí se je vysvětlit

Na základě vlastních zážitků žák domýšlí a hodnotí příběh.

Popis hodiny

Brainstorming

Žáci nabízeli své nápady a asociace k tématu indiáni.

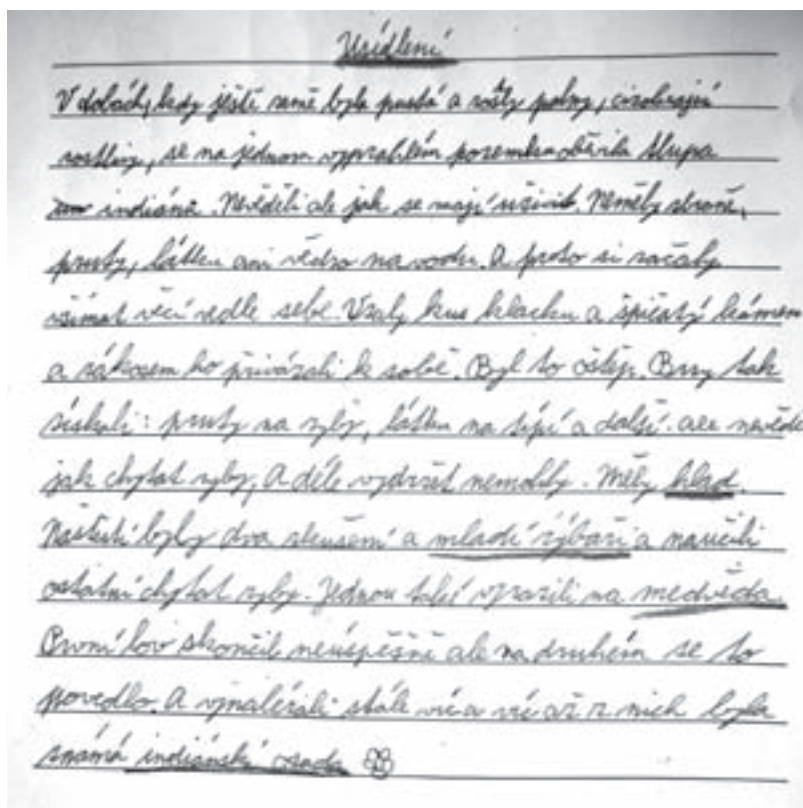
Pak jsme diskutovali nad otázkou: *Jak žili indiáni, jací byli a odkud to víš?*

Klíčová slova

Zadaly jsme klíčová slova k volnému psaní: *indiánská osada, mladí rybáři, hlad, medvěd*.

Žáci s využitím klíčových slov samostatně vymýšleli příběh, v daném časovém intervalu ho zapsali, barevně zvýraznili klíčová slova (pro přehlednost a orientaci v napsaném textu).

Dobrovolníci prezentovali svůj příběh.



Příběh z klíčových slov.

Řízené čtení

Četli jsme společně tichým i hlasitým čtením text po částech.

Vyjasňovali jsme si společně neznámé pojmy, pokládaly jsme žákům otázky. Diskutovali jsme o možném pokračování příběhu.

Po přečtení celého příběhu jsme debatovali o jeho konci. Na konci diskuse se museli žáci rozhodnout, zda příběh dopadl dobře, či špatně (např. vzpažení rukou = dobrý konec, předpažení = špatný konec), některé děti dostaly možnost argumentovat pro svůj postoj.



Foto: z archivu autorek.

Text rozdělený na části.



O mladém rybáři

Pro osadu nastaly krušné časy. Už delší dobu neměli obyvatelé osady čerstvé maso. Jednoho dne řekli dva bratři svým rodičům: „Je třeba něco udělat. Vydáme se po proudu řeky, možná se nám podaří chytit nějaké lososy.“ Otec jejich nápad schvaloval, protože chytat ryby poblíž osady se již zdálo zbytečné, ale matka byla znepokojena. Řekla: „Mám o vás strach, o místech, na která se chcete vydat, se říká, že jsou začarovaná. Běžte, chcete-li, buďte však opatrní.“

Oba mladíci matku pozorně vyslechli, mysleli si však, že přeceňuje nebezpečí, jež na ně číhá. Vzali harpuny a s kánoí se vydali proti proudu. Veslovali dlouho, ale nezahledli ani rybičku. Tu spatřili potok, který se vléval do řeky. Oba rybáři vytáhli kánoi na břeh a pokračovali dál podél potoka pěšky. Horko bylo stále úmornější, ale vytrvale pokračovali dál. Jejich úsilí bylo odměněno, protože nakonec přišli na místo, kde se to lososy jen hemžilo. Vzali do ruky harpuny a zamířili, v tu chvíli však ryby zmizely dál proti proudu.

Oba rybáři pokračovali v cestě. Náhle jeden z nich zvolal: „Podívej se sem!“ A ukazoval prstem na hluboké stopy vyhloubené ve vlhkém písčitém břehu. „To je medvěd! To on asi vychytil všechny lososy.“ Začal se jich zmocňovat neklid a vzpomněli si na podivné příběhy, které jim matka vyprávěla. Avšak na to, aby ustoupili od svého plánu, byli již příliš daleko. Rozhodli se proto pokračovat v cestě. Na břehu nacházeli zřetelné stopy medvěda. Nemohly uniknout jejich cvičnému oku. A tu náhle spatřili ve vodě dva pořádné lososy. Ulovili je harpunami a hned vzápětí objevili další ryby, a tak se pustili do lovu.

Trochu dál proti proudu se najednou objevila nějaká neurčitá postava. Zdálo se, že je to žena, která se koupe. Horko bylo čím dál tím větší a bratři se domnívali, že je to jen projev únavy, snad fata morgána. Rozhodli se, že si ve stínu odpočinou. Mladší odpočíval, avšak starší se po chvíli chtěl poohlédnout po okolí. Odešel tím směrem, kde spatřili podivnou postavu.

Šel cestou mezi stromy, když tu se před ním objevila žena. Pokynula mu a hned zase zmizela. Za chvíli ji opět spatřil, rybář běžel za ní, ale ta hezká tvář se mu zase schovala. Tato hra trvala dlouho. Mladík se stále vzdaloval od svého bratra. Po chvíli se posadil na břeh. Když zvedl hlavu, uviděl, že vedle něj sedí dívka oslňující krásy. Sladkým hlasem mu šeptala: „Pojď za mnou! Stanu se tvou ženou a budu tě milovat.“ Šel za ní jako očarován. Zastavila se až před vchodem do jeskyně a řekla: „Toto je můj domov. Tady poznáme štěstí my i naše děti.“

Mladší bratr se již vydal svého bratra hledat. Šel po jeho stopách, když tu spatřil vedle stop svého bratra... stopy medvěda! Ještě pěkný kus sledoval obě stopy, potom toho však nechal. Nic nenasvědčovalo tomu, že by tu došlo k boji. Nebylo pochyb o tom, že bratr odešel s medvědem dobrovolně. Mladý muž se vydal zpáteční cestou do osady. Tam vyprávěl o zmiizení svého bratra. Šaman, který příběh vyslechl, prohlásil: „Tvůj bratr není v nebezpečí. Je jasné, že je s ní šťasten!“ Na oslavu této události uspořádali obyvatelé osady taneční slavnost na počest medvědu.

Skupinová práce

V další části probíhala skupinová práce. Zvolili jsme metodu *diskusní pavučina*. Skupina měla za úkol na záznamový arch napsat varianty konce příběhu. Následně skupiny prezentovaly svá stanoviska.

Skupina rozdělí list na tři části, po vzájemné domluvě postupně zapisuje své návrhy konců tak, jak je její členové vnímají: PRO (+), PROTI (–), návrhy jiných konců s vysvětlením (?).

Reflexe

Na závěr jsme shrnuli námět pomocí *pětilístku*, někteří žáci svůj *pětilístek* přednesli ostatním nahlas.

Během realizace nevznikly problémy s porozuměním zadání ani se samotným plněním úkolů. Činnosti děti zaujaly.

Předpokladem úspěšné práce je dovednost použití metod – *brainstorming*, *klíčová slova*, *řízené čtení* a *diskusní pavučina*.

Osvědčilo se nám propojit téma učební jednotky s dalšími obory.

Nabídka propojení s dalšími učebními obory

- hudební výchova – poslech indiánské hudby, vyjádření rytmu pohybem

- výtvarná výchova – ilustrace příběhu, výroba hudebního nástroje
- dramatická výchova – dramatizace částí příběhu, hra na téma indiánská oslava

Autorky jsou učitelky 1. stupně
v ZŠ T. G. M. v Poděbradech.



Tyto dvě učební jednotky vznikly v rámci projektu Jak efektivně vyučovat průřezová témata a zároveň rozvíjet čtenářství.



Lidi lidmi dělati – letní škola 2012

Anna Chocholová



Motto:

„Moudře řekl, kdo k schválení škol řekl, že jsou ‚humanitatis officinae‘, dílny lidí; tím se zajisté školám pravý jejich cíl, pravá povinnost právě vyjadřuje, lidi lidmi dělati...“

Pravá tedy škola jest, kde se vtíp lidský známostí pravou všech věcí osvěcuje, povahy a obyčejové v ušlechtilou harmonii pořádají, srdce v Bohu mocnými kořeny zakládá, a k rozličné libé výmluvnosti jazyk formuje.“

Jan Amos Komenský: Didaktika
(úvodní slovo k LŠ 2012)

Když vystoupíte z vlaku v obci Křivoklátě a přejdete mostek, který vás do městečka dovede, vidíte zadní část hotelu, kterému by rozhodně slušel nějaký stavební zásah. Jakmile však překonáte pocit omšelosti, obejdete jej a vstoupíte hlavním vchodem, dýchne na vás laskavá minulost hotelu z období první republiky. Přátelsky vás přivítá paní recepční, která zde pečuje se svou rodinou o ubytované hosty.

Tady, v hotelu Sýkora se letos konala třetí regionální letní škola *Kritického myšlení*. Mottem, které stojí v záhlaví článku, jsme zahájili týden přemýšlení (od

29. července do 3. srpna). Příjemný hotel, který nám kromě pokojů s příslušenstvím poskytl na práci i velkou místnost v 1. patře, přispěl ke kvalitnímu průběhu letní školy. Jedenáct učitelek, jeden přítel, pětítýdenní Filípek a nevímjak starý pes Karel pracovali podle svých možností a zájmů nad otázkami práce třídního učitele. Využili jsme textů známých autorů, pracovali jsme podle modelu E – U – R (využili jsme třeba metody *podvojný deník*, *poslední slovo patří mně*, *přemýšlení ve dvojicích*, *třífázový rozhovor*, *pošta*, *pětílístek*, *čtení s předvídáním*). Práci jsme prokládali aktivitami OSV, v reflexích jsme pojmenovali hlavní cíl práce třídního učitele – lidi lidmi dělati. Náš program smysluplně obohatily dílny učitelky výtvarného oboru ZUŠ v Jílovém u Prahy Martiny Vandasové, speciální pedagožky a učitelky češtiny z Prahy Kamily Balharové a psychologů Soni Hermochové, která se zasloužila o zavedení prvků osobnostně-sociálního rozvoje do vyučování.

Při přípravě programu LŠ v podstatě vždy vycházíme z modelu, jaký jsme před lety absolvovali s Hankou Košťálovou a Ondřejem Hausenblasem. V neděli start, pondělí až čtvrtek poklus, chůze i běh na střídačku, vše proložené jedním volným odpolednem, které skýtá možnost podívat se po okolí. A v pátek před cílem reflexe celé LŠ, poslední oběd a na shledanou. Opravdu na shledanou, a to nejen za rok, setkání plánujeme také na leden–únor, abychom si řekli, co děláme, zkoušíme, co se osvědčilo, co se nedaří, na co se těšíme, jaké otázky zůstávají otevřené. Sejdou se ti, kteří chtějí a mohou přijet do Kladna, kde setkání uskutečníme.

Procházím své zápisky z letních škol, těch, které jsem absolvovala jako účastnice, i těch, které jsem s kolegyněmi organizovala. Narazila jsem na textík, který jsem si napsala po LŠ v Babicích v roce 2008, kde se trochu bilancovalo:



Foto: z archivu autorky.

Jak se cítí dyslektik?



Foto: z archivu autorky.

Naše noviny.



Foto: z archivu autorky.

Ranní četba.

„Co mě vedlo k tomu, že jsem žádnou letní školu nechtěla vynechat? (A proč jsem si každý rok přála, aby mi vyhovoval termín nebo aby mi nějaká nepříjemná událost nezabránila v účasti?)

Každá letní škola byla stupínkem, kterým se vystoupilo k té další, jen byl čas ve školním roce naučené vyzkoušet, zúročit, vynásobit. LŠ mě startuje do práce, občerstvuje, povzbuzuje, uklidňuje i rozpaluje, soustředí, obohacuje, odpovídá na mé otázky a vyvolává ve mně nové, učí mě vážit si i rozvažovat, srovnávat i rozdílet, sázet i sklízet. A to pokaždé v jiném prostředí, vždy citlivě vybraném, podněcujícím k činnosti i relaxacím zároveň, v tvůrčí a přátelské atmosféře.

LŠ mi daly příležitost, abych se naučila dávat příležitost svým žákyním a žákům. Když se mi to bude dařit, budou oni umět využívat svých příležitostí a budou je také umět nabízet dalším.“

Věřím, že naše komorní letní školy dají příležitost dalším pedagogům, aby se nejen sešli, ale aby si také kladli otázky, diskutovali o nich podle pravidel, připravili se k sadbě i sklizni.

LŠ 2013 plánujeme na 1. nebo 2. týden v srpnu rovněž v hotelu Sýkora v Křivoklátě, o termínu i tématu přineseme informaci v dalším čísle *KL*.

Příklady z dílen

Reflexe po dílně o profesi učitele

Pětílístky

Profese učitele
náročná zajímavá
motivuje naplňuje unavuje
cítím myslím mluvím konám
věčný student

Profese učitele
náročná nevděčná
vzdělává vychovává hodnotí
málo práce hodně volna
krotitel

Z úvodní aktivity – přepis „webové stránky“ účastnice

Webová stránka – Adéla: 30 let, učitelka 1.–3. třídy

Očekávání:

1. Jiný způsob odpočinku
2. Inspirace k práci
3. Zábava
4. Nové vědomosti

Doplnění po LŠ:

Ad 1 – Zažila jsem jiný odpočinek – z toho mám dobrý pocit (komunikace s novými lidmi z oboru, vše nové, co jsme dělali, ať už to bylo to, co jsem očekávala i vůbec nečekala).

Ad 2 – Ano, do jisté míry – nechat ještě rozležet, zamyslet se a nezapomenout za měsíc.

Ad 3 – Ano, velká a jiná.

Ad 4 – Částečně.

Poděkování za Karla! (Karel je pes, pozn. aut.)

Dílna Management třídního učitele

Nejvýznamnější myšlenky z textu H. Kasíkové (vybrali účastníci):

- Stanovit pravidla při různých školních aktivitách.
- Dobrý třídní učitel je manažer kolektivu, má jasnou představu o chování žáků.
- Dobrý management učitele vyústí v sebeřídící činnosti žáka – dobrá výchova přechází v sebevýchovu.
- Manažer – využije prostor, naučí látku, vnímá chování, zvládne odchylky chování, zná dobře svůj obor.
- Odborník, psycholog, motivující, herec, scenárista, režisér, architekt, znalec materiálu a pomůcek – odborník sedmi profesí.
- Znat svůj práh tolerance chování.
- Důležitost krátko- i dlouhodobého plánování.
- Co ovlivňuje třídní management? Potenciál učitele, potenciál třídy, obsah vzdělávání, koncepce školy.

Příklady odpovědí z aktivity Pošta

Zadání:

Polož jakoukoli otevřenou otázku k problematice práce třídního učitele, na kterou bys rád/a znala odpověď.

Ukázky

Otázka: Je kázeň ve třídě plně v moci/režii učitele, nebo v ní může hrát roli i „horší-lepší“ složení třídy?



Foto: z archivu autorky.

Webové stránky.



Foto: z archivu autorky.

Při společné práci.

- Není plně v moci učitele, je to vzájemné působení (třída–učitel, vztahy ve třídě).
- Podle mě je 95 % v moci učitele, ale ten musí chtít hledat cesty, jak „ukáznit“, přemýšlet o sobě, zda někde nedělá chybu.
- Složení třídy má vliv na její chování jako celku. Dá se s tím hodně pracovat, hodně ovlivňovat. Stojí to mnoho práce a sil.

Otázka: Proč děti zlobí?

- Chtějí si zajistit pozornost učitele, uznání kolektivu.
- Zkouší, co je učitel schopen tolerovat (tolerantního moc nezlobí).
- Je to jejich přirozenost. Ale taky je třeba vzít v úvahu, co je to vlastně zlobení?

Otázka: Jací učitelé mají největší problémy s kázní?

- Myslím, že největší problémy s kázní mají ti, kteří si sami nevěří a nedokážou žákům „odporovat“, a potom učitelé-flegmatici, kteří si asi neuvědomují, že žák už překročí hranici – pak se snaží řešit situaci, když je pozdě. Mně se daří držet kázeň dobrou organizací hodiny a přesnými úkoly, kterým děti rozumějí.
- Ti, kteří jsou nejistí a mají problémy s organizací práce. Udrží ji snáze ti, kteří mají zajímavou výuku a přiměřené nároky.
- Problém mají většinou ti s malou sebedůvěrou. Vztahují si vše na sebe, nejsou schopni kočírovat drobné prohřešky a ty pak rostou, žáci snadno a rychle vycítí nejistotu a zkoušejí hranice.

Autorka je lektorka KM.



Foto: z archivu autorky.

Účastníci a lektorky.

„Dospělí, kteří nečetli v dětském věku, ztratili část svého kulturního dědictví, příležitost se inspirovat a způsob komunikace s mladými lidmi.“

* * *

„Nic neprobudí zájem o čtení víc, než když podám některému žákovi knihu a řeknu: ‚Právě jsem ji dočetla a tobě se bude určitě taky líbit.‘“



CO SE DĚJE JINDE

Čtenářské kluby – Učíme se z vlastní zkušenosti

Irena Poláková



Brána ke vzdělávání – školní čtenářské kluby

Vítejte na palubě... na palubě lodi *Školní čtenářské kluby*. Paluba je nám metaforou společně trávené cesty směřující k stejnému cíli.

Projekt obecně prospěšné společnosti Nová škola, který je financován z prostředků ESF a státního rozpočtu ČR prostřednictvím OP VK.

Staráme se o sebe sama

Učíme se, učíme, učíme se, učíme... Něco nám jde lépe a něco i hůře než na začátku. Obvyklá spirála, zdá se. Krok dopředu, krůček zpět, krok dopředu, krůček zpět. Nadšení z první týdnů opadá a teď je čas i pro radost z práce.

Často přichází mimoděk, z bezprostřednosti dětí, z toho, že je kluby baví. Leckdy ale musíme usilovat, aby se pečlivě neukryla pod nánošem provozních povinností a chvilkových nezdarů. V klubové práci jsou velmi cenné supervize, jichž jsme se dotkli v minulém čísle. Zdrojem poznání jsou ale i naše vlastní zkušenosti – podrobné plánování klubových setkání a následné zhodnocení toho, jak se nám práce zdařila. Své dosavadní zkušenosti s plánováním schůzek a psaním reflexí sepsalo několik členek našeho týmu – vedoucích klubů. Věříme, že mohou být inspirativní nejen pro čtenářské kluby, ale i pro běžnou výuku.

Aktuální informace o klubové práci najdete na: <http://www.novaskola.org/klub/>, nebo na Facebooku – Školní čtenářské kluby.

Pozdrav z Liberce

Do tvorby reflexí na klubovou činnost se mi ze začátku nechtělo. Zdálo se mi, že je to jen jedna z nutných povinností, které je třeba plnit, aby se tzv. vlk nažral a koza zůstala celá. Když jsem ale začala zpracovávat svou první reflexi, musela jsem svůj skeptický pohled změnit. Nejenže mě práce pohltila a bavila. Především jsem si ale celý klub krok za krokem zrekapitulovala a zhodnotila.

Krátké zhodnocení sice děláme s kolegyněmi průběžně během klubu a i po jeho skončení, já sama si pak ještě v duchu hodnotím, jak se nám ta která aktivita vydařila, ale nikdy nejdu do takové hloubky jako při psaní reflexe. Soustředím se postupně vždy na jednu činnost a jmenovitě hodnotím, jak kdo pracoval, jak reagoval, co se mu dařilo, nebo naopak nedařilo. Vybaví se mi přitom řada detailů, které bych jinak opomněla. Pomáhá mi to děti lépe poznávat, nejen co se týče jejich čtenářských a dalších dovedností, ale i po osobní stránce. Někdy mne až při psaní napadá, jak bychom měli u dětí dále postupovat, např. kdo potřebuje víc individuální pozornosti, v čem konkrétně je třeba děti podpořit, kdo je čtenářsky celkem zdatný, a je proto třeba využít jeho potenciál, aby se v klubu nenudil.

Reflexe mi také pomáhá sledovat vývoj dětí, porovnávat, v čem se po určité době zlepšily, co se jim podařilo, v čem vynikly. Někdy si už během klubu píšu poznámky, abych si vše lépe pamatovala.

Tvorba reflexe je ale také zrcadlem naší práce. Bez reflexe bych velmi často zhodnotila klubovou činnost jako celkem dobrou, podařenou, že děti bavila a podobná neurčitá vyjádření. Až psaní reflexe mě nutí skutečně objektivně zhodnotit, jak se nám ta která aktivita vydařila, zda se nám podařilo splnit vytčený cíl, jak jsme aktivitu časově zvládli, kde bylo třeba aktivitu upravit, aby odpovídala schopnostem



Foto: O. Polák.



Foto: O. Polák.



Foto: O. Polák

děti v klubu, kde jsme byli nuceni improvizovat, aby se děti dokázaly dále soustředit.

Někdo by snad mohl v tomto bodě namítnout, že to si přece musíme tak jako tak pamatovat. Také jsem o tom byla přesvědčená. Pravda je, že jsem jednou psaní reflexe o několik dní odložila. A už po těch pár dnech jsem pracně lovila z paměti, co přesně jsme v té které chvíli k aktivitě (čtení s předvídáním z obrázků knihy *Jako ty!*) přidaly, aby si děti odpočinuly a soustředily se na další práci. Poučená nyní tvořím reflexe co nejdříve po klubu, dokud mám vše v čerstvé paměti.

Bohužel, často jsem musela v reflexi konstatovat, že jsme něco nestihli. A to především z toho důvodu, že děti si hodně chtějí povídat, sdílet. Někdy jsme proto aktivitu dokončili v dalším klubu, někdy jsme vynechali „jen“ závěrečnou aktivitu. Díky reflexím jsme také zjistily, že u menších dětí, především u prvňáků, druháků a třetáků, kteří mají nějakou dysfunkci či čtenářský handicap, se lépe pracuje s menším počtem dětí. Ideální je okolo pěti, šesti dětí. Všem se můžeme během práce individuálně věnovat, všechny děti se dostanou ke slovu, mají dostatečný prostor a přitom tvoří celkem klidný celek. Při větším počtu jsou méně soustředěné, neklidné, často mají pocit, že na ně „není vidět“ a samozřejmě ani my jim nemůžeme věnovat tolik pozornosti.

Reflexe mě utvrzuje v tom, že má práce – respektive čtenářské kluby – jsou smysluplné.

*(Radka Vojáčková, čtenářské kluby
ZŠ U Soudu Liberec)*

Reflexe klubových reflexí

Projekt *Školní čtenářské kluby* probíhá skoro půl roku. My všichni, kdo v klubech pracujeme jako vedoucí, jsme za tu dobu napsali už pěknou řádku klubových reflexí. Jsou k něčemu dobré? Není to jen formalita? Mohou posunout náš klub k naplnění cílů, tedy ke břehu „Kam chceme doplnout“? Mohou pomoci dětem z klubů ke čtenářství? Správně by měly. Pokud si dobře vybavuji úvodní školení na Olšance, tak jedna z klíčových informací k projektu byla, že vstupujeme do experimentu. V experimentu jde o pozorování a následné vyhodnocování hypotéz. Experiment není ovšem pouhé pozorování, je to pokus, kterému určujeme podmínky. Reflexe by mohla být takovým deníkem experimentálního vědce, kde hned za vyhodnocením pokusu ukončeného (reflexí) jsou zapsány plánované podmínky dalšího pokusu, naše příprava nové klubové schůzky.

Poprosila jsem všechny vedoucí čtenářských klubů v ZŠ a MŠ T. G. Masaryka v Hlavečnicku (včetně sebe), aby nahlédly do svých vědeckých deníků a zodpověděly mi několik otázek:

Jakým způsobem řešíš reflexi klubové schůzky? (Myslím, než to zapíšeš...)

Eva: Jak už jsme si řekly, většinou reflexi řešíme s Martinou hned při cestě domů, když jsou zážitky ještě čerstvé.

Martina: Nejprve ústně s klubovou kolegyní (Evou) při společné cestě domů. Řekneme si, co shledáváme za povedené, a co naopak příště raději nebudeme zkoušet. Zhodnotíme také, v jakém rozpoložení byla naše skupina dětí. Zda se nálada jedinců vážně podepsala na průběhu schůzky. V písemné reflexi klubových setkání se s kolegyní střídáme a v jejím zápisu se odráží naše ústní zhodnocení.

Helena: Nevím, jestli otázce dobře rozumím, ale pokusím se ti napsat to, nad čím uvažuji.

Z počátku jsem do klubka jezdila s názorem, že vše, co si připravím, bude děti určitě zajímat. Brzo mě z toho omylu vyvedly. Učila jsem se poznávat, jak se děti chovají, pokud je jich více pohromadě, to pro mě byla novinka – a stále je. Zrovna tak pohotová komunikace, výstižná napomenutí, přirovnání. Na jejich chování a hlavně projev zájmu o dané téma se snažím reagovat hned. Pokud vidím, že je něco nezajímá, nemá cenu je u toho držet a snažím se okamžitě zadaný úkol urychlit, změnit, doplnit, ale ne vynechat.

Tereza: Vždy jde především o bezprostřední dojem ze schůzky, z toho, jak se nám povedly či nepovedly připravené aktivity. Musím přiznat, že většinou jde o hodně subjektivní a emotivní pohled. Naštěstí máme tyto pohledy dva a často velmi rozdílné. Proto s Helenou diskutujeme a snažíme se svá stanoviska objektivizovat.

Stavíš na své reflexi další přípravu, ne třeba hned následující schůzky?

Eva: Víím, že má být reflexe psána s ohledem na cíle schůzky, ale já vždycky řeším spíš to, jak se děti projevily v rámci kázně. Ale ono to s tím souvisí: nebaví je to nebo „nezvládají“ – zlobí, baví je to a jde jim to – jsou v pohodě. Jsou to vesměs dost individuality, takže je někdy dost těžké odhadnout, co je chytne a co ne (s ohledem na témata).

Martina: Když nějakou činnost vyhodnotíme jako povedenou, je celkem jisté, že v některé z nadcházejí-



Foto: O. Polák



Foto: O. Polák.

cích schůzek použijeme činnost podobnou. Během trvání klubu jsme také ustálily průběh činností, které používáme pravidelně.

Helena: Určitě. Snažím se nedělat věci, které je nezájímaly. Třeba jen poslech delšího textu bez doprovodného programu, jako je kreslení, vyjádření pohybem, hrou. Aktivit může být daleko více. A naopak, zjišťuji, jak s dětmi pracovat, aby je práce s textem zajímala, bavila.

Tereza: Z počátku jsem měla již dopředu naplánováno několik schůzek, když jaksi nevycházely podle plánu, začala jsem stavět na reflexi. Ať už z hlediska, co děti baví, nebaví, tak i z pohledu, co umí, neumí a co by umět měly nebo alespoň mohly. Dalším posunem k „maximálnímu využití reflexe“ jsou konzultace s regionální koordinátorkou. Především je to zasvěcený a zároveň nezúčastněný pozorovatel, navíc schůzku hodnotí spolu s nabídkou aktivit pro další setkání. Z nich si potom většinou některou vybírám.

Máš nějaký příklad?

Eva: Konkrétně jsme se třeba obávaly čtení dlouhých úryvků (*Holčička s náhradní hlavou*) kvůli pozornosti, no, a překvapivě to šlo v pohodě. Naopak – téma skřítků bylo zpočátku pro děti asi nezáživné, byly tak rozjeté, že jsem myslela, že snad uteču (je sice fakt, že na tom měla zásluhu i přítomnost Ireny – regionální koordinátorky, a hlavně jejího muže jako fotografa), ale i tak nakonec všechny pracovaly a zvládlo se to.

Martina: Scházíme se na koberci, klubovou činnost začínáme zvonečkem a zhodnocením čtenářské aktivity dětí během uplynulého týdne. Začleňujeme skupinové práce a práce ve dvojicích. Prokládáme činnost dětí předčítáním, zvukovým/obrazovým záznamem či videem k tématu. Na konci setkání v různých obměnách s dětmi hodnotíme uplynulé činnosti, popřípadě získané znalosti.

Helena: Určitě. Létání a letiště. Pokud jsme jen četli a prohlíželi obrázky, zájem byl malý, jakmile jsme přidali kreslení a lepení obrázků, šlo nám i povídání.

Příště samozřejmě čtení, ale ještě něco k tomu. Je jedno jaká aktivita, ale zaměstnat mozek, případně ruce a nechat tvořit.

Tereza: Například v loňském roce jsme při čtení zažívaly krušné chvíle – buď se větší děti nudily, nebo menší zlobily. Tehdy ovšem chodilo do klubu 23 dětí od pěti do osmi let. Začaly jsme na čtenářské akti-

vity děti dělit do dvou skupin a náročnost činností stupňovat podle věku. Došlo k výraznému zklidnění a zároveň bohatšímu programu. Další příklad vzešel ze společné reflexe schůzky s regionální koordinátorkou, která mě upozornila na moji mimoděk pronesenou větu: „Děti neví, co je příběh!“ Z toho vzešla série čtenářských aktivit, na jejímž konci má stát příběh, vnímaný, převyprávěný a snad i vytvořený.

Máš zkušenost, že díky tvé reflexi se děti něco nového naučily nebo jsi zjistila, co nebo jak by bylo dobré dětem zprostředkovat?

Eva: Obecně jsme se poučily, že bychom po dětech neměly chtít moc, což se týká třeba vyhledávání informací v knížkách a psaní zjištěného. Trvá jim to příliš dlouho, pro některé to je fakt těžké (vybrat to důležité nebo vůbec se s tím poprat), a tím je to přestává bavit. Takže zadání umírňujeme na zjištění jedné informace s tím, že se budou naše nároky zvyšovat. Zkrátka to nevzdáváme, čas od času to vždycky zařadíme do programu, protože si myslíme, že je k jejich dobru se to naučit (viz příští schůzka Cestování časem – starověký Egypt). Věříme, že si to časem osvojí.

Martina: Díky společným reflexím se děti zdokonalují ve vyjadřování, naslouchání druhým, akceptování názoru druhého, hodnocení své práce.

Helena: Na toto nedovedu přesně odpovědět. Myslím si, že stále hledáme prostředky, jak děti naučit vztahu ke knihám a co ony od nich mohou očekávat.

Pokud se nám podaří to, že děti vezmou knihu a budou ji považovat za dobrého kamaráda, budeme úspěšné. A pokud to přes své děti pochopí rodiče a budou s dětmi číst dvacet minut denně, jak je doporučováno, budeme velice úspěšné.

Tereza: To, co jsem již řekla. Příběh, vnímat ho tím, že mu rozumím, předvídám, vnímám charakter postav apod. Jsme stále v procesu, ale myslím, že na konci může stát dítě, které chce slyšet nebo číst příběh, protože má již nějaká očekávání, která chce skrze knihu naplnit.

Máš zkušenost nebo alespoň dojem, že ses díky reflexi „poučila z chyb“?

Martina: Ano. Příkladem je zařazení krátké hry či dramatizace pro navození atmosféry a zklidnění dětí. Dnes jsme třeba předváděli chování psa – jak poznáme, že se pes bojí, má špatnou náladu, má radost, žádá o pamlsky, něco upoutalo jeho pozornost, je unavený.

Helena: Myslím si, že chybovat je lidské. Měla bych asi říci, že když udělám chybu, jsem poučena a víckrát to neudělám. Osobně si myslím, že děti se během roku rozumově vyvíjejí a je možné, že chyba, kterou udělám teď, za půl roku chybou nemusí být. Zkušenost s tím nemám, je to můj osobní názor.

Tereza: Moje vlastní otázka – původně pro druhé – mě vede k zjištění, že vlastně nechci vidět své chyby. A co je vlastně chyba v rámci čtenářského klubu? Určitě to, že křičím na dítě, co roztrhá krabici na fixy, ale k tomu nepotřebuji reflexi. Ostatní jsou asi spíš slepé uličky, ale jak říká Helena, třeba jen pro tuto chvíli. Mám zkušenost, že reflexe je v tomto případě nezbytná. Například poslouchání předčítaného příběhu



je pro mé vlastní děti nejmilejší chvílí dne. A čím déle trvá, tím lépe. Ale v klubu je to slepá ulička, zjistily jsme to několikrát. Ač bychom s Helenou tudy šly nejraději, nejde to. Ač bychom raději četly kupř. všechny nezkrácené kapitoly *Medvídka Pú*, krátíme, vymýšlíme berličky čtenářských aktivit a četly jsme i Disneyho *Púa*, sice se nelíbil nám, ale líbil se dětem. Reflexí se snažím poznat, zda se setkal zájem a pochopení dětí s čtenářskými cíli, které nechci pouštět ze zřetele. Podle toho pak propříště přidávám či ubírám na jedné nebo na druhé straně. Shrnuto, nejzásadnějším poučením pro mne byl a stále zůstává reflektovaný nezáměr dětí o nějakou činnost, aniž bych přestala směřovat k našim „zalamínaným“ cílům.

Doufám, že vás vaše vlastní reflexe naší reflexe klubových reflexí ozáří jako reflektor a vaše kluby udělá tak reflexní, že budou do tmy odrážet světlo, které tam přivádíte...

Za rozhovor děkuji Evě Fundové, Martině Břeňové a Heleně Holanové, vedoucím klubu ze Základní školy Hlavečnické.

(Tereza Nakládalová, vedoucí klubu v Hlavečnicku)

Učíme se z vlastní zkušenosti

Do práce v čtenářském klubu jsem se vrhla s velkým nadšením, plna velkých myšlenek, skvělých nápadů a smělých cílů. Po čtyřech měsících práce v klubech mi zůstalo velké nadšení, čtvrtěční schůzky jsou pro mě stále pohlazením na duši. Myslím, že i nápadů mám stále dost, i když už si nejsem úplně jistá, zda jsou tak skvělé. Jen velké myšlenky a smělé cíle jsem musela trochu umírnit. Rozhodně mi v tom pomáhají i pravidelné záznamy o klubové práci:

Z deníku kapitánky plachetnice Herodes

(aneb Jak nám to jde ve čtenářském klubu)

19. dubna 2012

Jednalo se o první schůzku posádky, hlavním cílem bylo vzájemné bližší poznání, abychom si utvořily představu, co od dětí můžeme očekávat. Text byl proto velmi jednoduchý.

Některé děti byly hodně unavené, měly problém s koncentrací. Naši práci také hodně narušoval poměrně velký hluk z chodby.

Podařilo se navodit velmi příjemnou atmosféru, vybrat pro děti zajímavý a přiměřený text, připravit zajímavé aktivity. Dětem se na schůzce líbilo a těší se na další.

Myslím si, že na dalších schůzkách bude potřeba často střídát činnosti, zařazovat různé pohybové aktivity, volit jednoduché texty.

3. května 2012

Děti dnes byly hodně unavené, zřejmě vlivem počasí, bylo strašné horko.

Více času, než jsme předpokládaly, nám zabralo „naše kotviště“, ale posádku práce bavila a na kotvách si dala záležet. Nestihli jsme tedy opět vše, co jsme s Táňou plánovaly.

Ukazují se velké rozdíly mezi dětmi – pro některé je práce příliš lehká, pro jiné příliš těžká.

10. května 2012

Aktivity v dnešním klubu jsme záměrně zaměřily více herně a zároveň tak, abychom rozvíjely to, co dělá dětem velké problémy: schopnost soustředit se, vyjadřovat se a klást otázky.

Do úvodních aktivit jsme zařadily pohádku, kterou si vymyslela Liliana a na minulé schůzce už nám ji nestačila vyprávět. Pohádka se poněkud protáhla, ale děti poslouchaly celkem pozorně, a tak jsme Lilianu nepřerušovaly. Patří k těm dětem, které ostatní trochu převyšují, mohla by ostatní inspirovat svými vypravěčskými schopnostmi. Teprve když se pohádka začala měnit na horor, ukončily jsme ji a hned si připomněli, že pohádky máme rádi hlavně proto, že většinou končí dobře.

Opět jsme měly plán moc naplněný. Nestihli jsme vše, co jsme měly s Táňou naplánováno. Nedošlo na hru *kdo jsem* a na *popcorn*. Škoda, snad příště.

I při hře *pexeso* měly děti problém se soustředěním. Nejhuře je na tom asi Michal a Adélka. Adélka se s chutí zapojuje do všech aktivit, ale vydrží jen chvíli. Michal chodí strašně rád, na schůzky se těší, kdykoli mě vidí na chodbě, letí ke mně a říká, že se těší na čtvrtek. Ale při schůzkách mám pocit, že je myšlenkami pořád někde jinde, že ho nic nezajímá. Co s tím? Slíbil, že na příští schůzku nám přinese ukázat knížku, kterou právě čte, tak uvidíme.

Děti moc bavil *kufr*, i když byl pro některé zároveň nejobtížnější, hlavně když byly v roli nápovědy. Můžeme zařazovat častěji.



Foto: O. Polák



17. května 2012

Pocit uspokojení.

Děti se podařilo krásně podchytit, příšerka je zaujala, popustily uzdu své fantazii, zvláště Liliana se vytáhla. Její příběh o ředitelce neměl chybu. Text děti pochopily, děj předvídaly na základě toho, co už věděly. Dařila se i spolupráce při skládání mapy příběhu a přiřazování textu. Myslím si, že je to zatím nejvydařenější schůzka.

31. května 2012

Nic moc, nemám dobrý pocit. Sice mě hodně potěšil Míša, který konečně nebyl apatický a pěkně se zapojil. Ale zase mně vadilo Martinovo chování, docela narušoval práci rádoby vtipnými připomínkami.

Děti bavilo kreslit příšerku a vymýšlet k ní příběh, ale ve skutečnosti příběh vymyslel jen Míša. Asi jsme u toho měli ještě chvíli zůstat a rozebrat to. Nebo jsme možná špatně zadaly úkol. My je vlastně naváděly, aby napsaly, jak se jmenuje, kde žije, co jí a příběh se nám v tom někam ztratil. Nebo jsme jim jako první měly přečíst příběh svojí příšerky, aby pochopily, co chceme.

Hlasité čtení všech bylo zdlouhavé a pro ostatní nezáživné, nevnímali. Snad jen Martin ano. Takže pro cíl „pochopení textu“ nepoužitelné. To máme pro příště.

Děti byly spokojené, líbilo se jim, ale myslím si, že jsme z nich toho moc nevyždímalý.

Je nutné vždy něco vyždímat? Není důležitější, že děti odcházely spokojené a těšily se na další schůzku?
(Ivana Sixtová, vedoucí klubu v Rokycanech)

A na závěr – pár slov o dětech

Petr – člen jednoho ze slánských klubů

Petr k nám do klubu chodí od samého začátku. Když jsme se s ním poprvé setkali, byl to tichý, zakřiknutý kluk, který se styděl mluvit. Péťa má vývojovou dysfázii. Dost často mhouřil při čtení očí, až jsme přišli na to, že potřebuje brýle. Velmi se za ně styděl. Nerad si půjčoval knížky a moc se nezapojoval do soutěží.

V současné době je to velmi aktivní kluk, který rád soutěží, brýle nosí s hrdostí a půjčuje si knížky, které čte. Čtení se pomalu zlepšuje a čte se zájmem. Málem nám na Péťu v klubu letos nezbylo místo, protože nám zapomněl odevzdat přihlášku a zájem byl opravdu veliký. Vzali jsme ho jako 14. a vím, že jsme udělali dobře. Klub mu moc prospívá a Péťa, ač je to malý kluk, si toho opravdu moc váží.

(Pavla A.)

Respekt nebolí

Iva Jánská

Vzdělávací program Varianty
společnosti Člověk v tísni
vás u příležitosti zakončení projektu
Respekt nebolí
zve na společné setkání škol, neziskových organizací
a odborníků v oblasti vzdělávání

Výuka o lidských právech nebolí

Setkání se bude konat v pátek **1. března 2013**
v prostorách **KC GreenPoint Praha**
(Dvoulétky 529/42, Praha 10).

Těšit se můžete na panelovou diskusi, workshopy
a ukázky lekcí, animací, komiksů a dalších výstupů
projektu *Respekt nebolí*.

Bližší informace získáte na e-mailové adrese:
tomas.habart@clovekvtsni.cz,

anebo na telefonním čísle: (+420) 222 350 817.

Podrobný program akce naleznete na:
www.varianty.cz, nebo na: www.respektneboli.eu.

Lze o lidských právech vyučovat poutavě, tvořivě a interaktivně? A dokonce za využití sociálních sítí a dalších hitů mezi dnešními studenty? Ano! A ani to moc nebolí.

Důkazem může být projekt *Respekt nebolí*, v jehož rámci vznikl i stejnojmenný multimediální výukový materiál pro žáky a pedagogy středních škol. Řada mate-

riálů, které v něm naleznete, je ale využitelná i pro druhý stupeň ZŠ. Věříme, že díky nim si žáci a studenti snáze osvojí nejen znalosti z oblasti lidských práv a rovných příležitostí, ale zároveň získají kompetence potřebné k tomu, aby se mohli sami aktivně podílet na pozitivních změnách ve společnosti.

Na novém webu www.respektneboli.eu jsou k dispozici nejenom úvodní texty k jednotlivým oblastem lidských práv, ale také čtyři desítky metodických listů pro přímou práci se třídou. Ty vznikly na základě reálných lidských příběhů, které jsou do lekcí zahrnuty formou textů, komiksů, audionahrávek, krátkých animací a videí. Všechny listy vycházejí z dlouhodobě ověřených postupů kritického myšlení. Autorkou převážné většiny výukových lekcí je Nina Rutová, lektorka programu *Čtením a psaním ke kritickému myšlení* a garantka projektu *Média tvořivě*. Jednu z lekcí vám na ukázkou nabízíme i v tomto čísle *Kritických listů*.

Celý materiál je rozdělen do 12 základních tematických oblastí (Obecný úvod o lidských právech, Média a informace, Náboženství, Občanství, Rodina, Stát, Trh, Volný čas, Vzdělání, Zaměstnání, Zdraví a Životní prostředí), přičemž inspirací pro toto členění nám byla struktura *Listiny základních práv Evropské unie* a jednotlivé *Rámcové vzdělávací programy (RVP)*.

Na projektu se kromě lektorů vzdělávacího programu Varianty (Člověk v tísni, o. p. s.) podílelo také 12 partnerských středních škol z celé České republiky. Pedagogové se mj. zúčastnili cyklu workshopů



věnovaných problematice lidských práv a praktickému začleňování tohoto tématu do výuky a zároveň spolupracovali na výsledné podobě zmíněných výukových lekcí. Studentské týmy ze zapojených škol pak měly za úkol vytipovat v daném místě (regionu) určitý problém související s lidskoprávní oblastí a navrhnout možné způsoby jeho řešení. Vzniklo tak 13 různých školních projektů, jimiž se nyní může prostřednictvím nového webu inspirovat i vaše škola.

Doufáme, že se nám díky projektu *Respekt neboli* podaří ukázat, že lidská práva nejsou pouze abstraktním pojmem a že jejich ochrana a prosazování v každodenním životě vedou k podpoře fungování naší společnosti. Budeme rádi, když se i vy přesvědčíte o tom, že respekt k sobě a k druhým může přispět k potřebným změnám v současném světě. Vždyť přece: *Respekt neboli!*

Voda, voda, samá voda

Nina Rutová

Předpokládaný čas: 60 minut (plus domácí příprava, možno navázat také projektem)

Pomůcky: počítač (interaktivní tabule, plátno), výtvarné potřeby, animovaný film *Voda* (k dispozici na: <http://www.respektneboli.eu/zaci-a-studenti/materialy-k-vyuce/zivotni-prostredi>), kopie storyboardu animovaného filmu *Voda* a stručný popis storyboardu pro každého studenta (viz přílohy), papíry a psací potřeby

Cíle:

Studenti...

- samostatně vyhledají na internetu nebo v jiných zdrojích problémy, které existují s vodními zdroji, jejich kvalitou, množstvím, různými typy ohrožení
- diskutují o vhodných formách prezentace environmentálních problémů
- zpracují své téma do storyboardu

Postup

Domácí úkol: Před samotnou hodinou studenty požádejte, aby na internetu nebo v jiném spolehlivém zdroji vyhledali problém, který se týká vodních zdrojů a vody jako takové (kvalita, množství, situace v různých oblastech světa...). S problematikou jednoho až



Foto: I. Zimová.

dvou nebezpečí by se měli seznámit natolik podrobně, aby o ní byli schopni referovat spolužákům v příští hodině. Máte-li dostatek času a přístup do počítačové učebny či školní knihovny, můžete samozřejmě tento úkol zadat ve škole. Pak by ovšem stálo za to se nejprve studentů zeptat, co už o tématu vědí.

EVOKACE

Nechte studenty na úvod hodiny v tříčlenných (dle času i vícečlenných) skupinách sdílet poznatky o problémech s vodou a vodními zdroji u nás i ve světě z hlediska dostatku, kvality, plýtvání. Máte-li dostatek času, může za každou skupinu někdo shrnout, o čem byla ve skupince řeč, případně vypíchnout to, co všem připadá nosné nebo diskutabilní. Můžete zařadit i krátkou diskusi o zdrojích, které členové skupin používali. *Našli také nějaká šokující videa, poplašné zprávy, petice...? Jak se k nim stavět?*

UVĚDOMĚNÍ SI VÝZNAMU INFORMACÍ

Promítněte studentům animovaný film *Voda*. Film je krátký, můžete jej promítnout i dvakrát za sebou, protože se záhy budete studentů ptát:

- *Jak této zkratce rozumíte?*
- *Co se vám na ní líbí?*
- *S jakými prvky autorka ve filmu pracuje?*

(Čas – proměna dne a noci. Moment překvapení – stejný kohoutek, ale jiná situace. Autorka není didaktická, nehodnotí – není to o tom, že máme dobře zatahovat kapající kohoutky, ani o tom, že máme myslet na nedostatek vody v Africe. Co můžeme říci o výtvorné stylizaci? Jednoduchost atd.)

Pustte studentům film *Voda* ještě jednou, tentokrát s úkolem, aby spočítali množství stříhů (proměn, obrazů), které jsou nezbytné, aby byl film srozumitelný. (*Je jich sedm.*)

Poté studentům stručně vysvětlete, co je to *storyboard* (viz přílohu 1). Ještě lepší bude, když jim informace dáte také písemně, aby je měli před očima a mohli se k nim během své vlastní práce vracet.

Zastavte se znovu také u překvapivého zvratu události: *Kdy v krátkém filmu přichází moment překvapení a jakými prostředky ho autorka dosahuje?*

REFLEXE

Požádejte studenty, aby k problému s vodou, který sami nastudovali nebo který je zaujal od spolužáků, vytvořili storyboard, podle kterého by bylo možné natočit animovaný film nebo vytvořit komiks.

Poznámka: Úmyslně nechceme po studentech rovnou komiks. Někteří by mohli mít obavy, že nezvládnou výtvarnou složku, kdežto storyboard je schéma, dle kterého teprve výsledný komiks nebo animovaný film vznikne. Jde tedy spíše o námět, myšlenku, nápad, který mohou vedle políček s obrázky také popsat. Studenty, kteří nejsou výtvarně zdatní (nebo si nevěří), doufejme, tato informace uklidní. Můžete jim také ukázat storyboard, který autorka vytvořila před vznikem animovaného filmu *Voda* (viz přílohu 2).



Možná, že by se některým studentům lépe vymýšlelo ve dvojici. Dopřejete jim to?

Návrh hodnocení žáků

Kdo bude hotov, vystaví svou práci v třídní galerii. Studenti se nad svými dílky sejdou v nových trojicích (jiných, než v jakých se sešli na začátku, když sdíleli své poznatky z domácí přípravy). Mají za úkol si práce navzájem ve skupince prohlédnout a nejprve sami říci, do jaké míry se jim podařilo úspěšně realizovat záměr, čeho si na své práci cení a co by potřebovali udělat lépe. Zpětnou vazbu jim poskytnou jejich dva spolužáci. Nejprve ocení, co se jim líbí, pak hovoří o tom, jak pochopili smysl, vyznění, výklad „díla“, hodnotí realizaci ideového záměru ve vztahu k použitým prostředkům, ptají se a doporučují.

Na závěr se zeptejte studentů, jak se jim pracovalo, co jim tato lekce řekla k tématu voda a co si uvědomili během zpracovávání tématu výtvarným způsobem, co si uvědomili při této formě hodnocení. Můžete se zabývat také tím, do jaké míry považují umělecké prostředky, jimiž chceme na nějaký problém upozornit, za účinné, vhodné apod.

Poznámka: Zvažte, jestli může být vaším cílem dojít se studenty k finálním verzím (komiks, animovaný film), zda můžete uspořádat výstavu, filmové projekce (v rámci školy, obce, města), zda je vhodné rozšířit projekt o vodě na celou školu atd.

Příloha č. 1

Storyboard

Storyboard je kreslený scénář. Slouží především k zachycení myšlenky děje. Příběh je staticky zachycen v krocích na jednotlivých obrázcích. Storyboard by měl být srozumitelný a snadno pochopitelný. Může se jednat o scénář filmového příběhu, banneru, animace, konceptu či nějaké interaktivní aplikace. Děj můžeme díky storyboardu snadno přetvářet dřív, než se pustíme do animace. Storyboardy se liší podle účelu. Storyboard vytvořený pro film bude pravděpodobně složitější než storyboard na animovaný banner, kde nemusíme například popisovat pohyb kamery.

Co by nemělo na storyboardu chybět:

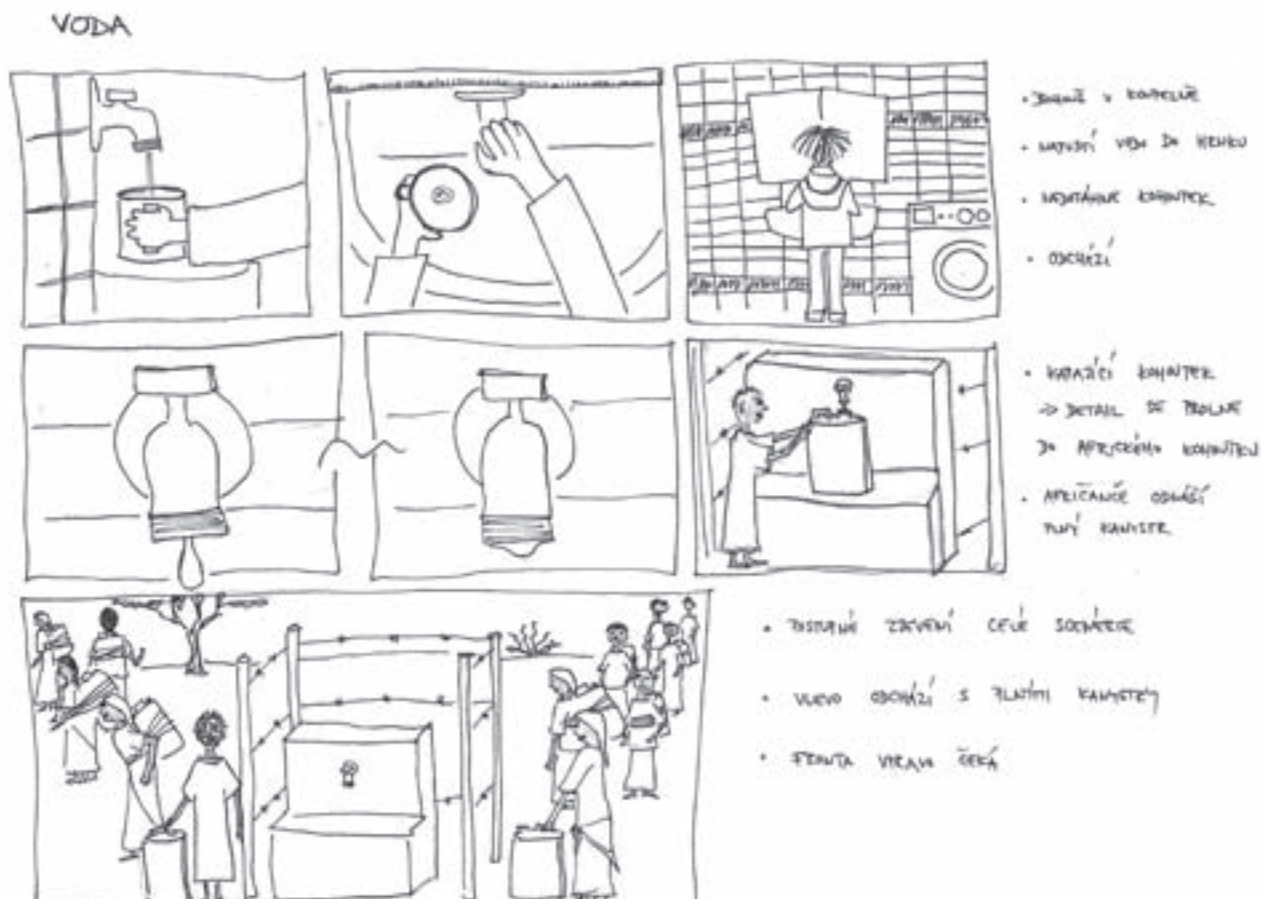
- chronologické číslování jednotlivých políček tak, jak jdou za sebou v animaci
- textový popis děje v daném políčku, případně texty, které říkají postavy v příběhu

Popis může být i doplněn časovým údajem trvání dané scény. Můžeme jej psát přímo do obrázku. Přehlednější způsob je rozdělit storyboard na dva sloupce. Do levého vkládáme pod sebe jednotlivá políčka a vpravo ke každému z nich přiřazujeme popisný text.

Storyboard má mnoho vizuálních podob. Nejčastější je kresba tužkou či perokresba. Pokud neumíme kreslit, použijeme fotografie, koláže, vektorovou grafiku apod. Storyboard by neměl zabrat více času než výsledná animace či film, proto lze při vytváření zjednodušovat a schematizovat.

(Zdroj: <http://www.symbio.cz/slovník/storyboard.html>.)

Příloha č. 2





Aslan

Nina Rutová

Předpokládaný čas: 45 minut

Pomůcky: audionahrávka s příběhem Aslana (ke stažení na: www.respektneboli.eu/zaci-a-studenti/materialy/aslan), MP3 přehrávač či PC na puštění nahrávky, přepis nahrávky s Aslanovým příběhem, nepovinně – výňatky z *Listiny základních práv Evropské unie* (obojí najdete na: [www.kritickemysleni.cz/KL č. 49/Co se do čísla nevešlo](http://www.kritickemysleni.cz/KL_č.49/Co_se_do_čísla_nevešlo))

Cíle:

Studenti...

- vyberou z audionahrávky hlavní myšlenky a podstatu sdělení
- z audionahrávky identifikují, která lidská práva jsou porušena
- „převědou“ text z prózy do vlastní básně

Postup

EVOKACE

Položte studentům na úvod následující otázky:

- *Co víte o válečných konfliktech na územích bývalého Sovětského svazu?*
- *Dovedete si představit, jak žijí vaši vrstevníci v místech, kde se donedávna válčilo nebo kde se dosud vedou etnické, náboženské či klanové boje?*

Jejich přemýšlení můžete rozvinout pomocí doplňujících otázek:

- *Jaké mají asi starosti? Mohou studovat?*
- *Mohou cestovat? Jaký životní pocit nebo dojem asi mají z tohoto století?*
- *Požádejte studenty, aby své představy (asociace) shrnuli každý za sebe vždy jednou větou.*

UVĚDOMĚNÍ SI VÝZNAMU INFORMACÍ

Pusťte studentům audionahrávku o Aslanovi. Po skončení poslechu je požádejte, aby si nejdříve ve dvojicích a následně ve větších skupinkách navzájem řekli, co z výpovědi je zaujalo, zda si před poslechem nedovedli něco představit a teď už ano, co autor myslel poslední větou „*Není v googlu, ergo est*“?

Poté se studentů zeptejte, jaká lidská práva jsou podle nich v případě Aslana a jeho rodiny porušována? Pro následnou diskusi můžete využít Výňatky z *Listiny základních práv Evropské unie*.

Dejte každému studentovi přepis audionahrávky s Aslanovým příběhem a vysvětlete jim, že nyní budou pracovat prostřednictvím metody **Nalezená báseň**. Požádejte, aby se přesně drželi pokynů, které od vás budou postupně dostávat.

Nalezená báseň – pokyny pro studenty

1. Pečlivě si pročtete prozaický text o Aslanovi. Zvýrazněte/podtrhněte v něm slova nebo slovní spojení, která jsou pro vás obzvláště zajímavá a silná. Mělo by jich být nejméně dvacet.
2. Přepište každý na papír slova v pořadí, v jakém byla v původním textu. Pište vždy ob jeden řádek.
3. Pročtete si znovu všechna přepsaná slova. Vyškrtněte z nich ta, která se vám nelíbí, jsou zbytečná, divně znějí. Zmenšete počet slov, změňte interpunkci, pokud je to potřeba.
4. Pokud už máte téměř hotovou poslední verzi „básně“ a potřebujete přidat nutně slovo, aby vše znělo plynule a dávalo smysl, můžete přidat maximálně dvě vlastní slova. Zároveň můžete udělat drobné úpravy, např. změnit slovesný způsob, čas, číslo, velikost prvního písmene, interpunkci.
5. Přečtete si ještě jednou svou zkrácenou verzi Aslanova příběhu. Našli byste pro text lepší název než *Nalezená báseň*? Přepište text tak, aby vypadal jako báseň.

Například: Klíčová slova umístíte na začátek nebo na konec veršů či na samostatný řádek. Někdy budete chtít vzbudit zájem a rozdělíte slova, která patří k sobě tak, že na konec jednoho verše napíšete první slovo (bílé) a na začátek druhého verše druhé (mraky). Rozdělte slova do veršů tak, abyste zdůraznili klíčové pojmy a abyste upoutali zájem čtenáře. Čtete si báseň nahlas, když ji upravujete! Zkuste některá slova nechat osamocená, nebo je naopak spojit dohromady. Celá báseň může být vepsána do určitého tvaru. Část slov může být napsaná VELKÝMI písmeny, mohou být podtržené, napsaná **tučně**, *různými typy písma*. Vaším úkolem je z citací, které jste si našli, napsat text, který zaujme!

Požádejte studenty, aby si své básně přečetli nejdříve potichu pro sebe, pak ve dvojicích a na základě dobrovolnosti nebo doporučení spolužáků sdílejte vybrané básně v celé třídě.

REFLEXE

Na závěr položte studentům následující otázky:

- *Proč jste si vybrali pro svou báseň právě tato slovní spojení?*
- *Jaký smysl pro vás tvorba Nalezené básně měla?*

Návrh hodnocení studentů

Studenti si vzájemně čtou své texty a oceňují nápady. Na závěr lekce reflektují, zda byli schopni si naslouchat a dodržovat pravidla diskuse.

„Skutečností je, že nemůžeme inspirovat ostatní, aby dělali to, co nás samotné neinspireje.“



ŠKOLA V LITERATUŘE

Vzpomínky na Šumavu (kniha pamětí)

Karel Klostermann

Jaký poměr se vytvořil mezi ředitelem Kleemannem a sborem profesorským, v jehož čele stál, o tom se celkem mnoho neproslýchalo. Říkalo se pouze, že sedí velmi pevně na svém ředitelském prestole, ježto měl ve vídeňském ministerstvu kultu a vyučování bratra odborného přednostu, velice vlivného, jenž držel nad ním ruku. Duch, nám nepřátelský, jenž vanul k nám z onoho ústředí za doby bachovského absolutismu, oktrojovanou ústavou, jejímž představitelem byl zarytý nepřítel všeho českého a pokrokového, pověstný rytíř Ant. Schmerling, se velmi málo změnil a ředitel Kleemann mluvil a jednal zcela ve smyslu inspirací, jichž se mu dostávalo z Vídně. Netajil se nijak, že vzrůstající národní smýšlení, jevící se studující mládeži, se mu protivilo a pokládal za svou povinnost, učiniti, seč byl, aby mu čelil a je potíral. Nemínulo týdne, aby nebyl spustil nějakou tu filipiku, často dosti malichernou a jeho nedůstojnou, jak formou, tak i obsahem namířenou proti národnímu smýšlení jak studujících vůbec, tak i toho kterého z nich. Podnět k tomu mu dávala obyčejně nějaká neuspokojující jej odpověď některého, jehož právě zkoušel.

„Tak! Tak!“ – spustil na příklad: „Tohle vy nevíte? To jste kvintán? – Nu, arcíť, kdepak vy byste měl kdy podívat se do slovníku nebo do mluvnice! Vy musíte především studovati Národní listy! Z těch tak kdybych vás zkoušel, to by vám huba jinak jela... Ja! Ja! – das Gift der Národní listy und die ordinären Witze der Humoristické listy, das sind die Dinge, die Sie interessieren und vomit Sie Ihren Geist bilden! – Nu, však přijde čas, kdy budete litovat, že jste celý prosáklý touhle otravou a rád byste se jí zbavil, až uvidíte, kam jste se s ní dostal, ale bude pozdě.“

Mluvě tak, vrtěl sebou, jako by si sedl do mravenišť, hryzl vztekle bradavici na rtu a pohledem div neprobodal nejen toho, k němuž tuto svou řeč promlouval, ale i řadu jiných, sedících třebaš opodál tohoto, ty totiž, jež měl v podezření, že také čtou Národní listy nebo Humory.

Jindy zase spustil takto: „Helejte ho a poslouchajte, jaké hlouposti plácá! – Ale včera jste ho měli vidět, jak proměňoval po rynku! Navěsil na sebe o pár pentličkách a pár šňůrkách... čamara! národní kroj!... pštroší pérko na klobouce a hlavu měl až někde v oblacích!... Náramnej pán!... dybych já byl vo Božím hodě to, co von myslí, že je ve všední den!... zatím je to docela hloupej vovčák, kterej nemá v hlavě, co by stálo za šňupec tabáku. S takovejma lidma se potom člověk musí zlobit a plahočit!... Jen když je vlastenec, třebaš byl hloupej, že div domy neporazí!...“

Takhle mluvil tehdy ředitel „českého“ gymnázia ke svým českým (uvozovka odpadá) žákům. Není věru třeba přidati k tomu poznámku.

(...)

Než zanedlouho došlo na ředitele Kleemanna také. Byl zčistajasna nejen přesazen, ale i sesazen. Přeložili jej dokonce pryč z Čech – do Lince, a to nikoli za ředitele, ale za profesora – jen titul snad mu ponechali. Čím se provinil, že byl tak krutě potrestán, o tom nevím nic, zač bych, mohl ručiti. Stalo se to, když jsem byl již dávno pryč z Písku a zpráv jen poněkud autentických se mi o tom nedostalo.

Mluvílo se o různých příčinách, vesměs rázu soukromého, o nichž se nechci šířiti, protože je těžko říct, co na nich bylo pravdivého a co přidaly lidské řeči. Na jeho místo byl dosazen ředitel Jandečka, jehož jsem osobně nikdy nepoznal.

Muž docela jiného rázu nežli řed. Kleemann byl náš třídní prof. Jos. Zahradník. Když jsem vstoupil do kvinty, byl to mladý pán, jemuž chybělo ještě několik roků do třiceti a který se právě byl oženil. Nelze si mysliti učitele svědomitějšího; byl s krajní důkladností připraven na každou hodinu, což dosvědčovaly jak otázky, jež činil při četbě autorově, tak i výklad, jež podával. Svědomitou a důkladnou přípravu žádal i od žáků, jak po stránce lexikální, tak i po stránce mluvnici, a podle této přípravy posuzoval žáky, a vtom právě, jak jsem již nahoře naznačil, tkvěl kámen úrazu, přes nějž jsem klopytal; svědomitá příprava na četbu nebyla právě má nejsilnější stránka – byl jsem si vědom, že povšechné vědomosti mé latiny, zejména pokud skladby jazyka se týká, díky základům, získaným v Klatovech, byly nad úroveň toho, co věděli noví mí spolužáci, a toto vědomí čím dále tím více se ve mně utužovalo a dávalo mi jistotu, že propadnouti nemohu. Svědomitá příprava z kapitoly na kapitolu, z odstavce na odstavec nebyla nikdy mou věcí – studoval jsem svým způsobem: zasedl jsem si obyčejně k autoru a četl dopředu, třebaš deset a více kapitol, vyhledal také svědomitě ve slovníku slovíčka a obraty mně neznámé, ale zapsat si je do sešitu, to to! – Však jsem již také uvedl, jakým způsobem jsem si pomáhal, abych se mohl vykáhati žádanou přípravou. Chybil mi také můj zlatý Šimon Bejvl, mne daleko rozumnější a usedlejší, který dobře věděl, jak bylo třeba se mnou zacházeti a mluvit, aby mě dostal tam, kde mě chtěl míti. Přicházel pěkně ke mně – já bych byl k němu sotva docházel každého dne, ježto koupání, klouzání a hra ve špačka by mě byly často jinam odváděly – a říkával svým klidným způsobem a přívětivě se usmívaje: „Nu, pojď nyní, Karle, odbudeme si, co povinnost káže, a napíšeme si především přípravu z latiny a z řečtiny, abychom si ušetřili mrzutost s Hrdličkou, a potom si půjdeš, kam se ti zlíbí.“ – Och, uměl to se mnou, ten dobrý, rozumný kamarád, a nikdy mě nenapadlo neuposlechnouti ho.

Prof. Zahradník, sám krajně svědomitý, žádal právem od svých žáků tutéž svědomitost, a soudil-li o mně, že jsem liknavý, že se na četbu nepřipravuji



svědomitě, že mé písemné práce nejsou pečlivě psány, byl tento jeho posudek zcela spravedlivý. Prof. Zahradníček byl vůbec člověk hodný a dobrotivý; přesvědčil jsem se o tom, když po letech jsem se s ním shledal, a lituji dodneška, že jsem se k němu nechoval tak, jak bych se měl chovat a jak toho v plné míře zasluhoval; také jsem ho prosil, aby mi dodatečně odpustil – on, můj zlatý, v dobrotě svého srdce mě ubezpečoval, že se naprosto nepamatuje, že bych se byl kdy čím vůči němu provinil. Nu, já měl věrnější paměť nežli on a v této paměti jsem podržel, že po všecha léta, po která byl mým učitelem, jsem mu činil ve všem, co nařizoval, jakýsi trpný odpor. Popuzovalo mě proti němu hlavně to, že se mi z jeho úst nedostalo nikdy slov uznání, přes to, že jsem někdy dobře odpovídal a prokázal, že věci rozumím, třebaže jsem nebyl připraven; takového formálního uznání se však z jeho úst žádnému z jeho žáků, ani nejlepším a nejsvědomitějším, nedostávalo. To snad byla jediná chyba, jež by se mu byla mohla vytknouti, ne-li ta ještě, že zvláště při četbě básníků Ovidia, Vergilia a Horáce jeho výklad byl poněkud suchopárný a že mu nebylo dáno rozhořčovati se tak krásně a nadšeně o antickém bájesloví, jako činíval v Klatovech P. Emanuel Hrdlička. V tom mém trpném odporu mě utvrzovali mnozí z mých spolužáků, kteří věděli, že latinu dobře ovládám, zvláště ti z nich, kterým jsem pomáhal při písemných pracích, posílaje jim podlaviční poštou jednotlivé věty, napsané na kopírovacím ústřížku, někdy i celý úkol, který se potom dovedně rozmnožoval a dále pašoval. Z těch, jimž jsem takto pomáhal, někteří měli na vysvědčení třebas o dva stupně lepší známku než já. Je věru s podivením, že se nevyzradilo toto podloudnictví, jež úžasně kvetlo.

Tak se stalo, že čím dále tím méně jsem dbal výkladů Zahradníkových, v sextě méně nežli v kvintě, v septimě pak a oktávě ještě méně; tyl jsem stále ze svých zásob, získaných v Klatovech, a podobalo se mi čím dál tím více, že z jeho úst neslyším nic, co bych beztoho již nevěděl. Obyčejně jsem vůbec ani neposlouchal, co se právě čtlo a o čem se jednalo, a četl jsem sám dále, obraceje list po listu, kapitolu za kapitolou dopředu, tázaje se tu a tam sousedů po nějakém významu, jemuž jsem nerozuměl, nedbaje toho, že jsem obyčejně nedostával odpovědi. Přiho-dilo se mi nejednou, že, byv vyvolán a vyzván, abych četl dále, jsem nevěděl, kde zkoušený přede mnou přestal čísti, což se pana profesora velice nemile dotýkalo. Ale mně to bylo jedno, mně stačilo vědomí, že propadnouti nemohu, a jaké známky se mi dostane na vysvědčení, bylo mi lhostejno.

Pokud se týká latinské prosy, čtli jsme v sextě a septimě Ciceronovy řeči *In Catiliaram*, řeči *Pro Milone*, kterážto četba mi zcela určitě přiléhala mnohem lépe nežli v kvintě Livius; také jsem Ciceronovi nepoměrně lépe rozuměl než Demosthenovi. Prof. Zahradníček řídil překládání a podával výklad k tomuto řečníkovi s vlastní sobě důkladností a svědomitostí, takže četba mě opravdově zajímala a celkem mou pozornost poutala; připadalo mi pouze, že výklad upadával do přílišných podrobností a že četba pokračovala poněkud zdoluhavě, což vyvolávalo ve mně netrpělivost a svádělo mě k obvyklému předbírání. Vedle toho jsem se jal probírat i řeči *In Verrem*, která se mi zdála zvláště zajímavou, takže jsem litoval, že nebyla čtena ve škole.

Mimo Cicerona mělo se ještě čísti: Julia Caesara *Bellum civile* a Sallustovo *Bellum Jugurtinum*, kteréžto knihy byly v seznamu těch, jež jsme si měli poříditi a jež jsem si také pořídil. Než, nečetl se ve škole ani jeden, ani druhý z těchto autorů, prof. Zahradník pro Cicerona a pro Vergilia se k této četbě již nedostal. Mně vlezlo cosi do hlavy, že pro četbu řečí Ciceronových, příliš pomalu pokračujících, a hlavně pro *Bucolica* a *Georgica* Vergiliova byl spáchán na jmenovaných dvou autorech a na nás do nebe volající hřích, hněval a bouřil jsem se proto. Umínal jsem si, že si přečtu sám aspoň *Bellum Jugurtinum* a také jsem se bez průtahů dal do té četby se vším zápalem, jehož jsem byl schopen. A netoliko, že jsem četl, ale připravoval jsem se, shledával jsem ve slovníku všecha slovíčka, všechny obraty, jež mi byly nové. Co živ jsem pro školu nevyvinul takové svědomitosti. Na konci druhého běhu – nemýlím-li se – sexty, když bylo již po klasifikaci, sebral jsem tlustý sešit, obsahující mé přípravy, a podáváje jej prof. Zahradníkovi, řka: „Prosím, zde odevzdávám tento sešit na důkaz toho, že jsem přečetl *Bellum Jugurtinum* ex privata diligentia.“ – Prof. Zahradník byl nemálo překvapen, chvíli stál, dívaje se do sešitu, a zdálo se, jakoby mu řeč byla uvázla v hrdle, potom odpověděl: „No dobře, za to vás chválím... byl bych si jen přál, abyste dříve byl dal najevo takovou pilnost. Uvidíme, jak sobě povedete po prázdninách. Hlavní věc přece jen jest, abyste se svědomitě připravoval na četbu ve škole. Doufám, že se budoucně tak stane.“ – Ach, zklamala ho tato čaka, dobrého prof. Zahradníka. – Následující školní rok mi přinesl jiné starosti, takže mi nezbylo času připravovati se svědomitě na latinskou četbu.

(...)

Jak jsem se již zmínil, lépe než řeči Ciceronovy, přes to, že i tyto jsem rád čítal, se mi zamlouvala básnická tvorba Vergiliova, ale jen jeho *Aeneida*, kdežto jeho *Bucolica* a *Georgica*, jež byla předmětem četby v sextě, stala se mi pravou mukou. Pro tento genre poesie jsem neměl nejmenšího pochopení, snad ještě méně než pro Klopstockovy ódy, a nepochybuji, že ani P. Em. Hrdlička by mě byl pro ni nenadchnul. Nemám pro ni smyslu ani dnes. Za to jsem *Aeneidu* přímo hltal. Žel, že při četbě ve škole se opakovalo znovu to, co jsem svému tehdejšímu učiteli vytýkal: zdržoval se příliš při mluvnických a slohových podrobnostech a četba se vlekla hlemýždím tempem.

Karel Klostermann: *Vzpomínky na Šumavu*
(kniha paměti).

Hrad Strakonice, Strakonice 2006, str. 277–282.



NABÍDKY



ACTIVE CITIZENS

Projekt komunitního vzdělávání Active Citizens

hledá mimopražské střední školy pro spolupráci v roce 2013 a 2014

Co můžete Vy, vaše škola a vaši studenti zapojením získat?

- Nabízíme možnost **zviditelnění vaší školy** ve vaší lokalitě a zatraktivnění v očích budoucích studentů a jejich rodičů
- **Učitelům** nabízíme možnost **osobnostního a profesního rozvoje** formou školení a možnost podílet se na vzniku nové metodiky
- **Studentům** nabízíme získání praktických **dovedností** z oblasti **projektového managementu** a tzv. **soft skills** jako je například spolupráce v týmu, kritické myšlení, schopnost reflexe, prezentační dovednosti
- **Finance** na realizaci studentského komunitního projektu

Active Citizens je o ...

- ... aktivních školách
- ... učitelích, kteří mají chuť naučit se něco nového a podívat se na věci jiným pohledem
- ... kreativních a odvážných studentských týmech
- ... diskuzi a množství nápadů, jak zlepšit život v okolí školy
- ... profesionální přípravě komunitních projektů a jejich realizaci
- ... podpoře zkušených lektorů a projektových manažerů po celou dobu projektu
- ... tvorbě nové atraktivní metodiky v oblasti komunitního vzdělávání
- ... radosti ze společné práce a objevování

Uzávěrka přihlášek je 28. února 2013. Více informací včetně termínů školení najdete na www.activecitizens.cz. Máte otázky? Napište nám na activecitizens@britishcouncil.cz.

„Do tohoto projektu jsme se zapojili, protože naplňuje filozofii a motto naší školy. Nechceme, aby naši studenti jen seděli v lavicích a pořád se učili. Chceme, aby šli mimo svoji bezpečnou zónu, aby šli ven mezi lidi a dělali něco užitečného jak pro sebe, tak pro ostatní.“ Ivo Helebrant, učitel, 1st International School of Ostrava



Projekt Active Citizens realizují organizace British Council a Člověk v tísni, o.p.s. – program Varianty.



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

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. Zaplatte 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 Květa Krüger

Redakční rada: Ondřej Hausenblas, Štěpánka Klumparová, Hana Košťálová, Šárka Miková, Irena Poláková, Nina Rutová, Jiřina Stang, 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 lednu 2013. Registrační číslo MK ČR E 11198. Uzávěrka dalšího čísla je **31. ledna 2013**.

Vydalo o. s. *Kritické myšlení* 2013.

Přední obálka: Foto z archivu E. Duškové.

Zadní obálka: Foto z archivu projektu *Brána ke vzdělávání* – školní čtenářské kluby.

Neoznačené fotografie: Archiv *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



9 771214 582002