

ÚLOHA UČITELE NADANÝCH A TVOŘIVÝCH DĚTÍ

The role of the Teacher of Gifted and Creative Children. In: Witty, P. A. (Ed.): *Reading for the Gifted and Creative Student*, Newark, Delaware: International Reading Association, 1971, s. 47-58.

Joan B. Nelson a Donald L. Cleland

Ve všech vzdělávacích programech je klíčem k efektivnímu učení učitel. Tuto skutečnost opakovaně prokázaly studie, které sledovaly přínos různých metod výuky čtení na prvním stupni základní školy (6). Ve druhé kapitole této monografie¹ jsou popsány studie, které ukazují, že způsob jakým učitel pracuje, je důležitější než konkrétní metody či materiály, které při tom používá. Je to učitel, kdo vytváří prostředí, jež podněcuje nebo naopak ničí sebedůvěru, povzbuzuje nebo potlačuje zájmy, rozvíjí nebo zanedbává schopnosti, podporuje nebo dusí kreativitu, stimuluje nebo bere odvahu ke kritickému myšlení a usnadňuje nebo maří úspěch.

Uvažujeme-li o roli učitele nadaných a tvořivých dětí, implicitně předpokládáme, že tato role se v nějakém podstatném ohledu liší od role učitele obecně. Existují typické rysy, které charakterizují úspěšného učitele nadaných? Vyžaduje tato role podobnou míru intelektové schopnosti a tvořivosti, jakou disponují samotné nadané děti? Existují znalosti, porozumění, metody, techniky a materiály, které jsou jedinečné pro efektivní výuku nadaných?

Zatím proběhlo jen málo výzkumů, které by naznačily, jaké vlastnosti jsou typické pro úspěšné učitele nadaných. Ve skutečnosti proběhlo i málo výzkumů, které by ukázaly, jaké vlastnosti odlišují dobré učitele od špatných obecně. Rysy, které se nejčastěji uvádějí jako vhodné pro učitele nadaných, jsou totožné s rysy žádoucími pro jakékoli dobré učitele. Seznam žádoucích rysů obvykle zahrnuje dobré zdraví a dostatek životní energie, znalost vyučovaného oboru, široký přehled v příbuzných oborech, znalost psychologie učení, zběhlost v používání různých vyučovacích metod, trpělivost, tvořivost, flexibilitu a ochotu pomáhat. Případové studie poměrně jasně naznačily, jak důležitá je schopnost učitele využívat pedagogické techniky k tomu, aby odhalil podstatu a potřeby nadaných dětí. Výzkumy rovněž ukázaly jak významné je, aby byl učitel zběhlý ve využívání dětské literatury pro naplnění zájmů a potřeb dětí (8). Učitel nadaných dětí by pochopitelně měl mít výše uvedené vlastnosti a měl by se zároveň vyznat ve specifických potřebách a zájmech nadaných (7, 8).

¹ Witty, Paul A.: *Characteristic of Gifted and Creative Pupils and Their Needs for Reading Experience.* In P. A. Witty (Ed.) *Reading for the Gifted and Creative Student* (5-18). Newark, Delaware: International Reading Association, 1971.

Specifické problémy, které se pojí se vzděláváním nadaných, jsou často prostě problémy se zvládnutím individuálních odlišností mezi dětmi (3, 4). Zjevné rozdíly v učitelských rolích mohou vycházet z jedinečných charakteristik, jež nadané dítě vnáší do procesu výuky, a ze způsobu, jakým učitel na tyto charakteristiky reaguje. Pokud se ztotožníme s filozofií vzdělávání, která respektuje individuální rozdíly a usiluje o plný rozvoj jedinečných schopností a talentu každého dítěte, nemůžeme zůstat na pochybách, že role učitelů se musí měnit v závislosti na tom, jaké děti učí.

Jaké závěry vyplývají z této filozofie pro učitele nadaných dětí? Jaké komponenty by měl obsahovat výukový program pro nadané?

Implikace pro učitele

Učitel musí poznat sám sebe. Do učení dětí se nepromítá pouze to, co učitelé dělají, ale také to, kým jsou. Bylo by hloupé předpokládat, že člověk dokáže porozumět potřebám, pocitům a chování ostatních, pokud nerozumí sám sobě. Při jednání s žáky vyhodnocuje dobrý učitel permanentně svoje vlastní pocity, dojmy, pohnutky a schopnosti.

I samotné rozhodnutí pracovat s nadanými dětmi musí vycházet z učitelova povědomí o svých silných a slabých stránkách. Nadané děti dosahují největších pokroků pod vedením učitelů s vynikajícím intelektem, kteří mají široké všeobecné znalosti a současně mistrovsky ovládají svůj obor. Aby vyhověli požadavkům, které jsou na ně kladeny, učitelé musí znát příslušné vědní obory a jejich východiska. Při práci s nadanými žáky je velmi obtížné tyto znalosti pouze předstírat. Jejich nadprůměrné schopnosti usuzování a zvědavost jsou s to přivodit předstírajícímu velmi nepříjemné chvíle. Prosté: „Nevím, pojďme to zjistit“ vede k větší úctě a důvěře mezi žáky a učitelem než jakýkoli pokus o podvod. Trvalý rozpor mezi touhou žáků po informacích a poučení a schopností učitele poskytnout jim důležité údaje nebo je k nim přivést, může žáky znechutit. Pouze učitel, který si je vědom svých omezení, může rozumně posoudit svoji schopnost pracovat s nadanými.

Učitelé musí rovněž zhodnotit svoje pocity z nadaných dětí. Zvědavost a tendence neustále klást otázky, které jsou pro nadané děti typické, mohou pro autoritářského učitele představovat neustálý zdroj podráždění. Vysvětlení, se kterými se spokojí většina dětí, mohou nadané děti zpochybňovat nebo odmítat. Pokud učitel projevuje nelibost z obtížných otázek, může zadusit klíčící zvědavost. Naproti tomu učitel, který je otevřený novým myšlenkám a zkušenostem, rozšiřuje zájmový obzor svých žáků.

Učitel musí rozumět podstatě nadání. Nadání bylo definováno mnoha způsoby (2, 3). Někteří pedagogové jej definují ve smyslu rozumových schopností; jiní jako dlouhodobě vynikající výkon v jedné nebo více oblastech lidského snažení. Někteří pedagogové jsou přesvědčeni, že nadané děti by měly být identifikovány na základě konstelace faktorů, k nimž patří inteligence, tvořivost, elán, vytrvalost a výkon.

Je nesmírně důležité rozpoznat schopnosti verbálně nadaného dítěte již na počátku jeho vzdělávací dráhy, aby pro něj mohl být zajištěn vzdělávací program, který jej bude podněcovat. Ačkoli zřídka slyšíme o nadaných dětech, kterým by se ve škole nedařilo, pod tlakem ke konformitě v nediferencovaných vzdělávacích programech mnohé tyto děti v nemalé míře selhávají v rozvoji svého učebního potenciálu. Vzhledem k tomu, že tím, kdo přichází do osobního kontaktu se všemi dětmi, je učitel, má právě on největší šanci identifikovat nadané děti mezi těmi, které jsou mu svěřeny. Proto je zásadní, aby každý učitel znal charakteristiky nadaných dětí.

Přestože neexistuje žádný zcela adekvátní soubor rysů typických pro nadané děti, existují určité seznamy, které učitelé poskytnou oporu pro identifikaci těchto dětí (7, 8). Zahrnují následující položky, které platí především pro verbálně nadané:

- Dobré zdraví, sociální přizpůsobení a fyzické vlohy;
- Větší rozsah pozornosti;
- Obsáhlejší slovní zásoba;
- Větší plynulost myšlení;
- Větší intelektuální zvědavost;
- Rychlejší a efektivnější učení;
- Lepší schopnost zobecňovat a utvářet pojmy;
- Lepší vhled do problémů;
- Více zvědavosti a zájmu o intelektuální úkoly;
- Časněji rozvinutá dovednost číst (někdy ještě před vstupem do školy);
- Širší rozsah zájmů.

Učitelé by měli mít na paměti rovněž některé rysy a způsoby chování, které jsou typické pro vysoce tvořivé děti:

- Menší zájem o konvence a mínění autorit;
- Větší nezávislost úsudku a myšlení;
- Břitký smysl pro humor;
- Menší důraz na pořádek a organizaci;
- Temperamentnější povaha.

Jakmile je nadané dítě identifikováno, učitel musí zajistit výukové prostředí vhodné pro rozvoj jeho mimořádných schopností vytvářet pojmy, zobecňovat, tvořit, otevírat nové problémy, nacházet vztahy, organizovat a podněcovat fantazii.

Učitel by měl učení spíše usnadňovat, než přímo řídit. Smyslem vzdělávání je připravit žáka pro celoživotní učení. Každé dítě má vrozenou zvědavost, která se učením rozvíjí a obnovuje. Koho někdy neudivila nekonečná energie a nadšení bystrého předškoláka, když pozoruje, poslouchá, ochutnává, přivoní a dotýká se čehokoli ve svém dosahu, aby uspokojil svoji zvědavost? Je otevřený každé nové zkušenosti a učí se z každé, která souvisí s jeho potřebami. Svoje učení sám zahajuje, sám udržuje a sám z něj čerpá uspokojení. Učení je samo o sobě zároveň důsledkem i příčinou narůstající zvědavosti. Teprve po vstupu do školy je tato přirozená touha po poznání otupena

zařazením do nediferencovaného vzdělávacího programu a výukou podle rigidních osnov. Učitelé, kteří jsou přesvědčeni, že musí kontrolovat, co dítě dělá, jak se učí a jak se cítí, přehlížejí vnitřní nutkání po poznání, které je skryto v každém dítěti. Pokud škola toto přirozené nutkání utlumí, zvědavost odumře a nahradí ji apatie. Jen potom se vnější motivace a systém odměn stanou nutností, chceme-li u dítěte vzbudit o něco zájem.

Bystré dítě – se svou intenzivní zvědavostí, širokým polem zájmů a s vhladem do problémů – je obzvláště brzděno rigidními požadavky běžných osnov. Následující doporučení jsou vhodná pro všechny děti, avšak pro zlepšení celoživotních učebních návyků nadaných dětí mají zásadní význam.

1. Praxi učení postavte na přirozené dětské zvědavosti a na řešení problémů, které jsou důležité z hlediska potřeb, záměrů a zájmů samotného dítěte.
2. Dovolte žákům zapojit se do organizování a plánování studijních aktivit.
3. Poskytujte běžné životní zkušenosti, které vyžadují aktivní spoluúčast dítěte, a zdůrazněte poté dovednosti, které tato spoluúčast vyžaduje.
4. Jednejte spíše jako inspirátor učení než jako automat na znalosti; odolejte pokušení vštěpovat dítěti vědomosti, na které ještě není připraveno.
5. Udržujte programy dostatečně flexibilní na to, aby podněcovaly zkoumání a vynalézání.
6. Podporujte a odměňujte iniciativu, zvědavost, originalitu a tendenci klást otázky.
7. Umožněte dítěti dělat chyby a nést jejich následky (samozřejmě pouze pokud tyto následky nejsou nebezpečné).

Můžeme přemýšlet o rozdílu mezi řízením a facilitací učení. Spočívá zřejmě jak v zaměření, tak v chování učitele. Představme si direktivního učitele – ten stojí před dětmi a vnucuje jim svoje záměry, touhy a potřeby; učitel – facilitátor stojí naproti tomu v pozadí a vede děti k uskutečnění jejich vlastních záměrů, tužeb a potřeb. Direktivní učitel zadává úkoly, stanovuje požadavky a hodnotí výsledky; facilitátor podporuje samostatné učení žáků, samostatné stanovení cílů a poskytuje jim zpětnou vazbu pro sebehodnocení.

Učitel musí spíše inspirovat než nutit. Přijetí role facilitátora učení vyžaduje uznat zásadu, že děti je nutné spíše inspirovat, než je do něčeho nutit. Díky své iniciativě a vytrvalosti je nadané dítě obzvláště vnímavé vůči situaci, která pro něj představuje výzvu. Líbí se mu, když může poměřit svoje schopnosti a zkušenosti s úkolem, který pro něj má smysl. Nestojí o snadné odpovědi. Může dokonce nést nelibě, když mu někdo vysvětlí, jak postupovat, protože ho tak připraví o možnost nalézt řešení sám. Bystré dítě je ve srovnání se svými méně nadanými vrstevníky mnohem ochotnější pustit se na vlastní pěst do prozkoumávání obtížného a neznámého. V minulosti již zažilo euforii z úspěchu. Tím nemá být řečeno, že méně bystré dítě nemůže tutéž euforii zažít také. Faktem nicméně je, že opakovaný nezdar ve škole vyvolává v méně talentovaném dítěti strach se o něco pokoušet. Nadané dítě se nenechá odradit tak snadno.

Ze stejného důvodu projevuje nadané a tvořivé dítě netrpělivost s rutinními nebo opakujícími se úkoly. Nátlak nestačí k inspiraci dítěte, pokud učitel vnímá vzdělání pouze jako probírání stanoveného penza znalostí. Předložení obtížného problému dává

na druhou stranu dítěti možnost nabytí důvěry ve vlastní schopnosti myslet, analyzovat, organizovat a jednat. Zběhlost učitele ve využívání otázek, které se neptají pouze *co a kdy*, ale *proč, jak, z jakého důvodu, s jakým záměrem a za jakým účelem*, podněcuje bystrého žáka ke způsobu myšlení, jenž poskytuje stavební kameny pro spekulativní teorie a filozofii. Pokud je tato výzva přiměřená vyspělosti a zkušenosti dítěte, dává mu šanci zkoumat rozsah vlastních schopností a poznávat samo sebe.

Učitel musí mít stejný zájem o proces učení, jako o jeho výsledek. Navzdory uznání, kterého se dostalo filozofii vzdělávání zdůrazňující *učení jak se učit*, mnoho pedagogů jedná tak, jako by vzdělávání spočívalo jenom v osvojování souboru vědomostí. Co je ještě horší, pokrok ve vzdělávání se měří většinou prostřednictvím standardizovaných výkonových testů, které sledují pouze získané dovednosti a nazpaměť naučená fakta. Takto omezený pohled na učení je vysoce nežádoucí, protože schopnosti zapojené do vybavování a použití naučených faktů leží v hierarchii intelektových procesů nízko. Pro každého jedince jsou v průběhu celoživotního učení mnohem důležitější procesy myšlení, k nimž patří porozumění, analýza, syntéza, organizování a hodnocení.

Systém, který vnímá žáka jako pasivního příjemce znalostí, nadané dítě často o něco připraví. Výjimečné studijní schopnosti umožňují nadanému žákovi skórovat vysoko ve většině standardizovaných výkonových testů, což budí dojem, že se mu velmi dobře daří, ačkoli ve skutečnosti mu bylo umožněno rozvinout pouze zlomek jeho potenciálu. Vyzdvihnout význam procesu učení (spíše než jeho výsledku) pomůže učiteli důraz kladený na následující druhy aktivit:

- Řešení problémů (s důrazem na proces spíše než na konečný výsledek);
- Třídění a kategorizování;
- Porovnávání a sledování protikladů;
- Usuzování na základě kritérií;
- Využívání zdrojů (slovníky, encyklopedie, knihovny);
- Realizování výzkumných projektů;
- Diskutování a debatování;
- Účast na setkáních třídy, při nichž se uplatňuje skupinová dynamika;
- Plánování budoucích aktivit;
- Vyhodnocování zkušeností.

Ve třetí kapitole² jsou popsány programy, které s úspěchem využívají tyto procesy.

² Walter B. Barbe and Joseph Renzulli with the assistance of Michael Labuda and Carolyn Callahan: Innovative Reading Programs for the Gifted and Creative. In P. A. Witty (Ed.) *Reading for the Gifted and Creative Student* (19-32). Newark, Delaware: International Reading Association, 1971.

Ve světě rychlých a nevyhnutelných změn se znalosti o věcech takových, jaké jsou, stávají zastaralými. Jediným jistým poznáním je porozumění procesům zapojeným do učení a schopnost uplatnit tyto procesy na nové a stále se měnící zkušenosti.

Učitel musí poskytovat především zpětnou vazbu, nejen hodnocení. Aby se z dětí stali nezávislí a samostatní dospělí, musí se co nejdříve naučit hodnotit své vlastní studijní zkušenosti a výsledky. Nadaní žáci jsou připravení pro sebeposuzování a sebehodnocení od okamžiku, kdy nastoupí do školy. Je úkolem učitele poskytovat informační zpětnou vazbu a model chování, vlastní hodnocení by ale mělo vycházet z dítěte. Měl by jej povzbuzovat, aby hodnotilo svoji práci nikoli prostřednictvím známek a norem, ale s ohledem na vlastní potřeby, záměry a cíle. Vnější hodnocení snahy dítěte by mělo být podřízeno hodnocení vnitřnímu. To neznámá, že by učitel neměl hodnotit pokrok a úspěchy dítěte v jeho úsilí poznat své silné a slabé stránky, aby mu pak mohl pomáhat dále se zdokonalovat. Znamená to nicméně, že učitel by se měl zdržet toho, aby svůj úsudek vnucoval dítěti. Místo zaškrťování červenou tužkou a známkování žákovy slohové práce může učitel napsat poznámku, ve které vysvětlí, v čem se dítěti nepodařilo sdělit svoje myšlenky z důvodu pravopisných, mechanických nebo stylistických chyb. Uvedený přístup vystihuje rozdíl mezi zpětnou vazbou a hodnocením.

Učitel musí nabízet alternativní strategie učení. Jednou z nejdůležitějších věcí, které se dítě může naučit je, že většinou existuje více než jedna cesta jak splnit úkol nebo dosáhnout cíle. Může existovat více různých řešení problému, více způsobů kategorizace věcí, nebo více úhlů pohledu v diskuzi. Učitelé příliš často trvají na tom, aby se k cíli učení dospělo určitým způsobem. Tvořivé děti mohou rychle upozornit na další strategie, které vedou k témuž výsledku. Přímá cesta k cíli nemusí být ta nejzajímavější. Dětem by mělo být umožněno zkoumat rozličné cesty a dokonce se i v průběhu cesty zastavit, pokud jejich zájem upoutá jiný, důležitější cíl.

Nadané dítě, které není příliš tvořivé, by měl učitel na alternativní učební strategie upozornit a ukázat mu je. Tvořivosti se daří v atmosféře, která poskytuje svobodu k experimentování. Strategie, které jsou ve školách úspěšně používány, jsou uvedeny ve třetí kapitole³.

Učitel musí zajistit takové klima třídy, které podporuje sebeúctu a poskytuje bezpečné zázemí pro tvořivé a intelektuální riskování. Každé dítě má právo cítit se ve třídě bezpečně, aby mohlo zkoušet nové postupy a zkoumat nové myšlenky (5). Ustrašené dítě spotřebuje příliš mnoho energie na to, aby se vyrovnalo se svými zábrany a úzkostmi, takže mu jí potom zbývá málo na produktivní a radostné učení. Mnoho tvořivých dětí brzdí v jejich svobodném vyjadřování strach z kritiky, z toho, že se nezavděčí učiteli, že nebudou oblíbené, že selhají, že omylů a chyb, z toho, že nenaplní očekávání rodičů, a působí na ně i další represivní vlivy a tlaky. Ve třídě, která podporuje tvořivost, musejí být nové nápady a další formy divergentních odpovědí vítány.

³ Walter B. Barbe and Joseph Renzulli with the assistance of Michael Labuda and Carolyn Callahan: Innovative Reading Programs for the Gifted and Creative. In P. A. Witty (Ed.) *Reading for the Gifted and Creative Student* (19-32). Newark, Delaware: International Reading Association, 1971.

Učitelé mohou bojovat se strachem tím, že vytvoří ve třídě atmosféru, v níž má každé dítě vědomí sounáležitosti, pocit vlastní hodnoty a chápe cenu své individuality. Jak se taková atmosféra vytváří? Zde je několik návrhů:

- Učitel děti podporuje a přijímá.
- Nepoužívá se nátlak sloužící k manipulaci dětmi (např. hrozba snížením známky, ztrátou uznání, prestiže, nebo vyloučením).
- Učitel vnímá, akceptuje a oceňuje individuální rozdíly.
- Učitel nabízí různorodé učební zážitky.
- Při plánování aktivit dělí každé dítě svůj čas mezi individuální práci a společnou práci skupiny.
- Učitel strukturuje prostředí dostatečně na to, aby se dítě cítilo bezpečně, ale zase ne natolik, aby to omezovalo nebo tlumilo tvořivé odpovědi.
- Učitel akceptuje a empaticky vnímá silné pocity.
- Učitel si je vědom svých vlastních limitů.
- Učitel oceňuje tvořivost a vítá nové nápady.

Nadané a tvořivé děti jsou připravené riskovat v srdečném a podporujícím klimatu. Nebudou se bát zkoumat nové obory, budou zkoušet nové techniky učení, budou se svěřovat se svými oblíbenými myšlenkami, vymezovat obtížné problémy, dávat najevo svoje pocity, budou dělat chyby a objevovat, že se ze svých chyb mohou poučit, a konečně – nebudou se bát být sami sebou.

Implikace pro program výuky čtení

Programy výuky čtení pro nadané děti se odlišují použitými metodami, materiály a obsahem; některé rysy, jež uvádíme dále, jsou nicméně uznávány jako nezbytné prvky programů pro nadané.

Zásadní je včasná diagnostika intelektových, percepčních a čtenářských schopností. Mnoho nadaných dětí se naučí číst dříve, než nastoupí do školy. Tento úspěch není nevyhnutně důsledkem formální výuky, ale spíše důsledkem kombinace zvýšeného zájmu a výborných schopností rozlišovat a zobecňovat. Nadané děti často samy od sebe objeví fonemické jednotky a pohotově využívají kontext a obrázky, jež jim poskytují vodítka při čtení.

Časní čtenáři mohou být po vstupu do školy vnímáni jako problémoví žáci. Pokud se účastní s ostatními dětmi programů zaměřených na osvojení elementárních čtenářských dovedností, mohou se nudit, být roztěkané a vyrušovat. V horším případě mohou před nudou unikat do fantazie, ztrácet svoji vášeň pro čtení a zažívat zklamání ze školy jako takové.

Kombinace inteligenčních testů a testů školní připravenosti společně s výsledky pečlivého pozorování ze strany učitele a výsledky posuzovacích škál školních dovedností

poskytne spolehlivé údaje o úrovni kompetence dítěte. Rozhodující je samozřejmě vyzkoušet, zda dítě dokáže číst tištěné materiály, porozumět jim a zda tak skutečně činí.

Nadané děti, které se nenaučily číst před vstupem do školy, by měly být také pozorně sledovány vzhledem k tomu, že budou připraveny přejít k náročnějším úkolům rychleji než ostatní. Bystré a nadšené dítě nic neodrazuje více, než když se po něm vyžaduje setrvávat u drilování nebo u aktivit, které jsou pod úrovní jeho školní připravenosti (9).

Program výuky čtení by měl být vysoce individualizovaný. Díky včasné a přesné diagnostice schopností dítěte může učitel výukový program pro nadané dítě individualizovat (1). Na základě analýzy silných a slabých stránek jeho čtenářských dovedností se může učitel rozhodnout, kdy bude pro dítě vhodnější společná výuka se zbytkem skupiny a kdy bude vhodnější individuální vyučování. Každému dítěti by mělo být umožněno, dokonce by mělo být povzbuzováno k tomu, aby postupovalo tak rychle, jak si přeje a jak mu dovolují jeho schopnosti. Požitek z dosažení úspěchu je větším podnětem k vyvinutí dalšího úsilí, než jsme si dosud připouštěli.

Je třeba dbát o to, aby program vedl k ovládnutí těch dovedností, které tvoří základ pro další pokrok ve čtení. Důraz by se měl klást na základní dovednosti nutné pro rozpoznání slov, aby dítě mohlo co nejdříve číst samostatně. Poznamenejme ale, že fonémové uvědomění, generalizace a pravidla strukturní analýzy jsou pouze nástroje, které pomáhají při rozpoznávání slov. Jestliže je zjevné, že dítě dokáže samostatně odvodit význam neznámých slov z kontextu a že dokáže úspěšně zobecňovat⁴, nemělo by žádný smysl dále zdůrazňovat paměťové osvojení těchto pravidel a drilovat jejich aplikaci.

Dítě bychom neměli odrazovat od čtení knih určených pro vyšší ročníky, než do kterého právě chodí. Skutečně individualizovaný program výuky čtení ocení každou úroveň čtenářské dovedností dítěte a nebude po něm žádat, aby opakovaně četlo jakékoli materiály, které již přečetlo dříve. Lze se setkat s názorem, že schopnost nadaného dítěte dekódovat někdy předbíhá jeho schopnost porozumět textu, který dokáže přečíst. Je pravděpodobné, že dítě se na určité úrovni přestane snažit číst materiály, které pro něj nejsou podstatné nebo smysluplné. Vskutku nemusí být schopno porozumět různým důmyslným nuancím, když čte vybraný text poprvé. Melvillova *Bílá velryba* je výborný příklad literárního díla, které je možné číst v různém věku se stoupající úrovní porozumění a pochopení. Nikdo by samozřejmě neměl odrazovat mladého člověka od četby tohoto románu pouze proto, že ještě nedokáže plně uchopit Melvillův jemný symbolismus.

Program výuky čtení by měl klást důraz na rozvoj vyšších psychických procesů. Vzhledem k tomu, že nadané děti dosahují samostatnosti ve čtení dříve, než ostatní žáci,

⁴ Termínem zobecňování bývá v souvislosti s výukou čtení v netransparentních jazycích jako je např. angličtina označována schopnost žáka přenést pravidlo čtení určité skupiny písmen v jednom slově na slova další, strukturně podobná. Žák si tedy např. odvodí, že skupina „oo“ ve slově „choose“ se čte stejně jako ve slově „loose“ a podobně. (pozn. překl.)

jsou také dříve připravení pro výuku interpretativního a kritického čtení a čtení spojeného s vyvozováním závěrů. Počínaje prvními ročníky školní docházky, profitují nadaní z výuky následujících dovedností:

- Objevování vodítek vedoucích k vyvození skrytých významů a pravděpodobných výsledků;
- Analyzování částí textu za účelem odhalení autorových předsudků a důvtipné propagandy;
- Vyhledávání materiálů k danému tématu;
- Organizování a slučování materiálů pro tvorbu referátů;
- Hodnocení materiálů s ohledem na jejich kvalitu a význam pro stanovený cíl;
- Porozumění tomu, jak jsou ve vybraných úsecích textu používány konotace, řečnické figury, zápletky, scény a charakteristiky;
- Porozumění motivům, záměrům a pocitům autora a/nebo postav ve vybraném textu;
- Výběr techniky čtení a rychlosti, které jsou přiměřené obtížnosti materiálu a účelu, pro který je čten.

Program výuky čtení by měl prohloubit zájem o čtení. Důležitost vhodné výuky čtenářských dovedností pro nadané by se neměla zveličovat, neboť čtení je mnohem více než jen znalost jak číst. Skutečným cílem výuky čtení je vybudovat trvalý zájem o čtení.

Velké množství materiálů ke čtení je nezbytné. Čtenářská dychtivost nadaných dětí vyžaduje mít k dispozici nejen široký výběr materiálů z nejrůznějších oborů, ale také materiály, které umožňují jít více do hloubky v souladu s žákovými zájmy.

Poskytovat zajímavé materiály ke čtení však samo o sobě nestačí. I horliví čtenáři potřebují někdy pomoc s výběrem knih, které rozšíří a obohatí jejich zájmy a uspokojí jejich zvědavost. Učitel by měl získat dovednosti potřebné k používání pedagogických technik, jako jsou například zájmové dotazníky, aby jejich výsledků mohl využít k nasměrování dítěte k odpovídající četbě (8). Čtení dlužno spojovat se sociálními zkušenostmi prostřednictvím skupinových projektů, psaní her a jejich předvádění, tvořivé dramatiky, prostřednictvím diskuzí o oblíbených knihách, debat o společenských problémech a vzájemného sdílení výsledků kreativního psaní. To rozšiřuje čtenářské obzory a obohacuje sociální vztahy.

Musíme si být jisti, že naší nadané mládeži je poskytována ta nejlepší možná výuka čtení nikoli pouze za účelem rozvoje čtenářských dovedností, ale také proto, abychom ji vychovávali klásce kučení, která zajistí, že jejich vzdělávání bude pokračovat tak dlouho, dokud budou existovat dobré knihy, jež stojí za přečtení.

Přeložil Ondřej Straka a Vladimír Dočkal

LITERATURA

- Barbe, Walter B. (Ed.). *Psychology and Education of the Gifted: Selected Readings*. New York: Appleton-Century-Crofts, 1965.
- French, Joseph L. (Ed.). *Educating the Gifted*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1960. (Revised, 1964.)
- Gallagher, James J. (Ed.). *Teaching Gifted Students: A Book of Readings*. Boston: Allyn and Bacon, 1965.
- Smith, James A. *Creative Teaching of Reading and Literature in the Elementary School*. Boston: Allyn and Bacon, 1967.
- Torrance, E. Paul. *Rewarding Creative Behavior*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, 1965.
- Wittich, M. L. Innovations in Reading Instruction: For Beginners. In Helen M. Robinson (Ed.), *Innovation and Change in Reading Instruction, Sixty-seventh Yearbook of the National Society for the Study of Education, Part II*. Chicago: University of Chicago Press, 1968.
- Witty, Paul A. Who are the Gifted? *Education for the Gifted, Fifty-seventh Yearbook of the National Society for the Study of Education, Part II*. Chicago: University of Chicago Press, 1958.
- Witty, Paul A., Alma M. Freeland, and Edith H. Grotberg. *The Teaching of Reading*. Boston: D. C. Heath, 1966.
- Witty, Paul A. *Helping the Gifted Child*. Chicago: Science Research Associates, 1952. (Revised with Edith H. Grotberg, 1970.)