

Kritická gramotnost o praxi, textech a kontextech

ROČNÍK 2 — DVOJČÍSLO 2+3 — JARO 2016

2+3

Pomáháme školám k úspěchu je nezávislý projekt Nadace THE KELLNER FAMILY FOUNDATION, který je zaměřen na zvyšování kvality výuky ve veřejných základních školách s důrazem na individuální přístup učitelů k žákům. Projekt probíhá pod záštitou MŠMT a jeho vzdělávací programy jsou ministerstvem akreditovány.

Grafika

Návrh layoutu: Studio Najbrt
Sazba: Martina Donátová,
Tereza Melenová (gd3)
Autor portrétních fotografií, není-li uvedeno jinak: Ondřej Polák

Vydává

Pomáháme školám k úspěchu o. p. s.
Hvězdova 1716/2b, 140 00 Praha 4
e-mail: info@pomahameskolam.cz
tel.: (+420) 224 174 269
www.pomahameskolam.cz

ISSN 2464-6318

2016 ©

Pomáháme školám k úspěchu o. p. s.

Obsah časopisu smí být užíván odbornými pedagogickými pracovníky pro plánování výuky a při výuce ve školských zařízeních. Jiné užití tohoto dokumentu nebo jeho částí (včetně publikování, kopírování a šíření) bez předchozího písemného souhlasu společnosti Pomáháme školám k úspěchu o. p. s. je zakázáno.

EDITORKA

Nina Rutová

ODBORNÁ REDAKCE

Hana Košťálová

Irena Poláková

Ondřej Hausenblas

Květa Krüger

Miloš Šlapal

Michala Kafková

JAZYKOVÁ KOREKTURA

Jana Křížová

Obsah

6

Editorial

– Nina Rutová

1

Aktuálně

8

Jak učíme o migraci?

Článek reflektuje odpovědi ředitelů a učitelů k tématu migrace, popisuje situace, do nichž se vyučující dostávají, když se ve škole otevře téma migrace, přináší komentované náměty, zdroje a příklady dobré praxe.

– Nina Rutová

2

Čtenářské kontinuum

16

Odhalování autorského záměru v četbě textů

Jak vést žáky k tomu, aby vnímali autorský záměr textu, a jak na výkonech žáků poznat, že autorský záměr postřehnou.

Příprava na hodinu s textem Jiřího Dvořáka Kaktus, ukázky výkonů žáků.

– lekce Kateřina Sládková, Bohuslava Jochová, text Ondřej Hausenblas

3

Téma: Čtení v oborech

25

Je učitel naučného předmětu i učitelem čtení?

Co řeší učitel, který se rozhodne pravidelně zařazovat do své výuky texty pro veřejnost, texty seriózní i účelově zkrácené?

– Hana Košťálová

30

Potřebují změnu, překvapení, výzvu!

Dialog ze Základní školy v Dobroníně na téma čtení v oborech.

– Ivo Mikulášek, Jana Rybáčková a Lenka Dvořáková

33

Čtenářství a badatelství

Čtení textů lze uplatnit prakticky ve všech částech badatelsky orientované výuky. Příspěvek je o smysluplném kontextu a autentických čtenářských cílech.

– Monika Olšáková

DĚJEPIS

35

Hledáme v dějepise odpovědi na klíčové otázky

Písemný rozhovor redakce s učitelem dějepisu Romanem Anýžem a plán jeho lekce "Padesátá léta 20. století v Československu".

40

Rozvoj čtenářské gramotnosti v dějepise

Komentovaná lekce „Mumifikace a informační zdroje“, ve které žáci vyhodnocují informace ze dvou zdrojů, posuzují jejich vhodnost vzhledem k názorné prezentaci.

– lekce Miloš Šlapal, text Nina Rutová

ZEMĚPIS

42

Čtení v zeměpise

Rozhovor Niny Rutové s učitelkou Jitkou Jandovou.

FYZIKA

44

Inspirace z katedry didaktiky fyziky

– Irena Dvořáková

45

Čtení textů kultivuje výuku i mne samotnou

Písemné interview Niny Rutové s učitelkou fyziky Šárkou Kvasničkovou.

47

Mně by se líbila čítanka z fyziky

Rozhovor redakce s učitelkou Hanou Matulovou.

4

Představujeme: Jana Kopecká

50

Jsem teď spíše průvodkyní jejich učení

Jana Kopecká, učitelka na prvním stupni v ZŠ Kunratice, nevnímá sama sebe jako hlavní aktérku ve třídě. Nechává se dětmi vést a průběžně řeší také sociální vztahy, takže na ně nepotřebuje speciální třídnickou hodinu. Rozhovor je doplněn dvěma videi. Jedno je o vzniku čtenářského koutku, na druhém lze pozorovat, jak se žáci učí v hodině přírodopisu rozlišovat fakta a názory.

– Nina Rutová

54

Hodina českého jazyka ve druhé třídě

Jak se čtou a píšou slabiky -dě, -tě, -ně.

– lekce Jana Kopecká, komentář Nina Rutová

5

Ze světa

59

Modelování při četbě komplexních informačních textů

Existují rozmanité způsoby, kterými může učitel ve třídě přemýšlet nahlas, a tím žáky učit číst komplexní texty. Text obsahuje přehled nástrojů pro modelování.

– Douglas Fisher a Nancy Freyová

6

Anketa

68

Jak pomáháte vybrat dětem knížku?

Z odpovědí se dozvídáme více o principech a zásadách, které dodržují při doporučování knih žákům Kateřina Sládková, Zdeňka Dudová, Věra Hrušková, Leona Mechúrová, Radka Sobolová a Naděžda Tuháčková. K poslednímu příspěvku je připojeno video ze spontánního čtení dvou dětí ze třídy Jany Kopecké v čtenářském koutku.

7

Knihy

73

Inspirativní knihy a texty do dějepisu

Osmnáct tipů na beletrii, historické dokumenty i komiksy, na knížky k dávným i moderním dějinám a také na knihy o vynálezech, které ovlivnily svět.

– Radka Hubálková

77

Alberto Manguel: Dějiny čtení a čtenářská zrcadla

Zpráva o knize, v níž hlavní roli hrají knihy a jejich čtenáři.

V příloze jsou čtenářská zrcadla, která zachycují začátky čtenářských příběhů -náctiletých žáků.

– Irena Poláková

80

Knihy jako materiál

Námět, jak lze použít svazky, které již nechceme mít v policích školní knihovny. Obrazová příloha.

– Lucie Samlerová a Tereza Doudová

Editorial

TEXT Nina Rutová

Vážení čtenáři, milé čtenářky,

pokud se vám první číslo časopisu **Kritická gramotnost**, které vyšlo na sklonku roku 2015, zdálo obsáhlé a stále jste nestihli důkladně prostudovat či jen přečíst všechny texty, které vás zaujaly, možná se podivíte, že další vydání je ještě dvakrát obsáhlejší. Nezvyklý rozsah – tedy rovnou dvojčíslo – mne vybízí k několika slovům na vysvětlenou.

Tématem čísla je čtení v oborech. Když jsme se začali učitelů oborů, s nimiž spolupracujeme v projektu **Pomáháme školám k úspěchu**, ptát, proč a jakým způsobem rozvíjejí ve svých předmětech na druhém stupni také čtenářství, přišly odpovědi natolik rozmanité, že nám bylo líto shrnout je do jediného textu a respondenty pouze tu a tam citovat. Naopak, začali jsme být víc a víc zvědaví i na to, co v původním rozhovoru zůstalo nedořečeno. Ptali jsme se na konkrétní publikace, ze kterých učitelé čerpají, i na webové stránky s vhodnými oborovými texty, pak jsme je začali žádat také o ukázky z hodin, a tak to pokračovalo až k důkazům o učení doložených na žákovských výstupech. Stáli jsme o hmatatelné výsledky z praxe, na nichž by se nejen nám v redakci, ale hlavně vám, našim čtenářům, ozřejmila zcela konkrétní práce s neučebnicovými texty. Když jsme měli vše pohromadě, byla možnost rozdělit téma do dvou čísel nebo mít v jediném čísle pro každého „oboráře“ něco. Zvolili jsme druhou variantu a doufáme, že ji oceníte. Neznamená to, že vybízíme, aby si učitelé fyziky přečetli jen rozhovor s dvěma učitelkami fyziky. Jsou tu pro ně připravena i další témata, která se mohou týkat všech oborů – kupříkladu čtenářství a badatelství nebo modelování při četbě komplexních informačních textů.

Ač se tedy mohlo po prvním vydání zdát, že časopis je tu především pro učitele literatury, zveme k četbě všechny, kteří pátrají, jak učinit atraktivnějším právě svůj obor, jak žákům například ukázat, že „historie jako věda může být, a zdá se dokonce, že vždy svým způsobem je, manipulativní“ (Roman Anýž), že aktuální text může žákům přiblížit události, které právě tady a teď ovlivňují geopolitickou situaci, že „úderné texty s příběhem“ (Šárka Kvasničková) vzbudí větší zvědavost i ve fyzice.

Důležité je naučit se číst gramotně i texty naučné, dokumenty, rozhovory, a dávat si věci do souvislostí ve všech oborech. To se přece nemůže týkat jen učitelů literatury.

Tolik k tématu tohoto vydání. Pár slov k tomu ostatnímu, například k tématu migrace v rubrice Aktuálně, k rozhovoru s vynikající prvostupňovou učitelkou Janou Kopeckou, k doporučeným knihám i ke všemu dalšímu v tomto dvojčísle, najdete více slov v obsahu. Výhodou časopisu je, že jej nemusíme načít od první strany.

Inspirativní čtení vám přeje
Nina Rutová, editorka ■

Oddíl

1

Aktuálně

8
Jak učíme o migraci?

Jak učíme o migraci?

TEXT Nina Rutová

Téma migrace rozděluje společnost, je zneužíváno politicky, je hodnotově komplikované. Uprchlíci budí v mnohých lidech strach, emoce a iracionalitu, stejně tak ve škole mohou odlišné názory žáků i učitelů vyvolat situace, s nimiž si nebudeme vědět rady a vystavíme se riziku, že neobstojíme před žáky ani před sebou. Je tolik nejistot dobrým důvodem k tomu, abychom se vážnému tématu ve škole či ve třídě spíše vyhýbali, nebo bychom o něm naopak měli hovořit co nejvíce?

Článek je o tom, jak se ve školách, výuce, při komunikaci s žáky i v hodinách stavíme k tématu migrace. Použila jsem v něm především odpovědi ředitelů a učitelů na tři anketní otázky, cituji z kulatého stolu Stálé konference asociací ve vzdělávání (SKAV) na téma „Je škola bezpečné prostředí pro reflexi dění ve společnosti?“ a přidávám (komentované) tipy do výuky. Nejde tu o výzkum, spíše o sdílení (dobrých i horších) zkušeností.

Na co jsem se ptala?

1. Dotkli jste se tématu migrace (uprchlictví) ve své výuce plánovaně, nebo spontánně? Jak to probíhalo?
2. Zajímáte se o metodické publikace, v nichž jsou texty, informace a metodické postupy k tématu migrace? (Pokud ano, mohli byste některou z publikací doporučit kolegům? – Napsat, komu a proč ji doporučujete ...)
3. Má k tématu migrace (uprchlictví) společnou strategii celá škola? – (Mluvili jste o ní na poradě? Shodli jste se na ní v celé sborovně, nebo „to“ ředitel ponechává na každém učiteli a jeho odpovědnosti?)

Z odpovědí učitelů i ředitelů se dozvídáme, že „v pedagogickém sboru dané téma neřešíme“ nebo že „společnou strategii nemáme“, „krátce jsme si během jedné porady vyměnili informace, toť vše“, „k metodikám jsme se nedostali“, „metodiky neznáme, a tedy ani nepoužíváme“. Učitel ze Sedlčan píše, že ale v soukromé rovině řeší samotné téma často. Kdosi další téma vnímá jako čím dál naléhavější, angažovaná učitelka a lektorka kritického myšlení se obává, abychom tím, že jsme si na mediální podobu uprchlíků zvykli, nakonec neotupěli. Maturantka, která bude dělat letos zkoušky na pedagogickou fakultu, mluví o pocitu, že stojí uprostřed nějakých důležitých historických událostí a že se možná na nich taky nějak podílí, ale neví, co si má vlastně myslet. „Samozřejmě, že když na videích vidím záběry z války a potápějící se lodě, tak je mi těch lidí líto. Ale když je tolik mých kamarádů a známých proti uprchlíkům, tak na tom asi něco bude.“ – „Jako by platilo, že cokoli, co je nenávidné, je pravdivé!“ říká politolog a vysokoškolský učitel Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity Salim Murad během kulatého stolu SKAV. – Jiný vysokoškolský pedagog z pléna apeluje: „Všichni musí naše názory znát a nesmíme se za ně stydět!“ Mezi panelisty i hosty vládla 18. února vzácná názorová shoda. Nebyl slyšet jediný hlas s protiuprchlickou tendencí.

Jaký postoj tedy zaujmout? Vyčkávat? Držet se oficiálního směru politické reprezentace, dát na zdravý úsudek, přirozený soucit, anebo počkat, že to za nás vyřeší čas nebo se do toho pustí aktivnější kolegové? Přidat se k nim, či nepřidat? Trvat na tom, že současná témata, která neumějí řešit ani politici, do školy nepatří? Musíme řešit až příliš mnoho dilemat. Co odvodíme, až nám jednoho dne potomci položí legitimní otázku:

„A co ty jsi tenkrát vlastně dělal (dělala)?“ Budou se za nás spíše stydět, nebo budou na nás moci být hrdí?



Nina Rutová je lektorka programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení, spolupracovnice Knihovny Václava Havla.

Poznámka: Text byl dokončen 6. března 2016. Situace v jmenovaných školách se od toho data mohla změnit.

Pavel Sirotek ze ZŠ Propojení v Sedlčanech píše: „Určitě bych uvítal, kdyby téma nabralo ve vztahu k základním a středním školám více důležitosti a začalo se pravidelně a s rozumem řešit. Trochu se ovšem bojím, že se v ČR najde i určitý počet pedagogů, kteří k věci přistoupí ze špatného konce.“

Já jsem v té situaci, myslím, neobstála

To, že je migrace téma živé a diskutované často jen formou vnitřního dialogu, když už ne ve sborovně, je zřejmé i z popisu jedné odpolední události, který do našeho časopisu poslala Michaela Tůmová, učitelka výtvarné a dramatické výchovy v osmiletém Gymnáziu Elišky Krásnohorské v Praze.

„Učím druhým rokem na částečný úvazek. Když jsem se dozvěděla, že se ve škole bude promítat film na téma uprchlíků (zapůjčený od Člověka v tísní) a že na film naváže debata, zaujalo mě to. ‚Konečně něco,‘ říkala jsem si a šla jsem se podívat, jak vlastně filmový klub probíhá. Snímek uvedli dva studenti, které je v pozitivním slova smyslu ve škole ‚víc vidět‘, jsou aktivní, jednoho z nich jsem dokonce potkala na demonstraci ‚proti projevům nenávisti‘. Film byl o třech lidech z různých států, o tom, jak se protloukají, co musí podstupovat, když se pokouší získat azyl ve Francii. Hrdinové filmu jsou ve věku našich studentů.“

Kluci, kteří film pouštěli, moderovali také diskusi. Na úvod definovali pojmy migrant, uprchlík a pak už dali prostor k vyjádření ostatním – mohlo se mluvit jak k filmu, tak k tématu vlny migrace.

Padl názor, že by mladí muži měli bojovat ve své zemi, a ne utíkat do Evropy za lepším.

Dva diváci-studenti byli výrazně naladěni proti migraci a migrantům a jeden své postoje prosazoval dost agresivně. Mrázilo mě, když jsem jeho názory poslouchala. V jednu chvíli se málem strhla hádka. Moderátoři, kteří měli evidentně pro migraci větší pochopení, bohužel již nevěděli, jakými argumenty hájit své postoje, a tak to trochu vypadalo, že tedy ‚nemají pravdu‘, když nemají argumenty. Byli si mnohem víc vědomi složitosti celého problému a netvrdili na rozdíl od protistrany, že vědí, jak situaci řešit. Když vyzvali studentky ze sekundy, aby také řekly svůj názor, jedna z nich prohlásila, že si myslí, že tu není už pro nikoho místo, ani na to nejsou peníze, někomu pomáhat. Bylo mi jasné, že z jejich úst slyším názor rodičů nebo že se nechala bezprostředně ovlivnit atmosférou diskuse. Celou dobu mi šlo hlavou: Mám do toho vstoupit, mám říct, co si myslím? Proč tu není někdo za dějepis, aby uvedl fakta na pravou míru? Něco jako: Přece víme, že i v naší zemi byli lidé nuceni uchýlit se do emigrace, a kdyby jim nebyl poskytnut azyl... prostě něco o povinnosti solidarity.

Trpěla jsem, protože převládalo migrantům nepřátelské naladění. Teď přece musí někdo něco říct. Ale kdo? Je to asi na mně!? Nebyla jsem si jistá, jestli to dokážu, nechtěla jsem říct nějaký nesmysl, nevěděla jsem, v jaké jsem tam teď pozici, zda se mám/můžu zapojit do diskuse a navíc jsem tam nemohla kvůli jiným povinnostem mimo školu zůstat do konce. Celou dobu jsem byla nakročena něco říct, ale neudělala jsem to. Myslím, že to byla chyba.“

Patří migrace do výuky?

Máme však od mnoha učitelů i dost sebevědomých odpovědí. Patří mezi ně hlavně ty, které se opírají o závazný dokument: Rámcový vzdělávací program totiž poskytuje na mnoha místech dostatečnou oporu k budování znalostí a postojů ve vztahu k současnosti, tematické okruhy se objevují ve většině průřezových témat, cíle najdeme v očekávaných výstupech i klíčových kompetencích. Žák má být na konci školní docházky schopen vytvářet si a obhájit své vlastní občanské postoje a také se vhodným způsobem vyrovnávat s postoji druhých.

Téma migrace lze sledovat z různých úhlů, tedy skoro ve všech oborech, lze na něm procvičovat i čtenářské dovednosti, lze je oficiálně zapsat do třídnice. A dalším plusem je, že žáci o uprchlících sami od sebe diskutují a zajímají se o ně. Co víc si jako učitelé můžeme přát?

Jako vždy, i tentokrát je častá také tato odpověď: „Je toho hodně, co bych jako učitelka ‚měla‘ – zkrátka všechno nestihám!“ Jinými slovy říká totéž i ředitel Jaroslav Nádvořník z 2. základní školy Propojení v Sedlčanech: „Strategii nemáme, zůstalo to nedotaženo, bavili jsme se se zástupkyní o pozvání někoho, případně i pro rodiče. Zatím to převálcovaly takové ‚malíčkovské‘ jako zápis, ples školy apod.“ Jedněm brání v pohroužení se do současnosti mnoho jiných povinností a událostí, někteří nevědí, jak takovou diskusi o uprchlících vlastně vést, připadá jim, že na to mají málo informací nebo nevědí, čemu a komu vlastně věřit. Existují příklady, na jejichž základě bychom získali více jistoty? Možná nemusíme všechno „vymýšlet“ sami – to je velká výhoda.

Jsem na sebe naštvaná,
že jsem do toho nevstoupila
a neřekla, co si o tom myslím.
Michaela Tůmová, učitelka

Jak postupovat, pokud dojde na předsudky

Upraveno dle Hello Czech Republic – Doma v nové zemi.

1. Využijme příležitosti a předsudek prozkoumejme.

Dojde-li během aktivity/diskuse ve třídě na urážlivé poznámky nebo předsudky, využijme příležitosti a prozkoumejme je hlouběji. Řekněme žákům, že se budeme zabývat předpojatým názorem či pohledem. V této fázi nedávejme žákům příležitost argumentovat pro nebo proti.

2. Převeďme předsudek na hypotézu.

Využijme předsudků a přeměňme je na hypotézu, již mohou žáci pomoci fakt a logiky posoudit. Vysvětleme, že takto pracují a uvažují vědci. Hypotéza může být správná, ale také nemusí! Je důležité, aby žáci uvažovali kriticky a zkoumali fakta.

3. Dohodněme si se žáky jasná pravidla.

Domluvme se na společných pravidlech jako například:

- Tomu, kdo ostatním něco říká, by se mělo naslouchat bez přerušování.
- Ti, kdo právě nemluví, mají naslouchat, mohou však klást dotazy vedoucí k objasnění dané věci.
- Každý má právo na své domněnky, hypotézy.
- Kdokoli může přednést názor vycházející z vlastního argumentu. Tento argument by měl být založen na faktech, nikoli pouze na vlastních dojmech. Cílem je nebát se být kritický, zkoumat fakta a zpochybňovat názory. Věci nejsou vždy takové, jak si myslíme.

4. Prozkoumejme, co hovoří pro hypotézu a co proti ní.

Zkoumejme argumenty podporující hypotézu. Vyzvěme žáky, aby přišli s fakty, která hypotézu podporují, a požádejme je, ať se přitom zdrží projevení vlastních názorů. Pak změňme úhel pohledu a položme otázku: Co hovoří proti hypotéze? Vybídněme žáky, aby přinášeli fakta. Podněcujme je ke svobodnému myšlení!

5. Zkoumejme hypotézu.

Upozorněme na mezery, které se objevují v poznacích týkajících se dané otázky. Dejme žákům za úkol sbírat informace. Můžeme říct: „Mám dojem, že bychom potřebovali získat o některých otázkách více informací. Za domácí úkol proto máte nalézt co nejvíce fakt.“ Vysvětleme, co znamená sbírat fakta, a rozdělme mezi žáky jednotlivé úkoly.

6. Prezentujme fakta.

Nechme žáky, ať ostatním sdělí, na jaká fakta narazili. Zdůrazněme ostatním, že by měli nejprve naslouchat a přemýšlet o tom, co se říká a jaké dopady to má na příslušné prohlášení. Dejme pak žákům možnost reagovat na to, co se dozvěděli, co se vyjasnilo, co je překvapilo a co konkrétního si z příslušného úkolu odnesli.

7. Nakonec žákům poděkujeme za jejich práci založenou na argumentech a faktech!

Při tomto způsobu práce je dobré si s žáky promluvit o kritickém přístupu ke zdrojům a o tom, jaké zdroje informací využívají. Jsou tyto zdroje objektivní a konkrétní, nebo jen šíří osobní názor či postoj? Můžeme se například dohodnout na tom, které zdroje jsou více a které méně spolehlivé.

Příklady dobré praxe

Záměr ředitele Jaroslava Nádvorníka pozvat do hodiny nějakého přímého aktéra či odborníka je výborný. Při setkání s opravdovým účastníkem jde o přísun skutečných informací, ne těch mediálně zkreslených. Setkání s někým jiným než s učitelem žáci již mnohokrát ocenili i při příležitosti jiných „exkluzivit“ (nemocný AIDS, signatář charty, příslušník komunity LGBT...). Michal Řezáč, předseda sdružení Občankáři.cz, hovořil v rámci kulatého stolu SKAV přímo o „štěstí, když žák jiné národnosti (a nemusí to být rovnou uprchlík), je schopný sdílet své zkušenosti z jinakosti“. K diskusi s žákem ze Sýrie přizvali v jeho škole ještě děvče, které má dobrovolnické zkušenosti ze srbsko-chorvat-ské hranice. Ohlas žáků hodnotí učitel jednoznačně slovem „pozitivní“.

Učitelka z Vysočiny, na jejíž škole nejsou cizinci a nechce být jmenovaná, použila příběh konkrétního člověka, který našla na webu. Šlo o Syřana, kterému se po mnoha peripetiích podařilo uprchnout do Německa. „Reálný příběh mívá u žáků většinou úspěch. Je pro ně hmatatelnější,“ říká učitelka. V téže hodině využila i fotografie a videa, jež získala na školení Člověka v tísní – Jeden svět na školách. Věděla předem, že „někteří žáci mají spíše negativní názory vůči uprchlíkům“, takže důkladná příprava a podpora ředitele, který jí umožnil vyjet na školení, byla na místě. „Většinu žáků to zaujalo. Získali jiný pohled na téma uprchlictví, konkrétní osud jim pomohl více se zorientovat.“ Je zde tedy kromě tipů na reálné příběhy také první tip na kvalitní metodickou oporu: **Jeden svět na školách** pracuje s osudy konkrétních lidí již mnoho let a nabízí také kurz pro učitele pod názvem **Mluvme o migraci**. „Vyučující nedostávají na semináři jednoznačný návod, co by měli o migraci školákům říkat. Žáci by měli vést k tomu, aby naslouchali jiným, respektovali jejich názory a kriticky posuzovali zprávy z médií,“ charakterizuje nabídku Člověka v tísní ředitel programu Karel Strachota. „Líbí se mi, že filmy do výuky nejsou dlouhé a metodika k nim je zcela apolitická,“ čteme ve zpětné vazbě k semináři. Dokumenty Jednoho světa na školách včetně výukových materiálů jsou k dispozici v tematickém okruhu **Migrace**.

Učitel dějepisu Roman Anýž ze Základní školy Dr. Malíka v Chrudimi píše: „Hovořili jsme na poradě o tom, že i v tématech, která aktuálně hýbou světem, máme úplně stejnou úlohu jako kdykoli jindy – především rozvíjet u žáků kritické myšlení.“ Svá slova hned ilustruje příkladem ze své hodiny:

- Ve výchově k občanství jsme si ujasňovali význam slov, která se objevují v médiích (islám, muslimové, islamisté, Islámský stát, džihádisté, korán).
- Vytvářeli jsme seznam toho, co si myslíme, že víme, co jsme někde slyšeli, viděli.
- Poté jsme se seznamem pracovali tak, že jsme se snažili tvrzení, která obsahoval, ověřit nebo z nich udělat otázky.
- Potom jsme řešili, kde by se na tyto otázky daly hledat odpovědi.
- Nakonec po vzoru jednoho článku z časopisu **Dějiny a současnost** jsme přemýšleli nad tím, „o co máme obavy“ (raději než z čeho/z koho), a myslím, že se nám podařilo touto oklikou přemýšlet nad tím, co pro nás znamená evropská civilizace a její hodnoty.

I prvostupňové děti se zajímají

„Byla jsem překvapená, kolik toho o uprchlících vědí už i děti v druhé třídě,“ říká vychovatelka v družině Marie Bílá ze Školy „Můj projekt“. Příběh uprchlíka-dítěte, který se v současnosti odehrává kousek od nás v tisících variacích, je zpracován i pro mladší školní děti formou komiksu **Jednou se zase setkáme, Sanam**, který nabízí sdružení META. Na stránkách organizace, která již mnoho let pomáhá školám se začleňováním dětí s odlišným mateřským jazykem, je také film **Šádi** pro starší děti. K oběma dětmi oblíbeným žánrům se váže metodická příručka **Hello Czech Republic – Doma v nové zemi**.

Mnozí učitelé se shodují, že čím mladší děti jsou, tím méně jsou zatížené předsudky. Pro první stupeň Jeden svět nabízí osmnáctiminutový dokument s českými titulky **Nora zpívá pro Sýrii**. Děti ale mohou slyšet arabštinu, číst anglické titulky a vše je tak názorné, že dvouminutovou ukázkou z filmu zvládnou i jazykově jen mírně pokročilí žáci. – Zde jsme tedy našli odpověď také pro učitele ze Sedlčan, který píše: „Ačkoli bych s žáky rád o tomto tématu mluvil, nejsem si úplně jistý, jak jej vhodně zařadit do hodin angličtiny.“

Je nutné se připravit předem

Jana Halamová ze ZŠ Raškovice poslala tvůrcům lekce k filmu **Nora zpívá pro Sýrii** poznatky z praxe: „Výuková lekce pro nás byla přínosem i z toho hlediska, že se nedaleko Raškovic ve Vyšní Lhotě nachází utečenecký tábor a naši školu navštěvují žáci bydlící přímo pod ubytovnou imigrantů. Žáci mají své názory, které často kopírují ty rodičovské – více méně negativní.“ V lekci, která je k filmu připravená, se děti mají rozhodnout pro pět věcí, které by si vzaly s sebou, kdyby musely opustit svůj domov. Jana Halamová vyzkoušela aktivitu v 5., 6. a 7. třídě. „Hned na začátku se ukázalo, že žáci vůbec netuší, kde Sýrie leží. Proto jsme si zemi ukázali na mapě a se staršími žáky jsme také hovořili o cestách migrantů do Evropy. Žáci se zajímali o to, proč je v Sýrii válka, kdo s kým válčí, proč jim nikdo nepomůže, proč nebojují, ale utíkají. Doporučuji si proto dopředu nastudovat potřebné informace.“

Jedním ze zdrojů, kde může učitel získat informace, je web **syrská revoluce**. Je na něm mapa Sýrie a sousedních zemí, náhled do historie včetně podrobné časové osy poli-

pětilístek : jméno autora: třída: 7B datum: 9.12.2015

1. podstatné jméno/ název tvého tématu: Uprchlíci

2. přídavná jména Jaké je tvé téma? důležité aktuální

3. slovesa Co dělá tvé téma utíká bojí se přežívají

4. věta o tématu ze čtyř slov Uprchlíci chtějí zpátky domů

5. synonymum, jedno slovo, které shrnuje, co ses o tématu dozvěděl/a útek

Hodina mě bavila na 100% a jsem moc ráda že vím zase více o tomto konfliktu.

Pětilístky žáků Jitky Jandové
ze ZŠ Propojení v Sedlčanech.

tického konfliktu v Sýrii, slovník pojmu a též příběhy. Ke studiu lze doporučit také seriál **Islám, současná migrační krize a my** Karla Patáka, který se věnuje všem aspektům současné migrační krize z pohledu Evropy i ČR. Při četbě narazíme i na takové pasáže, které se hodí rovněž do výuky pro druhý stupeň a střední školy. Patákovy články jsou bohatě zdrojově podchyceny, a tak si můžeme autorem předkládaná fakta ihned ověřit.

Ovlivnit nás může i znalost cizích jazyků a cestování

I v Sedlčanech, kde zatím na jednotnou strategii neměli čas, téma v jednotlivých hodinách žije. Učitelka zeměpisu a zároveň zástupkyně ředitele Jitka Jandová ze ZŠ Propojení doporučuje ani ne čtyřminutové video **Syria's child refugees: 'You feel that they have lost their hearts'**, které v hodině Sýrie dnešních dnů a Islámský stát použila v 7. a 9. ročnících v rámci rozvoje čtenářské gramotnosti. Malé děti – uprchlíci – ve filmu hovoří o svém životě a své zemi. Jitka Jandová využívá k aktuálním tématům informace, videa a články v angličtině poměrně často. (Viz také Čtení v zeměpise na s. 42.)

S tímto přístupem k výuce je tu naděje, že její žáci budou na tom s cizím jazykem lépe než generace, které nemohly cestovat, ale i pokolení jen o pár let starších „kamarádů“ z vysokých škol pedagogického zaměření. – Dle slov učitele Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity Salima Murada „ze tří tisíc studentů vyjela na program Erasmus jen necelá padesátka studentů. A na PedF Masarykovy univerzity byl prý poměr ještě lepší.“ Cituji z facebooku popis multikulturního světa od studenta historie, který se poprvé dostal do Londýna: „Londýn je super. Je úžasný, jak tady dochází ke střetu tolika různých kultur. Fascinující! Lidi všech barev a tvarů, milion jazyků (Emotikona směle). Bydlím s Maďarem a pracuju s Italem a Lotyšem v restauraci, která patří Arabovi, a je to skvělé!“ Učitelka Andrea Baumanová říká, že někdy postačí i to, když ze Švédska nepřijede do školy jen modrooký blondák. I to prý na kolegy působí. Díky znalosti jazyků se můžeme k informacím dostat ihned, taky zjistíme, že společenské nálady v jiných zemích jsou jiné a že bychom studenty měli učit rozpoznat, že jim někdo z demokracie ukrajuje, že demokracie přece není trvalý stav. I o tom se během kulatého stolu hovořilo.

Mezi panelisty a návštěvníky kulatého stolu rozeznáváme tváře aktivních učitelů, lidí z nevládních organizací, je tu také několik novinářů. Účastníci se shodli i na tom, že škola (pro ně) je bezpečným prostředím pro sdílení současných témat. („Někdy to vyžaduje pedagogickou statečnost. S většou podporou vedení je to jednodušší,“ podotýká Andrea Baumanová, která z minulosti nemá jen jednoznačně dobré zkušenosti.)

V Kunraticích budou učitelé na děti migrantů připraveni

Dvě originální odpovědi na otázky k migraci přišly ze základní školy v pražských Kunraticích. Ředitel školy Vít Beran vidí řešení i v připravenosti učitelů učit žáky s odlišným mateřským jazykem (OMJ), kterých je aktuálně na škole čtyřicet, a tak škola podala ke schválení projekt, jehož součástí je tvorba metodiky a odborných materiálů pro práci

s žáky s odlišným mateřským jazykem, vzdělávání pracovníků školy v oblasti práce s žáky s OMJ, navýšení kapacity Školního poradenského pracoviště o odborné pozice za účelem přímé podpory těchto žáků a nabídka volnočasových aktivit. „Migrantům hrozí segregace, tvorba ghett, v dalších generacích např. radikalizace a násilí. Je proto třeba řešit migraci individuálně a detailně a úrovni dospělých migrantů i jejich dětí. U dětí je riziko frustrace a vyčlenění z kolektivu mnohdy větší než u rodičů (první generace migrantů, kteří do cílové země přijdou např. z válečné zóny, s povděkem přijme jakoukoli pomoc). Projekt v naší škole je tedy cíleně zaměřen na žáky s OMJ včetně kooperace s jejich rodiči.“ Jedním z cílů je „maximalizovat čas, po který bude cizinec ve styku s ostatními žáky, zintenzivnit integraci a urychlit výuku českého jazyka, pomoci žákům plněním úkolů, připravovat společné kulturní a jiné aktivity, snažit se zapojit i rodiče žáků“.

Kateřina Círová z téže školy píše. „Tématu migrace jsem se věnovala v devátých ročnících velmi často v rámci třídnických hodin, jako třídní učitelka i metodička prevence rizikového chování. Využila jsem také spolupráci s Divadlem Archa a se třídou jsem navštívila představení *Vadí – nevadí*. Použila jsem jejich metodiku a pracovní listy. Jiné metodické publikace jsem nevyužila, ani je neznám. Ale ráda bych se o nich dozvěděla, pokud má někdo zkušenosti,“ píše třídní učitelka deváťáků z Kunratic.

Zde jsou tedy **tipy** pro Kateřinu Círovou a pro všechny, kteří dále hledají.

Příběh učitelky na závěr

Začali jsme příhodou vyučující, která píše, že v tématu migrace před sebou „neobstála“, nevěděla si s nečekanou situací rady. Je-li pro učení, poznání a výchovu jedním z nejvhodnějších nástrojů příběh, nechejme si opět vyprávět. Autorkou druhého příběhu je Irena Poláková, učitelka v ZŠ a gymnáziu Lauderových škol.

„V prvním pololetí pravidelně probíhají v naší škole projektové dny. Dohodneme se na jednom tématu a učitelé vypíší dílny a žáci se do nich napříč ročníky přihlašují. Minulé léto jsme bouřlivě debatovali o možném tématu uprchlictví. Všech se nás dotýkalo, že někde na hranici Řecka a Turecka se shromažďují desítky tisíc lidí, které musely opustit své domovy. Dlouho jsme se ale nemohli shodnout na tom, co vlastně žákům chceme ukázat, zda je chceme pobídnout k nějakému konkrétnímu postoji (a to je vždycky velmi ošidné a leckdy i manipulativní) či jim jen představit rozmanitost národů a přispět k zmírnění strachu z neznámého.“

Nakonec jsme si oddychli, když kolegyně Šárka připomněla, že rok 2015 je rokem světla, odhlasovali jsme si ‚Světlo‘ a s úlevou ‚uprchlíky‘ jako téma půlročního projektu opustili.

Nicméně postupně se z desítek tisíc stávaly statisíce a ‚migrace‘ nabyla řady dalších rozměrů – obavami o ‚naši evropskou kulturu‘ počínaje a obavami z toho, čeho jsou při její ochraně lidé ‚naší evropské kultury‘ schopni, konče.

Někteří rodiče se domnívali, že není vhodné se tématu věnovat, škola by měla dle nich zůstat apolitická. Následně se rozpoutala debata, co je a co není politické, tedy co do školy patří a co ne. Jeden z našich bývalých studentů diskusi hned v počátku glosoval: ‚Já bych byl rád, kdyby byla základní lidská slušnost (z níž plyne třeba soucit s lidmi prchajícími před válkou) samozřejmě apolitická.‘

Navzdory citlivosti a ve své podstatě nepopulárnosti otázky přístupu k imigraci jsme se ale tématu vyhnout nemohli ani při běžné školní práci.

Na podzim jsme žákům ‚nově‘ představili židovské patriarchy – Abraham? Také imigrant. Mojžíš – mimochodem i on byl uprchlíkem. Pozvali jsme lidi, kteří k tématu mají co říct, nabídli žákům filmy, kde se prezentovaly nejrůznější názory. Chtěli jsme otevřít debatu, aniž bychom se snažili ji k něčemu konkrétnímu dovést. Situace se mění velmi rychle a je těžké najít ‚bezpečný politický‘ princip, o nějž by se bylo možné opřít. Byť to není snadné, zřejmě si ho musí v dané chvíli najít každý sám. V nejasné situaci, tj. v okamžiku, kdy se nemůžeme ztotožnit s názory politické reprezentace, už jen proto, že zohledňují pouze cíle krátkodobé, nám nezbyvá než se držet principu ‚osobní zodpovědnosti‘.

Pozvali jsme dva experty na situaci na Blízkém východě. V obou případech jsme se zabývali hlavně Islámským státem. Už jenom proto, že i v situaci, kdy člověk sám ovlivnit moc nemůže, jsou vlastní nevědomost a neznalost to první, co změnit může.

Navzdory tomu, že nevedeme jako škola k jedinému ‚správnému‘ názoru, podporujeme diskusi, v níž se snažíme tříbit argumentaci. Respektive žáci by se zřejmě ptali a chtěli o tématu bavit i bez naší intervence. Víc než obava z imigrační vlny, o níž zatím čteme jen v novinách, je spíše děsí, jak někteří lidé mohou při svých projevech zapomínat na to, že jsou lidmi.

V situaci, kdy člověk sám ovlivnit moc nemůže, jsou vlastní nevědomost a neznalost to první, co změnit může.

Irena Poláková, učitelka

To další málo, co totiž můžeme udělat, když nevíme, jaký postoj zaujmout k náročné společenské otázce, je podporovat obecné pozitivní hodnoty, jako jsou soucit, pomoc bližnímu, úcta k lidem.

Irena Poláková, učitelka

Ačkoli jsme k ničemu konkrétnímu žáky nevedli, před zimními prázdninami uspořádala děvčata v kvintě sbírku na pomoc lidem v utečeneckých táborech. Žákyně zjistily, co konkrétně je potřeba, a vybraly mezi svými spolužáky teplé oblečení a trvanlivé potraviny. Škola sbírku umožnila, aniž by ji organizovala. To další málo, co totiž můžeme udělat, když nevíme, jaký postoj zaujmout k náročné společenské otázce, je podporovat obecné pozitivní hodnoty, jako jsou soucit, pomoc bližnímu, úcta k lidem.

Závěr této sbírky byl humorný a ilustruje, že nejen my žáky učíme hodnotám a jejich projevu ve skutečném životě. I oni nás mohou přivést ke konkrétnímu jednání.

Trochu náročné totiž bylo pro děvčata sbírku dopravit někomu, kdo by ji do utečeneckých táborů dovezl, a tak krabice skončily u nás doma s představou, že je tam přece odvezu. Hm... to sice ano, ale jak v centru Prahy zaparkuji? Naštěstí si pro sbírku organizátoři cesty do makedonského utečeneckého tábora přijeli. Jen tak mimochodem se zmínili, že jim vypadl řidič. Co následovalo? Můj manžel se nabídl a za dva dny odjel s humanitární pomocí na řecko-makedonskou hranici. Nejen my ovlivňujeme chování studentů! ■

Já bych byl rád, kdyby byla základní lidská slušnost (z níž plyne třeba soucit s lidmi prchajícími před válkou) samozřejmě apolitická.

F. R., bývalý student Lauderových škol v Praze

Zdroje:

EKMAN, Oskar. **Jednou se zase setkáme, Sanam**. Ilus. Peter Bergting. Přel. z anglické verze švédského originálu **We Shall Meet Again, Sanam** [Friends a UNHCR, 2013] UNHCR v České republice ve spolupráci s META, o. p. s. Praha: META – Společnost pro příležitosti mladých migrantů a UNHCR v České republice, 2015. Dostupné [on-line] na: http://www.meta-ops.cz/sites/default/files/final_komiks_web.pdf [cit. 6. 3. 2016].

Jeden svět na školách. Dostupné [on-line] na: <http://www.jsns.cz> [cit. 6. 3. 2016].

Migrace. Dostupné [on-line] na: <https://www.jsns.cz/cz/lessons/4/Migrace.html?theme=14> [cit. 13. 3. 2016].

Mluvme o migraci. Dostupné [on-line] na: <https://www.jsns.cz/cz/search/10300/Vyhledavani.html?action=fulltext> [cit. 13. 3. 2016].

Nora zpívá pro Sýrii. Film, rež. Els van Driel. 18 min. Nizozemsko, 2014, dabing. Dostupné [on-line] na: https://www.jsns.cz/cz/lessons/4/Nora_zpiva_pro_syrii.html?lessonID=183&lesson=one&play=preview [cit. 13. 3. 2016].

PATÁK, Karel. **Islám, současná migrační krize a my**. Dostupné [on-line] na: <https://www.free-mag.one/2016/02/11/islam-soucasna-migracni-krize-a-my-17> [cit. 13. 3. 2016].

PROCHÁZKOVÁ, Lucie – TITĚROVÁ, Kristýna. **Hello Czech Republic – Doma v nové zemi**. 1. vyd. Praha: META – Společnost pro příležitosti mladých migrantů, 2015. 79 s. ISBN 978-80-906296-0-8.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha: MŠMT, 2013. Dostupné [on-line] na: <http://msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani> [cit. 6. 3. 2016].

SVOBODOVÁ, Jana – SCHENKER, Philipp. **Vadí – nevadí** [dokumentární drama]. Divadlo Archa, prem. 11. února 2014. Dostupné [on-line] na: <http://vadi-nevadi.cz> [cit. 13. 3. 2016].

Syria's child refugees: You feel that they have lost their hearts. Film, The Guardian. 3:41 min. Dostupné [on-line] na: <https://www.youtube.com/watch?v=WARQID-UJg&feature=youtu.be> [cit. 13. 3. 2016].

Syrská revoluce.cz. Nezávislá iniciativa mapující dění v Sýrii a propojující aktéry v ČR, kteří se zajímají o tamní arabské jaro. Dostupné [on-line] na: <http://www.syrskarevoluce.cz> [cit. 13. 3. 2016].

Šádi. Film, UNHCR [26. 11. 2015 – META]. 13:59 min. Dostupné [on-line] na: <https://www.youtube.com/watch?v=w6wkAUqqmag> [cit. 6. 3. 2016].

The Lion and the Brave Mouse. Film, rež. Els van Driel. 20 min. Nizozemsko, 2014, angl. titulky. Dostupné [on-line] na: <http://www.jedensvet.cz/2015/filmy-a-z/29262-nora-zpiva-pro-syrii#sthash.9dCuh6si.dpuf> [cit. 13. 3. 2016].

Oddíl

2

Čtenářské kontinuum

16

**Odhalování autorského záměru
v četbě textů**

19

**Příprava na hodinu s textem Jiřího
Dvořáka Kaktus a s ukázkami výkonů
žáků**

Odhalování autorského záměru v četbě textů

TEXT Ondřej Hausenblas

Jak vést děti v četbě a v práci s textem k tomu, aby citlivě vnímaly autorský záměr textu? V jakém stadiu rozvoje čtenářství a s jakými texty je vhodné a potřebné se na to soustředit a jak na výkonech žáků poznat, že autorský záměr vnímají? Čím se liší záměr autora od hlavní myšlenky díla?

Dvě učitelky si připravily hodinu s populárně-naučným textem a ověřily si ji s pomocí třetí učitelky v pátém, šestém a sedmém ročníku. Čtenářským cílem jim byl deskriptor z čtenářského kontinua:

Porozumění v kontextech – pokročilý – 5.1 Záměr autora:

Rozpoznává záměr autora (zřetelný a později skrytější) podle toho, čím je v textu – postupně složitějším – naznačen. Připojuje k záměru autora i dobové či společenské souvislosti.

Autor komponuje své sdělení o světě a lidech pro své čtenáře. Vypráví nějaký příběh, píše o nějaké situaci nebo problému, něco vysvětluje, obírá se city a vztahy. Zvolil si jisté téma, to znamená, píše o nějakých věcech a něco o nich tvrdí (myšlenku) nebo nad nimi vyvolává pocity (prožitek). Čtenář čte text a dobírá se nosné myšlenky nebo prožívá city, o nichž psal autor.

Tak jednoduché a doslovné to ale není...

Co je vlastně autorský záměr? Jak se liší od „hlavní myšlenky díla“?

Hlavní nebo nosná myšlenka je nejdůležitější tvrzení, které nám text sděluje. Autor text napsal tak, abychom na ni přišli (pokud nám ji jako v bajce nebo jako v naučném textu neřekne výslovně). A čtenář také čte tak, aby se nosné myšlenky dobral z toho, co může v textu najít. Čtenář textu dojemného, zejména lyrické básně, zažívá pocity, které patrně prožíval sám autor. To, že najdeme v uměleckém díle nosnou myšlenku nebo že námi pohnou city, nás pudí k tomu, abychom podvědomě nebo vědomě zvažili své hodnoty, čeho si ceníme, nač věříme. To je estetické působení uměleckého díla. Ale autorským záměrem rozumíme ještě něco specifického.

Někdo za tím textem je a něco tím textem sledoval...

Autor nám dává text, z kterého nějakou myšlenku nebo pocit můžeme vyčíst, protože tím chce u nás něčeho dosáhnout. Za každým textem, který čteme, stojí nějaký autor, osoba, která jej vytvořila a poslala do světa k možným čtenářům.

Čtenáři nejen zakoušejí estetický zážitek a hledají a nacházejí četbou myšlenky nebo velké city. Vědí navíc, že text je vždy dílem člověka z masa, kostí i z osobních zkušeností, myšlenek a pocitů. Dobrý čtenář vnímá, že autor zabarvuje vědomě nebo nevědomě svůj text svým pohledem na věc, svou životní zkušeností, svou pozicí ve společnosti, svou poučeností, a případně i nepoučeností. Jaké události, postavy a prostředí vybral autor textu, jež čteme? Co zdůraznil tím, kam obrátil náš pohled? Co nechává stranou? Hodnotí někde něco sám? Nebo zvýraznil některé věci tak, že nám to nedá a musíme je hodnotit? Vypadá to, že se autor snaží, abychom vyznávali hodnoty jemu blízké a zavrhovali ty, které předkládá jako odporné? Zdá se, že podle autora bychom se měli nějak zachovat?

Jako dobří čtenáři ovšem autorovým preferencím nebo sklonům nepodléháme slepě. Zaujme k nim své vlastní stanovisko – buď je přijmeme (například u starobylého



Ondřej Hausenblas je vysokoškolský učitel českého jazyka a literatury, lektor programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení.

textu chápeme, že tak a tak lidé v baroku o vztahu k Bohu uvažovali a autoři je k tomu také směřovali, a zkoušíme se do nich vžít a jejich vidění světa a Boha zažít), nebo je odmítneme (Nerudovy antisemitské narážky chápeme, ale nesdílíme), anebo je zvažujeme (kolektivistické tendence části předválečné literární avantgardy porovnáváme se situací dnes), či se smíříme s rozporností hodnot (katoličtí autoři vidí dnešní společnost jinak než autoři bez náboženského přesvědčení, a obojí je zajímavé) atp.

Takové čtení je jiné, než jakému mnohé z nás učila kdysi škola. Pamatujeme třebaš to gymnaziální „co tím chtěl autor říct“, kterému se učili všichni ve své generaci stejně. Anebo se spoléhalo na to, že text se v naší mysli interpretuje sám ze sebe, že osoba čtenáře do interpretace nevkládá sama sebe, a že tedy myšlenku nebo zážitek vyčte každý dobrý čtenář stejně. Jako by text patřil jen a jen autorovi. Málo nás učili, že autor nechtěl jen něco říct, ale že tím řečením chtěl něčeho dalšího dosáhnout. (Někdy chtěl opravdu jen něco říct, třeba aby si to sám ujasnil, anebo aby u nás vyvolal obdobný prožitek, dojetí, radost.) Když přemýšlíme o autorském záměru, počítáme s tím, že sdělení textu tu není pro nic za nic, ale že skrze nosnou myšlenku, skrze vyvolání prožitku i skrze to, jak autor text vystavěl, chtěl autor u nějakých čtenářů něčeho dosáhnout. Snad proto právě mají autoři potřebu být slyšeni (čtení)...

Přestože možná autor textu dosud žije a je dosažitelný, nepočítá čtenář s tím, že mu autor někde vyjasní, „jak to vlastně myslil a co tím chtěl říct“. Když je autor mrtev, nehledá čtenář v archívech zápisky, v nichž si autor svůj záměr při tvorbě nebo po ní poznamenal. Rozhodující pro nás je to, jak záměr vyplývá z námi čteného textu – tedy čeho se o záměru textu můžeme díky pečlivé četbě, díky své čtenářské zkušenosti a svým vědomostem kulturním dobrat my čtenáři.

Beletrie (próza i poezie) působí na čtenáře kouzelně

Autor může nejen vytvářet fikční svět (v pohádce, sci-fi, fantasy, románu, básni...), ale psát také o světě docela reálném. Například píše o vzhledu, o užítku i životě kaktusu. Když píše text umělecký (jako například E. F. Burian v písni **Chlupatý kaktus**), může ho podávat krásně, napínavě, dojemně či hrůzoplňně atd. Ale může také psát poučeně a poučně v textu informačním (naučném nebo populárně-naučném).

Posláním textů informačních, tzv. věcných, obvykle není pootevírat hlubší vrstvy významů a nechávat čtenáře, aby si je hledali. U informačních textů vědeckých či naučných se nám spíše mohou postupně odhalovat další souvislosti, jež jsme prvně nechápali. U dobrých textů populárně-naučných někdy zažíváme obojí – jak okouzlení z elegance, vtipnosti či jiné krásy toho, jak je text napsán, tak radost z poznání.

Dnes se rozdíl mezi textem naučným (vědeckým či učebním) a textem beletristickým směřují víc a víc. Máme k dispozici mnoho populárně-naučných textů s krásnými prvky, které čteme právě nejen pro poučení, ale i pro příjemný zážitek, patří mezi ně například Dvořákův **Rostlinopis**.

V textu o kaktusu může autor vyslovit jisté nosné myšlenky – například o tom, že vlastnosti organismů úzce souvisí s jejich adaptovaností na prostředí, v němž žijí. Ale může nám také krásně vyprávět nebo nás poučeně provádět výkladem tak, že si tyto myšlenky sami dovodíme. Anebo nás text může přímo vyzývat k soucitu či v nás svým obsahem a umným podáním vybudit soucit s některým skromným, a přece vytrvalým stvořením. Může se stát, že si díky četbě uvědomíme, zda a jak moc jsme sami vytrvalí a zda si vytrvalosti ceníme...

Na první počtení se čtenáři obvykle liší v tom, jak hluboké myšlenky nebo city jim text přinese. Ale mohou zažít velký prožitek z textu nebo odhalit nosnou myšlenku buď opakovaným čtením textu, nebo když se nad textem schází více čtenářů k hovoru a sdělení. Zkušený čtenáři i napoprvé najdou v textu hlubší významy, ale i oni mohou – v dobrém textu – hledat nové a nové poselství třebaš po celý život.

Ani myšlenky, estetický zážitek nebo poučení však nejsou v četbě textů ještě všechno...

Výsledkem autorova záměru má být čtenářova nová pozice či názor. Například je záměrem autora, abychom si uvědomili, jak nám může být, až budeme v stáří závislí na péči a ohleduplnosti svých dětí. Text nám dává varování, tím, že nás nechá spatřit bezohlednost otce vůči dědovi z pohledu vnuka (Jan Neruda: **Dědova mísa**). Myšlenkou textu je, že člověk má umět vcítit se do kůže toho, kdo je mu na obtíž. Záměrem textu je, abychom zakusili pocít trpkosti a studu a abychom si pro sebe a za sebe rekapitulovali, jak se k svým bližním chováme my, a snad abychom se zlepšili. Anebo třebaš u vyprávěcího textu poučený autor chce, abychom se na přírodu neřídali jen sobecky postaru, ale abychom podobně jako pes Baryk od Františka Nepila chápali, že rozmanitost tvorů



Ondřej Hausenblas a Kateřina

Sládková, učitelka v ZŠ Za Nádražím
v Českém Krumlově, lektorka programu
Čtením a psaním ke kritickému myšlení.

v přírodě je krásná i potřebná. Přestože jsme doposud měli poděděný názor, že krtek škodí zahradě.

Autorský záměr v textu bývá někdy dost manipulativní, skrývaný, ale může být i otevřeně apelující, neskrývaný. Anebo bývá poměrně demokratický, to když nám autor vědomě podává informace, myšlenky či hodnocení tak, abychom se dozvěděli a pochopili dost a abychom mohli prožívat i uvažovat samostatně.

Na nás si autor nepříjde – anebo přijde?

Přechod mezi tím, co je téma a myšlenka textu, co je autorský záměr a co je estetické působení textu, je pozvolný a u každého čtenáře může být hranice různá podle čtenářovy životní zkušenosti i čtenářské vyspělosti. I zřetelná a jednostranná ideová tendence nemusí působit manipulativně a nepoctivě, když ji autor umí vyjádřit opravdu umělecky, krásně.

My čtenáři máme také své názory, prožitky, vědění i nevědění, své místo ve společnosti, a skrze toto své zázemí cizí text vnímáme – rozumíme mu jen natolik, co nám naše zkušenost a naše citová a intelektuální výbava umožňují. Vkládáme vždy do textu sebe sama, a proto nám text dává jen to, nač jsme nachystáni. Nikdy se nemůžeme četbou dobrat úplně stejného chápání, jaké měl sám autor, a dokonce se v naší mysli a srdci jeho záměr, který od něho do textu vplynul, nemůže realizovat spolehlivě. A to ani tehdy, když se nám zdá, že autorovi rozumíme a shodujeme se s jeho pohledem a názorem. Tak to v lidském sdělování obecně platí.

U textu **Kaktus** se rozdíl v chápání obsahu a poslání textu nezdá moc komplikovaný. Autor je znalý, nás čtenáře pokládá za méně zasvěcené a podává nám informace, které jsme asi neměli. Chce nás poučit. Ale zároveň patrně stojí autor o to, abychom i my docenili krásu nebo hodnotu podobnosti mezi tím, jak s vodou hospodaří a jak přežívá sucho kaktus a jak velbloud. Když najdeme shodu s jeho pohledem na věc, možná doceníme něco, co nám dosud unikalo – že chod přírody stojí na hlubokých principech, a ty že jsou patrně hodně společné, dokonce tak společné, že rozdílné reálné životní formy (rostlina a zvíře) si mohou počínat nebo „být zařízeny“ obdobně.

Čtenář populárně-naučného textu **Kaktus** se potřebuje vyznat v tom, jak autoři nakládají s tím, co a jak nám říkají: i mladší čtenář by si měl umět všimnout, že v textu se střídají informace o rozdílných stvořeních: o kaktusu a o velbloudu. Že tento zjevný kontrast určitě něco znamená, že něčemu slouží. Tak to autoři dělávají, protože vědí, že porovnávání je matkou moudrosti. Mám se tedy jako čtenář umět dočíst toho, že kaktus a velbloud jsou různí, a přece v něčem velmi shodní. Ale to by nestačilo – jako čtenář mám také docenit, že z toho srovnání získávám díky textu nový pohled na přírodu, na její fungování. Mám opustit svoje dosavadní jistoty v tom, že „kaktus je přece kytka“, a velbloud „že je něco jako kůň, jenže s hrbem“, a otevřít se tomu, že v přírodě se dají najít podobnosti a odlišnosti, které mě na první pohled ani nenapadnou.

Text nečteš nikdy sám

Literatura je kulturní a společenský jev. Proto není hledání záměru textu i svého stanoviska k němu jen osobní věcí jednotlivce. Každý z nás je chtěl nechtěl členem společenství čtenářů – jednak čtenářů této knihy, tohoto textu, ale také společenství všech, kdo tento text mohou číst (znají jazyk, jsou dost vyspělí duševně). Ti, kdo četli tento text, byli také zasaženi autorským záměrem, i oni ho rozpoznávali podle svých možností, zčásti podobně jako já, zčásti po svém. Jako čtenář si ujasňuji, s jakým záměrem asi byl tento text napsán, co se mnou měl udělat, jak měl ovlivnit můj a náš svět. Ale uvažuji zároveň i o tom, jak asi další čtenáři vnímají záměr, jež já zde rozpoznávám a vysuzuji. Čtenáři mně podobní, i ti ode mne nějak odlišní. Proto si máme nejen navzájem říkat, jak textu a jeho záměru rozumíme, ale máme se také snažit, abychom své porozumění s nimi sdíleli, aby se sblížovalo. U děl, která jsou obecně známá, přijímaná a docenovaná, se dokonce o záměru jako o něčem již nalezeném mluví a píše v odborných pojednáních, v učebnicích. Při povrchní výuce literatury se děti mohou naučit odříkat některá odborně vypracovaná tvrzení o záměru slavných textů, ale tím se k nim ještě nedostaly, ani nepovyrostly jako čtenáři...

Text o kaktusu a velbloudu od Jiřího Dvořáka není beletristický, je nejspíš populárně-naučný. Je však napsán vtípně, zajímavě, autor je evidentně člověk znalý přírody, ale zároveň dává najevo, že respektuje to, že lidé méně poučení mohou mít laický náhled na problematiku hospodaření s vodou u organismů. Podává text tak, jako by počítal s tím, že jeho čtenáře a mne samého příroda a její fungování zajímá. Anebo možná chce můj zájem nebo obdiv teprve vzbudit – proto asi tak překvapivě položil vedle sebe rostlinu a zvíře. ■



Foto: archiv autorky

Bohuslava Jochová učí přírodopis a chemii v ZŠ Chvalšiny, je lektorkou programu Čtením a psaním ke Kritickému myšlení.

Příprava na hodinu s textem Jiřího Dvořáka *Kaktus* a s ukázkami výkonů žáků

LEKCE Bohuslava Jochová a Kateřina Sládková KOMENTÁŘ Ondřej Hausenblas

Oborový cíl lekce

Žák na základě populárně-naučného textu vyvodí, že rostliny i živočichové mají podobná přizpůsobení určitému prostředí, ve kterém žijí.

Čtenářský cíl lekce

Žák s dopomocí určí složitější a více skrytý autorský záměr a podkládá svá zjištění textem.

Aktivity před čtením

Kdybyste někdy vynalézali velblouda, pořádně si prohlédněte kaktus.

Každý sám se zamýšlí nad touto větou a své myšlenky si písemně poznamená do pracovního listu.

Sdílení ve dvojicích.

Žáci, kteří chtějí, mohou svůj záznam zveřejnit.

(Děti mají při evokaci vytušit ze vstupní věty Dvořákova textu, že jsou jisté podobnosti mezi velbloudem a kaktusem, ale měla by jim vyvstat otázka, jaké souvislosti to jsou. Některé zápisy do pracovního listu to potvrzují.)

Kdybyste někdy vynalézali velblouda, pořádně si prohlédněte

kaktus. ~~Kaktus~~ Kaktus je zelený a ostnatý, ale tvar má jako hrb velblouda. Kaktus dokáže přežít v pouštích kde je málo vody. Velbloud dokáže to stejně. Náhoda nemyslí si.

Kdybyste někdy vynalézali velblouda, pořádně si prohlédněte kaktus.

V tom textu bude něco s pouští. Možná že to bude pokračovat tak že někdo bude vynalézat velblouda a přispůsobit kaktus aby mohl přežít v poušti.

Aktivity při čtení

Jiří Dvořák: Kaktus

Kaktus

Kdybyste někdy vynalézali velblouda, pořádně si prohlédněte kaktus. Oba jsou dokonalé stroje na přežití v poušti. Vedro a sucho, ve kterých se buňky sevrkávají jako rozinky, vyždímají kdekoho. Tihle dva se ale nebojí: uměli se zařídit.

Dávejte pozor, kolik šikovných zlepkůváků si pořídili: Zásobu vody. Tlusté tělo kaktusu, zrovna tak jako velbloudi hrby (a taky krev), je napumpované vláhou. Dá se odtud čerpat dlouhé týdny, a jen vrásky v kůži ukazují, jak těžký ten život je.

Nepromokavý slunečník. Kaktus má tělo pokryté vrstvou, která z něj nepustí ani mráček páry. Opíralo by se mu do listů slunce? Pryč s nimi – místo nich má trny. Mohla by mu poušť upjet i z kořenů? Mohla – zabalit je nepropustným pláštěm! A co tělo: jak má vypadat, aby do něj nemohlo horko? No píece koule – vypasení sud, do jehož středu nedosáhne ani ten nejpichlavější paprsek. I velbloud má šikovnou srst a tělo stavěné tak, aby k němu slunce mohlo nejmíň, když stojí vysoko na obloze. Dlouhé nohy ho navíc chrání před teplem, které se odráží od země. A k tomu tvrdé mozoly na břiše: když na to přijde, může se velbloud skrčit, aniž se popálí o horký písek.

Okap. Noc co noc se na poušti srazí pár kapek rosy. Proto jsou na kaktusech trny: vláha, která se usadí na kulatém těle, po nich stéče na zem – rovnou ke kořenům. Tohle velbloud neumí – ale o to míň je vybíravý. Když na to přijde, dokáže se napít i slané vody.

Šetřič páry. Kdo žije, musí taky dýchat. Rostliny ve dne vdechují oxid uhličitý a do vzduchu vracejí kyslík, v noci naopak. S tím ovšem i upouštějí páru – a to je na

poušti zlé. Kaktusy to vyhmátly: přes den nechávají průduchy – to jsou otvory, které slouží rostlinám jako nozdry – zavěšené a potřebné zásoby si nalapají přes noc, kdy se oblačkům do vychladlého vzduchu nechce. Velbloud se nenechal zahanbit: může nozdry zaklapnout, aby mu z nich zbytečně neunikala pára. Že by se potil, o tom nemůže být řeč. A čurá tak hustě, že to málem šustí.

A nakonec – celoživotní siestu. V horku se nemá spěchat: to ví každý, a kaktusy nejlíp. Rostou pomalu, jako by si každé lupnutí v zelených zádech třikrát rozmyslely. Nikdo se jim, zmoženým samotou a sluncem, nemůže divit. Ani velbloudi ne. Jenže ti udělali chybu: nechali si narůst nohy a pak ukázali lidem, že se dají ohočít – a teď už se z toho nevyzují... Mít tak pichlavý kožich jako kaktusy, byl by s nošením věder a zadků konec!

Tak vidíte. Vypadá to, že ten, kdo vymyslel velblouda, pokukoval po kaktusu – ale jen tak po očku, aby ho nikdo nenachytil při opisování. Nebo obráceně. Jedna věc je na tom ale divná: kde žijí velbloudi, tam nerostou kaktusy. Anebo naopak.

Dromedář aby se v tom vyznal.

Dobrá otázka: Jak rostliny přežijí v poušti?

Schovají se do písku. Kromě kaktusů a dalších sukulentů je poušť domovem mnoha jiných rostlin. Většinu času ale nejsou vidět: spí v cibulích a semenech ukrytých pod zemí. Jakmile zaprší, rychle vyklíčí, rozkvetou, dozrají a pošlou do světa svá semena... Ta, která zapadnou mezi zrnka písku, tam musí roky čekat, než zase zaprší.

24

Metoda literární kroužky – žákovské práce v rolích

Vyjasnění rolí – co obnáší která role (role jsou napsané na tabuli)

Ilustrátor: *Přečte si text a nakreslí k němu obrázek. Ve skupině sdělí, proč maloval zrovna takovýto obrázek (co pro něho v textu bylo impulzem).*

Botanik: *Čte text a po straně si píše přímo i nepřímo vyjádřené informace o kaktusu slovy botanika.*

Zoolog: *Čte text a po straně si píše přímo i nepřímo vyjádřené informace o velbloudovi slovy zoologa.*

Hledač přírovnání a obrazného vyjádření: *Čte text a podtrhává přírovnání a obrazná vyjádření a vedle na volné místo je objasní.*

Tazatel: *Vytvoří pět otázek k textu pro následnou diskusi ve skupině.*

Rozdělení do skupin po pěti. Ve skupině se žáci dohodnou, kdo bude v jaké roli pracovat.

Práce s textem. Každý sám pracuje s textem ve své roli (pokyn dostane na lístečku).

Ve skupině si žáci navzájem představí své výtvary – každý ze skupiny se pokusí dát ústně ocenění (nějaké uznání, kladnou zpětnou vazbu) pisateli.

Pracujeme v pořadí: ilustrátor, botanik, zoolog, hledač přírovnání a poslední tazatel.

Za skupinu vybrat jeden výtvar, dle názoru žáků ve skupině ten nejpovedenější, a ten zveřejnit ve velké skupině.

(Tato aktivita sledovala žákovu prvotní nabrání a porozumění věcného obsahu. Ještě neotvírá práci na rozpoznání autorského záměru. Porozumění textu – věcnému obsahu je ovšem nutné, bez něj nelze autorský záměr hledat.)

Citace ze s. 24–25. Reprodukce z knihy Jiřího Dvořáka a Alžběty Skálové Rostlinopis aneb Podivuhodné pravdy a výmysly ze zeleného světa. Baobab 2012.

1. Ke každému výrazu na obrázku dopiš vysvětlení.
2. Zamysli se a zapiš, jaké je hlavní poselství tohoto textu. Dolož svá tvrzení zjištěním z textu.

že velbloudi i kaktusy mají některé části těla stejnou funkci i přes to že se nikdy nesečkají.

Autor chtěl čtenáře článku něco naučit o velbloudech a kaktusech.

Velbloudi dokážou pít i slanou vodu.

Myslím si že autor jim chtěl přiblížit kaktusy a velbloudy.

Alto, že se nemálo žáků dokázalo dotknout autorského záměru, a někteří velmi důvtipně, ukazuje, že hodina o Kaktusu dávala příležitost, v níž se žáci učí záměr v textu identifikovat a formulovat ho. Někteří zatím jen částečně – všimají si toho, že informace a podání jsou jiné povahy, než ve škole bývá zvykem:

1. Ke každému výrazu na obrázku dopiš vysvětlení.
2. Zamysli se a zapiš, jaké je hlavní poselství tohoto textu. Dolož svá tvrzení zjištěním z textu.

4 autor to napsal, protože
Myslím, že autor to napsal, protože mají hodně věcí společných, a že o velbloudech se zastak neučí.

1 kaktus má tlusté tělo, ve kterém uchováva vodu jako velbloud má hrby.

2 věta: Tlusté tělo kaktusu, zrovna jako velblouda hrby, je napumpovaná vlhkou.

Ja jsem se o nich nikdy moc neučila.

Další žáci možná vystihli základ autorského záměru v tomto textu:

1. Ke každému výrazu na obrázku dopiš vysvětlení.
2. Zamysli se a zapiš, jaké je hlavní poselství tohoto textu. Dolož svá tvrzení zjištěním z textu.

Autor chtěl aby jsme se naučili o kaktusech a velbloudovi třeba to, že se nepošklávají
autor chtěl ~~aby jsme se naučili~~

aby jsme se naučili vynalézali velblouda

aby jsme se podívali na kaktus protože mají skoro stejné šlepkovky pro sírd v poušti

A ještě jiní možná zašli příliš daleko do zobecnění – opravdu text nějak naznačuje, že rozdíly a shody kaktus–velbloud mohou být podnětem k úvahám o rozdílech mezi lidmi?

1. Ke každému výrazu na obrázku dopiš vysvětlení.
2. Zamysli se a zapíš, jaké je hlavní poselství tohoto textu. Dolož svá tvrzení zjištěním z textu.

MYSLÍM SI, PROTOŽE VELBLOUD A KAKTUS JSOU ÚPLNĚ SÍNÝ, ALE PŘITOM TA STEJNĚ SÍNÝ JSOU VZHLEDOVĚ, ALE STEJNÝ JSOU SVÝMI VYLEPŠOVÁKY. KDYBYSTE NĚKDY VYNALÉZALI VELBLOUDA, POŘÁDNĚ SI PROHLÉDNĚTE KAKTUS.

MYSLÍM SI ŽE CHTĚL ABYCHOM SE ZAMYSLELI NA TOM JAK JSOU LIDÉ ROZDÍLNÍ, ALE PŘITOM STEJNÝ. VŠICHNI TOUŽÍ PO LAŠCE, RODINĚ, ŠTĚSTÍ A PŘÁTEL (VĚCINOU).

(Učitelka si nad podobnými výkony žáků může formativně vyhodnotit, zda dala žákům dost jednoznačné zadání jak v pracovním listu, tak ve svých vysvětlujících a návodných komentářích nebo v předchozích klíčových aktivitách své hodiny či své výuky. Podle toho bude rozhodovat, jak příště děti vést k práci s textem a autorským záměrem: co se osvědčilo, co by se v její práci dalo vylepšit. S ohledem na to může také podávat zpětnou vazbu svým žákům z této hodiny. Pokud bylo vedení k autorskému záměru dost jednoznačné, bude možná těm, kdo vypsali jenom informace o tom, co dělá kaktus a co velbloud, klást na srdce, aby si zkoušeli nad textem říkat třeba: „A proč mi to tady píšou? Co já s tím?“ Možná se rozhodne žákům na jiném textu modelovat, jak ona sama hledá záměr textu, oč se opírá a jak ho formuluje.)



Žákovská práce v roli ilustrátora.

Porozumět věcnému obsahu je nutné, bez něj nelze autorský záměr hledat.

3

Téma: Čtení v oborech

25

Je učitel naučného předmětu i učitelem čtení?

30

Potřebují změnu, překvapení, výzvu!

33

Čtenářství a badatelství

35

Hledáme v dějepise odpovědi na klíčové otázky

40

Rozvoj čtenářské gramotnosti v dějepise

42

Čtení v zeměpise

44

Inspirace z katedry didaktiky fyziky

45

Čtení textů kultivuje výuku i mne samotnou

47

Mně by se líbila čítanka z fyziky

Je učitel naučného předmětu i učitelem čtení?

TEXT Hana Košťálová

V oborech se vytvářejí a využívají nejrozmanitější dokumenty, které informují, přesvědčují, zpochybňují, nabízejí návody, vyprávějí. Vedle toho vznikají texty pro veřejnost, pro laiky, které podávají oborové vědění zjednodušeně, více nebo méně seriózně, případně až účelově zkresleně. Co řeší učitel, který se rozhodne takové texty pravidelně zařazovat do své výuky? Proč to dělá, před jakými překážkami stojí a co čtení neučebnicových textů přináší žákům?

Kde jsme ve čtení v oborech – sonda do praxe¹

Učitelé, kteří chtějí se žáky začít se čtením v naučných předmětech, musejí překonat několik zábran. Díky vlastnímu výkladu měli plně v rukou to, jaké informace žáci při výuce dostali. Ve chvíli, kdy mají děti samy číst text, může se stát, že textu buď vůbec neporozumějí, nebo čtou až příliš pomalu ve srovnání s druhými, kteří jim utečou stejně jako informace obsažené v nedočtené části textu. Nebo si některých důležitých informací nevšimnou, a naopak je zaujmou hlouposti. Viděno očima učitele, ovšem.

Jak to může učitel řešit?

Paní učitelka Natálie

Rozhodla se ignorovat, že děti ve vyhledávání informací nebo důležitých sdělení v dějepisných textech moc úspěšné nejsou a do čtení se nehrnou. Texty dětem předkládá dál a věří, že se po čase s nimi popasují. Občas si v kabinetě povzdechne, že čtení asi není ta nejlepší cesta. Ještě to ale nevzdává.

Mnohé děti se v takové výuce s texty zprvu mijejí. Některé z nich se časem na tento způsob práce adaptují, obvykle odkoukají od zdatnějších spolužáků, jak na to. Některé děti ale zůstanou bezradné. Pokud má učitel potřebu být užitečný každému dítěti, tady mu ti nejpotřebnější žáci proklouznou. Ve čtení se nijak neposunou a obsah předmětu budou obtížně dávat dohromady.

Pan učitel Radek

Tápání dětí ho okamžitě přimělo k tomu, aby jim dopřál vysokou míru dopomoci. Výrazně upravuje texty, aby informace byly do očí. Rád využívá technologie. Do svých hodin chemie pravidelně zařazuje čas, kdy děti samostatně studují powerpointovou prezentaci k probírané látce, která obsahuje výrazně strukturované informace, tučně jsou vyznačene ty obzvláště důležité a nedůležité jsou prakticky všechny vypuštěny. Informace si žáci vypisují – spíš opisují – do sešitu a pak se je mají naučit.

¹ Nevíme o žádném výzkumu, který by míru a kvalitu čtení v naučných předmětech v České republice sledoval. Sama absence výzkumného zájmu svědčí o tom, že tato oblast uniká pozornosti. V textu vycházíme pouze z našich zkušeností s hojnou spoluprací s učiteli ze škol a ze zahraničních zdrojů.

V Radkově modelu většina žáků dostane informace. Ve čtení se nezlepší nikdo a ani vztah ke čtení nebo zájem o obor se u dětí neposílí. Jako krok na profesní vývojové cestě je to dobré, ale Radek musí jít dál, chce-li svoje žáky naučit víc než vypisovat si zřetelně nabídnuté informace.

Paní učitelka Katka

Nejistota žáků při práci s textem v přírodopise a neuspokojivé výsledky dětí ji zneklidnily. Zkouší tedy předkládat dětem spíše kratší texty a často jim ukazuje, jak to dělá ona, když má odhalit, které informace text přináší a které asi jsou důležité. Bavi se o textech s celou třídou a nechává děti popisovat, jak si s úkolem poradily, a snaží se na to reagovat tak, aby to dětem pomohlo. Zamýšlí se nad tím, co jiného než pouhé rozpoznání důležitých informací by měla děti při práci s textem učit.

Učitel může dopomoc pojmout jako cílenou výuku čtení a čtenářství, které věnuje čas. Začne žáky učit číst texty tak, aby čtení splnilo svůj účel. To znamená využívat postupy a metody, které rizika špatného přečtení zmírňují a současně neodebírají aktivitu z rukou žáka.

Na jaké překážky naráží učitel ochotný s dětmi číst v naučném předmětu?

- Děti nejsou zvyklé v naučných předmětech číst a není snadné je pro čtení získat.
- Učitel nemá ve výuce čas na rozvoj čtenářských dovedností a strategií potřebných pro čtení věcných textů a na posilování důvěry žáků ve smysluplnost odborného čtení.
- Postrádá potřebné didaktické dovednosti – jednoduše neví, jak má děti učit číst oborové texty.
- Naráží na nejasnost cílů v oborovém čtení – čemu vlastně ve čtení žáky učit.
- Nerozpoznává, zda práce s textem měla žádoucí dopad.
- Nemívá k dispozici vhodné texty. Nemá čas texty hledat.
- Nerozpoznává, jaké možnosti mu text nabízí, nevzdělával se v určování didaktického potenciálu textu.
- Obecné mínění ho nepodporuje – čtení do oborů nepatří s výjimkou učebnic.
- Nemá po ruce odbornou podporu – ani ve formě kolegiální podpory, ani ve formě mentorské spolupráce. Kurzy dalšího vzdělávání mohou pomoci, ale podpora v místě je nenahraditelná.

Proč věnovat čtení v předmětech čas?

Lidská zkušenost se přenáší z generace na generaci díky mluvené a zejména psané řeči. Žádný jiný živočišný druh nemůže v takové míře těžít z toho, co objevili a co pochopili předkové. Texty shromažďují poznání a také dokumentují způsob myšlení, kterým se poznání vytváří. Člověk může jít při osobním poznávání světa zkratkou, prošlapanou cestičkou. Ale něco to přece jen stojí. Přístup k nahromaděnému vědění mají jen ti, kdo si osvojí příslušné nástroje myšlení a návyky k jejich užívání.

Oborové poznání se kumuluje v textech věcných – nefikčních. V oborech se vytvářejí a využívají nejrozmanitější dokumenty, které informují, přesvědčují, zpochybňují, nabízejí návody, vyprávějí. Vedle toho vznikají texty pro veřejnost, pro laiky, které podávají oborové vědění zjednodušeně, více nebo méně seriózně, případně až účelově zkráceně.

Všichni naši žáci jsou schopni učit se číst náročné texty, pokud jim k tomu vytvoříme podmínky. Malé děti si vytvářejí a rozvíjejí ke čtení vztah a učí se dekodovat slova a věty; v českém jazyce mohou díky dílnám čtení důvěru ve smysluplnost čtení posilovat a ve čtenářských hodinách si mohou osahávat obecné čtenářské strategie a získávat univerzální čtenářské dovednosti. Co můžeme a co potřebujeme pro dnešní žáky jako čtenáře udělat v rámci naučných předmětů?

Číst v předmětech můžeme z několika hlavních důvodů

1. pro věcné poučení
2. pro rozvoj obecných čtenářských a studijních dovedností a strategií
3. pro rozvoj oborové gramotnosti
4. z didaktických důvodů

I Čtení pro věcné poučení

V tomto případě jako učitelé spoléháme na to, že žáci ovládají potřebné čtenářské dovednosti a jsou schopni texty využívat jako zdroj informací a poznatků. Případně jim pomáháme se zvládnutím základních čtenářských postupů, jako je objasnění neznámých výrazů, odhalení toho nejdůležitějšího v textu, syntéza podstatných informací a jejich shrnutí, postupy pro zapamatování a pro užití informací načerpaných z textu.

Věcné poučení mohou žáci získávat z učebnic, které jsou některými svými vlastnostmi k tomuto účelu uzpůsobené a nadto je učitelé a žáci mají po ruce. Usnadňují čtenáři orientaci v materiálu, který nabízejí, napovídají, co je důležité a co méně; často výslovně označují to, co si má čtenář zapamatovat; objasňují terminologii, aniž by nechaly čtenáři prostor pro vlastní aktivitu. Učebnicová opora jde někdy tak daleko, že otázky v závěru oddílu přímočaře navedou čtenáře na to, co je třeba si z přečteného úseku odnést, nenechávají ho na pochybách. Učebnice nejsou učebnicemi čtení a myšlení, ale zdroji neproblematizovaných poznatků vyvázaných z přirozeného kontextu živého a proměnlivého oborového a vůbec lidského rozvažování. Poutavost učebnic se zvyšuje, ale ve jménu snazšího předání informací.

Na druhou stranu učebnicové texty často překračují aktuální kognitivní možnosti dětí. Zejména odborná terminologie bývá naddimenzovaná, učebnice často zacházejí do nepřehledných detailů a míra abstrakce přesahuje vývojové stadium dětí, pro něž je učebnice zamýšlena. Mnohým dětem nezbyvá nic jiného než se naučit požadovanou pasáž z paměti i bez porozumění, k němuž se bez podpory nedopracují. Některé učitele to netrápí a považují za přirozené, že nadanější děti obsah učebnice pochopí. Ty méně nadané se pilně naučí látce z paměti a dostanou pěknou známku, flinkové spravedlivě obdrží špatné hodnocení. Učebnice ve škole zůstávají řadu let a některé informace v nich se stanou zastaralými, protože poznání pokročilo.

Nabízet dětem jako zdroj poznání jiné než učebnicové texty přináší z hlediska učitelů jiná rizika. Nejčastěji si učitelé oborů stěžují na to, že děti neumějí takové texty přečíst natolik zkušeně, aby dokázaly příslušné poznatky vydobýt. V autentických textech totiž nebývá vyznačeno, co si z nich mají čtenáři odnést. Čtení pak zabere příliš mnoho drahocenného času s neuspokojivým a nejistým výsledkem. To jsou i zkušenosti Natálie, Radka a Katky.

Učitelé oborů nemají vhodné texty k dispozici a tápou v tom, kde či jak je nalézat, nedostává se jim k tomu ani času. Když text získají, nemají jistotu, zda vůbec bude pro žáky vhodný a ani jak vyučovat, aby žáci dostali náležitou oporu pro zpracování textu. Vyhledávání textů a odhalení jeho didaktického potenciálu vyžaduje trénink a zkušenost, nejlépe formou vzájemného učení (kolegiální podpory) a s pomocí někoho, kdo je v práci s texty o krůček dál.

II Čtení pro rozvoj obecných čtenářských a studijních dovedností a strategií

Čtení v předmětech může být chápáno jako příležitost rozvíjet u žáků obecné studijní a čtenářské dovednosti. Žáci se například učí vypisovat si pojmy a vytvářet pojmové mapy; učí se rozpoznávat vodítka, na základě kterých mohou předvídat, o čem text bude a zda splní očekávání, s nímž si ho čtenář vybírá (účel čtení); učí se využívat obecné strategie vhodné pro porozumění textu, jako jsou vizualizace, vyjasňování, propojování, shrnování. V tomto pojetí čtení v předmětech mohou žáci využít toho, čemu se v jednom předmětu naučí, ve všech zbývajících předmětech.

K rozvíjení obecných čtenářských dovedností je možné využívat jak učebnice, tak autentické texty. Ve srovnání s tím, když učitel očekává, že žáci automaticky načerpají z učebnice nebo textu požadované poznatky, je to velký didaktický pokrok. Učitel ovšem sám potřebuje umět dovednostem a strategiím vyučovat, tedy musí je znát, umět pojmenovat, vysvětlit, modelovat a pak formativně vyhodnocovat výkony žáků, aby jim mohl pomáhat strategie zvládnout.



Hana Košťálová, vedoucí čtenářského týmu projektu Pomáháme školám k úspěchu.

III Čtení pro rozvoj čtenářské gramotnosti v oborově specifické oblasti

V tomto případě učitelé předmětů využívají texty nejen jako pramen informací a poznatků, ale uvádějí žáky do myšlenkového světa oborů. Po roce 2000 se množí studie, které poukazují na to, že v různých oborech se využívají odlišné myšlenkové postupy a strategie, které pomáhají porozumět tomu, co sděluje oborový text. V zahraniční literatuře se hovoří o oborové gramotnosti (disciplinary literacy). K objasnění rozdílu mezi čtením v předmětech a rozvojem oborové gramotnosti předkládají Cynthia Shanahanová a Timothy Shanahan k zvážení několik příkladů porovnávacích způsoby čtení odborníků různých disciplín. Příklady čerpají z výzkumů. Popisují například rozdíly v tom, jak vzniká a jak se užívá oborová terminologie a co z toho plyne pro výuku čtenářství. „...jiný příklad rozdílu mezi obory, který má zásadní dopad na pojetí gramotnosti, se týká role autora. Výzkum ukázal jasné rozdíly mezi tím, jak a zda vůbec experti různých oborů přemýšlejí během čtení o autorovi. Třeba při čtení textů v rámci historie se interpretace točí kolem toho, jakou roli v textu má autor (konstrukt autora, Wineburg, 1998, viz také rozhovor s R. Anžem, s. 35 – pozn. ed.). Historici se pokaždé sami sebe tážou, kým je autor je a jak jeho vidění ovlivňuje text... Ve čtení historie jsou úvahy o autorovi přítomny přirozeně a odborníci se domnívají, že základem čtení v historii je právě zvažování autora v průběhu interpretace (tzv. sourcing). Nové studie ukazují, že přinejmenším za určitých okolností tomu lze žáky učit, a tím zlepšovat jejich porozumění.“ Naopak chemici popisovali, že zacházejí s představou autora jinak: autor a pracoviště, na němž autor působí, jsou pro ně důležité ve chvíli, kdy se rozhodují, zda vůbec danému textu věnovat část vzácného času. Jakmile ale čtou, představa autora pro ně ztrácí význam a soustředí se na sdělení a jeho smysl. Ještě výrazněji hovořili o absenci úvah o autorovi matematici. „Přemýšlení o autorovi by rušilo a nijak by neprospělo porozumění textu.“ (s. 11)

IV Didaktické důvody pro využívání textů a čtení

- Text můžeme využít pro atraktivní otevření tématu. Může usnadnit a uspišit napojení žáků na téma, kterým se budeme společně zabývat. Slouží k tomu krátké atraktivní texty, které vyvolají u žáků překvapení, údiv, zvědavost.
- Čtení s dobře zvoleným úkolem pomáhá aktivizovat většinu žáků. Zatímco při naslouchání výkladu mohou vypnout nebo se mohou ztratit, při čtení musejí myslet, současně mohou postupovat svým tempem, zrychlovat a zpomalovat, vracet se. Po čtení mohou diskutovat s oporou v textu, který přečetli, a tím mu

ještě lépe porozumět. Zpracovaný text si mohou schovat a dále ho využít. (Viz také článek M. Olšákové Čtenářství a badatelství, s.33, a lekce, které doporučuje učitelům fyziky I. Koudelková, s. 44 – pozn. ed.)

- Užitek přináší textové sady. Sadu může tvořit několik textů různé náročnosti čtenářské i obsahové. Žáci si mohou vybrat, a tím se posiluje jejich ochota číst. Jiný typ sady může být tvořen texty, které přináší na problematiku různé, opo-
nentní pohledy. Sám učitel by těžko mohl v hodině reprezentovat konkurenční stanoviska; texty mu v tom pomohou. Jiná sada může obsahovat texty pojednávající různé složky tématu – dítě pak podrobněji zkoumá jednu z nich a o ostatních se dozvídá např. při práci ve *skládankovém učení* nebo *literárních kroužcích*. Jiný způsob využití sady textů vychází z toho, že pokud dítě zaujmeme textem, který je mu bližší, a je pro něj tedy snazší, máme otevřenou cestu k textu náročnějšímu, dítěti vzdálenějšímu, který z nějakého důvodu považujeme za důležité dětem zprostředkovat. Taková sada obsahuje text – otvírač, a dále jeden nebo dva náročnější texty k témuž tématu. Díky „otvírači“ se stávají i náročnější texty žákům přístupné.

Dějepisci a zeměpisci mívají ke čtení blíže než vyučující chemie, fyziky, biologie, matematiky. Povinně požadovat po každém učiteli, aby začal se svými žáky číst, by k ničemu dobrému nevedlo. Chceme-li, aby se naše děti naučily ještě lépe číst, musíme učitelům vytvářet podmínky, aby je tomu mohli učit. To znamená, že učitelé musejí dostávat dlouhodobou podporu v tom, aby to uměli dělat. Organizační podmínky a vybavení školy jim to musí umožnit, či dokonce usnadnit. A ze všeho nejdůležitější je, aby sami učitelé porozuměli tomu, proč je čtení v oborech důležité, aby to vnímali jako smysluplné a chtěli se čtením zabývat. ■

Literatura:

SHANAHAN, Timothy – SHANAHAN, Cynthia. **Teaching Disciplinary Literacy to Adolescents: Rethinking Content-Area Literacy.** Harvard Educational Review 78, 2008 (duben), č. 1, s. 40–59.

SHANAHAN, Timothy – SHANAHAN, Cynthia. **What Is Disciplinary Literacy and Why Does it Matter?** Top Lang Disorders 32, 2012, č. 1, s. 7–18.

WINEBURG, Sam S. **Reading Abraham Lincoln: An expert/expert study in the interpretation of historical texts.** Cognitive Science 22, 1998, č. 3, s. 319–346.

Citáty ze zpětných vazeb českých oborových učitelů na konci dvoudenního setkání nad čtením v oborech v projektu Spirála

Chemie a fyzika: „Hlavní přínos byl pro mě v tom, že jsem se utvrdila, jak důležité je čtení v oboru. Došlo mi, že je potřebné dívat se na čtenářství (jeho cíle) skrze obor. Brát ho jako službu pro obor a nestavět čtenářství a oborové cíle proti sobě či jeden nadřazeně vůči druhému.“

Matematika: „Během práce s odbornými texty jsem si uvědomila, že některé texty nám poskytují nenahraditelné možnosti (např. silné emoce) pro naše oborové cíle. Zároveň při procházení jednotlivými liniemi (spolu s rozšířením chápání jednotlivých deskriptorů) jsem si uvědomila nové možnosti, které mi texty (které již používám) nabízejí.“

Biologie a chemie: „...zároveň cítím, že je mým úkolem naučit děti číst odborný text → texty, se kterými se budou v budoucnu setkávat studenti, ale i budoucí dělníci.“

Fyzika a matematika: „Čeká mě hodně vnitřního boje, přemýšlení, cest, zkoušek. Ale i nadále chci a budu žákům nabízet možnosti práce s textem. A pokud mi některý jiný fyzikář bude tvrdit, že to tam (do fyziky) nepatří, pak je mi ho líto. I pro mě je to (spíš byl) vnitřní boj. Ale díky za něj.“

Potřebují změnu, překvapení, výzvu!

Povídání kolegyně a kolegy z jedné školy na téma čtení v oborech

Co se ti vybaví, když se řekne čtenářství v oborech?

- J. R.: Vybaví se mi, že na učebnici jako jediný zdroj textů dnes žáky neutáhnu. Potřebují změnu, překvapení, potřebují výzvu, ideálně pro každou jednotlivou mysl ve třídě. A to je pro učitele náročný úkol. Potřebuje k tomu veškeré dostupné zdroje (články, obrázky, videa, schémata).
- I. M.: Mně se také vybaví, že žák se má vyznat v návodech, grafech, jízdnicích řádech, v popisích účinku léků. Tomu se nemůže naučit v českém jazyce. Někde potřebuje zažít, že stejný text čte jinak učitel jazyka a jinak učitel přírodopisu, každý v něm spatřuje něco jiného.

Proč pracovat ve výuce odborných předmětů s dalšími texty? Nestačí nám učebnice?

- J. R.: V učebnicích jsou dnes velké rozdíly. Například v dějepisných učebnicích se jedná o stručný popis událostí, který žákům neumožňuje bližší pochopení příběhu, pochopení událostí v souvislostech. Použít se tak dají pouze některé texty z učebnic.
- I. M.: Myslím, že vzbudit zájem žáků opakovaně znovu a znovu, v každé hodině – je dnes jednou z nejobtížnějších věcí. Bohužel otevírání stále stejné knihy po celý rok příliš nefunguje. Využívání učebnic asi souvisí s tím, jak učitel přemýšlí o tom, proč se žák učí. Pokud je toho názoru, že žák se učí, protože musí, pak je učebnice vyhovující. Pokud si ale myslí, že aspoň někdy se má učit, protože ho něco zaujme, pak je třeba učebnici doplňovat dalšími zdroji.
- L. D.: Učebnice, myslím, budeme používat čím dál tím méně. Vidím to u vlastních dětí, potřebují akci, impulz, něco tvořit dynamicky... a učebnice je v tomto strohá. Myslím, že pro pochopení některých souvislostí jim pomáhá autentický příběh dítěte v jejich věku, lépe se jim o tom uvažuje, přemýšlí, je jim to bližší. Dříve žákům stačilo situaci slovně popsat, ukázat obrázek. Dnes žáci potřebují situaci prožít, aby si uvědomili souvislosti.

V čem může být výhodnější pracovat se samostatnými texty než s texty z učebnic?

- J. R.: Učebnice je vlastně „výcuc“, málokdy vzbudí city, prožitek. Děti se z ní mohou něco naučit, otázka je, jestli porozumí, dokážou si představit. Texty mohou být dobré k naladění na téma, mohou pomoci získat pozornost žáků, jejich zájem. Pokud se to podaří, výuka je zpravidla mnohem efektivnější.
- I. M.: Také si myslím, že dobře zvolený text může překvapit, někdy i vyprovokovat, často vyvolat další otázky, někdy i emoce. Když zažijete hodinu, po které žáci odcházejí a stále se dohadují o něčem, co s výukou souviselo, láká vás pokoušet se o to znovu. Někdy mi přijde, že učebnice je pro ně něco, co mají od první třídy a je to pro ně spojeno s tím, že něco musí... Kdežto jiná kniha, jiný text něčím zajímavý, mnohdy i jen barevným obrázkem, je jinak naladí, zaujme.

Když začneme v hodinách oborů pracovat s různými texty, nebude nám chybět čas?

Kde na to ten čas ve výuce brát?

- J. R.: Se školním vzdělávacím programem (ŠVP) přišla určitá volnost. Když člověk nejede podle učebnice, ale podle ŠVP, tak může splnit požadavky a zároveň mít ve výuce čas na práci s texty. Obor od oboru to je asi různé, třeba u matematiky se může zdát, že nepotřebuje na čtenářství moc času. Ale co slovní úlohy? Děti doma nečtou, v matematice mají problém porozumět textu slovní úlohy.
- I. M.: Pokud si uvědomíme, že do čtenářských oblastí patří také čtení tabulek, grafů a dalších schematických zobrazení, vidíme, že i do matematiky čtenářství patří. Mohou nás pak napadat nejrůznější otázky. Má učitel s grafem pracovat ve chvíli, když to přinese učivo? Nebo má mít jako jeden z cílů výuky čtení ze stále složitějších schémat, jejich porovnávání a vyhodnocování získaných informací? Má se k práci

Rozhovor vznikl postupně, společným přemýšlením nad tím, jak jako učitelé oborů vnímáme čtenářství v oborech. Povídali si **Jana Rybáčková** a **Ivo Mikulášek**, elektronicky je doplňovala **Lenka Dvořáková**.

se schematickým zobrazením vracet v nějakém promyšleném sledu, sledovat pokrok žáků a podle toho se dál rozhodovat?

Kde brát texty? Kde má brát učitel čas na to, aby hledal vhodné texty, případně si je vytvářel?

J. R.: Někdy je to náročné. Pokud se učitel rozhodne texty vytvářet, často nezbyvá než pracovat ve večerních hodinách. V běžném pracovním dni se vtírá otázka: „Kdy jindy se to dá dělat?“

Ale třeba o prázdninách, v červenci si nachystám lekci v klidu, v předstihu. Asi i víc-krát. Něco čteš, nebo vidíš na internetu nějaký text, zaujme tě a zpracuješ si ho. Já bych si ty texty vlastně chtěla dělat v předstihu pořád.

I. M.: Já se snažím schovávat si texty do zásoby, dělám to dvěma způsoby. Buď si ukládám digitální texty, nebo si skenuju tištěné. Zjistil jsem, že prostý digitální text není pro žáky tak atraktivní, často mě internetové texty spíš směřují na zajímavá témata, na zajímavé zdroje, které si musím dohledat. Většinou mi nestačí jeden článek, zjišťuji, že si toho musím dohledat víc a potom vybrat. Trvalo mi dlouho, než jsem se naučil rovnou si dobře poznamenávat zdroje, abych je pak mohl u textů uvádět. Ze skenovaných textů (nejčastěji **Epocha, Panorama 21. století**, ale i v **Učitelských novinách** vychází nově vždy odborné pojednání) „vykopírovávám“ vybranou část textu, se kterou pak ve výuce pracuji. Všechny texty ukládám do složek podle témat. Některé texty patří k více tématům, systém ukládání se pořád učím (někdy vím, že k tématu text mám a nedaří se mi ho v dané chvíli dohledat – smích).

Myslíš, že se to časemlepší, až budeme mít hodně lekcí?

J. R.: Doufám, že ano, i když stejně lekce někdy předělávám další rok znovu. Dobré texty člověk použije opakovaně, možná někdy změní taktiku.

I. M.: Já taky málokdy opakuju lekce doslovně, bez úprav. Spíš se lekci inspiroju, nebo využívám text. Moje vize je, že si časem vybuduju databázi textů podle témat.

Jak řešit nespolečnické žáky ve chvílích, kdy pracujeme s texty?

J. R.: Může to mít mnoho příčin. Například text je moc složitý, je moc rozsáhlý, žák nemá potřebné čtenářské dovednosti. Zejména pokud se třídou začínáme, je dobré připravovat alternativní zadání, nabízet žákům úkoly různé obtížnosti.

Někdy je to hodně náročné, vyžaduje to trpělivost a sebeovládání... Je to ten management, stále to procházím, hledám cesty. Když nějakou najdu, příště třeba už nefunguje. Člověk musí být důsledný, když něco řekne, musí to dotáhnout. Nebaví mě dělat „bu-bu-bu“, nemám ráda, když jsou žáci svázaní, když pracují, protože se bojí. Chtěla bych, aby pracovali, protože chtějí. Cestu neustále hledám.

I. M.: Pro mě jsou to také ty dva póly. Jedním je smysluplný program hodiny, druhým je moje schopnost pracovat s energií třídy. Když se to podaří, nespolečnické chování mizí, nebo je minimální. Mám pocit, že pokud jsem žákům pětkrát nabídl program, který je zaujal, poštěstí ochotně pracují i na nějakém obtížnějším, teoretickém a pro ně méně zajímavém tématu. Zejména, když pochopí, že to, co se naučí, čemu porozumí – budou moci příště využít opět v hodině pro ně zajímavé.

Jak moc se změnil dnešní žáci?

J. R.: Před pár lety se žáci na výuku těšili, a to jsem si s přípravou takovou práci nedávala. Teď se mi zdá, že odezva žáků zdaleka není taková. I když jsou to žáci, kterým se zlepšil prospěch a dobře pracují. Všimla jsem si, že žáci snadněji skousnou tři stránky z **Časostroje** (časopis s tématy z historie, – pozn. ed.) než tři stránky z učebnice. Podle mojí zkušenosti je však maximum textu do hodiny jedna strana A4.

L. D.: Pro mě to někdy bývá docela šok, srovnání před pěti lety a nyní. Loni mi to snad ani tolik nepřišlo, ale letos mě některé třídy šokují u témat, s kterými nebyval problém, například šestá třída – zeměpisné souřadnice. Přijde mi, že nejen rodiče čekají, že škola vše obstará (jsou světlé výjimky), i žáci čekají, že jim to v té škole „nalejeme“ do hlaviček, doma se někteří vůbec nepřipravují, tváří se, jako by jim to bylo úplně jedno. Samozřejmě i dříve pár takovýchto žáků bylo, to si nebudeme namlouvat, ale připadá mi, že jich přibývá. Dříve je nadchla i sebejednodušší hra, nápad. Nyní na jednu stranu čekají od každé hodiny něco poutavého, zajímavého, akčního, ale na druhou stranu se jim nechce nad ničím přemýšlet, nic porovnávat, hledat řešení.

I. M.: Moje představa o žácích je taková, že stejně jako my dospělí i oni prostě mají moc podnětů. Já sám se na e-mailly nejlepších přátel někdy dívám s několikadenním



Foto: Ivo Mikulášek

Jana Rybáčková vystudovala Filozofickou fakultu Masarykovy univerzity v Brně, obory historie a pedagogika. Od roku 2004 (s pětiletou přestávkou na mateřské dovolené) učí v Základní škole v Dobroníně především dějepis na druhém stupni. A právě v tomto předmětu se snaží pracovat s různými texty, kterými chce žákům více přiblížit jednotlivé historické události.



Foto: archiv autorky

Lenka Dvořáková absolvovala na Pedagogické fakultě Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, obory geografie a tělesná výchova. Od roku 2005 učí v Základní škole v Dobroníně zeměpis a tělesnou výchovu. S texty pracuje převážně v zeměpise, kde se snaží rozvíjet dovednost získat informace v rozličných podobách (tabulky, grafy, mapy). Pomocí vhodných a poutavých textů se pokouší žákům ukázat, jak se žije v různých částech světa.

zpožděním, některé úkoly sotva stíhám plnit. Chci-li, aby v žácích z výuky co nejvíce zůstávalo, musím je zaujmout. Musím si dobře rozmyslet, co z mé výuky je zásadní – a to s nimi procházet podrobně, vracet jim to v různých podobách, pak to od nich vyžadovat. Otisknout jim do všech hlav všechno je nereálné. Ideálně bychom se měli domluvit my učitelé – téma, které probíráme, má jít napříč více obory. Mohl bych také stále donekonečna opakovat, že ubyly možnosti žáky k něčemu donutit a že je všechno tím. To já ale nezměním, to je pro mě pouze zbytečná ztráta energie. Například rodiče se nezačnou plošně dětem víc věnovat. Prostě nemají v lepším případě čas, v horším ani zájem.

Čím to je, že tě láká pracovat s texty v odborném předmětu?

J. R.: Asi typologií, mě by nebavilo vždy otevřít složku a učit stále stejně. Ovlivňují mě semináře, setkání s kolegy. Hodně mě ovlivnilo setkání v ZŠ Dr. Jana Malíka v Chrudimi. Zažila jsem věci, o kterých jsem si myslela, že nejdou. Když jsou žáci jednotně vedeni na prvním stupni, na druhém stupni výuka funguje daleko lépe. Nemyslím pravidla v podobě soupisu na stránku, ale například pět pravidel, která budou všichni dodržovat.

L. D.: Hodně mi v tomto dala spolupráce s Janou, která má k textům (možná z dějepisu) určitě větší vztah než já, a tak mě to asi trochu nakoplo. Vidím v tom ten smysl, že by žáci mohli přes práci s textem toho více pochopit, mohlo by jim to v hlavách zůstat.

J. R.: Když se např. povede text a zadání, které vyvolá emoci, tak si myslím, že si pak emoci vybaví. Třeba jsem našla fotografii, kde všichni lidé hajlují, pouze jeden člověk ne. A je k tomu i příběh toho člověka. Myslím, že z toho příběhu si mohou představit, co ti lidé prožívali, jaká ta doba vlastně pro lidi byla.

I. M.: Pohybují se mezi učiteli od roku 1991. Stále častěji však slyším říkat, probrali jsme to, zopakovali, procvičili – už zase si někteří nic nepamatují. Mnohdy jsou to svědomití učitelé, které léta odvádějí kvalitní práci. Na stará kolena by měli sklízet plody celoživotní práce. Jsou však často zneklidnění, rozladění, nespokojení s výsledky. A ptám se – co se s tím dá dělat. Jestli je pravda, že člověk dnes zpracuje za den tolik informací, jako ve středověku za život, pak to může být příčinou. Informací je prostě moc. Možná musíme věnovat více pozornosti vybírání, musíme věnovat více času na prožití informace, musíme se snažit, aby informace, kterou chceme trvale usadit v žákově mysli, skutečně pomalu žákovou myslí prošla, aby se v ní zastavila, aby vyvolala odezvu. A má se to stát u každého žáka.

Texty a další zdroje mi pomáhají k lepší výuce. Když člověk zažije hodinu, kde s žáky řeší konkrétní problém, situaci, událost, když zažije, že místo učitele a žáků jsme prostě lidmi, kteří mají momentálně společné téma, chce to zažívat opakovaně.

Co mi při využívání textů ve výuce pomohlo/pomáhá?

J. R.: Začala jsem se dívat, co je v ŠVP, RVP. Dřív jsem tzv. jela podle učebnice. Když se člověk dívá na RVP, nechybí mu tolik čas, je klidnější, nebojí se jít víc do hloubky. Pokud chce člověk téma po tématu „probrat učebnici“, pak je to beznadějně.

I. M.: Mně určitě pomohla práce se čtenářským kontinuem, spolupráce v rámci projektu Spirála. Víím, že text musím pečlivě vybrat, jeho využití hodně dobře promyslet. A zadání v textu si vyzkoušet alespoň sám. Když je jen trocha času, je dobré vše s jedním kolegou zkonzultovat – a vůbec to nemusí být učitel stejného oboru, je pouze třeba, aby sám aktivně pracoval se čtenářstvím ve své výuce. ■



Ivo Mikulášek vystudoval Vysokou školu zemědělskou v Českých Budějovicích, pedagogické oprávnění získal na Pedagogické fakultě České zemědělské univerzity v Praze. Při výuce přírodovědných předmětů začal pracovat s texty, které nabízejí žákům informace o důležitých chemických látkách, význačných událostech nebo osobnostech, které ovlivnily významně směřování oboru. Prostřednictvím textů se snaží také propojovat teoretické znalosti se životní realitou a cíleně při tom rozvíjet i čtenářské dovednosti žáků.

Čtenářství a badatelství

TEXT Monika Olšáková

O propojení čtenářství a badatelství přemýšlím již několik let. V tomto textu bych ráda specifikovala, v čem se tyto dva přístupy prolínají, a na konkrétních příkladech uvedu, kterak se využívá čtenářství v badatelství.

Badatelsky orientované vyučování (BOV) je vyučovací metoda, která staví na přirozené zvědavosti žáků a vede žáky k aktivitě. Výsledkem je to, že žáci kladou otázky, formulují hypotézy, plánují postup, jeho ověření, provádějí pokusy, vyhledávají a třídí informace, vyhodnocují výsledky a formulují závěry, které nakonec prezentují před ostatními.

V čem jsou si badatelé a kritičtí čtenáři podobní? I vyspělí čtenáři přece vyhledávají a třídí informace, kladou si otázky, shrnují či vyvozují závěry a posuzují důvěryhodnost informací. Žáci nevystačí jen s dekodováním textu a doslovným sdělením obsahu. Měli by mít celý komplex dovedností, které lze shrnout pod pojem čtenářská gramotnost. Učení se v dnešní době neobejde bez výuky kritického čtení.

Čtení textů v rámci badatelství je poměrně časté. Četbu lze uplatnit prakticky ve všech částech badatelsky orientované výuky, texty jsou zdrojem otázek i odpovědí. Badatelství dává čtenářství smysluplný kontext, poskytuje přirozené situace, umožňuje vznik autentických čtenářských cílů. Volbou vhodných postupů, například metod kritického myšlení, žák textu nejen porozumí, ale dokáže v něm objevit rozpory, nebo naopak souvislosti. Svými slovy vysvětlí, o čem četl a jaký má na to názor. Při bádání, stejně jako při čtení, žáky můžeme učit dovednostem, které se jim budou hodit.

Čtení a badatelství v praxi

Badatelsky orientované vyučování je popsáno ve čtyřech krocích na webu: www.badatele.cz. První část popisuje, co chci řešit, a skládá se z části motivace, získávání informací, kladení otázek a výběru výzkumné otázky. Druhá část obsahuje formulaci hypotézy, třetí část se zaměřuje na pokus a skládá se z plánování a přípravy pokusů, provedení pokusu, zaznamenání pokusu a vyhodnocení dat. Závěrečný krok uzavírá badatelskou cestu, zároveň však může být počátkem dalšího bádání. Podstatnou částí je formulace závěrů, návrat k hypotéze, hledání souvislostí, prezentace a kladení nových otázek. Čtenářství je možno rozvíjet v různých fázích BOV. V níže uvedených lekcích je četba textu zařazena ve fázi motivace, získávání informací, kladení otázek, provedení pokusu, hledání souvislostí.

Příkladem čtení v rámci **motivace** je lekce pro první stupeň s názvem **Rostliny se červenají** od učitelky Miluše Kuckové (lekce je v provedení Moniky Olšákové natočena na [video](#) – pozn. ed.). V této části lekce žáci shrnují informace z příběhu, vyvozují téma lekce a diskutují s vyučujícím, zda si někdy všimli podobné situace. V lekci **Strašidelná láhev** od učitelky Michaely Fižové zase můžeme vidět efektivně propojené metody kritického myšlení při práci s textem v úvodu. Z klíčových obrázků žáci předvídají téma lekce a obsah příběhu v textu. Následně žáci text čtou, shrnují, sdílejí informace a diskutují. Z debaty vyplynou otázky, které si nejedno dítě klade při čtení. Častým problémem textů ve fázi motivace může být jejich přílišná obtížnost. Žáci v takovém případě mohou ztratit motivaci pátrat po dalších informacích. Obtíž však může být i v tom, že učitel žákům připraví vše „pod nos“.

Využití čtenářství v části **získávání informací** je u lekce **Záhadný Black Smoke**. Zde žáci rozšiřují své znalosti pomocí dalších zdrojů, získávají souvislosti k tématu. Zdroji jsou média (Radiožurnál, bulvár Blesk), instituce (CENIA, Český hydrometeorologický

ústav – informace o modelovém stavu, Krajská hygienická stanice), odborné zdroje (cistenebe, IRZ), zákony. V tomto případě je vhodné pracovat s aktuálními zdroji pro svůj kraj. V metodice je popsána i cesta, jak se dostat k jednotlivým zdrojům informací. Důraz by měl být kladen na důvěryhodnost zdrojů, aby se děti naučily orientovat v množství informací, třídit je a rozpoznávat, kterým mohou věřit a kterým ne. Měly by se naučit „zdravě“ pochybovat a měly by mít chuť si hledat více zdrojů a ověřovat si je. V lekcí **Bruslařky bez bruslí** od Michala Simandla žáci získávají informace o bruslařkách v části *Život nad vodní hladinou*. Na tomto místě si doplňují informace o živočichovi vyhledáváním a podtrháváním důležitých částí z textu. Nad informacemi z textu následuje diskuse. Ještě jednou doporučujeme debatovat s žáky o věrohodnosti zdrojů (citace, fakta versus názory, odlišná média atd.). Chybou může být také práce se zdroji jen jednoho charakteru (učebnice, nebo naopak jen internet) – pak chybí různorodost, porovnání.

Kladení otázek je problém, který učitelé musí často řešit, protože se žáci neumějí zeptat nebo jsou demotivováni se ptát. Otázka nemá mnohdy začátek či konec, má špatný slovosled, nevztahuje se k tématu nebo je nekonkrétní. Součástí **metodických materiálů** pro učitele jsou i doporučení, jak lze s žáky nacvičit tvorbu otázek. Využívá se často aktivita **obrázek plný otázek** (žák zmapuje a zapíše otázky, které jej napadají při pohledu na obrázek) nebo populární metoda **rybí kost** (žák klade otázky a dívá se na ně z různých úhlů pohledu).

Další část, která se nazývá **provedení pokusu**, může být uskutečněna studiem informací k tématu, konzultacemi s odborníky, realizací vlastního pozorování nebo pokusu. Důležitá je práce s tabulkami či s grafy – tedy s nelineárními typy textů. V již zmiňované lekcí *Záhadný Black Smoke* se žáci zaměří na data zmapovaná za rok v určitém regionu a vyhodnotí informace. Na základě získaných dat dají daný problém do souvislostí se svými znalostmi, vyhledávají další informace vztahující se k problému a problém analyzují. Žáci mají často s porozuměním grafů potíže, informace vyčtou, ale nedaří se jim formulovat závěr slovně. Interpretace údajů z vizuální podoby do slovního vyjádření bývá v přírodních vědách častým problémem. V lekcí **Mýty a fakta o kouření** od učitele Tomáše Dopity můžeme vidět texty jako jeden z informačních zdrojů, na které děti hledají odpovědi na své hypotézy. V lekcí **Rozporuplné klima** od Jany Divišové dochází k utváření vlastního názoru na základě informací z mnoha zdrojů. Žáci zde hledají, zda hypotéza platí, či neplatí, diskutují, dělají anketu, řeší se zde manipulace s informacemi i právo na vlastní názor.

Asi poslední významná část, která v badatelském cyklu využívá čtenářství, je **hledání souvislostí**. V této části žáci po ověření a doplnění hypotézy dávají informace do souvislostí s běžným životem. Právě propojení s běžným životem je třeba zdůrazňovat po celou dobu badání. Jako příklad můžeme uvést lekcí **Veje v úzkých**, kde žáci jevy týkající se atmosférického tlaku dávají do souvislostí s životem živočichů, s domácími pracemi či s horkovzdušným balonem. Dalším příkladem je lekce **Hrochovy slasti a strasti** pro pátou třídu. Zde se průběh experimentu a jeho záznam porovnávají s informacemi z bajky (bajka je použita v motivační části lekce) a s textem z encyklopedie. Na základě tří zdrojů je žák schopen vytvořit závěr pozorování o schopnosti látek udržet se nad hladinou či se potopit – seznámí se s hustotou látek. Hledání souvislostí lze uskutečnit i tak, že můžeme pracovat s příklady z reálného výzkumu, který byl inspirací pro inovace v praxi (např. zprávy v novinách, časopisech, na internetu, ve kterých se píše o inovacích).

Za období tří let jsem si všimla, že mé pojetí čtenářství či badatelství spolu úzce souvisí a doplňují se. Obě vychází z konstruktivistického přístupu – práci s prekoncepty (viz aktivity před četbou), které se musí ověřit, doplnit a vztáhnout do souvislostí s běžným životem. Všechno dosavadní vzdělávání mi v souvislosti s badatelstvím dalo další význam, který je zejména využitelný v oblasti přírodních věd. Když někdo argumentuje, že rozvoj čtenářství je pouze pro češtináře, mohu namítnout a na několika výše uvedených lekcích také dokumentuji, že v oblasti přírodních věd je text nepopíratelným a nezanedbatelným zdrojem informací a postupů.

Všeobecně se dá říct, že žáci jsou přirozeně zvědaví. Pokud se k tomu přidá radost z učení a pocit bezpečného prostředí, bude škola místem, kde bude velké množství inspirace a příležitosti ke vzdělávání. Důraz na rozvoj čtenářských dovedností i badatelsky orientované hodiny tuto myšlenku zcela podporují. ■



Foto: Hana Košťálová

Monika Olšáková se dlouhodobě vzdělává na poli čtenářské gramotnosti, je lektorkou programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení. V průběhu tří let pracovala na projektu *Badatelé.cz*. V badatelství a čtenářství vnímá propojení, které plně využívá v rámci výuky přírodních věd – chemie a přírodopisu.

Zdroj:

VOTÁPKOVÁ, Dana (ed.). **Badatelé.cz: průvodce pro učitele badatelsky orientovaným vyučováním**. 1. vyd. Praha: Sdružení Tereza, 2013. 114 s. ISBN 978-80-87905-02-9.

Hledáme v dějepise odpovědi na klíčové otázky

Písemný rozhovor redakce s učitelem dějepisu Romanem Anýžem

Jak vypadají vaše obvyklé hodiny dějepisu?

Tato otázka je těžko popsatelná na pár řádcích. Nicméně mohu asi říci, že se snažím naplňovat to, co se o dějepise píše v RVP ZV. Zejména charakteristika vzdělávací oblasti Člověk a společnost a cílové zaměření této oblasti jsou podle mého názoru napsány tak, že podle nich mohu bez uzardění postupovat. S očekávanými výstupy je to obtížnější, ale částečně i to lze.

Proč jen částečně?

Jeden z očekávaných výstupů kapitoly Nejstarší civilizace zní: „Žák uvede nejvýznamnější typy památek, které se staly součástí světového kulturního dědictví.“ Trochu se bojím, že za tím určitá část učitelů může vidět notoricky opakované pojmy jako pyramida, zikkurat, ionský sloup, dórský sloup apod. Přitom se nabízí podle mého názoru smysluplnější cíl (očekávaný výstup), například bavit se o tom, zda – a jestli ano, tak proč – má v 21. století smysl chránit ruiny dva tisíce let starého chrámu. V průběhu takto naplánované hodiny se žáci skutečně mohou seznámit s „některými typy starověkých památek“, není to ale hlavní cíl (resp. očekávaný výstup). Očekávaný výstup by měl podle mě znít víc ve smyslu ochrany těchto památek. Některé očekávané výstupy si musím poněkud upravit, rozšířit, abych jim věřil a mohl se jich s čistým svědomím pokoušet s žáky dosáhnout.

Čtete se svými žáky v hodinách dějepisu?

Přiznávám, že nijak soustavně, promyšleně a cíleně čtenářství nerozvíjím. V dějepise čtete tehdy, když usoudím, že je to nejvhodnější způsob, jak hledat odpovědi na klíčové otázky. Také proto, že někteří žáci přijímají informace raději a efektivněji z textu, který čtou, než z poslechu nebo z videa. Nicméně čtete velmi často, vlastně bych řekl, že hodin, kdy žáci vůbec nic nečtou, je naprosté minimum.

Odkud berete kategorii „klíčových otázek“ a jak se ve vaší výuce ocitla?

Zaujalo mě to kdysi před lety, když jsem na internetu hledal, jak smysluplně učit o některých historických tématech. Na většině anglosaských webů jsem narážel hned v úvodu lekcí na „Key Questions“ a pochopil jsem, že na rozdíl od cílů, které mohou být formulovány složitě, jazykem pedagogů a žáci jim nemusí nutně přesně rozumět, Key Questions jsou naopak psány co nejjednodušším jazykem, mají žáky vyprovokovat k myšlení a také jim umožňují od začátku lekce vnímat směr a smysl společné práce. Prostě hledáme odpovědi na tyto klíčové otázky.

Mohou i děti zasahovat do formulace nebo i zaměření klíčové otázky?

Klíčové otázky ve většině případů formuluji já, někdy však zapojuji žáky tak, že se jich ptám: „Co byste potřebovali vědět, abyste na tuto otázku mohli odpovědět?“ Oni potom formulují dílčí otázky, které podle nich povedou k odpovědi na klíčovou otázku.

Jak to zařídit, aby klíčové otázky děti opravdu zaujaly?

Abyste otázky zaujaly (a upřímně, aby i mě bavilo učit), snažím se neustále se divit všemu kolem sebe, pokládám všechny otázky beze studu a strachu z nekorektnosti, srovnávat zdánlivě nesrovnatelné, bořit zaběhnuté představy, zkrátka formulovat klíčové otázky odvážně a provokativně. Například právě v lekcí o starověkých památkách se žáků s oblibou ptám: „Nebylo by lepší na athénské akropoli postavit obrovské podzemní garáže, když mají dnes Athény takový problém s automobilovou dopravou, spíše než utrácet miliony za záchranu polorozpadlého chrámu bohyně Athény, ve kterou už dnes nikdo nevěří?“

To, že žáky nepodceňuji, předkládám jim k řešení skutečně závažné otázky a skutečné texty, které tvoří dospělí pro dospělé, vede k jejich mnohem hlubší vnitřní motivovanosti a budování zdravého sebevědomí.



Foto: Richard Thér

Roman Anýž, učitel dějepisu a výchovy k občanství v ZŠ Chrudim, Dr. Jana Malíka, metodik a lektor programu **Tváří v tvář historii**

Odkud čerpáte texty pro svou výuku?

Především ze své vlastní knihovny. Využívám dostupnou odbornou literaturu k tématům, kterými se zabýváme, články z odborných i populárních periodik (**Dějiny a současnost**, **National Geographic**), populární vědeckou literaturu (např. knihy Dietera Breuere), případně dětskou historickou literaturu (Le Goffovy **Evropské dějiny pro děti**, Gombrichovy **Stručné dějiny světa pro mladé čtenáře**). Využívám také rád čítanky textů projektů a programů, které mne zaujaly, například **Tváří v tvář historii**, **Naši nebo cizí? Židé v českém 20. století**, **Výchova k respektu a toleranci**. Měl jsem tu čest se na některých textech a metodikách těchto projektů podílet. Pomáhají mi i čítanky textů, které byly vydány se záměrem pomoci učitelům dějepisu s primárními zdroji (zejména edice **Dějiny v dokumentech** nakladatelství Dialog). A v neposlední řadě internetové zdroje.

Upravujete je?

Téměř všechny texty upravuji a krátím pro potřeby žáků, které učím. Často řeším dilema, do jaké míry mohu a umím zasáhnout do autorského textu, abych ho učinil pro děti srozumitelný a použitelný a zároveň ho neponičil z hlediska čtenářského a autentičného, případně ho nedezinterpretoval. Vážím si toho, že existují, že nepocítuji nedostatek zdrojů pro výuku dějepisu, byť bych ocenil, kdyby existovali odborníci – historici a pedagogové zároveň –, kteří by je upravovali do jazyka zvládnutelného v základní škole, a poskytli by tak učitelům lepší servis.

Požadovat po všech učitelích, aby si doma budovali rozsáhlou knihovnu, odebírali odborná periodika a vyhledané texty ještě přizpůsobovali věku a čtenářským dovednostem svých žáků, je podle mě nereálné.

Jaké texty většinou zaujmou žáky?

Žáky podle mé zkušenosti zaujmou především dobře zvolené klíčové otázky, nikoli texty. Texty potom hodnotí podle toho, zda jejich pomocí dokážou nacházet na klíčové otázky odpovědi, zda jim texty umožňují se učit. Nicméně, podobně jako většina dospělých čtenářů, oceňují i děti spisovatelství um. Například texty Dietera Breuere o středověku (z knihy **Na hradech, v kláštrech, v podhradí**) se podle mého názoru čtou velmi dobře nejen dospělým, ale i dětem.

Jak to víte?

Vždycky se děti ptám, jak se jim text četl... Příklad z toho zmiňovaného Breuere. „Od jednoho franského posla, kterého jsme chytili, jsme se dověděli, ještě než jsme ho obětovali bohům, že teď platí v zemi už jen jeden zákon, a to franský. Podle něj bude smrtí potrestán každý, kdo odepře králi Karlovi věrnost, kdo se nedá pokřtít, kdo bude hanobit církev, zabije kněze, a dokonce i ten, kdo bude v určitých dnech roku jíst maso nebo spálí mrtvolu, ještě než ji pohřbí. Vysoké peněžní pokuty hrozily nadto každému, kdo by obětoval starým bohům, nepřisahal v kostele, ale mimo něj, nebo si vzal ženu bez požehnání franského boha, kterému se říká Kristus a kterého nikdo z nás nezná.“ (s. 23) Takto třeba popisuje D. Breuers dobu na začátku středověku, kdy se šířilo Evropou křesťanství. Žákům se to dobře čte, je to příběh, který v první osobě vypráví polofiktivní saský válečník, má to nějakou literární kvalitu (tedy nepsal jsem to třeba já, ale skutečný literát), zároveň se mi zdá, že to obsahuje mnoho informací o tématu, se kterými lze pracovat.

Obecně a přirozeně asi platí, že většina žáků upřednostňuje kratší texty. Řekl bych, že to není pouze z lenosti. Myslím, že i děti cítí, že čas výukové lekce je omezený, a máme-li s texty pracovat, to znamená o nich diskutovat, jejich pomocí něco psát, kreslit, vyvozovat, nemohou být příliš dlouhé.

Co dalšího do hodiny přináší neučebnicový text?

Podle mě především autenticitu, kontakt s reálným světem. V dějepise hledáme odpovědi na otázky, které hýbaly a hýbou světem. Nutně k tomu potřebujeme autentické zdroje: výpovědi pamětníků, výzkumy archeologů, antropologů, historiků, politiků, spoustu dat a statistických informací, také obrazy a fotografie. Nejlepší by podle mě bylo, kdyby takové zdroje nabízely učebnice. My bychom potom nemuseli o učebnicovém textu hovořit a problematizovat ho. Má-li mít učebnice smysl a budoucnost, měla by takové zdroje obsahovat v co nejširší možné míře. Nikoli pouze v margináliích, musí být vystavěna především na nich, nikoli na výkladu. A netýká se to pouze textů, nýbrž i obrázků, fotografií, karikatur, statistických informací atd. Nemají být malé a na okrajích, musí být velké, aby se s nimi dalo pracovat.

Snažím se neustále se divit všemu kolem sebe, pokládat všechny otázky beze studu a strachu z nekorektnosti, srovnávat zdánlivě nesrovnatelné, bořit zaběhnuté představy, zkrátka formulovat klíčové otázky odvážně a provokativně.

Požadovat po všech učitelích, aby si doma budovali rozsáhlou knihovnu, odebírali odborná periodika a vyhledané texty ještě přizpůsobovali věku a čtenářským dovednostem svých žáků, je podle mě nereálné.

Používáte přece jen nějakou učebnici, kterou byste mohl doporučit?

Nepoužívám žádné učebnice, proto neumím žádné doporučit. Problém je v poměru cena : výkon. Můj ředitel mi raději poskytne možnost kopírovat, než aby mi dal peníze na učebnice, když potom zjistí, že stejně hodně kopíruji, neboť ty učebnice neobsahují dostatek vhodných zdrojů.

Co je důležité při vyhodnocování, zda text použijete? Předkládáte žákům prý i texty dost náročné, o nichž bychom mysleli, že patří až na střední školu...

Věnuji mnohem větší pozornost formulování klíčových otázek než výběru textů. Pokud potom mám v paměti nějaký text, který by mohl být prospěšný při hledání odpovědí na klíčové otázky, vyhledám ho, znovu přečtu, zkrátím, případně přeformuluji určité pasáže, pokládám-li to za nutné s ohledem na věk a čtenářskou úroveň žáků. Použiji jej a poté zkoumám výsledky učení. Snažím se zjistit, zda žákům četba toho textu skutečně umožnila to, co jsem plánoval. Také vyhodnocuji, zda práce s tímto textem byla efektivní například z časového hlediska. Věřím, že nepředkládám žákům texty zcela nepřiměřené jejich věku, na druhou stranu si však myslím, že to, že žáky nepodceňuji, předkládám jim k řešení skutečně závažné otázky a skutečné texty, které tvoří dospělí pro dospělou, vede k jejich mnohem hlubší vnitřní motivovanosti a budování zdravého sebevědomí. Pokud o textu, který by pomohl hledat odpovědi na klíčové otázky, nevím, násilně ho nehledám, i když dnes hodně pomáhá fulltextové vyhledávání na internetu. Použiji potom raději třeba video, fotografii, mapu, statistická data apod.

Uvedete nějaký příklad, kdy práce s textem nebyla efektivní?

Někdy se mi stává, že mi ukázka přijde tak zajímavá a krásná, že se neudržím ji nezařadit, a teprve později zjistím, že hlavní motivací bylo moje vlastní zaujetí, které nemusejí sdílet ostatní... Text je zbytečně dlouhý, nic převratně nového neříká, je jenom hezký (a ještě jen podle mě...).

Jsou texty vhodné pro čtení v dějepise něčím specifické?

Neřekl bych. Často s kolegy diskutuji o tom, zda a do jaké míry se jednotlivé (naukové/odborné) předměty od sebe liší. Já zastávám názor, že na úrovni základní školy se v podstatě neliší. Zdá se mi, že se snažíme podpořit žáky v tom, aby poznávali svět kolem sebe a aby přemýšleli co nejpoctivěji o tom, jak funguje a jak fungujeme my v něm. Fyzikáři a chemici z hlediska toho, jak na svět a nás působí přírodní zákony, dějepisci a občankáři z hlediska imaginárních řádů, které si jako lidé tvoříme (nebo jsme v minulosti vytvořili), abychom ve světě (pře)žili, a zeměpisáři pěkně rozkročení mezi oběma těmito možnostmi. Pro každý z těchto oborů existuje dostatek odborné literatury a periodik, o všech těchto oborech se píše v **National Geographic**, v **Lidé a země**, ve **100 + 1** apod. Každý obor je samozřejmě něčím specifický a vyžaduje určité speciální porozumění, ale to není nic divného. Například čerpání ze vzpomínek a memoárů je určité specifikum historie jako vědy a školního dějepisu.

Je možné již na druhém stupni žákům ukázat, jak čte texty historik?

Nejenže je to možné. Podle mě je to povinností každého učitele dějepisu. Dějiny totiž neexistují, dějiny se tvoří, a to zdaleka nejen tehdy, když se události odehrávají, ale především, když se později studují, vzpomíná se na ně, zvažuje se jejich důležitost apod. Pokud chceme být aktivními tvůrci dějin, musíme toto pochopit.

Co znamená „číst texty jako historik“ a co to znamená ve výuce v základní škole?

Zdá se mi, že jde o to, porozumět dějinám. O to se snaží historikové, ale dělají to pro nás ne-historiky. Mohli bychom to tedy nechat na nich a vůbec se nezajímat o primární prameny, jen číst, co píšou historikové. Jenže to, o čem píšou, odkud to vědí, o čem nepíšou a proč, případně proč právě takto o tom píšou, se neustále mění a podléhá to módě, ideologiím apod. Historie jako věda může být, a zdá se dokonce, že vždy svým způsobem je, manipulativní. Být si toho vědom je podle mě důležité nejen pro historiky, ale i pro laiky. Jako se hodí vědět něco o tom, jak se točí film, abych si nemyslel, že Vetřelec skutečně žije a napadá vesmírné lodi, hodí se vědět i to, co se může skrývat za sděleními v historických knihách, časopisech a filmech. Kéž by to neznělo paranoidně, ale podle mě jde o to, nenechat se vědou snadno oklamat, oslepit, ukořelovat, trénovat stále svůj vlastní rozum, úsudek apod. Poctivý historik bude texty zkoumat mnohem podrobněji, s mnohem větší erudicí a mnoha metodami, to my s žáky nedokážeme, ale mohli bychom vědět, že to dělají, a ptát se, proč to dělají.

Děkujeme za odpovědi. Můžete je podpořit nějakým příkladem ze své hodiny? ↓

Žáky podle mé zkušenosti zaujmou především dobře zvolené klíčové otázky, nikoli texty. Texty potom hodnotí podle toho, zda jejich pomocí dokážou nacházet na klíčové otázky odpovědi, zda jim texty umožňují se učit.

Padesátá léta 20. století v Československu

Ročník: 9.

LEKCE Roman Anýž

Klíčové otázky jsou:

- Co to znamená žít dobře, žít spokojeně, žít šťastně – podle vás?
- Jak se žilo lidem v Československu v padesátých letech 20. století?
- Toto období bývá často nazýváno „rudým terorem“, léty nejkrutější komunistické diktatury. Jak tuto dobu vnímali lidé, kteří ji zažili?
- Je možné, aby ji vnímali a chápali odlišně, ba protichůdně? Jak to, pokud ano?

Text č. 1

Vždy nový, neuhasínající nával hněvu při vzpomínce na 50. léta – nejen za ty, které popravili, vyštvali ze země, nechali léta pro nic za nic hnit v kriminálech –, ale i za všechny filmy, které se tehdy ve světě točily a které komunisti u nás zakázali promítat. Tohle není zločin? Tohle není zločin spáchaný na jedné či dvou generacích – nedat jim filmy jejich generace, nedat jim knihy jejich generace? Je to nepromlčitelný zločin a vždycky znova, každý den znova by z něho měli být tehdejší mocní obžalováni. Jenže život jde dál, lidé zapominají, dělají kompromisy, jsou tupí, zapomenou na všechno, dokonce i na vraždy a na koncentráky, natož na to, že jedna či dvě generace byly připraveny o nějaké filmy či knihy, které pro ně mohly mít smysl. Okradení, kteří zapomněli, že byli okradeni. To jsou ideální lidé pro diktaturu. A tak žijeme čím dál víc a čím dál beznadějněji v králikárně diktatury. A lidé večer nevědí, že v poledne jednoho z nich někam odnesli, že jim dva dny nedali nažrat – a lidský život se promění ve smířené vegetování králíků, slepic, prasat. V Hovadin. Ve Farmu zvířat.

ZÁBRANA, Jan. **Celý život: výběr z deníků 1948/1984**, s. 978n. Pro potřeby výuky upraveno a kráceno.

Text č. 2

Soudruh Jan Opat z Žihle nám poslal do redakce milý dopis:

Byl jsem se svými dcerkami trhat v lese maliny. Jedné je deset a druhé osm roků. Stala se mi přitom příhoda, která jistě stojí za to, abych vám ji napsal. Snad si ji přečtou i ti, kdo ještě dnes mají odvalu tvrdit, že „dřív bylo lépe“.

Při trhání malin jsem dětem vyprávěl různé příběhy. Ani nevím jak, v rozhovoru jsem pronesl i slovo žebrák. Obě dcerky, které mne bedlivě sledovaly, se poněkud zarazily a po krátké pomlčce se tázaly: „Tati, co je to žebrák?“ A teď jsem se zase zarazil já.

Věřte mi, že jsem měl v prsou takový divný pocit. Radostný a hrdý. A přiznám se, že mi skoro vyskočily slzy. Vždyť moje děti nevědí, kdo to je žebrák! Začal jsem vyprávět, jaké byly poměry za mého dětství. Jak tehdy po městech i vesnicích chodili hladoví a otrhaní lidé od domu k domu a prosili o kousek chleba.

A pak jsem jim vyprávěl o Sovětském svazu, o našem osvobození, o naší lidové demokracii, o tom, jak má dnes každý právo na práci, jak ji má zaručenu, a tím šťastný a radostný život. Vysvětlil jsem jim, že u nás má každý pracující občan zaručeno klidné

a spokojené stáří národním pojištěním, že už nikdy nebude u nás žebráků a vykořisťování člověka člověkem. A dcerky poslouchaly s očima rozšířenýma.

Díval jsem se na ně a měl jsem radost. Mé děti, které už díky naší lidové demokracii neznají žebráků, jsou šťastny. Ony neznají kapitalismus, a proto neznají ani hrůzy, které jsou jeho průvodním zjevem.

Rudé právo, 21. července 1950, s. 3.

Dílčí otázky a úkoly pro práci s texty:

1. Vytvořte seznam skutečností, které pan Zábrana v prvním textu na životě v 50. letech kritizuje. Vytvořte seznam toho, čeho si pan Opat ve druhém textu cení.
2. První text je deníkovým záznamem, druhý je článek z novin. Porovnejte tyto dva zdroje. Jaké jsou jejich výhody a nevýhody jako informačních zdrojů? Na co bychom měli myslet/dát si pozor, pokud bychom je chtěli chápat jako důkazy o životě v té době?
3. Co dalšího byste potřebovali vědět, abyste mohli odpovědět na klíčové otázky? Jakou otázku byste chtěli položit panu Zábranovi, panu Opatovi, případně redaktorovi Rudého práva?
4. Porovnejte to, co jste četli s tím, co jste si napsali do deníků jako odpověď na první klíčovou otázku. Doplnili/změnili byste nyní nějakou myšlenku? Jakou a proč, pokud ano.

Zdroje:

BREUERS, Dieter. **Na hradech, v kláštorech, v podhradí: středověk, jak ho neznáte.** Přel. Milada Kouřimská a Milan Kouřimský. 3. vyd. Praha: Brána, 2012. 436 s. ISBN 978-80-7243-598-2.

Soudruh Jan Opat z Žihle... Rudé právo 30, deník, 21. července 1950, s. 3.

ZÁBRANA, Jan. **Celý život: výběr z deníků 1948/1984.** 3. vyd. Praha: Torst, 2001. 1071 s. ISBN 80-721-5154-1.

Doporučujeme

Sborník pozoruhodných textů (pro pět oblastí)

Pozoruhodnými texty chápeme texty vhodné pro rozvoj čtenářské gramotnosti, které jsou pro žáky přitažlivé a zároveň podnětné. Podnětnost textu a z ní vyplývající učební příležitosti odhalujeme pomocí didaktického potenciálu (viz kapitolu Didaktický potenciál v Metodice rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti). Texty v tomto sborníku jsou rozděleny podle vzdělávacích oblastí. Přehled začíná vždy seznamem knih či zdrojů, následují vybrané pozoruhodné texty, z nichž některé jsou opatřeny didaktickým potenciálem. V příloze najdete Sborník pozoruhodných textů pro 5 vzdělávacích oblastí, jednotlivé texty najdete i v elektronické podobě v dalších podsložkách.

[DOSTUPNÉ ZDE](#)

Rozvoj čtenářské gramotnosti v dějepise

Název lekce: Mumifikace a informační zdroje

LEKCE Miloš Šlapal TEXT Nina Rutová FOTO Ondřej Polák

Před hodinou nám Miloš Šlapal prozradil, že v šesté třídě chce nejprve získat děti pro svůj předmět. Využívá při tom dokumentární filmy, které se žáci také musí naučit „číst“, aby z nich mohli vytěžit informace i důležité myšlenky. Kromě toho však téměř v každé hodině pracují s kratšími i delšími souvislými texty, setkávají se s karikaturami, grafy, schémata. Děti se postupně učí orientovat v textu, cíleně pracovat s informacemi a prezentovat je ostatním spolužákům. V lekci, kterou navštívíme, půjde s žáky s využitím čtenářského kontinua ještě dále: Aby mohli splnit atraktivní úkol, musejí vyhodnotit informace ze dvou zdrojů a posoudit jejich vhodnost vzhledem k názorné prezentaci.

Při plánování každé hodiny myslí učitel nejen na obsah (učivo), ale i na rozvoj čtenářských a sociálních dovedností. Nahlédneme, čím si pro tuto hodinu připravil půdu již v minulé hodině, a pak také do jeho přípravy na dnešní lekci.

V hodině dějepisu, která předcházela, si učitel se „svými šestáky“ částečně vyprávěl, částečně četl staroegyptský mýtus. Proč? Příběh o **Eset a Usirovi** je mytologickým základem pro pochopení smyslu balzamování, které k starověkému Egyptu a jeho pojetí života a smrti neodmyslitelně patří: *Bůh Usir je zavražděn a později roztrhán žárlivým bratrem Sutechem, ale Usirova manželka Eset kusy jeho těla najde, božský šakal Anupev jej nabalzamuje a pomocí kouzel Usir vstane z mrtvých k novému životu a od té doby vládne říši mrtvých. Usirovo překonání smrti je vztahováno nejen na egyptské krále, ale na všechny zemřelé. Díky balzamovacím technikám je mrtvý ochráněn před nevyhnutelným rozkladem a jeho duše se může těšit z věčného a šťastného života.*

V hodině, ze které přinášíme reportáž, má Miloš Šlapal zaznamenaný tyto oborové cíle...

Žák:

- získává samostatně informace z odborného textu a využívá je k vytvoření vlastního výstupu (např. četbou získané informace využije pro komentované předvedení procesu mumifikace)
- vysvětlí vliv egyptských mýtů na myšlení a život Egyptanů (kupř. Re, Eset a Usirev)

„Nejprve se žáků zeptám, co už vědí o mumifikaci,“ říká pedagog. „Když si žáci nejprve vypráví, co již o mumifikování vědí, pustí se do čtení s větší chutí a také si mnohem lépe zapamatují nové informace. V hodině však nepůjde o to, aby si informace jen zapamatovali. To, co považují za důležité, názorně předvedou a budou komentovat.“ – Není to snad docela atraktivní oborový cíl pro třináctileté děti, o nichž tak často slyšíme, že jsou to nesnesitelní pubertáči, kteří na učení kašlou?

„Chci žáky naučit hledat v textu informace ne proto, abych je pak zkoušel. Měli by se učit tomu, co budou v životě potřebovat.“ V hodině budou mít k dispozici dva zdroje, v nichž autoři popisují mumifikaci ve starém Egyptě: souvislý text Vojtěcha Zamarovského z knížky **Jejich veličenstva pyramidy** a komentované obrázky z knihy Jacqueline Morleyové **Kdybych byl Egyptan**. „Mám čím dál větší jistotu, že děti, které jsou rozečtené, se také mnohem lépe učí a jsou připravené se vzdělávat. To ještě zvyšuje důležitost českého jazyka, který se v tomto pojetí stává nezbytným pro kvalitní učení v dalších předmětech. Mnoho čtenářských dovedností se přitom dá lépe rozvíjet přímo v odborných



Miloš Šlapal zpravidla učí své žáky v Základní škole Emila Zátopka v Kopřivnici od šesté až do deváté třídy čtyři hodiny týdně češtinu a dvě hodiny týdně dějepis. Jeho pedagogický styl se vyznačuje detailně promyšlenou koncepcí, kterou prohlubuje již čtrnáct let. „Čtení není jen záležitostí češtiny,“ říká specialista na rozvoj čtenářství na druhém stupni a vytrvale připravuje k úryvkům z knih a článkům z časopisů otázky a zadání, jimiž děti nutí k myšlení. O smyslu čtenářské gramotnosti žáci v jeho třídách nepochybují a záhy čtou knihy i ti, kteří je doma nemají. V projektu **Pomáháme školám k úspěchu** spolupracuje Miloš Šlapal na vývoji **čtenářského kontinua** a v seminářích dalšího vzdělávání získává kolegy pro dílny čtení v českém jazyce i pro rozvoj čtení a kritického myšlení v oborech. Více se o něm i o jeho praxi můžete dozvědět také z článku, který vyšel v časopise **Kritická gramotnost 1 – zima – 2015**.



Chvilé velkého napětí: Právě se losuje, kdo s kým bude spolupracovat...

předmětech.“ Miloš Šlapal na důkaz tvrzení, že čtenářství je možno rozvíjet systematicky, a s vírou, že to s odbornou kolegiální pomocí může zvládnout každý učitel, nachází ve čtenářském kontinuu přesnou formulaci v oblasti POROZUMĚNÍ TEXTU. V pátém řádku jsou zde seřazeny do šesti úrovní (předčtenář / začínající / postupující / pokročilý / zdatný / samostatný) deskriptory k POROVNÁNÍ INFORMACÍ. V úrovni POKROČILÝ čteme: **Porovnává, které informace z různých zdrojů nebo textů jsou vhodnější vzhledem k tomu, k čemu je potřebuje.**

Texty do hodiny dějepisu jsou vybrány, učitelé je jasné, co a proč budou žáci dělat, ale podkladová fáze ještě stále nekončí. „Učení je vydatnější, když je cíl zřejmý i žákům, a tak je třeba jej přeformulovat do jejich jazyka: **Dozvíme se, jak Egypťané mumifikovali, a připravíme komentovanou ukázkou mumifikace. Budeme pracovat s dvěma texty a uvažovat, který z nich se nám více hodí pro naše účely.**“

Až žáci ve dvojici (případně ve trojici) předvedou a okomentují lacinou nebo bohatou mumifikaci, přijde na řadu čtenářská reflexe: každý sám za sebe se vrátí zpět k oběma textům a porovná, který zdroj byl pro něj užitečnější a proč. V rámci učitelovy přípravy do hodiny je tedy ještě třeba formulovat závěrečné otázky do pracovního listu. **Odpovědi žáků** v pracovním listě jsou důkazem o jejich učení. V přípravě Miloše Šlapala vidíme, že si poznamenal, co a jak dlouho budou žáci dělat sami, co ve dvojici (trojici), co v celé skupině, a **plán** je hotov. Zbývá už jen nakopírovat všechny **texty** a **pracovní list**, vejít do třídy a položit otázku, která zaktivizuje myšlení dětí a soustředí jejich roztěkanou mysl k jedinému zájmu: co už vědí o mumifikování ve starém Egyptě.

Vyjádřené pochybnosti, zda se to vše dá zvládnout v pětačtyřiceti minutách, učitel s úsměvem vyvrátí. „Samozřejmě, že člověk nikdy nemůže předpokládat všechno, co se v hodině stane a co ji pozmění, ale pokud se nepříhodí nic, co třídu výrazně zdrží nebo odvede jinam, skutečně by mělo dojít i na reflexi. Jestliže nám nezbude čas na společné přemýšlení, můžeme použít zkrácenou variantu ve dvojicích či trojicích.“

Fotoreportáž z hodiny

Reflexe Miloše Šlapala



1



2



3

- 1 „Kdo chcete, napište na tabuli, co víte – nebo si myslíte, že víte – o mumifikování.“
- 2 Shodnou se?
- 3 „Nechám ho čtyřicet dní takto, nabalzamuju ho, dám mu masku a uložíím ho do hrobu.“

Čtení v zeměpise

Rozhovor Niny Rutové s učitelkou Jitkou Jandovou

Co přináší do výuky zeměpisu neučebnicový text? Mohou mít texty vliv na cíle výuky?

Učitelem připravený text reaguje na aktuální události. Příprava textu do hodiny mě nutí k hlubšímu přemýšlení, zda téma stojí za energii, kterou je třeba investovat. Pokud chci, aby žáci dokázali vysvětlit, proč prchají Syřané ze své vlasti, a budu hledat vysvětlení v učebnici, najdu ho tam? Ne. Musím připravit svůj text, pokud nechci žákům přednést téma frontálně. Na žácích je přímo v hodině vidět rozdíl, pokud je jim třeba složitější téma „vyloženo“ frontálně učitelem, anebo když jim učitel připraví příležitost na něco si přijít sám nebo se skupinou spolužáků. Žáci v drtivé většině rádi pracují ve skupinách, jsou rádi, když se zajímáme o jejich názory.

Odkud čerpáte texty pro výuku zeměpisu na druhém stupni?

Pracuji dvěma způsoby: buď aktivně hledám téma, které chci s dětmi zpracovat prostřednictvím textu, anebo při surfování po internetu nebo v TV zpravodajství na něco zajímavého přijdu a to dál zpracuji. Hledám kdekoli, na zpravodajských stránkách, hledám na českých i anglických, občas čtu i některé blogy. Na blogu jedné cestovatelky jsem našla zajímavé zážitky z cest a ponechala jsem text v angličtině. Samozřejmostí byla jazyková podpora dětem – slovníček a následný překlad textu do češtiny, aby i slabší angličtináři měli šanci s textem pracovat. (Viz lekci Smokey Mountain v příloze – pozn. ed.)

Co je důležité při vyhodnocování, zda text použijete?

Text buď najdu, protože jsem přesně toto příslušné téma hledala, anebo narazím na něco, co se mi zdá, že by mohlo žáky zaujmout, nebo prostě chci, aby tohle věděli, protože to souvisí s výukou zeměpisu a považují to za důležité. (Netvrdím, že jinému učiteli zeměpisu by to nutně také muselo připadat tak důležité.) Pak přemýšlím dál o metodice hodiny. Někdy najdu příběh, který se mi líbí, a pak se snažím využít jeho „literární“ hodnotu, soustředím se například na prožitek žáka. Cílím tedy spíše na osobní rozvoj žáka, mým prvotním cílem není vychovat skvělé zeměpisce. Usiluji o to, aby mé hodiny byly přínosné a zajímavé. Jiné texty jsou vyloženy zeměpisné, kdy předkládám žákům v textu informace, které by si měli osvojit. Zeptáte se, jaký je pak rozdíl od učebnice? Text je mnou připravený, já se rozhoduju, co akcentovat, co chci, aby si žáci odnesli. V učebnicích jsem občas našla formulace, kterým žáci příliš nerozuměli, byly pro ně složité.

Je možné již na druhém stupni žákům ukázat, jak čtou texty geografové? – Vyžaduje to specifické čtenářské dovednosti?

V jedné hodině jsme pracovali „v rolích“ a jednou z rolí byl geograf, který se zajímal o to, kde se situace, o níž text pojednával, stala. Žáci v roli geografa zakreslovali státy, kterých se článek týkal, do slepé mapy pomocí atlasu. Dál anebo jinak jsem prozatím s textem „jako geograf“ nepracovala.

Rozlišujete zdroje pro mladší a starší žáky?

Zdroje jsou stejné, jen úroveň textu se liší podle věku žáků. V rezervě mám využití různých druhů dětských encyklopedií, které jsou vhodné pro mladší žáky, ale to je zatím hudba budoucnosti...

Proč by měli oboroví učitelé rozvíjet čtenářství?

Myslím, že rozvoj myšlení, nejlépe kritického myšlení, je nasnadě. Žáky práce víc baví, i když netvrdím, že každý text musí oslovit všechny žáky. Pokud učitel pracuje s otázkami po přečtení, ihned vidí, jak žáci práci zvládli, má zpětnou vazbu. Pravda je, že tento způsob výuky je časově náročnější. Jak z hlediska přípravy, tak v hodinové dotaci – nejlépe se mi osvědčily dvouhodinovky, ale to má samozřejmě také svá úskalí.



Foto: archiv autorky

Jitka Jandová vystudovala Pedagogickou fakultu UK v Praze, obor učitelství pro 1. stupeň ZŠ se specializací na tělesnou výchovu, později ještě Přírodovědeckou fakultu UK Praha, obor geografie, v roce 2012 dokončila rozšiřující studium učitelství anglického jazyka pro ZŠ na plzeňské pedagogické fakultě. Od založení 2. ZŠ Propojení v Sedlčanech pracuje jako zástupkyně ředitele a učitelka zeměpisu, je koordinátorkou školního vzdělávacího programu a lídrem projektu Pomáháme školám k úspěchu. Rozvíjí čtenářskou gramotnost žáků zařazováním rozmanitých zdrojů a textů, do hodin vkládá krátká videa nebo motivační koláže z fotografií, ráda pracuje s moderními technologiemi, aktivně využívá PC, ale hlavně iPad s různými aplikacemi. Je certifikovaná učitelkou programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení.

Jsou v učebnicích zeměpisu texty vhodné pro rozvíjení rozmanitých čtenářských dovedností?

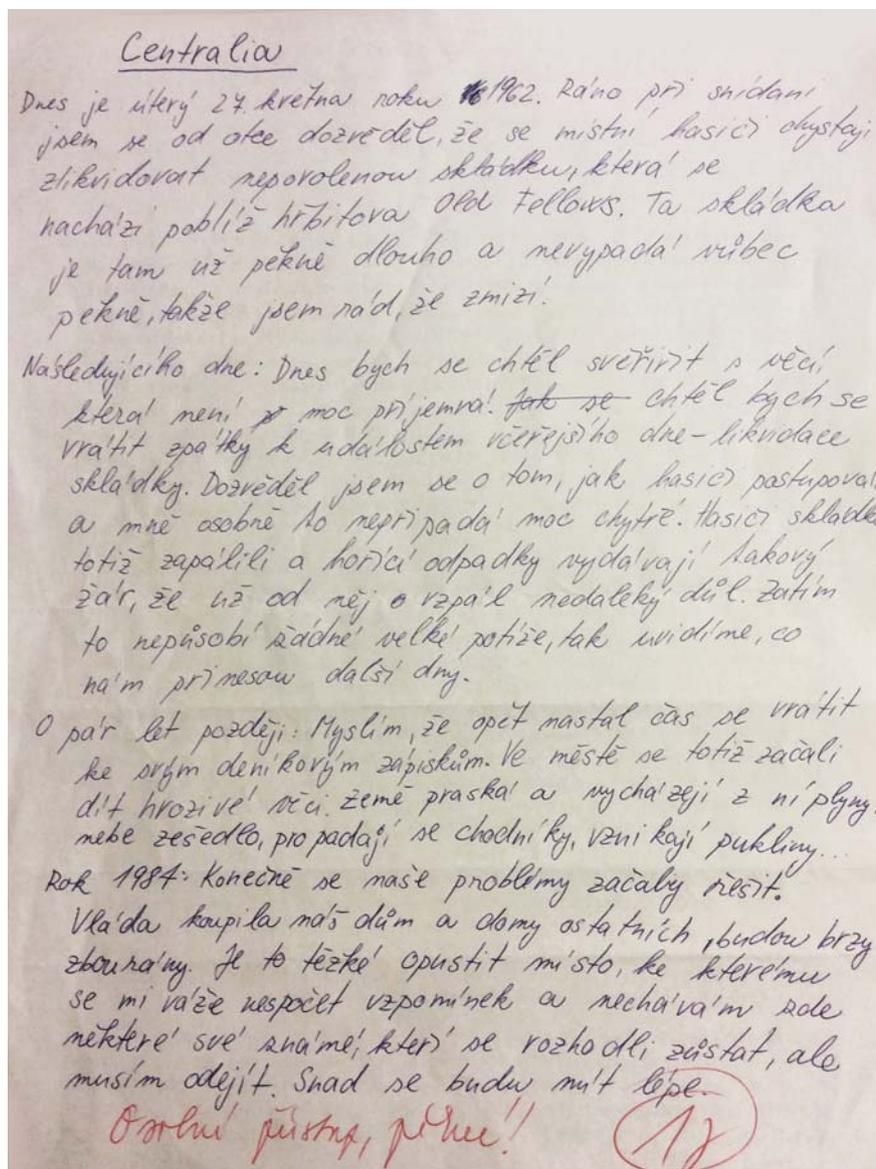
Nenašla jsem, ale vlastně jsem ani nehledala, v žádných učebnicích. Pracuji, respektive moji žáci mají k dispozici učebnice nakladatelství Fraus. V jiných nakladatelstvích nehledám, protože učebnice používám v hodinách minimálně. Nezbytnost učebnice jako opory pro začínajícího učitele, než se zorientuje a najde si svou cestu, však nepopírám.

Jak by měla vypadat ideální učebnice zeměpisu, aby učitel mohl rozvíjet vedle oborových dovedností také dovednosti čtenářské? – Měli by autoři učebnic o něco takového usilovat, nebo je lepší, když učitelé a učitelky zeměpisu hledají texty do výuky sami?

Nevim, jak by měla vypadat, nejsem si jistá, vlastně jsem o tom hlouběji doposud nepřemýšlela, zda učebnice má potenciál být zdrojem pro rozvoj čtenářských dovedností. Učitel, který chce rozvíjet u svých žáků čtenářské dovednosti, sám musí nejlépe vědět, na jakých tématech chce (každý jsme jiný) s dětmi pracovat a prostřednictvím jakého textu. Dovedu si představit, že stejný text se nebude líbit/hodit dvěma zeměpisářům, pro jednoho bude moc odborný, pro druhého třeba málo. Domnívám se, že učitel, který se rozhodne pracovat s rozvojem čtenářských dovedností v odborném předmětu, by měl nejprve umět sám vyhledat příslušný text pro své žáky a hodinu si sám připravit a potom teprve pouze přejímat texty. V hodině se totiž pozná, zda učitel vše připravil, protože chtěl a protože ho to baví. ■



Žákovské práce, které vznikly k lekci Jitky Jandové Indonésie v plamenech.



Přípravy do hodin včetně textů, odkazů na videa, pracovních listů a ukázek žákovských prací:

[Indonésie v plamenech](#)

[Skutečné peklo na Zemi](#)

[Smokey Mountain](#)

[Moje cesta na Festival pedagogické inspirace](#) (Psáno pro Pedagogické inspirace 11 – únor – 2016, vydání číslo 4)

Inspirace z katedry didaktiky fyziky MFF UK

TEXT Irena Dvořáková

Autorka považujete rozvoj čtenářských kompetencí ve svém oboru také za důležitý a vede budoucí učitele k tomu, aby u dětí v ZŠ rozvíjeli dovednost číst oborové texty.

Rozvoj čtenářských kompetencí u dětí považuji za velmi důležitý z mnoha různých důvodů. Musím však přiznat, že podle mého názoru jejich cílevědomý rozvoj není hlavním úkolem výuky fyziky. Domnívám se, že každý předmět má nějaké svoje prioritní cíle a úkoly, rozvoj čtenářských kompetencí považuji za hlavní úkol humanitních předmětů. Naopak prioritou výuky fyziky by měl být podle mého názoru rozvoj vědeckého (resp. přírodovědného) myšlení žáků a studentů, a k tomu hlavně vedeme i naše studenty a učitele na seminářích.

To samozřejmě neznamená, že se rozvoji čtenářských kompetencí nevěnujeme vůbec. Učím žáky, aby používali matematicko-fyzikální tabulky jako zcela běžný zdroj zapomenutých vzorců, potřebných údajů atd. Velmi často používáme sbírky úloh, kde se děti učí porozumět odbornému textu, neboť při výuce se snažím hodně používat běžný jazyk, ve sbírkách je jazyk více odborný. Práci s texty používám při reflektivních aktivitách, například si děti vybírají z několika možností při reflexi tematického celku Magnetismus a jednou z aktivit je i práce s textem. Ve vyšších třídách cíleně nechávám děti nastudovat nějaké poznatky z učebnice, aniž bych je následně či předtím vykládala sama (a dětem samozřejmě zdůvodňuji, proč to tak dělám). Tyto a další metody práce s textem učím na svých seminářích i studenty učitelství.

Dále mohu uvést několik větších aktivit, které jsme na seminářích či workshopech pro učitele fyziky v praxi a pro studenty učitelství – a spolu s nimi – v minulosti realizovali a které by mohly být zajímavou inspirací pro další kolegy.

Zdeňka Koupilová (dříve Broklová) napsala několik článků o využití novin při výuce fyziky:

Možnosti využití denního tisku ve výuce fyziky. In: KOL. AUT., **Moderní trendy v přípravě učitelů fyziky: sborník z konference, Srní 2007.** Plzeň: Západočeská univerzita, 2007.

Seriál šesti článků Noviny v hodinách fyziky, Noviny jako učební pomůcka ve fyzice, Fyzika v novinové grafice, Jak noviny informují (nejen) o fyzice, Proč (ne)používat noviny ve škole, Fyzika v novinách pro portál www.rvp.cz [dostupné on-line; cit. 11. 2. 2016]. Praha: NÚV, 2007.

Věra Koudelková sestavila aktivitu **Unikátní přístroje... anebo nesmysly?**, ve které účastníci rozebírají reklamní materiály k různým přístrojům z hlediska jejich fyzikální správnosti. Tuto aktivitu používá i při své výuce a vedla i dílnu pro učitele. Aktivita je popsána ve sborníku z **Dílen Heuréky 2014**. Dostupné [on-line] na: http://kdf.mff.cuni.cz/heureka/sborniky/DilnyHeureka_2014.pdf [cit. 11. 2. 2016].

Na konferenci **Elixíru do škol** v květnu 2014 vedla Rita Chalupníková dílnu **Řízené čtení ve fyzice**, na které byla předvedena tato metoda na konkrétní ukázce příběhu nazvaného **Válka proudů**. Dostupné [on-line] na: http://nadacedb.cz/images/centra/Sbornik_dilen.pdf [cit. 11. 2. 2016].

Marie Snětinová ve své disertační práci vytvářela aktivity, jejichž cílem je rozvíjet schopnosti žáků řešit kvantitativní fyzikální úlohy. I zde je důležitá práce s textem, neboť pozorné čtení a porozumění zadání úlohy je předpokladem jejího úspěšného vyřešení. Aktivitou zaměřenou právě na analýzu zadání úlohy je aktivita nazvaná **Nečíselné údaje v zadání úlohy**. Dostupné [on-line] na: http://kdf.mff.cuni.cz/materialy/reseni_uloh.php [cit. 11. 2. 2016]. ■



Foto: archiv autorů

RNDr. Irena Dvořáková, Ph.D., (dříve Koudelková) je lektorka na katedře didaktiky fyziky MFF UK, učitelka matematiky a fyziky v ZŠ a MŠ Červený Vrch v Praze 6. Spoluautorka a v současné době vedoucí projektu heuristické výuky fyziky Heuréka.

Čtení textů kultivuje výuku i mne samotnou

Písemný rozhovor redakce s učitelkou fyziky Šárkou Kvasničkovou

Proč čteš se svými žáky v hodinách fyziky?

Čtení textů kultivuje moji výuku. Pro studenty je rozhodně zajímavější, když získávají informace z textů než z mého výkladu. Také diskuse o tématu bývají po čtení textu živější. Text vyvolává ve studentech přirozeným způsobem otázky, na které potom společně hledáme odpovědi. Zároveň беру čtení textů jako příležitost ukázat studentům zdroje, na které by jinak rezignovali, knihy, ze kterých texty vybírám, by v knihkupectví nejspíš přehlédli. Takhle se mi čas od času stane, že student za mnou přijde a knihu si půjčí, nebo mi naopak přinese nějakou zajímavost, na kterou narazil doma v knihovně rodičů.

Odkud čerpáš texty?

Texty čerpám téměř výhradně z populárně-naučných knih. Za ty roky se mi jich v knihovně nashromáždilo opravdu hodně. Samozřejmě záleží na tom, za jakým účelem chci text použít, podle toho volím zdroj.

Jaké texty většinou zaujmou žáky?

Zajímavý fyzikální text musí souviset v první řadě s tématem, které je žákům blízké, případně v nich musí vyvolávat otázky a dostatečně je motivovat k dalšímu poznání. To samozřejmě klade na texty používané v hodinách fyziky specifické požadavky. Text musí být přiměřeně obtížný a dlouhý. Stává se mi, že po přečtení dvou odstavců studenti rezignovaně přiznají, že text vůbec nechápou. To žáky samozřejmě odrazuje. Proto je vhodné, když text nastoluje otázku hned v úvodu: „*Stojím ve výtahu a ten padá šachtou dolů. Mohu výskokem v posledním okamžiku zamezit nárazu?*“ Každý si v dětství přece položil takovou otázku. A teď to vypadá, že po přečtení textu na ni bude znát odpověď. Hurá!

V jaké fázi výuky texty používáš?

K motivaci nebo pro úvodní přiblížení nějakého tématu jsou skvělé krátké úderné texty s příběhem. Text, který například popisuje záchranáře při práci s lékařským defibrilátorem a je dostatečně napínavý, vzbudí zvědavost. Z textu se studenti dozvědí, k čemu takový defibrilátor slouží, jak velký elektrický proud a na jak dlouho přenáší do pacientova srdce a jaký elektrický výkon tomu krátkodobě odpovídá. Text nám ale nic neprozradí o fyzikálním principu defibrilátoru. Teprve v průběhu dalších hodin se studenti dozvědí, že se jedná vlastně o kondenzátor. K textu je samozřejmě nutné se vrátit a připomínat jednotlivé pojmy, ale protože studenti jsou od počátku dobře seznámeni s funkcí defibrilátoru (situace záchranáře v napínavém příběhu), jsou schopni sami postupně vyvozovat možnosti využití kondenzátorů jako zásobárny elektrické energie.

Samostatnou „odručou“ jsou texty, které jdou nad rámec běžné výuky. Jedná se často o díla, která propojují a předkládají otázky na pomezí fyziky a filozofie. Je až s podivem, jak jsou dnešní studenti fascinováni cestováním v čase, hranicemi našeho vesmíru a pátráním po paralelních světech.

Jsou v nějakých učebnicích fyziky texty vhodné pro rozvíjení oborových i čtenářských dovedností? Které bys z tohoto hlediska doporučila a proč?

Velmi dobře jsou použitelné úvodní vstupní problémy z vysokoškolské učebnice **Fyzika. Vysokoškolská učebnice obecné fyziky** autorů D. Hallidaye, R. Resnicka a J. Walkera.¹ Jedná se o krátké texty popisující atraktivní aplikace probírané látky, které studenty většinou zaujmou a přilákají ke studiu. U mladších studentů využívám texty ze sady učebnic M. Macháčka **Fyzika – 6. až 9. ročník základních škol a nižší ročníky víceletých gymnázií**.² Každá větší kapitola je zde doplněna textem, který osvětluje přírodní jev, činnost nějakého technického zařízení, fyzikální princip fungování lidského

Beru čtení textů jako příležitost ukázat studentům zdroje, na které by jinak rezignovali, knihy, ze kterých texty vybírám, by v knihkupectví nejspíš přehlédli.

- 1 HALLIDAY, David – WALKER, Jearl – RESNICK, Robert. **Fyzika: vysokoškolská učebnice obecné fyziky**. 1. vyd. Brno: VUTIUM, 2000. 5 sv. Překlady vysokoškolských učebnic. ISBN 80-214-1868-0.
- 2 MACHÁČEK, Martin. **Fyzika 6: pro základní školy a víceletá gymnázia**. 3. vyd. Praha: Prometheus, 2000. 159 s. Učebnice pro základní školy. ISBN 80-7196-186-8. TÝŽ. **Fyzika 7: pro základní školy a víceletá gymnázia**. 2. vyd. Praha: Prometheus, 2001. 160 s. Učebnice pro základní školy. ISBN 80-7196-217-1. TÝŽ. **Fyzika 8: pro základní školy a víceletá gymnázia**. 2. vyd. Praha: Prometheus, 2001. 160 s. Učebnice pro základní školy. ISBN 80-7196-220-1. TÝŽ. **Fyzika 9: pro základní školy a víceletá gymnázia**. 2. vyd. Praha: Prometheus, 2000. 160 s. Učebnice pro základní školy. ISBN 80-7196-191-4.

těla nebo jiných živých organismů atd. Naše běžné středoškolské učebnice fyziky jsou z pohledu učitele, který pracuje ve výuce s textem, zcela nepoužitelné.

Jak by měla vypadat ideální učebnice fyziky, aby učitel mohl rozvíjet vedle oborových dovedností také dovednosti čtenářské? – Měli by autoři učebnic o něco takového usilovat, nebo je lepší, když učitelé a učitelky fyziky hledají texty do výuky sami?

Pokud učitel se čtením textů v hodinách fyziky začíná, pak je lepší alespoň něco (rozuměj učebnice) než nic. Jakmile ale začne s texty pracovat vědomě, potom je samozřejmě lepší, když texty hledá sám. Přidanou hodnotou takové snahy je rozšiřování si vlastního povědomí o nabídce v oblasti populárně-vědecké literatury a udržování, případně doplňování odborných vědomostí. A koneckonců čtení (a hledání textů) nekultivuje pouze moji výuku, ale kultivuje i mne samotnou!

Můžeš uvést odkazy na texty, s nimiž jsi pracovala? Co měli žáci s textem (nad textem) dělat?

Přiměřeně dlouhé a obtížné texty, které nastolují běžné otázky, jaké si klade opravdu každý, najdeme například v knize Roberta L. Wolkeho **Co Einstein vyprávěl svému holiči**.³

Při fyzikálním projektu **Vzduch** žáci pracovali metodou skládkankového učení se čtými texty z této knihy:

- **FUJ!** Když cítím nějaký opravdu nepříjemný zápach, dostávají se mi drobné části jeho původce do nosu?
- **V KOPCOVITÉM KRAJI ZUBY DRKOTAJÍ!** Jak to, že vrcholky hor zůstávají i v tropech celý rok pokryté sněhem? Pokud teplý vzduch stoupá vzhůru, proč je na horách zima?
- **VE SKUTEČNOSTI TO NENÍ BERNOULLI!** Nemohu uvěřit, že ty obrovské letouny se jen tak udrží ve vzduchu. Jak je to možné?
- **VYSAVAČ VYSAVÁ!** Co by se stalo, kdybych použil vysavač ve vakuu?

Vzájemně se potom v expertních skupinách učili, diskutovali a hledali společně odpovědi na otázky, které zůstaly nezodpovězené.

Skvělá je také celá série knih **Velké otázky**, která zahrnuje tituly: **Fyzika, Filosofie, Vesmír a Matematika**. Z knihy Michaela Brookse **Velké otázky. Fyzika** jsme se studenty četli text *Co je to čas? – Vývoj, neuspořádanost a Einsteinovy elastické hodiny*.⁴ Zde je úryvek ze s. 17: „Mohli byste si myslet, že dnes už umíme čas uchopit. Koneckonců čas musí být obecně pochopitelný pojem – každá lidská kultura o něm ví, mluví o něm, cítí jej. A o tom, co tento pojem znamená, přemýšlíme celá staletí. Například Aristoteles už v roce 350 př. n. l. napsal knihu *Fyzika*, v níž provedl jeden z prvních pokusů se s pojmem čas vyrovnat. Aristotelova stať začíná otázkou: ‚Patří čas do třídy věcí, jež existují, nebo těch, co neexistují?‘ Uplynulo více než dva tisíce let a otázka je stále otevřená. Jestliže naši mysl dokáže plynutí času oklamat, může to snad být proto, že je čas ve skutečnosti pouhou iluzí. Od starořeckých dob až po časy moderní fyziky přetrvává alespoň jeden závěr, který stále platí: pojem času je spojen se změnou. V průběhu času se jedna věc mění v jinou.“

Studenti četli text metodou podvojného deníku. Poté psali dopis autorovi, ve kterém měli za úkol na text vhodně reagovat. Text je čtivý, ale odborně náročný. Neobsahuje žádné vzorce ani složité nákresy. Rozdílnost vnímání takového textu je patrný z ukázek dopisů autorovi (**viz přílohu**).

.....

Vzpomínám si také na dlouhodobou práci s knihou S. Singha **Velký třesk**⁵ v semináři **Fyzika Země**. Knihu jsme četli poměrně systematicky (i když ne celou). Postupně nám z jednotlivých kapitol vyvstal dokonce scénář krátkého divadelního představení. Jednotlivé kapitoly totiž ukazují vývoj lidského náhledu na vznik a vývoj vesmíru. Pro seminář, který není zatížen obsahem povinného učiva, to bylo ideální.



Foto: archiv autorky

Šárka Kvasničková je učitelka fyziky a matematiky v Lauderově MŠ, ZŠ a gymnáziu při Židovské obci v Praze.

3 WOLKE, Robert L. **Co Einstein vyprávěl svému holiči: vědecké odpovědi na každodenní otázky**. 1. vyd. Praha: Motto, 2009. 256 s. ISBN 978-80-7246-452-4.

4 BROOKS, Michael. **Velké otázky. Fyzika**. 1. vyd. Praha: Knižní klub, 2011. 208 s. Universum. ISBN 978-80-242-3065-8. Kap. Co je to čas? Vývoj, neuspořádanost a Einsteinovy elastické hodiny, s. 17.

5 SINGH, Simon. **Velký třesk: nejdůležitější vědecký objev všech dob a proč o něm musíte vědět**. 1. vyd. v českém jazyce. Praha: Argo, 2007. 410 s. ISBN 978-80-7203-894-7.

Mně by se líbila čítanka z fyziky

Rozhovor redakce s učitelkou Hanou Matulovou

Proč by měl fyzikář s dětmi číst?

A proč by neměl? Čtení je univerzální dovednost. Zajímavý text poskytuje mnoho možností využití ve fyzice. Každý žák je jiný, má jiný způsob vnímání a učení. Proto se snažím poskytovat různé příležitosti pro učení. Čtení krásného a podnětného textu je jednou z nich. Práce s textem mi umožňuje využívat metod aktivního učení.

Mají být oboroví učitelé odborníky na čtení?

Určitě by jim to pomohlo. Čtenářstvím ve fyzice se zabývám několik let. Když jsem začínala, nevěděla jsem nic o rozvoji čtenářské gramotnosti a řídila jsem se jen intuicí. Dnes je pro mne práce s texty mnohem jednodušší.

Jsou v některých učebnicích fyziky texty vhodné pro rozvíjení rozličných oborových i čtenářských dovedností?

Myslím, že se stav zlepšuje. Dříve byly učebnice fyziky napsány tak, že byly pro děti málo zajímavé a těžko pochopitelné, dnes už existuje několik učebnic, které obsahují různé zajímavosti a texty, se kterými se dá pracovat. Neznamená to, že je tam informací méně, spíš že jsou podány jiným způsobem.

Jak by měla vypadat ideální učebnice fyziky vhodná také pro rozvoj čtenářských dovedností? Co by v ní mělo být obsaženo?

Mně by se líbila doplňující učebnice, něco jako „Čítanka z fyziky“.

Co přináší do výuky fyziky neučebnicový text?

Mnohdy uvolnění žáka a přirozené přijetí informací. Učení prostřednictvím vyprávěných příběhů je staré jako lidstvo samo.

Jakým způsobem vyhodnocujete výstupy z hodiny, když jde například o údaje z životopisu Isaaca Newtona nebo když položíte otázku: „Co bylo podle tebe z vědecké práce Isaaca Newtona nejdůležitější?“

Práci s textem neklasifikuji. Spíš se snažím o rozsáhlou reflexi práce. Největším problémem práce s komiksem o životě I. Newtona bylo, že potřebné údaje byly skryty v humorných historkách, ve faktech a obrázcích. Žáci museli provést analýzu textu, pak jej překloupat a propojit do zcela jiné struktury. Velmi těžké bylo pro žáky oddělit seriózní vědeckou práci od méně seriózních zájmů. Například: hodiny na myši pohon nejsou objevitelské dílo, ale jen hříčka. Kdežto základy diferenciálního počtu, kterými se Newton bavil ve volném čase, umožnily rozvoj vyšší a fyzikální matematiky.

Mým prvotním cílem není žáka zdokonalovat ve čtenářských dovednostech, ale prostřednictvím čtenářství v oboru provést žáka fyzikou poutavě, aby v něm zůstaly poznatky.

Co dělat, aby se naše čtenářství zlepšilo, a tím i naše schopnost pomáhat dětem s rozvíjením jejich čtenářství?

V případě odborných předmětů je nejtěžší přesvědčit učitele, že čtenářství je jejich potřeba, ale i cíl. Odborné texty jsou totiž natolik specifické, že to nemůžeme všechno „házet“ na češtináře.

Mohou proměnit čtenářské cíle i cíle oboru?

Zda zcela proměnit, to nevím. Ale určitě čtenářský cíl ovlivní do jisté míry oborový cíl hodiny.

Odborné texty jsou natolik specifické, že to nemůžeme všechno „házet“ na češtináře.



Foto: Hana Košťálová

Hana Matulová učí v ZŠ Příbor, Jičínská.

Oddíl

4

Představujeme: Jana Kopecká

50
**Jsem teď spíše průvodkyní
jejich učení**

54
**Hodina českého jazyka
ve druhé třídě**



Jana Kopecká
je učitelkou na prvním stupni
v ZŠ Kunratice, mentorkou,
certifikovanou učitelkou
kritického myšlení, lektorkou.

Jsem teď spíše průvodkyní jejich učením

TEXT Nina Rutová, FOTO Ondřej Polák

„Jednou jsme seděli spolu s Janou a žáky v kroužku, Jana se přeřekla a nějaké dítě vykřiklo, že tam to slovo řekla špatně. Vyjelo ze mne, neopravuj paní učitelku, když víš, že se přeřekla, a víš, co tím myslela. A Jana naopak povídá: ‚Jsem ráda, že jsi mne opravil, jsem ráda, že mě posloucháš.‘ – Tak popisuje jednu z mnoha situací ve třídě Jany Kopecké párová učitelka Markéta Hůrková. To důležité je její plná přítomnost v každém okamžiku a její laskavá interakce s druhými. V její třídě 2.A v Kunraticích je knihovnička, čtenářský koutek s časopisy a na zadní stěně třídy visí letos obrázky indiánů. Vedle jména každého dítěte je uvedeno také jeho indiánské jméno, které si na začátku roku vybralo. Za jménem Jana Kopecká – BÍLÝ VLAS.

Jak jsi do třídy indiány přivedla?

Na začátku roku jsem dětem napsala dopis, do něhož jsem vložila příběh: **Jeden večer vzal starý indián svého vnuka a vyprávěl mu o bitvě, která probíhá v nitru každého člověka. Řekl mu: „Synku, ta bitva v každém z nás je bitva mezi dvěma vlky. Jeden je zlý. Je to vztek, závist, žárlivost, smutek, sobeckost, hrubost, nenávisť, sebelítost, falešnost, namyšlenost a ego. Ten druhý je hodný. Je to radost, pokoj, láska, naděje, vyrovnanost, skromnost, laskavost, empatie, štědrost, věrnost, soucit a důvěra.“ Vnuk o tom všem přemýšlel a po minutě se zeptal: „A který vlk vyhraje?“ Starý indián odpověděl: „Ten, kterého krmíš.“**

Když v pátek hodnotíme týdenní plány, vracíme se k tomuto úvodnímu příběhu a snažíme se vyhodnocovat svoje chování. Děti mají vybarvené z pěti indiánů takový počet, kterým vyjádří, jak moc svým chováním krmily od pondělka do pátku dobrého vlka. I já sama dětem občas řeknu, že dnes bych si indiána nevybarvila. Nechci v nich budovat pocit, že jenom dokonalí lidé jsou přijímaní. Je přirozené, že chybujeme, a chci, aby se děti nebály chybu přiznat.

Co děláš, když vidíš, že nějaké dítě je na sebe příliš přísné, nebo se naopak přeceňuje?

Když je na sebe někdo přísný, zeptám se celé třídy – děti, nenapadá vás, co pěkného „Andrea“ udělala tento týden? Když se někdo přecení, neřeším to před třídou, zeptám se dítěte, jestli si opravdu myslí, že dnes zlého vlka nenakrmilo, ale nenutím ho, aby svého vybarveného indiána škrtilo nebo vygumovalo. Stačí mi, když ví, že někdo jeho chování může vnímat jinak.

Je těžké naučit dítě sebereflexi?

Není, pokud s tím pracujeme pravidelně. Největší nebezpečí spočívá ve formálnosti, nebo když to děláme stále stejným způsobem. Děti pak rychle přijdou na to, co chce paní učitelka slyšet. Je to každodenní mravenčí práce. Ale tak je to i u nás dospělých. Každý den je jiný, každý den se můžeme ohlédnout a vyhodnotit ho. Je to neuzavřený proces.

Co dalšího přinesli indiáni do letošního školního roku?

Téma indiánů jsem promyslela do detailů. Rozdělili jsme se do indiánských kmenů a postupně plníme úkoly a získáváme za ně peříčka do indiánské čelenky. Pírka se sbírají nejen za správně splněné úkoly, ale hlavně za pomoc ostatním, přátelské a kamarádské

chování, dodržování našich indiánských pravidel. Plánujeme, že si společně vyrobíme třídní totém, kouzelný amulet, indiánskou čelenku a mnoho dalších indiánských symbolů. Čteme si spoustu zajímavých knih o indiánech a indiánské příběhy.

Jako editorka tohoto časopisu se tě musím zeptat, co pro tebe znamená pojem kritická gramotnost ...

Kritická gramotnost je pro mne přístup k životu. Pod tímto pojmem vidím schopnost každého z nás nepřijímat věci kolem sebe jen tak, jak jsou nám předkládány, ale umět se nad nimi zamyslet a zaujímat vlastní stanovisko. Snažím se vést své žáky k tomu, aby vnímali věci kolem sebe z různých pohledů a nebáli se zpochybnit i názor učitele – dokázali s ním polemizovat, obhajovat svoje názory. Současně ale umět přijmout i názor druhého a být tolerantní k odlišnostem. Velkou zkušenost jsem v tomto směru získala ve třídě, kde byl žák s Aspergerovým syndromem. Po počáteční nedůvěře, která pramenila z odlišného a pro děti nezvyklého chování Ondřeje, se k němu začaly chovat nejprve ochranně a následně přijaly Ondru mezi sebe jako rovnocenného člena třídy. Na konci roku, když se se mnou loučily písničkou, přidělily Ondřejovi ve svém vystoupení hlavní roli. Dodnes mi tato vzpomínka vhání slzy do očí.

Proč je tak často slyšet, že když si dítě s sebou nese něco z rodiny, škola už s tím moc neudělá?

Nesvalovala bych to jen na rodinu. Možná jsme jako učitelé ještě neobjevili všechny cesty, kterými na dítě můžeme působit. Vliv rodiny je silný, ale ten náš taky. Teď jde o to, abychom využili ty správné způsoby, jak s dítětem pracovat. A s každým jinak. Ne vždy se mi podaří najít cestu ke všem dvaceti devíti dětem. Někdy je jejich osobnost tak jiná, že to nedokážu. Musím si přiznat, že ne všechny děti se mi podaří oslovit.

Je komunikace věc nácviku, nebo je to věc vztahu a uctivého přístupu k lidem? Může náš jazyk, to, jak reagujeme, ovlivnit vnitřek nebo je třeba změnit se uvnitř, abychom používali jazyk, kterým dovolujeme ostatním růst?

Absolvovala jsem různé komunikační kurzy a každý mi něco přinesl. Přesto si myslím, že to není pro komunikaci to nejdůležitější. Pokud se jedná jen o nácvik dobře volebných slov a formulací bez toho, abychom se změnili uvnitř, vyzní naše sebelépe naučené komunikační dovednosti naprázdno. Souhlasím, že se musíme změnit uvnitř, aby naše řeč nezněla falešně. Platí to určitě při komunikaci s dospělými, ale o to víc při práci s dětmi. Děti nás odhalí velmi brzy, před těmi neukryjeme nic. Navíc se učí především nápodobou a většinou se k sobě chovají tak, jak to vidí u dospělých, tedy i učitelů. Pokud se k dětem chováme s úctou a respektem, bereme je jako své partnery, vrací nám to svým chováním. Ale učitelé nejsou jediní, kdo takto na děti působí. Vliv rodiny je velmi silný a je bezvadný, když se působení na děti, a tedy i komunikace, odehrává na stejných principech ve škole i doma.

Učíš několik hodin párově, letos opět se studentkou posledního ročníku učitelství. Není to náročné?

S párovou učitelkou Zuzanou Olmrovou jsme se zpočátku na každou lekci připravovaly hodinu. Často jsme si zvaly pedagogickou konzultantku, aby nám dávala zpětnou vazbu nejen ke stavbě hodiny, ale i k tomu, jak se domlouváme. Pak jsme si řekly, co která z nás nachystá a co povede. V hodině si pak párová učitelka všímá, jak děti pracují, ale i já mnohem častěji mohu zaměřit svou pozornost na individuální potřeby dětí. Po každé hodině vyhodnocujeme jejich výsledky – společně klasifikujeme – plánujeme, co příště udělat lépe a jinak – opět reflektujeme... Je těžké dělit se s párovými učitelkami o přízeň dětí a musela jsem se s tím srovnat (smích). Naštěstí se to podařilo.

Jak vzpomínáš na své učitelky?

Měla jsem štěstí, vzpomínám na ně ráda, byly pro mne vzorem. Když si ale teď vzpomenu na své začátky, skoro se stydím, že jsem někdy taková učitelka byla. Učitelka své doby.

S čím přišla chuť ke změně?

Když jsem vycítila, že stagnuju. Nejdříve jsem si doplňovala vzdělání samostudiem, ale jako bych se pohybovala v uzavřené místnosti. Věděla jsem, že se něco musí stát. Před deseti lety přišel do Kunratic jiný ředitel (Vít Beran – pozn. ed.) a pohled na učitele se hodně změnil. V osmačtyřiceti letech jsem se přihlásila na pětisestmístrový seminář dramatické výchovy. Ten byl pro mne zlomový, iniciační. Změnila jsem pohled na práci



Učení – věc vztahu.

s dětmi, proměnila vyučovací styl, a tím i sebe. Byl to impulz v pravý čas a jsem vděčná, že jsem tím procesem změny mohla projít. Setkala jsem se již tam s konstruktivistickou stavbou hodiny, šla jsem dál a absolvovala kurz kritického myšlení, pak typologii MBTI, matematiku Hejného, vstoupila jsem do čtenářského týmu a otevřely se mi další obzory.

Velkým podnětem pro mne bylo setkání s Květou Krüger. Květa mi pomohla nejen jako pedagogická konzultantka, ale především jako člověk – svým přístupem a hodnotami, které vyznává. Díky její zpětné vazbě jsem překonala pocity tápání i nejistoty a nastoupil pocit jistoty a sebedůvěry v práci, kterou dělám.

Český jazyk – čtení, 10. října 2013, 5. vyučovací hodina, Jana Kopecká

Milá Jano,

děkuji Ti za první pozvání do hodiny v tomto školním roce. Šlo o hodinu čtení, ve které jsi pilotovala jeden z deskriptorů „Ustálených prvků“.

Hodinu jsme spolu na základě objednávky již osobně probraly. Slíbila jsem Ti, že Ti ještě sepiši i záznamy Tvých zpětnovazebních výroků. Najdeš je níže.

Děkuji také za to, že dokážeš překonat ostych a třeba i nejistotu a přizveš si mě k procesu, ve kterém hledáš a ve kterém na Tebe mohou čekat rozmanitá rizika. Víím, že to není snadné. Považuji si toho, Jano.

Soupis některých výroků na základě objednávky:

- **Po skončení práce v kroužku jsi vyslovila zpětnou vazbu celé třídě:**

„Zazněla tady spousta úžasných nápadů. Děkuju vám za ně.“

- **Další ukázky zpětné vazby:**

„Tadeáš, oceňuji, že se tolik hlásíš, ale já potřebuji, aby měly čas přemýšlet i ostatní děti.“

„Alenko, vidím, že jsi ztratila pozornost, tak já to na vás natočím.“

„Adriano, to bylo pěkné, jak jsi to přečetla. Jak jsi přišla na to, že je třeba to přečíst právě touto melodii hlasu?“

„Adélko, děkuju. Jsem moc ráda, že jsi našla odvahu a přihlásila ses.“

„Ali, máš docela dobré nápady a mám strach, že na knížku dobře nevidíš.“

„Kubíku, já víím, že je už po zvonění, ale můžeš být ještě chvíli s námi?“

- **Jano, velmi často dětem za splnění úkolů, vyslovení domněnky, odpovědi děkuješ.**

- **Na závěr hodiny jsi dala zpětnou vazbu všem:**

„Děti, můžete se ještě ke mně natočit a vyslechnout mě? Víím, že je těžké se soustředit pátou vyučovací hodinu, a navíc po tělocviku, ale vy jste to opět zvládly. Děkuju. Víím, že jsem vás nutila hodně přemýšlet a nebylo to dnes snadné. Vážím si toho, že se do diskuse dnes zapojili také Ivetka, Adrianka, Davídek.“ (...ještě jsi jmenovala asi tři děti, ale jména jsem si nestihla zapsat, promiň.)

Květa Krüger

Co konkrétně se na tvém učení změnilo?

Přístup k dětem. Přestala jsem vnímat sama sebe jako hlavní aktérku jejich učení. Naučila jsem se sociální vztahy ve třídě řešit a doladovat průběžně a nemusím mít na ně speciální hodinu, důležité je, zda děti chtějí, či nechtějí o svém prožitku mluvit. Bylo toho až moc, ale vše začalo do sebe zapadat. Kdysi jsem měla tendenci děti příliš táhnout tam, kam jsem si to naplánovala, teď se více nechám vést dětmi a jsem spíše průvodkyní jejich učení. (To lze díky elektronické verzi časopisu sledovat i na videu – pozn. ed.)

Co sis ve své profesi dopřála díky projektu Pomáháme školám k úspěchu, co by bylo bez něj složitější?

Vstup do tohoto projektu pro mne znamenal především setkávání s úžasnými lidmi. Díky projektu jsem poznala mnoho skvělých učitelů z jiných škol, měla jsem možnost navštívit inspirativní výuku, vyměnit si zkušenosti, setkávat se i při neformálních příležitostech. Projekt nabídl nejen další možnosti vzdělávání, ale i příležitost si o nových poznatcích popovídat. Velmi ráda vzpomínám na setkání v Trnové zaměřené na dílnu čtení a prožitkové čtenářství. Setkání mi přineslo nejenom nové podněty pro rozvoj čtenářství, ale taky další známé z řad spolupracujících učitelů.

Díky projektu jsem začala také pracovat v týmu pro tvorbu čtenářského kontinua a poznala osobnosti, se kterými bych se asi jinak nepotkala. Spolupráce s nimi si vážím, a navíc jsem si rozšířila i svoje vlastní čtenářské obzory. Projekt mi umožnil vzdělávat se v oblasti mentoringu, a zahájit tak novou etapu mého učitelského působení. S větším či menším úspěchem se snažím předávat svoje zkušenosti především mladším kolegům. I tato práce mne naplňuje určitým uspokojením, protože (přestože) jsem teprve ve fázi hledání.

Jsi mentorkou, ale také lektoruješ kurzy kritického myšlení. Co ti přináší práce s dospělými?

Je to opravdu tak, že nejlépe se učíme, když sami učíme. Učím se. A pak ještě musím přiznat, že jdu ráda do věcí, které jsou trochu nad mé možnosti. Jsem introvert, takže když stojím před dvaceti pěti neznámými lidmi, dodává mi to adrenalin stejně, jako když někdo skáče bungee jumping. Potřebuju překonávat osobní překážky. A nakonec jsem ráda, když předám zkušenost, která někomu pomůže. I to je hřejivé.

Jaký je tvůj vztah k interaktivní tabuli?

Je to vynález, bez kterého si dnes už vůbec své učení nedovedu představit. Jsou v něm všechny pomůcky, které učitel potřebuje. Chvilí jsem vzdorovala, chvíli to trvalo a teď se těším na další seminář, ve kterém nám Markéta (párová učitelka – pozn. ed.) ukáže ještě nějaké další možnosti.

Zaznamenala jsem mezi některými učiteli určitý odklon od učebnic. Potřebuješ je?

Neztracuji je. Jsou pro mne vodítkem a pracuji s nimi hlavně proto, že se o ně mohou opřít i rodiče.

Připadá mi zbytečné na každou hodinu čtení hledat nový text. Když mne nad textem v čítance napadne, co bych s ním mohla dělat, tak ho použiju. Mám celou sbírku učebnic a to z nich, s čím jsem udělala dobrou zkušenost, používám i v dalších letech. Ráda hledám inspiraci například v učebnicích nakladatelství Jina, které obsahují přemýšlivé texty a ukázky z literatury pro děti. Nestačí ale čerpat jen z učebnic. Využívám současnou dětskou literaturu a při hledání vhodných knih oceňuji spolupráci s kolegy, se kterými si vzájemně doporučujeme zajímavé a netradiční tituly. Spolupráce s kolegy je pro mne velmi podstatná. Cení si toho, že tvoříme ve škole výborný tým, že si můžeme vyměňovat a předávat zkušenosti bez rivality.

Děkuji za rozhovor. ■

Líbí se mi, že když děti mají mezi sebou nějaký konflikt, že to jen tak nenechá a ihned to s nimi řeší, je důsledná a ptá se, jak konflikt vznikl. Ví, že děti by nepracovaly v hodině dobře, neučily se, když mají v sobě křivdu, nevyřešené spory.

Markéta Hůrková, studentka PedF UK, párová učitelka

Hodina českého jazyka ve druhé třídě

13. ledna 2016

LEKCE Jana Kopecká KOMENTÁŘ Nina Rutová

Učitelka **Jana Kopecká** charakterizuje třídu takto:

Do třídy chodí 29 žáků, 12 chlapců, 17 děvčat, jedna žákyně má zvláštní plnění školní docházky a dochází do školy jen občas, jinak navštěvuje školu ve Švýcarsku. Děti ve třídě jsou živější, ale mají radost z každého nového podnětu. Většinou pracují s chutí. Jsou otevřené, rády diskutují a nebojí se říci svůj názor. Ve třídě je pět žáků, kteří jednou týdně navštěvují speciální pedagožku. Jsou to děti, u kterých se projevují nebo u nich je podezření na poruchu učení, a společné hodiny slouží k odstraňování problémů např. s psaním, čtením, prostorovou orientací. Děti jsou zaměřeny hodně sportovně, mnoho kluků hraje florbal a fotbal, dívky chodí do kroužků gymnastiky. Všichni jsou nadšení čtenáři, což mi potvrzují i rodiče. Čtou rádi nejen ve škole, ale i doma a často se chlubí, kolik knih už přečetli. Velmi je baví matematika – patří k jejich nejoblíbenějším předmětům.

Úvod

Učitelka Jana stojí před tabulí a říká dětem, co budou dnes v hodině českého jazyka dělat.

„Zopakujeme si, jak se čtou a píší slabiky -dě, -tě, -ně, pak si zahrajeme na akvárium (zní radostné a hlasité hurá) a na závěr z opsaných slov vymyslíte věty nebo příběh...“ (některé děti se spokojeně usmějí).

Zjistíme, co už umíme

Děti sedí v kroužku, hlásí se a po vyvolání řeknou slovo s některou ze slabik -dě, -tě, -ně. Slabiky se objevují na začátku, uprostřed i na konci slov a je v pořádku, když někdo zopakuje slůvko, které již zaznělo.

Dáme dohromady větu? (Věty na rozstřihání)

Učitelka: *„Chcete skládat rozstřihané věty sami, nebo ve dvojicích?“* Všichni chtějí spolupracovat ve dvojicích, které si sami vyberou. Za vteřinku sedí v lavicích, v křeslících, na koberci i vedle umyvadla (ani jsem nepostřehla, kdy a jak se stalo, že všechny dvojice mají u sebe proužek papíru, rozstřihaná slova a lepidla). Skládají slova do vět.

V každé sadě slov je uchystáno nějaké slůvko s -dě, -tě, -ně.

Učitelka (obchází třídu, po chvíli): *„Jak poznáte, že jste větu sestavili správně?“*

Žákyně: Na začátku je velké písmeno a na konci tečka.

Učitelka: *„Souhlasíte s tím? Kdo bude hotov, přijde s nalepenou větou do kroužku.“*

(Všichni „rychlíci“ bez komentářů a trpělivě čekají, až budou v kroužku i pomalejší spolužáci.)

Učitelka: *„Jeden z dvojice přečte větu, druhý z ní vybere a řekne nahlas slůvko, v němž je -dě, -tě, -ně.“* Promluví po kruhu všichni.

Učitelka: *„Ocenil by někdo někoho nebo něco?“*

Žákyně: My jsme spolupracovaly. Míša nalepila dvě slova a já jsem nalepila další dvě slova.

Učitelka: *„Děkuju za to upřesnění, někdo by třeba nevěděl, co se pod slovem ‚spolupracovaly‘ skrývá.“*

Poznámka: Pozorovala jsem Janu Kopeckou při výuce a zapsala jsem si vše, co mne zaujalo. Když jsem pak ze svých poznámek v notesu text upravila, uvědomila jsem si, že možná připomíná inspekční zprávu. Ještě jsem nikdy žádnou nečetla ani nepsala, ale co naděláte?



- 1 Jana Kopecká modeluje.
- 2 Losování dvojic.



Diskuse v kruhu.

Doplníme -dě, -tě, -ně a slovo si zapíšeme. (Slova do akvária)

Učitelka: „Na chodbě najdete různá slova. To je vaše krmivo. Zapamatujete si slovo a poběžíte si ho zapsat do pracovního listu. Není to soutěž. Čím více slov se vám podaří zapsat, tím lépe se vám bude pracovat v další části hodiny, až začnete ze slov tvořit věty nebo příběhy.“ (Následuje otázka spíše kvůli hostům než kvůli dětem.) „Proč tomu říkáme akvárium?“

Žákyně: Protože rybičky nemluví, a když běhají, musí se jedna druhé vyhnout.

Žák: Máme psát psacím, nebo tiskacím?

Učitelka: „Je to na tobě.“

Na školní chodbě na lavičce jsou vytištěná slova s vynechanou slabikou. Děti mají v duchu slabiku -dě, -tě či -ně doplnit a běží si slovo napsat do správného sloupce v pracovním listu. Děti jsou v pohybu, mnohé viditelně šťastné. Nikdo nepátrá, kolik slov už má soused nebo sousedka, každý běhá a sbírá „krmivo“ sám za sebe.

Učitelka: „Bylo pro vás při lovení slov něco náročné?“

Žák: Když byly ve slově dvě různé slabiky. Třeba -tě- a -ně-.

Učitelka: „Jak jsi to vyřešil?“

Žák: Napsal jsem to do jednoho i do druhého sloupce.

Jiný žák: Já jsem to napsal jen do jednoho.

Učitelka (popisuje): „Každý jste to vyřešil jinak.“

Učitelka: „Dodrželi jste mlčení rybiček v akváriu? – Kdo si myslí, že ano? – Komu to dnes dělalo potíže?“

Vymyslíme a napíšeme věty/příběh s klíčovými slovy

Učitelka: „Můžete uvést příklady vět, ve kterých použijete slova, která jste ulovili?“

Děti se hlásí o slovo, říkají věty nahlas.

Učitelka: „Teď budete psát. Pokud by se někomu podařilo vytvořit ze slov, která jste ulovili, příběh, byla by to paráda! Jestli si na to troufnete, máte mou plnou podporu! (Ukáže na hodiny.) Budete psát sedm minut.“ (Pohled všech dětí na hodiny.)

Žák: Psace, nebo tiskace?

Učitelka: „Tentokrát psace.“

Žákyně: Může to být pohádka?

Učitelka: „Děkuju za pojmenování jednoho žánru. Ano, může to být i pohádka. Důležité je, aby byla slova s -dě, -tě, -ně napsaná správně, zbytkem se nenechte svázat a popustte uzdu své fantazii.“

Po chvíli učitelka obchází píšící děti a dává jim zpětnou vazbu nebo je povzbuzuje: „Tvůj příběh začíná legračně. – Vidím, že ses opravdu pustila do pohádky.“



Akvárium mimo třídu.

BĚ	PĚ	VĚ
běhat	pěna	květ.
sběratel	pěstovat	věčára
		vějíř

Byl jednou jeden květ.
 Květ uměl mluvit. V kbelíku
 byla pěna. Pěna měla
 kamarádku květinu.
 Květinu pěstoval člověk.
 Květina byla červená.
 Květina byla pěstovaná
 ve skleničce. Pěna myla
 skleničku.

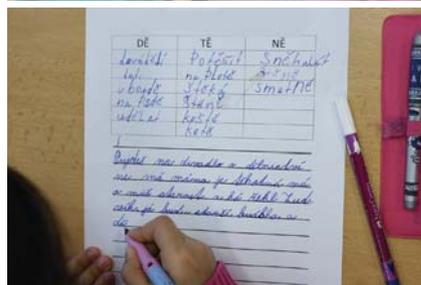
Ukázka žákovské práce z následující hodiny.



1



2



3

- 1 A věta končí tečkou.
- 2 Kluci v akci.
- 3 Eniska vypráví.

(Po sedmi minutách.)

Učitelka: „Najdi si kamarádku nebo kamaráda a přečti jí/mu, co jsi napsal, nebo napsala. Někdo můžete číst mně nebo návštěvě.“

Děti si vzájemně čtou, co napsaly, pak pár dobrovolníků přečte svou práci celé třídě. Zvoní.

Učitelka: „Chtěl by někdo svou práci dokončit doma?“

Zní mnohohlasé spontánní těšící se „ANO“.

(Ukázky žákovských prací z této i následující hodiny.)

Jedním z cílů hodiny je rozlišit fakta a názory



Knížky ve třídě na prvním stupni, ZŠ Kunratice, jaro 2014



Další postřehy k hodině

Zaujalo mne, s jakou samozřejmostí mohlo každé dítě pracovat na své úrovni, neporovnávalo svůj výkon s výkony spolužáků, učilo se chvílemi samo, někdy ve dvojici, jindy v celé skupině. Mnohokrát v hodině zazněla a byla napsána slova s -dě, -tě, -ně, takže děti v hodině slova slyšely, viděly, psaly a použily ve větách (nejprve v těch učitelkou připravených, které měly rozstříhané, pak také věty nebo příběhy tvořily samy). Hodina může na někoho působit celkem „běžně“, přitom je ale důkazem o mnoha kompetencích, které již po roce a půl ve škole děti zvládají a dostávají mnoho příležitostí se v nich dále vyvíjet.

Hodina byla provázena řadou důkazů o učení (viz komentáře v textu).

Kinesteticky založené děti, kterých je ve třídě mnoho, měly příležitost nejen chodit, ale (při jedné aktivitě zařazené asi v půlce hodiny) dokonce i běhat mimo třídu a přitom byly stále soustředěné na gramatický jev – na češtinu.

Zadání v lekcí mířila od jednodušších ke složitějším, přestože po dětech vyučující žádala při plnění úkolů samostatnost, a přitom se děti kdykoli mohly obrátit s otázkou i na spolužáka. Vhodné úkoly pro sebe našly děti, které rády vyplňují chybějící písmena a doplňují slůvka do tabulek nebo do vět, a spokojená odcházela domů i ta část žáků, pro které je výzvou nějaké volnější či tvůrčí zadání. Ti mohli napsat z klíčových slov příběh. Učitelka včas aplikovala, co se děti učily, v něčem, co jim samotným může dávat smysl a kvůli čemu se -dě, -tě, -ně učí – aby dokázaly srozumitelně a kultivovaně sdělit, co sdělit chtějí nebo potřebují.

Po roce a půl jsou Janiny děti schopné dodržet v pětáctyřicetiminutové hodině pozornost a pravidla komunikace po celou dobu, a přitom ve třídě panuje stále uvolněná atmosféra. Vysvětlují si to tak, že mají často svobodu volby a berou odpovědnost za své učení do vlastních rukou. Podobně to přece dělá i jejich učitelka.

Oddíl

5

Ze světa

59

**Modelování při četbě komplexních
informačních textů**

Modelování při četbě komplexních informačních textů

TEXT Douglas Fisher, Nancy Freyová

Modelování učitele je považováno za účinný nástroj, kterým pomáháme žákům budovat znalosti a dovednosti. O tom, jak tento vyučovací postup funguje, jsou rozmanité doklady. V mateřských školách se modeluje, co a jak jíme (např. Hendyová a Raudenbush, 2000), Haston (2007) uvádí zlepšování výkonu dětí při hudební výchově. Autoři jako např. Dunn (2011), Fisher, Freyová a Lappová (2011) dokládají, že modelování funguje jak pro čtení, tak pro psaní. Allington a Cunninghamová (2007) poznamenávají, že to, „co potřebují všechny děti, a některé víc než jiné, jsou modelování, vysvětlování a předvádění toho, jak se čtení opravdu uskutečňuje“ (s. 54).

V roce 2008 podali D. Fisher, N. Freyová a D. Lappová zprávu o tom, jakých postupů při modelování používá 25 zkušených učitelů. Nejčastěji modelovali tyto oblasti:

- **Porozumění (comprehension):** Modelování je zaměřeno na procesy myšlení, jako jsou vysuzování, vizualizace, vytváření spojitostí, předvídaní, shrnování, monitorování, vyjasňování a kladení otázek za účelem vytváření smyslu textu.
- **Odhalování významu slov (word solving):** Modelování je zaměřeno na určování významu neznámých slov s využitím kontextových vodítek, stavby slov a dalších postupů, jako jsou vyhledávání slov nebo dotazování se u další osoby.
- **Struktura textu (text structures):** Modelování je zaměřeno na to, aby si žák utřídil své přemýšlení o postupech, jejichž pomocí autor strukturuje text, a to od celkového pohledu na text (vyprávěcí versus výkladový postup) k podrobnějším úrovním, jako jsou struktury problém–řešení, příčina–následek a posloupnost.
- **Vizuální prvky (text features):** Modelování je zaměřeno na rozpoznávání a zacházení s vizuálními a grafickými prostředky či nástroji, které se přidávají k textu, aby napomáhaly porozumění. Jedná se například o obrázky, diagramy, tabulky, schémata, vysvětlivky, tučné písmo, nadpisy a poznámky na okraji stránky.

V roce 2011 se autoři tohoto textu věnovali koučování osmi druhostupňových učitelů. Cílem koučování bylo, aby učitelé včlenili modelování do své výuky. Tito učitelé vyučovali 446 žáků. Autoři následně porovnali jejich výsledky s výsledky žáků, jejichž učitelům se koučování nedostalo. Významné pokroky udělali právě ti žáci, jimž učitelé denně modelovali své přemýšlení nad textem.

V obou sledovaných situacích učitelé modelovali nad texty, které vybrali a zkoumali jak na základě potřeb žáků, tak na základě jejich odborného obsahu. Například – pokud se žáci věnovali psaní informačních textů, učitel přinesl text s rozmanitou stavbou a ukazoval, jak se vzájemně ovlivňují obsah a struktura textu a jak o tom autor přemýšlí.

Výše uvedená zjištění jsou stále aktuální vzhledem k tomu, jak se všude zaměřujeme na komplexní texty. Otázka, která se nabízí, je tato: „Jak mohu zajistit, aby mí žáci četli stále komplexnější texty a rozuměli jim?“ Odpovídat lze z několika hledisek. Dílčí odpovědí je „pozorné čtení“ (close reading – Boylesová, 2013). Další částí odpovědi je postupně

¹ V anglosaských zemích je **close reading** didaktický termín, pro který postrádáme český ekvivalent – zkrátka tak o cílech a postupech výuky čtení nepřemýšlíme. Překlad **pozorné čtení** nevystihuje anglický pojem plně. Close reading nabádá učitele, aby se se žáky věnovali podrobně a pozorně samotnému textu, tomu, co je v něm skutečně uvedeno, a aby se nerozptylovali například úvahami o tom, že „každý čteme text jinak“. Také k aktivitám před čtením, při čtení a po čtení je close reading rezervované a jeho skalní propagátoři je přímo odmítají, podobně jako strategie. Close reading se stalo hlavní metodou spojenou s tzv. **CCSS – Common Core State Standards**, které jsou od roku 2010 zaváděny v USA. Postupně se didakticko-metodické názory zastánců i odpůrců **close reading** začínají v odborné diskusi sblížovat, close reading vstřebává nejrůznější postupy, jejichž efektivita byla po desetiletí ověřována výzkumem a z nichž mnohé v ČR známe díky programu **Čtením a psaním ke kritickému myšlení (RWCT)**.

v hodinách čtení zvyšovat komplexnost textů, a to i při čtení ve čtenářských hodinách u starších žáků (Fisher a Freyová, 2014). V následující části článku dokazujeme, že další podstatná stránka odpovědi tkívá v aktualizaci toho, co víme o učitelově modelování.

Nové směry v modelování

Jak jsme již uvedli, modelování se zpočátku zaměřovalo na čtyři hlavní složky: porozumění, odhalování významu slov, strukturu textu a vizuální prvky. To dobře funguje, pokud je text v zóně čtenářových možností. Učitel čte texty nahlas a žáci průběžně sledují, jak učitel nad textem přemýšlí a případně během čtení řeší problémy.

Jak se komplexita textů používaných v hodinách zvyšovala, učitelé revidovali své modelování. Tak přišla pro komplexní informační texty ke slovu nová sada čtyř složek modelování: faktory komplexity, oborové myšlení, odhalování významu slov a porozumění. Tyto složky modelování jsou užitečné, pokud učitelé chtějí, aby se žák učil zacházet s texty komplexnějšími, než jaké si vybírá sám od sebe.

I Faktory komplexity

Pro to, aby učitel mohl nad textem modelovat, je nutné, aby ho nejprve přečetl a analyzoval. Box 1 obsahuje soubor rozmanitých stránek komplexity textu, nad kterými může učitel přemýšlet, když plánuje výuku. Texty mohou být komplexní v mnoha ohledech. Povšimneme si, že ve faktorech komplexity jsou zahrnuty dvě dřívější kategorie: struktura a vizuální prvky textu.

Pokud je text komplexní co do způsobu vyprávění, měl by učitel modelovat své přemýšlení například nad tím, jak si počíná vypravěč – a jak na to jako čtenář přijdu. Významné je, že při porozumívání komplexním textům nám předvídání nebo vizualizace nemusí vždy pomoci. Je obtížné vizualizovat tehdy, pokud vypravěč záměrně mate nebo pokud text obsahuje odlišné vypravěčské perspektivy. Je obtížné vytvářet předpověď, jestliže nepochopíme takové vizuální prvky, jako jsou tabulky nebo diagramy.

Kniha **It's snowing** (Gibbonsová, 2001) je zajímavý informační text pro žáky na druhém stupni školy. Už zběžný pohled prozrazuje, že text je komplexní² hned v několika oblastech: má vyšší hustotu informací, jsou v něm složitější vizuální prvky, vyžaduje hlubší vědomostní zázemí a postrádá jasný záměr. Žákům pak dáváme zadání, která volíme podle toho, které z faktorů komplexity v textu rozpoznáváme. Přirozeně by tato kniha mohla být použita v lekci s využitím pozorného čtení (close reading). Během něho žáci využívají to, co se doposud naučili, a při analýze textu spolupracují. Lekce s využitím pozorného čtení počítá s tím, že žáci jsou postupně schopni analyzovat texty, jejichž komplexita se zvyšuje. Učí se tomu tím, že se podílí na modelování a na procvičování.

Jako u každé složky modelování, i zde existuje pravděpodobně více oblastí, které by mohly být modelovány, než kolik žáci potřebují nebo než na kolik má učitel čas. V případě **It's snowing** se Natalie Hansonová rozhodla zaměřit své modelování na vizuální prvky obsažené v knize. Říká: „**Vidím malý textový box umístěný po straně, s nějakým textem uvnitř. Vsadím se, že to bude popis nebo vysvětlivka, protože vím, že autoři tak někdy přidávají informace, aby pomohli čtenáři porozumět obrázkům nebo ilustracím. Těmto vysvětlujícím titulům věnuji pozornost, protože nechci, aby mě text nebo obrázky zmátly. Právě proto autoři tyto vysvětlivky do textu přidávají.**“

Dále v textu, na dvojstraně 14 a 15, Natalie Hansonová modeluje znovu, jak porozumívá vizuálním prvkům: „**Tyto stránky mi připadají, jako by někdo na glóbus nalepil malé fotky toho, jak to kde vypadá v zimě. Takže si myslím, že ta dvojstrana mi má dát přehled o tom, jak kde na světě sněží. Vidím i jména kontinentů a pamatuji si z předchozí strany, že autor řekl, že na všech kontinentech někdy sněží.**“

To neznamená, že by učitelé měli modelovat jeden vybraný aspekt komplexity textu a sledovat ho napříč celým textem. Spíše je to tak, že zkušený učitel ví, že musí vybírat

² **Komplexita textu** je další termín, který se pojí se zavedením CCSS. Vznikl jako snaha obrátit pozornost vzdělavatelů k textům, které nejsou uměle zjednodušeny pro školní účely a které žáky připraví lépe na nároky spojené s dalším studiem anebo na profesní život. Komplexitu se vzdělavatelé v USA snaží popisovat prostřednictvím kvalitativních aspektů textu, dále skrze kvantitativní hlediska (délka textu, délka vět, počet hodně frekvencovaných slov apod.) a nakonec berou v úvahu vyspělost čtenáře a náročnost úkolu, který má být s textem splněn.

a analyzovat faktory komplexity daného textu podle toho, v kterých oblastech jeho žáci potřebují dopomoc. Analýzu dělá proto, že samo to, že text je v určitém aspektu komplexní, ještě neznamená, že žáci daného ročníku a úrovně potřebují právě v této oblasti dopomoc.

Ke konci hodiny si Natalie Hansonová položila otázku: „Zajímá mě, jaký je záměr tohoto textu. Autor mi to vlastně neříká. Vráťím se a podívám se na text pod jiným úhlem pohledu, abych zjistila, co si o jeho záměru myslím. Podle prvních stránek (listuje stranami 1–4) jsem si myslela, že se bude jednat o vyprávění příběhu. Vidím tady mnoho fotek s dětmi, které si hrají venku, když sněží. Pak se text mění a autor mi podává informace o sněhu a o tom, jak vzniká. Následují strany o sněhu na různých místech Země. Myslím si, že autor mi poskytuje přesné informace, aby mi pomohl porozumět rozmanitým faktům o sněhu. Myslím si, že se jedná o informační text, protože obsahuje popis a fakta, která si mohu ověřit. Ponechala bych si tuto knížku pro případ, když bych potřebovala psát naučný referát. Myslím si, že je to dobrý příklad informativního textu, který bych mohla použít.“³

³ Knihy pro malé děti, které obsahují příběh i výklad, vydal například Albatros v edicích První a Druhé čtení: KOVAŘÍKOVÁ, Zuzana. **Za zvířátky do lesa**. 1. vyd. Praha: Albatros, 2010, 67 s. První čtení (Albatros). ISBN 978-80-00-02065-5. TÁŽ. **Za zvířátky na louku**. 1. vyd. Praha: Albatros, 2015, 64 s. Druhé čtení (Albatros). ISBN 978-80-00-04147-6.

BOX 1

Kvalitativní hlediska komplexity textu / Qualitative aspects of text complexity

HLEDISKO	1 bod – snadné (comfortable) texty posilují vědomostní zázemí, dosavadní dovednosti a plynulost čtení	2 body – přiměřené (grade-level) texty vyžadují dovednosti odpovídající dané úrovni	3 body – náročné (stretch) texty obohacují dovednosti čtení a/nebo vyžadují další výuku
-----------------	---	---	---

Roviny smyslu a záměru/účelu / Levels of meaning and purpose

Hustota a komplexita / Density and complexity	Významy v textu jsou nesložité a doslovné. Smysl textu je vyjádřen doslovně.	Obsah textu má více rovin významu. Některé informace musí být vysuzovány nebo propojovány s obsahem předchozích částí textu.	Značná náročnost a komplexita s více rovinami významu. Očekává se, že čtenáři budou informace kriticky posuzovat a hodnotit.
Obrazný jazyk / Figurative language	Použití obrazného jazyka je omezené. Jazyk textu počítá s doslovným chápáním významů.	Obrazný jazyk a přirovnání jsou používány proto, aby napomáhaly čtenáři tvořit souvislosti mezi textem a jeho znalostmi.	Metafory a přirovnání jsou abstraktnější a vyžadují od čtenářů hlubší přemýšlení a hlubší znalosti.
Záměr/účel / Purpose	Záměr textu je přímo a zřetelně vysloven již na začátku a je patrný v celém textu.	Text sleduje jak zjevné, tak skryté záměry.	Text může obsahovat rozmanité záměry, některé z nich mohou být skryté. Text vyžaduje kritické posuzování.

Struktura / Structure

Žánr / Genre	Text je příkladem známého žánru, obsahuje jeho obvyklé rysy.	Text je příkladem určitého žánru, ale v něčem se od typických rysů tohoto žánru odchyluje.	Text je podán jako některý ze žánrů, ale zahrnuje i další včleněné žánry.
Uspořádání / Organization	V textu převládá zavedené uspořádání. Text obsahuje organizační pomůcky jako obsah, nadpisy a podnadpisy. Klíčová slova jsou jasná.	Text je uspořádán podle více než jednoho zavedeného způsobu. Klíčová slova jsou uvedena.	Text může být uspořádán na základě rozmanitých způsobů organizace, které vyplývají z věcného obsahu. Klíčová slova jsou v textu signalizována jen málo a poskytují čtenáři jen málo nápovědy.
Rysy textu / Text features	Text obsahuje známé rysy, jako je obsah, nadpisy/podtitulky, poznámky, rejstřík.	Text je členěn běžnými způsoby, ale také podává podrobnější informace na margině, drobnějším písmem, seznamem s odrážkami atp.	Text obsahuje rysy, jež od čtenáře vyžadují, aby začlenil informace, které jsou uvedeny mimo hlavní text, jako je předmluva/úvod, doslov a autorovy/ilustrátorovy poznámky.
Grafické prvky / Graphic elements	Text obsahuje známé grafické prvky, jako jsou jednoduché diagramy, mapy, časové osy, fotografie a ilustrace s legendou. Grafické prvky opakují informace z textu.	Text obsahuje grafické prvky, které vyžadují interpretaci, jako jsou grafy a tabulky, rozmanitá schémata a sítě. Grafické prvky přinášejí další informace, které doplňují text.	Text obsahuje méně známé grafické prvky vyžadující interpretaci, jako jsou průřezy, znázornění na příčném řezu a různé druhy tematických map. Grafické prvky přinášejí informace, které text doplňují a mají být chápány spolu s ním.

Jazykové zvyklosti a jasnost / Language conventionality and clarity

Rovina jazyka / Language level	Jazyk textu je přiměřený zkušenostem žáka a úrovni jeho vývoje.	Objevuje se jistý odstup mezi jazykem textu a zkušenostmi a aktuální úrovní žáka.	Jazyk textu využívá jazykových konvencí a struktury, jež jsou žákům cizí, zvláště ty, které vycházejí ze specifického obsahu předmětů.
Styl promluvy	Je neformální a známý. Pro psaní nadpisu nebo hlavičky a podnadpisů může být použit humorný jazyk.	Styl je jednací nebo formální a může být naučný, ale bere na vědomí vývojovou úroveň čtenáře. V nadpisu, hlavičce a podnadpisech může být použit humorný jazyk.	Styl je oborově specifický, formální nebo naučný. Humorný jazyk se nepoužívá.
Způsob podání	Informace jsou podávány přímočaře. Text může čtenáři tykat a znít osobně, aby vtahoval čtenáře do textu.	Využitá slovní zásoba a vyjadřování přitahují zvědavost čtenářů k obsahu, ale informace podávají seriózním způsobem.	Text zní jako velmi seriózní. Vyjadřování slouží pro sdělení informací čtenářům a málo napomáhá tomu, aby k němu čtenář přistupoval s osobním vztahem.

Požadavky na znalosti / Knowledge demands

Vědomostní zázemí / Background knowledge	Obsah těsně odpovídá primárním životním zkušenostem čtenáře a sekundárním zkušenostem získaným pomocí dalších médií.	Obsah je vzdálenější primárním a sekundárním zkušenostem čtenáře, ale podává taková vysvětlení, aby čtenář přemostil mezery mezi tím, co zná a co ne.	Obsah vyžaduje odborné znalosti jdoucí za primární a sekundární zkušenosti čtenáře a nepřemostuje propast mezi známým a neznámým.
Předchozí znalosti / Prior knowledge	Text je známý a čerpá z pevných základů praktického, všeobecného a školního učení. Avšak vyžaduje určité předchozí znalosti.	Text vyžaduje oborově specifické znalosti, které však prohlubuje tím, že informace rekapituluje nebo shrnuje.	Jsou předpokládány odborné nebo technické znalosti, ale nové koncepty jsou v textu jen málo rekapitulovány nebo vysvětlovány.
Slovní zásoba / Vocabulary	Slovní zásoba textu je hlídána, aby slova byla používána ve svých nejobvyklejších významech, slov mnohoznačných se užívá omezeně.	Slovní zásoba čerpá z oborově specifických, všeobecně naukových a mnohovýznamových slov, text však poskytuje oporu pro to, aby čtenář správně rozpoznal významy slov, text uvádí známé pojmy a myšlenky.	Požadavky na šíři slovní zásoby jsou vysoké, oborově specifické. Slovník zahrnuje komplexní myšlenky. Nabízí málo kontextových vodítek.

II Oborové myšlení

Druhým aspektem, na který se bere zřetel při plánování modelování nad komplexními texty, je obor, ze kterého text pochází. Přírodovědecké texty se liší od dějepisných, a to ani nemluvíme o textech literárních. Jak žáci stárnou, měli by – přinejmenším na začátku druhého stupně, získávat zkušenost s takovým přemýšlením, které je v souladu se způsobem bádání v příslušném oboru. Jak poznamenává Shanahan a Shanahanová (2014), žáci, kteří čtou informační texty, jako by to byly příběhy, nebudou ve čtení komplexních textů úspěšní. Tím, že modelujeme specifické postupy čtení v rámci jednotlivých oborů, pomáháme žákům zacházet s komplexnějšími

BOX 2

Aspekty oborové gramotnosti

Číst jako přírodovědec

- Odbornost autora: Je důvěryhodný?
- Důkaz: Jaké důkazy autor podává, aby podpořil svá tvrzení?
- Řazení: Jak tato informace odpovídá modelům, které již znám?
- Otázky: Jaké otázky nad textem vyvstávají?
- Zkoumání: Kde mohu získat více informací?

Číst jako historik

- Prameny: Zkoumat, kdo dokument vytvořil, a využít tyto informace k analýze úhlu pohledu a hodnověrnosti dokumentu.
- Uvádění do kontextu: Uvažovat o dokumentu v historickém kontextu, včetně toho, kdy byl napsán, kde a co dalšího se v dané době dělo.
- Dokládání: Číst napříč rozmanitými dokumenty s cílem rozpoznat místa shod a neshod.

Čtení literatury

- Řemeslo autora: Analyzovat volby, jež autor učinil, včetně žánru, podoby vypravěče a literárních prostředků.
- Uvádění do kontextu: Uvažovat o textu v jeho společenském a historickém kontextu, včetně toho, kdy byl napsán, kde a co dalšího se v dané době dělo.
- Téma: Určit poselství nebo „velkou myšlenku“, která napovídá, jaké mínění má autor o životě.
- Zvažovat daný text z hlediska všelidských témat, která přesahují kulturu a jazyk daného autora, s cílem zkoumat univerzální lidskou zkušenost.

texty. Box 2 obsahuje obecné otázky či postupy, které při čtení využívají odborníci tří oborů. Čtenáři sice mohou kterýmukoli způsobem postupovat s téměř kterýmukoli textem, ale i přírodovědci, historikové či literární vědci provádějí některé postupy častěji než jiné.

Například – když učitel Hal Dickinson modeloval přemýšlení nad úryvkem z dopisu první dámy Dolley Madisonové z roku 1814 její sestře (psala o požáru Washingtonu), četl nahlas bez přestávky text tak, aby žáci porozuměli celkovému významu. Pak se vrátil k několika bodům. **„Když čtu tento dokument, první věc, kterou hledám, je, kdo to napsal, kdy a komu. Vidím, že Dolley Madisonová ho psala své sestře, tedy očekávám osobní komunikaci, nikoli formální zprávu prezidentovy manželky.“** Takovým modelováním svým žákům předvádí, jak historikové postupují, aby si vytvořili úsudek o věrohodnosti informací. Hal Dickinson obrací pozornost žáků k pasážím, kde Madisonová vysvětluje, co rozhněvalo jednoho z jejich přátel:

„Já jsem trvala na tom, že s odjezdem počkám, dokud nebude zajištěn obraz generála Washingtona, jenže ukázalo se, že by se musel odšroubovat ze zdi. Avšak takový proces se v onu nebezpečnou chvíli jevil jako příliš zdouhavý. I nařídila jsem, aby rám byl rozbit a plátno aby bylo vyňato. A bylo hotovo! Vzácny portrét byl poté dán do úschovy dvou newyorských gentlemanů.“ (Madisonová, 1814)

„Jednou z věcí, kterou historikové dělají, je hledání podpůrných důkazů. Vzpomínám si, že jsme o té události četli v naší učebnici! Pojďme najít stránku, která nám o ní vypovídá,“ říká Hal Dickinson. Jak žáci stránku nalézají, několik jich zvedá ruku. **„Tady to je, pane Dickinsone, je to na straně 127! Jsou tu také obrázky!“**

III Odhalování významu slov

Základem učitelova modelování je odhalování významu slov. U textů komplexních je to nepochybně ještě důležitější. Cílem toho, že odhalování významu slov modelujeme, je napomoci žákům, aby se zlepšovali v tom, když pohlížejí jednak dovnitř slov, jednak také do jejich okolí v textu. Tím si vytvářejí představu o tom, co by slovo mohlo znamenat. Pohled dovnitř znamená zkoumat části slov, včetně předpon, přípon, kořenů, kmenů, ale také si vybavit slova příbuzná. Pohled do okolí slova v textu znamená nacházet kontextová vodítka. Vzhledem k tomu, že odhalování významu slova nezafunguje pokaždé, měl by učitel modelovat jak situace, kdy odhalování významu slov pomáhá, tak i situace, kdy selhává.

Například učitelka na prvním stupni Alexandria Nietová modeluje, jak řeší slovo „hejno“ v knížce *Baby Dolphin's First Day* (Roop a Roopová, 2011). Říká: **„Nejsem si jistá, že rozumím slovu ‚hejno‘ tak, jak to myslí autor. Autor říká: Jejich skupina se nazývá ‚hejno‘ (s. 19). Já znám jenom hejno slepic nebo vůbec ptáků. Uvažuji o tom, jak to souvisí s mořem, o kterém tu čtete. Asi si přečtu předchozí stránku. Z té se dozvídám, že ‚delfíni plavou mořem společně‘ (s. 18). Tak si myslím, že ‚hejno‘ může znamenat taky skupinu delfínů, jelikož je na obrázku vidím plavat společně a jejich skupina je zde nazvána ‚hejno‘. Asi bude dobré si přečíst i následující stránku. Ta říká, že ‚hejno‘ plave rychle (s. 20), a obrázek zase ukazuje skupinu delfínů. Myslím si, že se nepletu – autor mi pomohl porozumět tomu, že ‚hejno‘ je označení i pro skupinu delfínů.“**

IV Porozumění

Jak jsme již poznamenali, když je text hodně komplexní, různé strategie porozumění už často nedostačují. To neznamená, že modelovat porozumění by bylo zbytečné. Čtenáři během čtení rozvíjejí řadu kognitivních/poznávacích postupů. Musejí však vnímat, kdy které fungují, kdy ne, a umět si poradit, pokud jejich porozumění selhává. Potřebují umět využít strategií, kam až to jde, a to tím, že si pojmenují jak svou strategii (předvádění, vizualizace, určování důležitosti apod.), tak i ten faktor, díky němuž je text komplexní. Tím je propojí. Například, Maureen Sheehanová modeluje na informačním textu z první kapitoly jedné knihy. Nejprve čte následující věty:

„Poranění hlavy přinese Phineasi Gagovi světovou proslulost, ale sláva mu mnoho dobrého nedá. Ale přinese mnoho dobrého jiným – psychologům, výzkumníkům v lékařství, lékařům a zvláště těm, kteří utrpěli nějaké zranění mozku – Phineas Gage se stane kýmisi velmi proslulým.“ (Fleischman, 2002, s. 2)

Maureen Sheehanová pokračuje v přemýšlení nahlas:

„Když jsem si znovu přečetla poslední dvě věty, začala jsem nad textem předvídat. Autor rozvíjí protikladné myšlenky, tím když říká, že Phineas se stane slavným, ale že z toho nebude nic mít. Domnívám se, že autor to takto napsal, aby mě udivil a navnadil. V duchu mu říkám: ‚Co tímto zvláštním tvrzením zamýšlíš?‘ Ale on mi na mou otázku neodpovídá. Místo toho říká, že o Phineasovi se dozvědí lidé různých profesí a také lidé se zraněním mozku. Autor mi stále ještě nechce dopřát, abych to úplně pochopila, ale chce, abych už věděla, co se chystá. Autor napsal tyto věty tak, abych mohla předvídat to, co hodlá v knize vysvětlovat až později.“

Tím, že Maureen Sheehanová strategii záměrně pojmenovává jako předvídaní, obrací pozornost žáků k tomu, že se chce dalším čtením ujistit, co tedy je v tomto textu autorovým záměrem. A ještě podněcuje zájem žáků tím, že poukáže na autorovu schopnost využít provokující kontrast k tomu, aby u čtenáře vyvolal předvídaní. Ale čtenářovy odhady hodlá autor potvrdit v textu až později.

Klíčové složky modelování

Naše zkušenosti nasvědčují tomu, že při modelování je rozhodující dvojí jednání učitele. První je používání výroků s „já“. Pokud učitel takto mluví, přitahuje pozornost posluchačů ke svým vnitřním pochodům. Rovněž nás tím spíše zve do svého přemýšlení, než že by navrhoval, že „ty“ bys měl dělat něco takového. Za druhé učitel zahrnuje do modelování metakognici. Během modelování by měli žáci slyšet všechna „protože“, „proč“ nebo „jak“ v jeho uvažování. Pokud uslyší jen příklad, a to i při užití tvaru „já“, budou mít pravděpodobně dobrou představu o tom, co si učitel myslí, ale ne jak se k tomuto porozumění dopracoval. Jinými slovy, je zapotřebí, aby učitelé poskytovali žákům jednak příklady, jednak i přemýšlení, které příkladům předcházelo, takže žáci budou sami rozvíjet postupy modelované učitelem. Box 3 obsahuje nástroje pro plánová-

BOX 3

Návod pro učitele, jak používat hlasité přemýšlení

1. Pojmenovat postup. „Když čtu tento text, uvažuji, jak autor text uspořádal.“
2. Určit smysl postupu. „Pokud pochopím uspořádání textu, mohu lépe sledovat, co se mi autor pokouší sdělit. To mi pomůže předvídat, jak bude autor dále pokračovat.“
3. Vysvětlit, v jakých situacích je postup používán. „Tento postup často používám, když se pouštím do čtení informačního textu, abych zjistil, zda se jedná o strukturu, či uspořádání, s kterým jsem se již setkal. Pokud tomu tak je, mohu také tuto zkušenost využít při tvorbě poznámek.“
4. Při propojování předchozích vědomostí a nového učení využívat analogie. „Představuji si uspořádání jako nějakou mapu, která mi pomůže dostat se do cíle – což znamená, že se ujišťuji v tom, že rozumím informaci a že také vím, jak ji mohu použít.“
5. Ukázat, jakým způsobem dovednost, strategie nebo úkol probíhají. „Právě jsem si přečetl první dva odstavce a mohu říci, že zde je problém, a sice v tom a tom...“
6. Upozornit čtenáře na to, jak se vyhnout chybám. „Musím být opatrný v rychlém vytváření závěrů a dávat si pozor, jelikož autor může použít mnoho rozmanitých způsobů uspořádání textu a může je průběžně měnit. Teď vím, že je to problém, poznamenám si to a jsem připraven to řešit.“
7. Posoudit využití strategie. „Právě jsem přečetl další tři odstavce a našel jsem řešení. A to tím, že autor řekl, že to a to lidi uklidnilo. Pomáhalo mi dělat si poznámky, jsem teď připraven mluvit o textu se svou skupinou.“

ní modelování. Důležité je, že ne všechny texty vyžadují všechny aspekty, ale zahrnuli jsme sem všechny proto, abychom vyzdvihli rozmanité způsoby, kterými může učitel hlasitě přemýšlet, a tím žáky učít číst komplexní texty.

S modelováním opatrně

Při modelování udělá většinu práce učitel. Což neznamená, že žáci sedí naprázdno, zatímco se s nimi učitel dělí o své přemýšlení. Naopak by žáci měli přemýšlet s ním. Měli by očekávat, co bude dělat, a učitel by měl své modelování pravidelně zastavovat, aby povzbudil žáky ve zkoušení toho, co znají, tím, že o tom mluví se svým kolegou. Například když Joe Bradley, učitel ve čtvrté třídě, pokládá několik otázek autorovi, tak povzbuzuje žáky, aby se otočili na svého souseda a kladli své vlastní otázky autorovi⁴. Podobně Misty Steversonová, učitelka v mateřské škole, říká, že si myslí, že text, který četla, je smyšlený, neboť nezná kočku, která by mluvila. Pobízí žáky, aby se otočili na spolužáka a našli další výrazy v textu, které by mohly nasvědčovat tomu, že se jedná o fikci.

Modelování má při rozvíjení čtenářské gramotnosti žáků velký význam. Proto by bylo prozíravé, aby učitelé upravili své způsoby modelování čtení komplexních textů tím, že do modelování zahrnou analýzu faktorů, jež činí text komplexním, včetně analýzy textu z hlediska oborové gramotnosti (zvláště pro žáky od čtvrtého do devátého ročníku). Také by se učitelé měli dál zaměřovat na odhalování významu slov či na budování analytických dovedností, když rozvíjejí postupy, jež mohou čtenáři dále používat podle svého. A konečně by učitelé měli zvažovat, jak mohou být porozumívací strategie využity při vedení žákovy přemýšlení. Žáci by se měli tyto dovednosti učit, ale také rozpoznávat, že u komplexních textů nemusejí být tak účinné, jako to bývá u textů pro žáka přístupnějších. Když přidáme modelování do našeho repertoáru vyučovacích technik, budou mít žáci větší šanci zvládat komplexní texty. ■

Douglas Fisher – Nancy Frey: **Teacher Modeling Using Complex Informational Texts.**

The Reading Teacher 69, 2015 (červenec/srpen), č. 1, s. 63–69.

Příklad: Michala Kafková, Ondřej Hausenblas a Hana Košťálová.

⁴ Jde zřejmě o metodu **Questioning the Author**, kterou překládáme od roku 1998 v programu **Čtením a psaním ke kritickému myšlení (RWCT)** jako **debata s autorem**. Nejde přitom o skutečnou ani fiktivní debatu. Žáci se v této metodě učí klást sami sobě během čtení otázky, které jim pomohou odhalit za textem člověka, který o všem, co text obsahuje a jak je napsaný, rozhodl. Přemýšlejí o tom, proč autor použil slovní obraty, které použil, proč uspořádal text tak, jak ho uspořádal, proč nabízí právě ty informace, které nabízí, a tím způsobem, kterým to činí. Snaží se odhalit zjevné, ale i nezjevné autorovy motivace a záměry, autorova východiska a postoje, a pokoušejí se pojmenovat zamýšleného adresáta. Na každou otázku, kterou položí, zkoušejí s oporou o text najít možné odpovědi, nejlépe v diskusi se spolužáky. Tím lépe porozumí textu, a zejména tomu, proč ho autor napsal, co tím sledoval. Mohou také posoudit, jak se autorův záměr zdařil.

Použitá literatura:

- ALLINGTON, Richard L. – CUNNINGHAM, Patricia M. **Schools That Work: Where All Children Read and Write.** Boston: Pearson Allyn – Bacon, 2007. ISBN 978-02-054-5635-2.
- BOYLES, Nancy. **Closing in on close reading.** Educational Leadership 70, 2013, č. 4, s. 36–41.
- DUNN, Michael W. **Writing-skills instruction: Teachers' perspectives about effective practices.** Journal of Reading Education 37, 2011, č. 1, s. 18–25.
- FISHER, Douglas – FREY, Nancy. **Scaffolded reading instruction of content-area texts.** The Reading Teacher 67, 2014, č. 5, s. 347–351.
- FISHER, Douglas – FREY, Nancy – LAPP, Diane. **Coaching middle-level teachers to think aloud improves comprehension instruction and student reading achievement.** The Teacher Educator 46, 2011, č. 3, s. 231–243.
- FISHER, Douglas – FREY, Nancy – LAPP, Diane. **Shared readings: Modeling comprehension, vocabulary, text structures, and text features for older readers.** The Reading Teacher 61, 2008, č. 7, s. 548–557.
- HASTON, Warren. **Teacher modeling as an effective teaching strategy.** Music Educators Journal 93, 2007, č. 4, s. 26–30.
- HENDY, Helen M. – RAUDENBUSH, Brenda. **Effectiveness of teacher modeling to encourage food acceptance in preschool children.** Appetite 34, 2000 (únor), č. 1, s. 61–76.
- SHANAHAN, Cynthia – SHANAHAN, Timothy. **Does disciplinary literacy have a place in elementary school?** The Reading Teacher 67, 2014, č. 8, s. 636–639.

Prameny:

- FLEISCHMAN, John. **Phineas Gage: A gruesome but true story about brain science.** Boston: Houghton Mifflin, 2002. ISBN 978-06-180-5252-3.
- GIBBONS, Gail. **It's snowing.** New York: Holiday House, 2002. ISBN 978-08-234-2237-1.
- MADISON, Dolley. **Letter to Anna Payne on the burning of Washington, DC.** [23. srpna 1814.] Dostupné [on-line] na: www.nationalcenter.org/WashingtonBurning1814.html [cit. 2. 2. 2016].
- ROOP, Peter – ROOP, Connie. **Baby dolphin's first day.** New York: Sterling, 2011. ISBN 978-14-027-8563-4.

Oddíl



Anketa

68

Jak pomáháte vybrat dětem knížku?

Jak pomáháte vybrat dětem knížku?

Ptali jsme se na principy a zásady, které dodržujete při doporučování knih svým žákům, ale byli jsme zvědaví také na ojedinělé zkušenosti z vaší praxe. Najít knížce správného adresáta, to není jen tak. Co například děláte, když nějaké dítě odkládá každou knihu nedočtenou?

Kateřina Sládková učí letos třetí třídu v Základní škole Za Nádražím v Českém Krumlově

V mé třídě má tato pomoc několik rovin.

Abych mohla dětem knížky doporučovat, musím je znát a orientovat se v titulech dětské literatury, mít povědomí o novinkách na trhu. Když jsem dětem vybírala knížky do naší třídní knihovničky poprvé, přišla jsem do knihkupectví se seznamem. Teď již si většinou vybírám z toho, co mají, neboť knihkupectví je dobře vybavené, a pokud chci něco, co není na skladě, ochotně knihu objednájí. U každého titulu, který držím v ruce, si představím konkrétního žáčka, a přemyslím, zda by jej knížka zaujala. Kluky, kteří jsou sportovci, holky, které rády čtou o holčičích starostech, děti, které mají rády přírodu, ty které mají rády legraci, napětí, tajemno, ty, o kterých vím, že jsou rády mimo realitu ve svých snech, ty, které dokážou už ve svém dětském věku pokládat filozofické otázky. Vybírám knížky i pro děti, které mají rády nadpřirozené bytosti, nebo naopak reálné příběhy, mám před očima i děti, pro které je důležitá hojnost obrázků a grafická přitažlivost, přidám k nim taky další díly **Klubu tygrů**, neboť jsou v současné době v naší třídě „hitem“. Rozmanitost knih je podobně veliká, jako jsou rozdílní žáci v mojí třídě. O to je pak doporučování knih pro konkrétní dítě jednodušší a moc se nestává, že by děti knihy odkládaly.

Jelikož rodiče můj výběr knih znají, získají povědomí o tom, co vychází, a je pak i pro ně snazší dítěti knihu koupit či půjčit v knihovně. I oni se v tomto směru vzdělávají. Podle toho, jaké knihy děti do školy nosí, musím říct, že úspěšně.

Vzpomínám si na chlapce s dyslektickými obtížemi, který měl z domova knížku plnou obrázků psanou velkým písmem, což pro něj bylo příjemné, při čtenářské konzultaci jsem ale zjistila, že jeho čtenářský zážitek je vlažný. Obsahem knížka neodpovídala jeho věku. Doporučila jsem mu knížku odložit a nabídla jsem mu **Josífkův pekelný týden**. Měla jsem radost, když jsem pak v dílnách čtení slyšela, jak se při samostatném čtení nahlas směje. Díky této knížce se Pavlík rozečetl, knížky si z knihovničky vybírá sám, výběr se mnou vždy rád konzultuje.

Zdeňka Dudová, učitelka na prvním stupni v ZŠ Kunratice

Abych pravdu řekla, tak při výběru pomáhám nerada. Mám totiž za to, že děti mají se čtením zajímavé osobní zkušenosti. Stačí jim pouze nabídnout prostor si o nich vyprávět a děti si mohou poradit navzájem. Ráda bych se s vámi podělila o zkušenosti s výběrem knihy mých druháků, jak jsem je zaznamenala při společných rozhovorech na závěr několika dílen čtení.

Nejmenší děti zaujme při výběru knihy nejprve ilustrace, která mocně dokresluje vyprávění. Katka vyprávěla, že jí ilustrace při čtení hodně pomáhá ještě i ve druhé třídě,

U každého titulu, který držím v ruce, si představím konkrétního žáčka, a přemyslím, zda by jej knížka zaujala. Rozmanitost knih je podobně veliká, jako jsou rozdílní žáci v mojí třídě.

Děti hovořily o tom, že při čtení jim v hlavě běží čtenářský film. Pro každého čtenáře je důležité, aby se v jeho filmu dělo událostí tak akorát pro něj. Nesmí to být ani hodně, ani málo.

protože kdyby například četla o tom, že hubený pán má tři ruce, tak by si ho opravdu neuměla představit. Kdyby však viděla obrázek toho pána, hned by pochopila, jak vypadá a mohla by číst dál. Ondru dokonce jednou odradilo to, že při listování knihou žádný obrázek nenašel: „Přečetl jsem čtyři strany a pak se teprve objevil obrázek! Odložil jsem knihu na později.“ Doplnil, že mu obrázek pomáhá představit si to, o čem se v textu píše. Děti šokovalo, když jsem jim řekla, že někteří dospělí dokážou přečíst i tři sta stran bez jediného obrázku a jejich čtenářský film jim stále běží! Uklidnilo je ujištění, že pravidelným čtením se tuto dovednost může naučit každý, a představa takové čtenářské budoucnosti se jim viditelně zamlouvala.

Větší děti vyhledávají knihu podle oblíbeného autora nebo je přiláká název knihy. „Díky názvu někdy můžeme odhadnout téma knihy a rozhodnout se, jestli nás zajímá, nebo ne.“

Další důležitou věcí, podle čeho vybrat knihu, je to, jestli v nás začtení se do knihy vyvolá tu správnou představivost. Děti hovořily o tom, že při čtení jim v hlavě běží čtenářský film. Pro každého čtenáře je důležité, aby se v jeho filmu dělo události tak akorát pro něj. Nesmí to být ani hodně, ani málo. Honzík měl například zkušenost se čtením jedné knížky, při kterém se v jeho filmu nic nedělo a nudilo ho to, až nakonec knížku odložil. Naopak jeho spolužačka Kačka řekla, že odložila knihu poté, co se v jejím filmu při čtení stalo tolik věcí, že: „...to ani nemohla pobrat!“ Tom shrnul svoji zkušenost tak, že se v jeho čtenářském filmu při čtení musí hodně dít, „mělo by to navíc být překvapující“, aby ho to zaujalo. Společně se děti ve druhé třídě shodly na tom, že postupně či náhodně přečtou asi pět stran a pak teprve o výběru knihy rozhodnou. K dětským moudrům zbývá jen dodat, že je důležité nejen to, jestli se nám při čtení vynořují obrazy, ale také to, jestli je nám při tom hezky. Jestli ano, pak je to ta správná kniha pro nás.

S touto myšlenkou souvisí vlastně jediné doporučení, které dětem poskytují: je důležité, aby každý čtenář uvážil, jaký čtenářský film si do hlavy pustí. Výběr tématu knihy je důležitý a pravdou zůstává, že obraz, který si do hlavy pustíme, tam už navždy zůstane.

Věra Hrušková, vedoucí školního klubu v ZŠ Kunratice

V naší škole se dlouhodobě realizují projekty zaměřené na čtenářskou gramotnost. Ani Školní klub ve čtenářské gramotnosti nezahálí. Vidím na vlastní oči, že některé děti knihy nijak neoslovují. Proto jsem se rozhodla pro „komiks“. A proč komiks? Protože komiks může být stejně důležitý, úspěšný a rozmanitý jako film, próza, malba či jakákoli jiná umělecká forma. Vždyť **Rychlé šípy** či komiksový časopis **Čtyřlístek** oslovil řadu generací a spousty dalších tvůrců. Vždyť tituly **Dítě s hvězdičkou**, **Simpsonovi**, **Pupíky**, **Pes baskervillský** a další jdou ve Školním klubu z ruky do ruky. Scott McCloud ve svém díle **Jak rozumět komiksu** říká, že „potenciál komiksu je bez hranic a úžasný“. Tak proč toho nevyužít! Určitě v tomto roce rozšířím počty knih v našem klubu. Chci nenásilnou formou oslovit co nejvíce dětí. Chci ukázat na velké možnosti snad nejpodceňovanějšího uměleckého média na světě. Nejlepším dílem, se kterým jsem se seznámila a mohu vřele dětem doporučit, je komiks **Maus**.

Vidím na vlastní oči, že některé děti knihy nijak neoslovují. Proto jsem se rozhodla pro „komiks“.

Leona Mechúrová, učitelka a mentorka ZŠ Mendelova v Karviné a pedagogická konzultantka projektu *Pomáháme školám k úspěchu* v ZŠ Horka nad Moravou a ZŠ Hranice, Šromotovo.

Učím tutéž třídu již pátým rokem. Předčtenářské aktivity v první třídě spočívaly v prohlížení si knih, ve čtení obrázků, představovali jsme si s žáky knížky, co nám čtou rodiče před spaním, které jsme dostali jako dárek, které máme nejraději. Téměř denně jsem předčítala z dětských knih, sdíleli jsme informace z četby i zážitky, děti se učily od začátku vyjadřovat názor na hrdinu, na ilustrace, na způsob vyprávění. Genetická metoda čtení otevírá prostor pro brzké čtení dle vlastního výběru, protože děti brzy ovládají celou abecedu velkých i malých tiskacích písmen. V dílně čtení, kterou jsem zavedla v druhém pololetí první třídy, již tedy děti začaly číst vlastní knihy. Dětem, které se

Výběru vhodných knih pomáhají aktivity v dílnách čtení, spolupráce s rodiči, spolurozhodování o nákupu knih do třídní knihovničky.

nedokázaly začít, jsem nabízela knihy, které více odpovídaly úrovni zvládnuté techniky čtení, například ty s větším řádkováním i písmeny, kde obrázky doplňují text pro větší míru porozumění (např. knihy Arnolda Lobela). O tom, jaké knihy jsou vhodné pro první samostatné čtení, jsem vedla s rodiči rozhovory již od podzimu a **před Vánoce jsem se s rodiči dohodla, jakou knížku by mohly děti dostat pod stromeček.**

Vzpomínám si na obtížné začátky, kdy děti při výběru knížek z třídní knihovničky tápaly, knihy opakovaně rozečítaly a zase vracely, některé se nemohly vůbec začít a do knihy jen tak bezděčně koukaly. Bylo nutné reagovat na jejich aktuální potřeby, povídat si s nimi, jak se jim kniha čte, proč je baví a nebaví, co je zaujalo, co je naopak odrazuje od čtení, jak se jim líbí grafika knihy, a **u nezačtených dětí vyhodnocovat, co může být překážkou jejich čtení.** Když máme to štěstí, že si od počátku můžeme o přečteném s někým povídat, ptát se, polemizovat, inspirovat se, společně se smát i smutnit nad osudem hrdiny, máme prostor pro vzájemnou inspiraci knihami, může to pomáhat s výběrem knížek hlavně těm, kteří by bez tohoto sdílení byli bezradní.

Nyní, v pátém ročníku si mí žáci většinou samostatně vybírají knihy z třídní knihovničky, navštěvují knihovnu, knížky si nosí z domu. Letos na podzim měli radost, když mohli zasáhnout do výběru knih pro třídní knihovničku. (Nákup byl umožněn prostřednictvím MŠMT, výzvy č. 56.) Knížky, které si desetileté děti vybíraly, odpovídaly zvládnuté úrovni čtenářských dovedností a zároveň byly přiměřeně náročné. Mám radost, když si výběrem náročnějších knížek před sebe kladou nové čtenářské výzvy. Zaujalo mě, že jeden žák dal přednost knize **Dvacet tisíc mil pod mořem** od Julesa Verna před převyprávěním toho příběhu z pera Ondřeje Neffa. S aktuální premiérou filmu **Stars Wars Nová naděje** chlapi pročítají knihy George Lukase, oblíbené jsou Nesbøho knihy pro mládež, dívky objevily pro čtení trilogii **Hunger Games** autorky Suzanne Collinsové. Čtení podporují i filmové verze některých knížek.

Některým žákům ale přese všechno „čtení“ nedává smysl. Nechápu, proč by měli číst. Teprve, když jsem se s nimi dohodla, že aktivity v dílně čtení jsou součástí výstupů českého jazyka, a domluvili jsme se na kritériích, našli i oni prvotní motivaci ke čtení (i když iniciovanou zvenčí). Důležité pro mne je najít strategie, které přispějí k postupnému rozečítání **každého** začínajícího čtenáře. Osvědčilo se mi dát začínajícím čtenářům do knížky papírovou záložku, na kterou si po dočtení zapisují stranu, kam dočetli. O obsahu přečtené části vedeme krátký rozhovor a já jim na záložku dávám razítko. Máme dohodu – razítko ne za to, že doma něco přečetli, ale že o přečteném vyprávěli spolužákům a inspirovali je tak svou knihou. Postupně motivační razítka nahrazuje sebehodnocení, hodnocení knihy (co se mi líbilo, co mě v příběhu baví, rmoutí, rozesmává...) a oceňující výroky spolužáků. Každý z nás se chce cítit přijímán – když vnímáme bezpečí a pozitivní podněty, cítíme radost, motivaci, chceme to zkoušet znovu. Moment, kdy vnější motivace není potřebná a kdy už ji zastoupí pozitivní vliv rodičího se čtenářského společenství třídy, se učím nepromarnit. S těmito zvenku motivovanými malými čtenáři děláme dohody, plánujeme drobné cíle směřující k dočtení knihy – na kterou stranu dočte večer, jakou značku za odměnu si na záložku nakreslí, když nám povypráví druhý den v ranním kruhu o tom, co postava v přečtené části dělala, když nám ukáže další ilustraci v knize a k ní popovídá, k jaké části příběhu se vztahuje, co se dál v knize stalo. Vnímám, že drobné kroky prostřednictvím soustředěné pozornosti učitele na potřeby žáka jsou důležité v procesu provázení jeho rozečtení do momentu, než tohle „provázení“ na sebe přirozeně převezme čtenářské společenství třídy.

Když i zvnějšku motivované dítě konečně čte knížku, která ho baví, která je přiměřeně náročná, a když si prožije sdílenou radost z jejího přečtení, motivuje ho to k dalšímu čtení. S překvapením sleduji, jak přirozeně si pak i tyto děti půjčují knížky z třídní knihovničky, mají ochotu navštěvovat knihovnu, vzájemně se inspiroují k dalšímu čtení knihami, o kterých si povídají, a učí se vybírat si pro sebe vhodné knihy k různým účelům.

Radka Sobolová, učitelka prvního stupně Lauderových škol v Praze

Sama jsem čtenářkou
dětských knih.

K výběru knih slouží nabídka nových knih v knihovničce ve třídě. Často nechávám výběr na dětech, protože chodí většinou pravidelně do školní knihovny.

Ve vyučování pořádáme jednou týdně křeslo pro čtenáře, do něhož se během hodiny posadí asi tak tři čtenáři a každý z nich přečte ukázkou z právě čtené knihy.

V pátečním kruhu třídě předčítám knihu na pokračování, ale stane se, že si ji někdo půjčí, jiný si ji utíká koupit, protože je titul natolik zaujal, že již nevydrží čekat.

Když někdo opravdu neví, co číst, vzpomenu na nějaké podobné osobnosti dětí, přemýšlím, co bezradného čtenáře baví a čím se zabývá, a většinou mne něco napadne. To ovšem znamená, že mám ty knihy také přečtené. – A to je možná to hlavní, čím pomáhám dětem vybrat knihy: sama jsem čtenářkou dětských knih.

Naděžda Tuháčková, učitelka prvního stupně Církevní základní školy Orbis-Pictus v Táboře

Asi vás zklamám, ale nejsem si vědoma žádných speciálních postupů, které s dětmi dělám.

Co mi připadá hodně důležité – mít vždy několik knih po ruce, pokud možno pro různé typy dětí – dobrodružné, o dětech, zvířatech, historicky laděné, fantazijní. Každý týden děti ve vyhrazený den nosí svoje knihy, občas čtou kamarádům ukázky, jindy nastíní děj nebo vymyslí či přečtou upoutávku na svou knihu. To funguje báječně. K některým knihám můžeme děti nalákat i přes filmovou ukázkou, i když raději volím opačný postup. Hodně rády si některé děti čtou s někým, zvláště, je-li to kniha vtipná nebo komiksová, to je moc hezké smát se s někým. Zkušenost s dětmi, které nečtou, prakticky nemám. V současné době učím ve třídě, kde děti čtou, jsou chvíle, kdy jim to skoro musím nedovolovat, tedy mě to nenutí vymýšlet neotřelé postupy a jen si užívám čtenářských chvil s nimi. ■

Každý týden děti ve vyhrazený den nosí svoje knihy, občas čtou kamarádům ukázky, jindy nastíní děj nebo vymyslí či přečtou upoutávku na svou knihu. To funguje báječně.

Spontánní společné čtení dvou dětí v čtenářském koutku na 1. stupni

Třída Jany Kopecké, ZŠ Kunratice, jaro 2014



Oddíl



Knihy

73
Inspirativní knihy a texty do dějepisu

80
Knihy jako materiál

77
Alberto Manguel: Dějiny čtení
a čtenářská zrcadla

Inspirativní knihy a texty do dějepisu

TEXT Radomíra Hubálková

Dějepis je pro žáky náročným vyučovacím předmětem. Na prvním stupni procházejí děti často jen rychlokurzem historie. V krátkém časovém úseku se seznamují s velkým množstvím informací. Mým cílem – tedy cílem učitelky dějepisu na druhém stupni – je probudit v dětech zájem o nový vyučovací předmět. Jednou z možností je zařazování vhodných neučebnicových textů do výuky.

Hlavním kritériem pro výběr textů je „nalákání“ žáků-čtenářů k četbě a následně diskusi o daném tématu. Nejde tedy o pouhé získání informací k reprodukci probraňného učiva, ale o zprostředkování čtenářského zážitku a nabídku podnětů pro další studium. Zároveň však nesmím zapomínat na různou úroveň čtenářských dovedností žáků. Důležitým faktorem pro výběr textů je také časové hledisko. Pokud je to možné, zařazují do výuky takové texty, které lze zvládnout v průběhu jedné vyučovací hodiny. Z toho důvodu musím texty mnohdy upravovat – krátit, kombinovat apod. Do výuky přináším i texty nezkrácené, aby zájemci měli možnost porovnat původní a upravený text.

K lepšímu pochopení smyslu textů a získání významných informací využívám různé metody aktivního učení (např. *Vím – chci vědět – dozvěděl jsem se, metodu I. N. S. E. R. T., podvojný deník*).

Zejména v počátečním období výuky dějepisu by měl žáky text zaujmout na první pohled. Musí být napsán jednoduchým a srozumitelným způsobem. Pro šestý ročník lze využít např. časopis **Časostroj**, který v současnosti vychází jedenkrát za dva měsíce. Časopis přináší informace z historie, které čtenáře upoutají jednodušším jazykem a zejména grafickou úpravou. Jsou zde použity různé druhy písma, barvy a velké množství ilustrací.

Jsem si vědoma, že **Časostroj** má své odpůrce i zastánce. Mohli bychom časopisu vytýkat spojení historie s dnešními přístupy. Lze také namítnout, že obdobné informace nalezneme v každé encyklopedii a že právě odlehčený přístup historii spíše ubližuje. V některých článcích se autoři časopisu čtenáři poněkud podbízejí (v rozhovoru s Janem Žižkou nalezneme na otázku *Jak se ti daří?* odpověď, že se Žižka trochu nudí). Domnívám se však, že pro získání základních informací jej lze využít. Časopis se tak stává protipólem učebnice, která je pro mnohé žáky nesrozumitelná. Učitel s žáky pak může hledat kompromis mezi oběma možnostmi.

Edici **Děsivé dějiny** Terryho Dearyho asi není potřeba příliš představovat. Ve třídě většinou stačí jeden její čtenář, který častokrát spustí lavinu. Strašlivé osudy hrdinů, hrůzné detaily událostí doplněné o další pikantnosti však nabízejí možnost prvních pátrání žáků – jak to bylo doopravdy?

Velmi ráda zařazuji do výuky kapitoly z knihy **Stručné dějiny světa pro mladé čtenáře** od Ernsta Hanse Gombricha. Příběhy světových dějin jsou v této knize psány srozumitelným jazykem, ale pro žákovskou četbu je potřeba vybrat vždy určitou část, která je právě probírána, protože jednotlivé kapitoly v knize jsou delší a popisují události poměrně detailně.



Radomíra Hubálková je učitelka českého jazyka a dějepisu v Základní škole Ratibořická v Praze 9-Horních Počernicích, certifikovaná učitelka programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení.

I Věda, objevy, vynálezy

S počátky vědy ve starověkém světě lze žáky seznámit prostřednictvím knihy **Magická čísla a bludné hvězdy** Anny Parisiové. Ve výuce dějepisu lze tuto knihu využít pro představení významných vynálezců a dalších učenců. Knihou by pravděpodobně nepohrdli ani vyučující matematiky či fyziky, protože kromě textu s obrázky zde najdeme i vysvětlující nákresy, které nám přibližují popisované jevy. Na **Magická čísla** volně navazuje další publikace stejné autorky – **Křídla, jablka a dalekohledy**.

Objevům a vynálezům, které mnohdy vznikly jen díky náhodě, se věnuje kniha Richarda Gaughana **Omylem géniem**. Příběhy jsou zde řazeny chronologicky a rozděleny na jednotlivá období. Velmi často je zde zdůrazněn moment štěstí, osudu či náhody, které přispěly k pokroku lidstva. K atraktivitě knihy přispívá výrazná grafická úprava s množstvím fotografií a detailů, které čtenáře upoutají již při pouhém listování.

II Moderní dějiny...

Při prohlížení knihovny a archivu textů do výuky jsem zjistila, že nejvíce „doplňkové literatury“ využívám při výuce moderních dějin. Zde zařazuji ukázky textů jak z naučné, tak beletristické literatury.

Netradičním a čtivým způsobem můžeme projít dějinami od roku 1789 do roku 1989 v knize autora Hsi-Hueye Lianga **Hamptifongovy ilustrované dějiny moderní Evropy**. Na rozdíl např. od Gombrichových dějin se zde setkáme i s dějinami Československa. Moderní dějiny Evropy jsou zde popisovány očima čínského mladíka Hamptifonga, který jako malý cestoval s rodiči po celém světě. Popis dějin je doprovázen rozhovory mezi Hamptifongem, profesorem historie Unfugem a paní učitelkou z Minnesoty, ve kterých jsou objasňovány a doplňovány jednotlivé události. Knihu provází velké množství nápaditých ilustrací, které mladé čtenáře vždy zaujmou.

III ...a komiksy

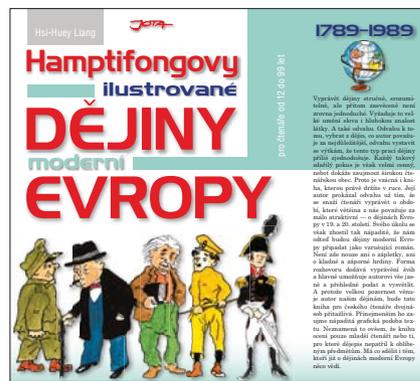
Při výuce dějepisu není nutno zatracovat ani komiksy, které lákají mnoho čtenářů. I když se zdá, že jde pouze o obrázky s bublinami, je jejich přínos pro výuku nezanedbatelný. V současnosti devátou třídu neučím, avšak z předcházejících let vím, že se oblíbenou četbou deváťáků stal komiks **Maus** Arta Spiegelmana. Myši, podle nichž má knížka název, představují v příběhu Židy, kočky naopak Němce a prasata Poláky. **Maus** zachycuje osud spisovatelova otce v období holocaustu.

Sid Jacobson a kreslíř Ernie Colón jsou autory dvou komiksů, které mohou nalákat žáky k další četbě, případně k dalšímu studiu. Prvním je **Zpráva o 11. září**, který vychází ze zprávy komise vedené senátorem Thomasem H. Keanem. Komise dostala za úkol přezkoumat okolnosti útoku arabských teroristů na newyorská Dvojčata a budovu Pentagonu 11. září 2001. Nejde o pouhý popis této události, ale i o objasnění jejich příčin, širších souvislostí a konkrétních návrhů opatření, jak propříště podobným tragédiím předcházet.

Stejní autoři zpracovali komiksovou formou také **Deník Anne Frankové**. Nabídla jsem jej žákům, protože pro některé byla klasická kniha náročná. Potěšující je, že mnozí po přečtení komiksu sáhli i po knize.

Poměrně novou publikací k dějinám holocaustu je komiks **Rodinné tajemství** nizozemského kreslíře Erica Heuvela. Zachycuje období před druhou světovou válkou, během ní a těsně po ní. Prostřednictvím knihy můžeme sledovat osudy dvanáctileté Helenky a její kamarádky Ester, která uprchla do Nizozemska z nacistického Německa. Pokračováním **Rodinného tajemství** je komiks **Hledání**, který sleduje osudy židovské dívky Ester, která se vrací na statek, kde se za války ukrývala. K oběma knihám jsou také čtenářům na internetu zdarma k dispozici pracovní sešity, které jsou sice určeny pro střední školy, ale lze je využít i ve školách základních.

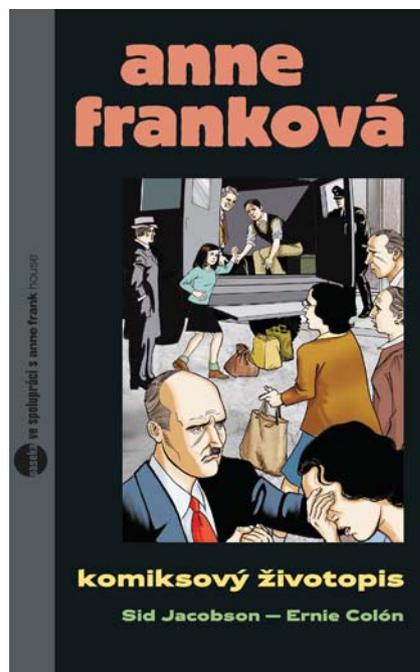
Další kreslený příběh, se kterým žáky seznamuji, bohužel nebyl publikován v knižní podobě. Má 15 stránek a pod názvem **Neporažená** vyšel pouze jako příloha **Lidových novin** (příloha LN z 27. 6. 2011). Jedná se o zpracování osudů Milady Horákové. Byl poprvé



Reprodukce z knihy Hsi-Hueye Lianga. Hamptifongovy ilustrované dějiny moderní Evropy. Jota, 2005.



Reprodukce z knihy Arta Spiegelmana. Maus: příběh očitého svědka. Torst, 2012.



Reprodukce z knihy Sidneye Jacobsona. Anne Franková: komiksový životopis. Paseka, 2013.

publikován v USA v roce 1951. I když se jedná o zjednodušené zachycení osudu Milady Horákové, žáky v tomto podání zaujme a umožní další diskusi.

Využití komiksů pomáhá žákům v chápání jednotlivých událostí. Spojení textu a obrázků je pro ně atraktivnější než pouhý text. Někdy je komiks prostředkem pro získání základních informací (faktů), jindy je východiskem pro četbu složitějších textů.

IV Historické dokumenty

K tématu padesátých let v Československu využívám také knihu **Žádáme trest smrti** Pavlína Formánkové a Petra Koury. Čtenář se dozvídá, jakým způsobem se na kampani proti „štváčům režimu“ podílely stranické a státní orgány, tisk, rozhlas, film, veřejnost (včetně dětí), i to, jak se proces odrazil např. v tehdejších karikaturách a básních. Publikace je rozdělena do dvou částí. První tvoří úvodní studie, která kampaň popisuje, druhou edice 150 vybraných dokumentů.

Další dokumenty a články k výuce moderních dějin čerpám například z publikací **Paměť a dějiny**, které vydává Ústav pro studium totalitních režimů.

Poutavé jsou publikace, ve kterých jsou zpracovány deníkové zápisy dětí, a to z různých období 20. století. Žáci si totiž právě při četbě autentických vzpomínek dětí uvědomují dopady válečných konfliktů na své vrstevníky a více je pak zajímaví historické události spojené s těmito hrdiny.

Autoři Sonya a Yury Winterbergovi ve své knize **Malé ruce ve velké válce** zachycují osudy dětí z mnoha zemí za první světové války. Jedná se o zpracování deníků, ale i jiných archivních materiálů, ze kterých se dozvídáme o osudech dětských vojáků i dezerterů, a dokonce i mladičkových zdravotních sester. Text knihy je spíše pro pokročilejší čtenáře. Je ovšem škoda, že Česká televize již nemá k dispozici práva na vysílání stejnojmenného osmidílného německého seriálu. Propojení textu a filmového dokumentu bylo pro žáky atraktivní.

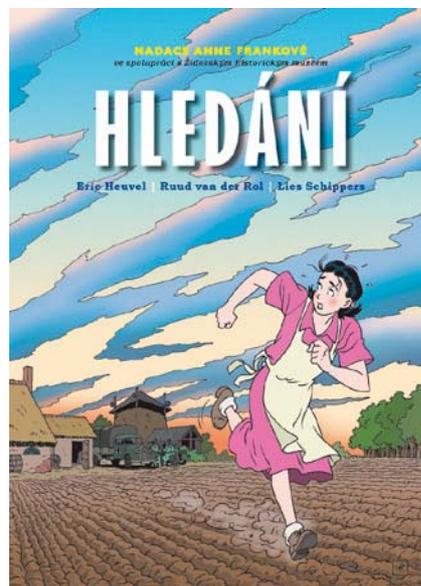
Až na počátek 21. století nás zavede další deníková kniha – **Umlčené hlasy**. Vznikla díky mladé britské básničce Melanie Challengerové, která v Muzeu Anny Frankové potkala rodačku ze Sarajeva Zlatu Filipovićovou. Ta si začala psát deník inspirovaný Deníkem Anny Frankové a Tajným deníkem Adriana Molea ještě před válkou v Bosně a Hercegovině v devadesátých letech 20. století. V knize je kromě jejího zpracování ještě dalších 13 osudů dětí a mladých lidí, a to z období od první světové války do války v Iráku (2003–2004). Je to výpověď těch, kterým válka zničila domov a dětství. Každý z těchto příběhů je zvláštní něčím jiným, vždy však čtenáře zaujme. Poutavým je zejména civilní jazyk, popis událostí, se kterými se děti mohou setkat i ve svém každodenním životě (např. první lásky). Na druhé straně jsou zde popsány pocity těchto hrdinů ve válečných konfliktech. Chlapci dlouze diskutovali o příběhu amerického vojáka Eda Blanca, který se v devatenácti letech přihlásil jako dobrovolník do vietnamské války. Ve svých zápiscích zachycuje svou cestu na frontu, první boje i následné zranění. Po návratu do USA byl podle tamějších zákonů stále nezletilý, ale za sebou měl zabíjení vojáků i civilistů.

V Beletrie

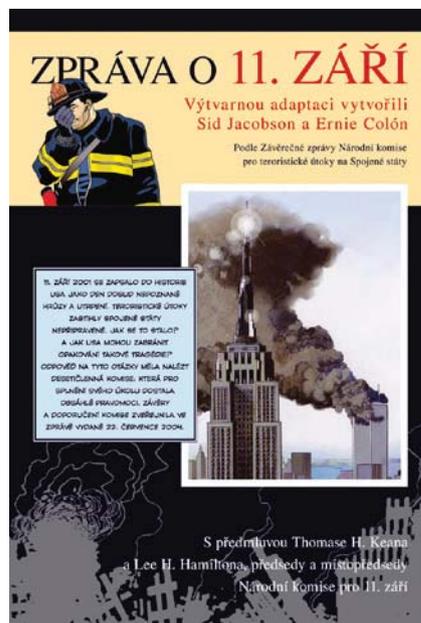
A které beletristické knihy slaví u dětí úspěch? Rozhodně **Chlapec v pruhovaném pyžamu** (autor John Boyne). Ač je kniha adresovaná menším dětem, s velkým zaujetím ji četli i deváťáci. Setkání německého chlapce Bruna a židovského Šmuela v období druhé světové války u plotu „farmy“ si získala mnoho čtenářů, i když se jedná o fiktivní příběh.

Dívky zaujala kniha **V šedých tónech** Rut Sepetysové. Je také z období války – začíná v roce 1941. Patnáctiletá Lina se těší na výtvarnou školu, ale sovětsí okupanti jí i dalším obyvatelům Litvy, Lotyšska a Estonska již chystají deportaci do pracovních táborů na Sibiři. Stejný osud jako Linu čeká i jejího desetiletého bratříčka Jonase a maminku Jelenu. Cesta v dobytčácích i přežívání na Sibiři jsou popisovány velmi realisticky. Začátkem diskuse může být již tento úryvek z úvodu knihy: „*Přemýšleli jste někdy o tom, jakou cenu má lidský život? To ráno měl ten bráščekův cenu kapesních hodinek.*“ (s. 26)

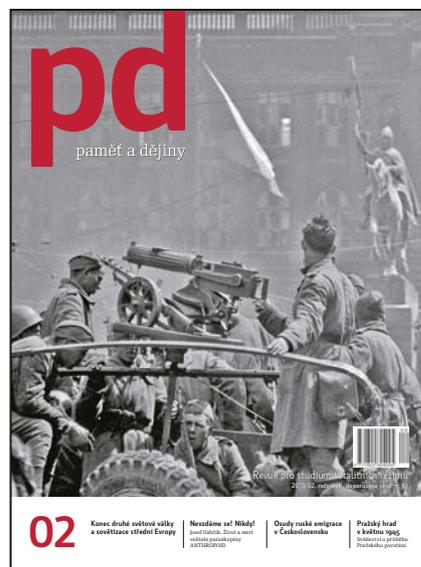
Knih, které lze využít v hodinách dějepisu, je velké množství. Mnoho titulů by si zasloužilo naši pozornost. Co mě však trápí, je čas – tedy jeho nedostatek. V hodinách se všem zajímavým textům nemůžeme dostatečně dlouho věnovat, proto se snažím děti motivovat k tomu, aby se k nim vracely i ve svém volném čase. ■



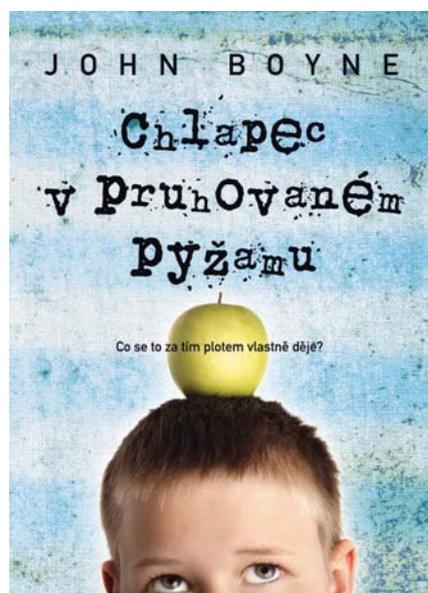
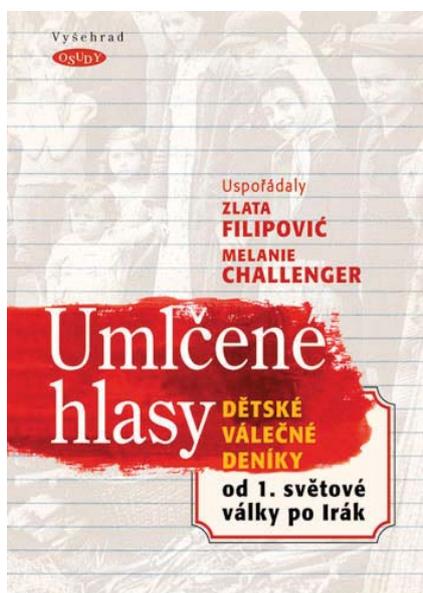
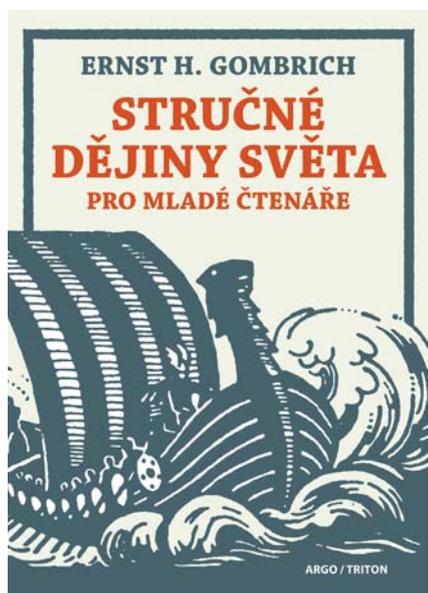
Reprodukce z knihy Erica Heuvela, – Ruuda van der Rola a Liese Schipperse Hledání. Triáda, 2015.



Reprodukce z knihy Sidneye Jacobsona Zpráva o 11. září. BB/art, 2008.



Reprodukce z knihy Paměť a dějiny: revue pro studium totalitních režimů. Odbor archiv bezpečnostních složek Ministerstva vnitra České republiky, 2007.



Zdroje citovaných děl a vyobrazení:

BOYNE, John. **Chlapec v pruhovaném pyžamu**. 1. vyd. v českém jazyce. Praha: BB/art, 2008. 167 s. ISBN 978-80-7381-265-2.

Časostroj: zábavná cesta do historie. Brno: Extra Publishing, 2011-. ISSN 1805-0832.

V současnosti 6× ročně.

FILIPOVIĆ, Zlata – CHALLENGER, Melanie (eds.). **Umlčené hlasy: dětské válečné deníky: od 1. světové války po Irák**. 1. vyd. Praha: Vyšehrad, 2008. 281 s. Osudy (Vyšehrad). ISBN 978-80-7021-905-8.

GAUGHAN, Richard. **Omylem géniem: [nejvýznamnější náhodné objevy, které změnilly svět]**. 1. vyd. Praha: Cooboo, 2013. 256 s. ISBN 978-80-7447-229-9.

GOMBRICH, Ernst. **Stručné dějiny světa pro mladé čtenáře**. 3. vyd. Praha: Argo, 2013. 263 s. ISBN 978-80-257-0983-2.

HEUVEL, Eric. **Rodinné tajemství**. Praha: Triáda, 2015. 62 s. Delfín (Triáda). ISBN 978-80-7474-140-1.

HEUVEL, Eric – ROL, Ruud van der – SCHIPPERS, Lies. **Hledání**. Praha: Triáda, 2015. 61 s. Delfín (Triáda). ISBN 978-80-7474-150-0.

JACOBSON, Sidney. **Anne Franková: komiksový životopis**. 1. vyd. Praha: Paseka, 2013. 154 s. ISBN 978-80-7432-289-1.

JACOBSON, Sidney. **Zpráva o 11. září**. 1. vyd. v českém jazyce. Praha: BB/art, 2008. 133 s. ISBN 978-80-7381-341-3.

KOUROVÁ, Pavlína – KOURA, Petr. **Žádáme trest smrti!: propagandistická kampaň provádějící proces s Miladou Horákovou a spol. : (historická studie a edice dokumentů)**. 1. vyd. Praha: Ústav pro studium totalitních režimů, 2008. 607 s. ISBN 978-80-87211-03-8.

LIANG, Hsi-huey. **Hamptifongovy ilustrované dějiny moderní Evropy**. 1. vyd. Brno: Jota, 2005. 263 s. ISBN 80-7217-362-6.

Paměť a dějiny: revue pro studium totalitních režimů. Praha: Odbor archiv bezpečnostních složek Ministerstva vnitra České republiky, 2007-. ISSN 1802-8241. V současnosti 4× ročně.

PARISI, Anna. **Křídla, jablka a dalekohledy: vědecká revoluce**. 1. vyd. Praha: Albatros, 2006. 187 s. Karneval. ISBN 80-00-01925-6.

PARISI, Anna. **Magická čísla a bludné hvězdy: první krůčky vědy**. 1. vyd. Praha: Albatros, 2005. 187 s. Karneval. ISBN 80-00-01663-x.

PLOCKOVÁ, Helena. **Opravdu jsi býval zloděj, Žižko?** Brno: Extra Publishing, 2015. Časostroj. ISSN 1805-0832.

SEPETYS, Ruta. **V šedých tónech**. 1. vyd. Praha: Cooboo, 2013. 287 s. ISBN 978-80-7447-167-4.

SPIEGELMAN, Art. **Maus: příběh očitého svědka**. Vyd. v tomto souboru 1. Praha: Torst, 2012. 295 s. ISBN 978-80-7215-441-8.

WINTERBERG, Yury – WINTERBERG, Sonya. **Malé ruce ve velké válce: osudy dětí za první světové války**. 1. vyd. Praha: Knižní klub, 2014. 358 s. ISBN 978-80-242-4542-3.



Reprodukce knih

- 1 Ernsta Gombricha *Stručné dějiny světa pro mladé čtenáře*. Argo, 2013.
- 2 Zlata Filipovićové a Melanie Challengerové *Umlčené hlasy: dětské válečné deníky: od 1. světové války po Irák*. Vyšehrad, 2008.
- 3 Johna Boyneho *Chlapec v pruhovaném pyžamu*. BB/art, 2008.
- 4 Yuryho a Sonyi Winterbergových *Malé ruce ve velké válce: osudy dětí za první světové války*. Knižní klub, 2014.

Alberto Manguel: Dějiny čtení a čtenářská zrcadla

TEXT Irena Poláková

Stručné připomenutí jedné knihy, již můžete číst rok a stále ji nemusíte mít dočtenou, a i tak vám může otevírat stále nové a nové oblasti teoretického bádání a pravděpodobně zasáhne i vaši čtenářskou (či učitelskou) praxi.

Čtení jako cesta ke vzdělání, čtení jako sdílená či přenesená zkušenost, čtení jako útěcha... o významu čtení dnes spíše nepochybujeme. A přece tomu tak nebylo vždycky. V Platonově pojetí Sokrates připomíná egyptského boha Theutha, jenž písmo považoval za prostředek, který Egyptany učiní moudřejší a pamětlivější. Král, s nímž vedl hovor, mu oponoval tím, že čtení naopak způsobí zapomínání. Lidé si přestanou pamatovat „zevnitř“, spolehnou se jen na psané „zevní“ upomínky. Jen zdánlivě budou působit jako moudří a vzdělání... I Sokrates se v dialogu Faidros obává, že čtení může odvádět od porozumění podstatě popisovaného problému...

V 21. století je naše vzdělanost na četbě založena. Četba je pro nás poučením, radostí, rozptýlením i permanentní výčitkou svědomí (...*ted' zrovna uzavírám čtvrtletí... tak snad si něco přečtu o prázdninách*) či zdrojem stížností (...*ty školní děti nečtou, ani o prázdninách*). Alberto Manguel, autor knihy **Dějiny čtení**, uvádí, jak se v průběhu času vyvíjel vztah ke čtení. Čtenářství představuje v nejrůznějších podobách. Podrobně popisuje, jaký odlišný čtenářský zážitek nabízí tiché a jaký naopak hlasité čtení. Zabývá se způsoby „čtení“ téhož textu (čtení doslovné, alegorické, analogické...). Možnostmi, které má čtenář jako spoluautor a vykladatel díla, a debatami, jež se mezi teoretiky vedou o oprávněnosti tohoto čtenářského spoluutváření díla (a může vůbec autor zajistit, aby jeho dílo bylo pochopeno tak, jak ho zamýšlel... má vůbec právo to chtít?).

Knihy je plná zajímavých teoretických informací – v tom nejlepším slova smyslu. Alberto Manguel vytváří barvitou a často i napínavou podívanou (původní význam slova *teorie* – podívaná, příbuzné se slovem *theatrum*), v níž hlavní roli hrají knihy a jejich čtenáři. Dějiny čtení v historickém průřezu jsou v Manguelově podání úzce provázány s příběhy těch, kdo je čtou, slavných i méně slavných. Pomyslné „čtenářské zrcadlo“ nastavuje autor i sám sobě, když popisuje zlomové okamžiky své lásky ke knihám. Vypráví například, jak předčítal téměř slepému spisovateli J. L. Borgesovi a přejímal jeho interpretaci knih, leckterým porozuměl, až když je předčítal nahlas.

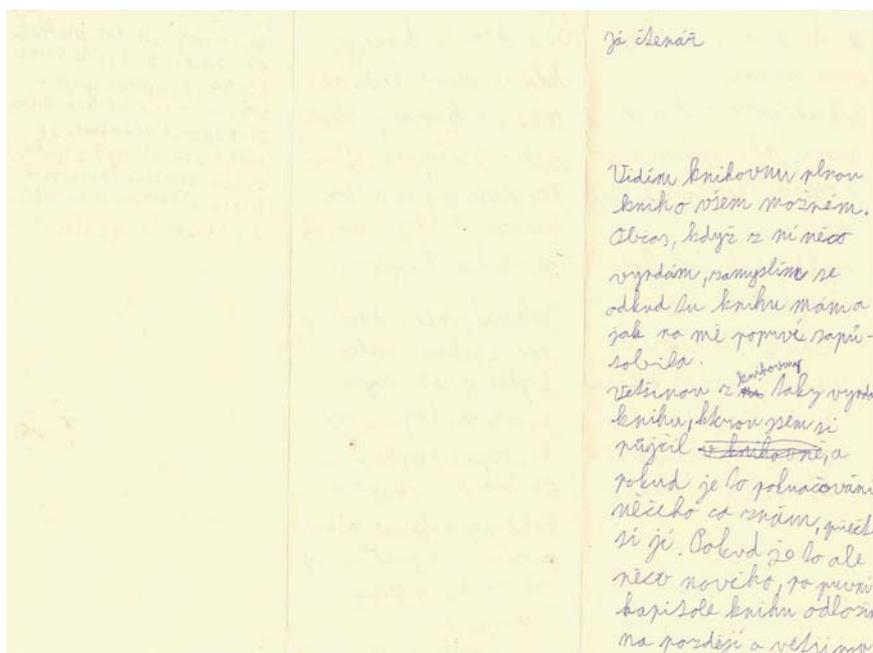
Pokud byste rádi našli i nějaké praktické použití knihy, tj. využili ji k nějaké činnosti (viz význam slova *praxe* – činnost), hledejte v něm popisy postupů z dějin školství. Dějiny čtení jdou totiž ruku v ruce s dějinami soukromého a hlavně školního vzdělání (pod vlivem Manguelova textu jsme školní čtenářské příležitosti rozšířili o hlasité předčítání, dočetli jsme **Krysaře** a pokračujeme **Švejkem**).

Pro žáky je text jako celek pro svou relativní náročnost spíše nepoužitelný, resp. na jeho částech můžete žákům například ukázat specifičnost autorského stylu (obecné dějiny čtení paralelně krácejí s vlastní historií Alberta – čtenáře). Při četbě **Dějin čtení** budeme na prolínání osobních subjektivních prožitků a historické skutečnosti narážet velmi často. Spolu s žáky můžeme v krátkých ukázkách hledat, čím autor vzbuzuje naši touhu pokračovat v čtení jeho knihy dál... (text je plný drobných i velkých příběhů). A vzpomínka Franze Kafky na učitele, který hlasitě litoval, že musí číst klasiky s žáky-ignoranty, kteří nejsou schopni hloubku díla pochopit, nám nejen přiblíží Kafku jako žáka, ale také nás (a naše žáky) pravděpodobně inspirují k přemýšlení a následné debatě o roli učitele.

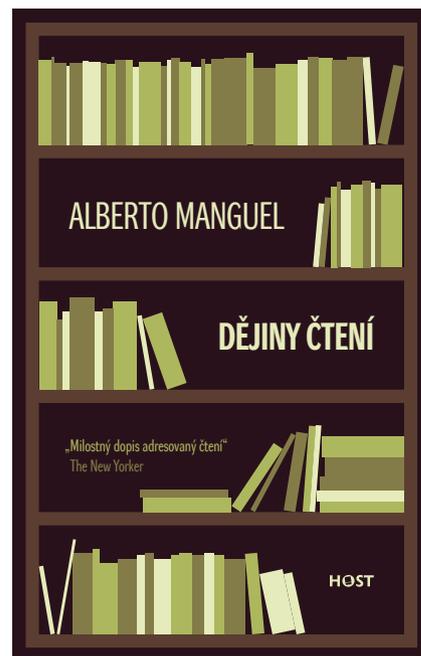
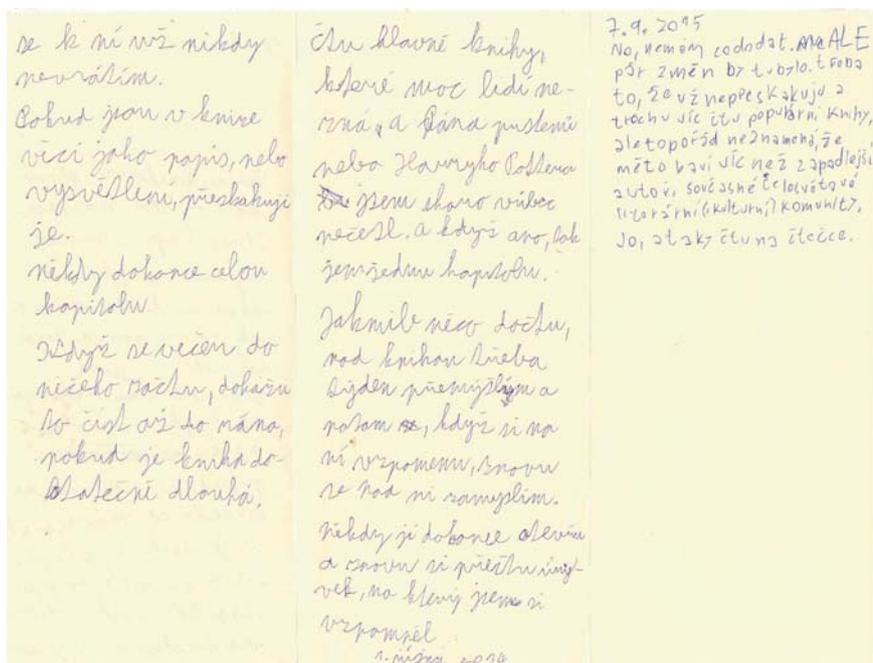
„Aby člověk dobře četl, musí být vynálezcem.“



Irena Poláková je učitelka dějepisu a českého jazyka na základní škole a gymnáziu, lektorka programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení.



Čtenářská zrcadla žáků.

**Čtenářské zrcadlo**

Knihy Dějiny čtení je vlastně jedno velké čtenářské zrcadlo. Vidíme v něm obraz čtenáře, jak se v průběhu věku měnil, v množství čtenářských příběhů spatřujeme ale i odraz svého čtenářství. Ukázky čtenářských zrcadel zachycují začátky čtenářských příběhů -náciťetých žáků.

Jste-li naopak přesyceni praktickými radami a podněty (životními či vzdělávacími), skryjte se před světem a nechte se utěšit: „Mám ve zvyku být potichu, aby mě verše četby... naplnily radostí. A když mi potěšení z toho, že jim porozumím, umlčí jazyk, pak se jako ve snu dostanu do stavu, kdy jsou mé myšlenky a smysly soustředěné. Když se pak s prodlužováním toho ticha uklidní i zmatek vzpomínek v mém srdci, zaplaví mě nepřetržitě vlny radosti, pramenící z mých vnitřních myšlenek, které nade vše očekávání náhle povstávají, aby potěšily mé srdce.“ Svatého Izáka Syrského cituje Alberto Manguel v kapitole, kterou nazval **Tiší čtenáři**.

A k praxi směřující poznámka pod čarou: Alberto Manguel napsal i knihu **Čtenářský deník**. Je v ní zachycen rok, kdy opět četl, již jako dospělý muž, knihy, které čítal v mládí. ■

Zdroj:

MANGUEL, Alberto. **Dějiny čtení**. Přel. Olga Trávníčková. 1. vyd. Brno: Host, 2007. 480 s. ISBN 978-80-7294-231-2.

Knihy jako materiál

TEXT Lucie Samlerová, Tereza Doudová FOTO Ondřej Polák

Knihy na stěně, stoleček z knih, socha z knih, lavice polepená stránkami z knihy... to vše vzbudí úsměv, udiví, zarazí, překvapí, návštěvníky druhého (tzv. zeleného) patra historické budovy Základní školy Kunratice. Je to zneuctění knih? Co je to za knihy? Jak může někdo takto zacházet s knihami?



Žáci si mohou zpříjemnit přestávku čtením před učebnou.

To se stalo tak...

Když jsme začaly převádět celý knižní fond naší školní knihovny do programu Clavius, dostaly jsme radu, že všechny starší knihy, nevhodné do školní knihovny nebo knihy dávno odložené, máme vyřadit, tedy do systému vůbec nezadávat. A tak jsme vyřazovaly. Velmi brzy jsme těmito knihami zaplnily několik krabic. Kam s nimi? Přece je jen tak nevyhodíme? To by bylo opravdu kacířství. A tak jsme z knih udělaly materiál pro výrobu všemožné výzdoby.

S ložskými páťáky jsme při projektovém dni knihami ozdobili celou stěnu chodby. Jde o chodbu, kde se nachází knihovna, takže každý, kdo vyjde schody do tohoto poschodí, pozná, že je tu správně, tady najde naši knihovnu. Žáci knihy pomalovávali, slepovali, řasili nebo různě skládali stránky knih, vyřezávali do knihy, fantazii se meze nekladly. Inspiraci jsme hledali na internetu. Ze starých knih se dají zhotovit opravdu nádherné věci.

Pro mnohé to byl zvláštní pocit trhat knihy, oddělovat stránky od vazby. Ale mnozí si to užívali a mělo to pro ně jistě terapeutický charakter. Samozřejmě před zahájením této tak trochu demoliční aktivity byli žáci poučeni o tom, co je to za knihy, proč je možné je zničit a vytvořit z nich něco, co bude zdobit knihovnické patro. Bez toho by to nešlo, chceme přece, aby děti měly ke knihám úctu.

Zásoby vyřazených knih se ale moc netenčily. Proto jsme v tomto školním roce s jejich „likvidací“ pokračovaly při oborovém dni, který jsme nazvaly **Knihy jako materiál**. Skupinka žáků z druhého stupně tak vytvořila před knihovnou příjemné posezení z knih (fotografie z onoho dne).

Lucie Samlerová je učitelkou českého jazyka a vedoucí školní knihovny ZŠ Kunratice.

Tereza Doudová učí zeměpis a pracuje s dětmi ve Studijním centru školní knihovny ZŠ Kunratice.

Společně v knihovně vedou pro děti odpolední literární hrátky, pořádají Noc s Andersenem a ve škole jsou třídnickým tandemem pro žáky šesté třídy.



Tereza Doudová a Lucie Samlerová



Samozřejmě se stalo, že ne všechny vyřazené knihy byly pro nás a žáky úplně k zahození. Z kup knih jsme vybraly ještě ty, o kterých jsme si myslely, že byt' jde o starší vydání, ještě by mohly někoho potěšit svým příběhem. A tak vznikly ve škole tři „paletové knihovničky“. Žáci sedmé třídy v hodinách „techniček“ vyrobili ze starých palet police na stěnu, do kterých jsme knihy společně vyskládali. Ke knihovničkám jsme stanovili pravidla půjčování a pověsili na chodby školního pavilonu, kam do učeben míří zejména žáci druhého stupně. Odtud je to do knihovny „kus cesty“ a děti si teď mohou zpříjemnit přestávku čtením před učebnou.

Navazujeme tak na rozšiřující se anglickou tradici pouličních knihovniček, jejichž posláním je zpřístupnit knihy všem vášnivým čtenářům a řídí se heslem: Vezmi si knížku a zase ji vrat, nebo přines nějakou jinou.

Pokud se vám někdy stane, že budete mít někde ve skladu v krabicích knihy, na které se jen práší, určitě je využijte k tvorbě něčeho nového, originálního, stojí to za to a nebudete mít provinilý pocit, že jste knihy jen tak vyhodili. To se přece nedělá! ■

Ke knihovničkám jsme si se žáky stanovili pravidla půjčování.

Kritická gramotnost o praxi, textech a kontextech

ROČNÍK 2 — DVOJČÍSLO 2+3 — JARO 2016

www.pomahameskolam.cz

 Pomáháme školám k úspěchu