

Konzultace žáka s učitelem nad žakovým textem

ONDŘEJ HAUSENBLAS

V minulých textech o pisatelství jsme se několikrát dotkli tématu konzultace. V rozhovoru s Katkou Sládkovou jsme zblízka viděli, jak může vypadat konzultace mezi žáky i jak může paní učitelka zařizovat, aby děti měly příležitost konzultovat se spolužáky podle potřeby.

Vzhledem k tomu, jak individuálně u každého dítěte probíhá proces psaní, má konzultace s učitelem zásadní význam pro žakovo učení. Učitel sice může do výuky pisatelství zařazovat minilekce, kterými reaguje na zjištěné potřeby žáků, ty ale jednotliví žáci vytěží rozmanitě, podle toho, jakými jsou právě autory a kde se svým pisatelstvím momentálně jsou. Konzultace představuje maximálně individualizovanou a přesně zacílenou formu podpory každému žákovi, která ho může ve velmi krátkém čase posunout v jeho učení notně kupředu. Navíc buduje mezi žákem a učitelem důvěru a dítěti hmatatelně potvrzuje, že je pro svého učitele důležité a že stejně důležité je i to, co žák produkuje, o co se pokouší. Konzultace může výrazně přispět k tomu, že dítě zažije úspěch, jenž by mu jinak unikl. A zejména pro děti s menší sebedůvěrou nebo pro děti, které už mnohokrát viditelně neuspěly, to může být klíčový zážitek, jenž ovlivní jejich vztah k pisatelství a k učení vůbec. Naše zkušenosti slibně, a možná na první pohled překvapivě, ukazují na to, že právě pisatelství je terén, který dává šanci úplně každému dítěti, pokud učitel ví, jak na to.

Učitelé, kteří zavedli ve své třídě dílny psaní, stojí tedy před úkolem, jak rozvinout dovednost vést individuální krátké, ale účinné konzultace s písíci žáky. Konzultovat dětské pisatelské pokusy jsme se obvykle jako pedagogové neučili. Domácí zkušenosti máme také spíše řídké, podívejme se tedy, co radí vítězka světové Global Teacher Prize 2015, učitelka Nancie Atwellová, která od osmdesátých let, vlastně celý svůj profesní život, vytrvale vylepšuje metodiku dílny psaní a dílny čtení se žáky druhého stupně a píše o tom. Dopodrobna líčí své zkušenosti a nabízí metodické rady v již třikrát vydané, pokaždé aktualizované knize *In the Middle*.

Pisatel se během všech fází postupu psaní rozhoduje o mnoha věcech – zvažuje nejen své téma, ale také záměr a adresáta, váhá mezi možnostmi věcného obsahu i mezi variantami vyjádření. I zkušený pisatel si potřebuje o svých úvahách pohovořit, aby se mu v mysli vynořilo to nejlepší rozhodnutí a řešení. Méně zkušený pisatel často potřebuje opravdu poradit – i když učitel se obvykle drží zpět a stále myslí na to, jak podat žákovi spíše jen dopomoc k tomu, aby našel řešení sám. A někdy žák potřebuje pouze dodat sebedůvěru.

Co v konzultaci se žákem nad jeho psaním sledujeme?

- **Hovoříme jednak o obsahu, jednak o pisatelském řemesle.** Pomůžeme žákovi tím, že pojmenujeme problém, který v okamžiku jeho psaní vidíme my nebo on sám. Vidíme například, že text vyznívá doztracena, jako by ho autor opustil dřív, než ho dopsal. Chtělo by to závěr.
- **Pokoušíme se dojít se žákem k řešení.** Například: Které z nápadů a myšlenek, co tu máš, považuješ za to nejdůležitější? Mohl by ses k některé na konci vrátit? Co by asi čtenář chtěl od tebe slyšet na závěr?
- Zároveň vždy **rozpoznáváme, kde jsou v textu žaka prvky úspěšné.** Můžeme mu přečíst nahlas jeho větu, která krásně zní – má spád a dobře zdůrazňuje významy. Nebo ukážeme místo, kde přesně vystihl, jaké něco je. Dáme najevo, že si takového místa ceníme. Je to důkaz, že dokáže vyjádřit svou myšlenku nebo nazvat věci působivě nebo účinně.
- **Pomáháme žákovi rozvrhnout si plán tvorby jeho textu** – co dělat nejprve, co pak, kdy se vracet atd. Postupně učíme žáka strategiím pro psaní nahrubo čili konceptu – kolik má dní na to, aby rozpracoval svůj záměr a téma, než ho bude konzultovat s námi nebo se spolužákem, jak detailně má rozepisovat první náčrt svého textu, jak si vyznačit, kde mu něco schází, čím se teď nechce zdržovat, ale k čemu se ještě hodlá vrátit.
- **Navrhujeme žákovi varianty** vyjádření a později si od něj **několik variant vyžádáme**, aby dokázal upravovat rozepsaný text. Pomáháme mu, aby věděl, jaké to je, když dokáže dotáhnout své psaní do stavu, kdy řekne „tohle je hotový a dobrý text“.

Čím se při konzultování se svými žáky – pisateli – během psaní řídit?

1. **Hlídej si čas.** Pamatuj, že máš na starost každého z žáků ve třídě – snaž se konzultovat během dílny psaní s co nejvíce žáky. Nancie Atwellová říká, že během třicetiminutového času pro svobodné psaní se setká přibližně s deseti žáky. Radí, že k tomu, aby práce vyšla časově, je velmi výhodné začít

spolu se žáky čtením a psaním básní. Během září a října v 6. třídě, když konzultuje v každé hodině, se postupně setkává s každým žákem a všechny osobně lépe pozná. To je pro další konzultace hodně významné, pomáhá to učitelům lépe porozumět tomu, o čem žák v textu usiluje.

- Je důležité vybudovat si ve společné části výuky **slovník pro sdílení**: naučit se různým výrazům i celým obrátům, které pak urychlují dorozumění při konzultaci, například: „Slyším, ale nevidím.“ (tzn. píšeš slova, za kterými není vidět ta či ona věc, barva, pohyb atp.); „Zdá se mi, že píšeš o písku, a ne o zrníčku.“ (tzn. bereš to moc všeobecně, takže se mi nevyoní obraz určité jednotlivé věci); „Tvoje odstavce jako by škytaly.“ (tzn. odstavce nenavazují jeden na druhý, ale berou novou myšlenku jen namátkou).
- Ke společnému probírání výtvaru jednotlivého žáka si ve třídě vybíráme **jen krátké úryvky** z jeho textu. Celé dlouhé pasáže si bereme k pročení domů – jinak bychom nestihli během výuky konzultovat s potřebným počtem žáků. Své dlouhé koncepty děti učitelům předkládají s přilepeným lístkem, na který zapsaly svou prosbu – na co konkrétního v jejich textech se má učitel doma podívat (třeba na dělení do odstavců, nebo „potřebuju pomoci s koncem“).
- Konzultaci vedeme **docela důvěrně, osobně** – sedíme blízko sebe, vidíme si do tváře i do papíru, špitáme a žádáme, aby i žák špitál (nejen kvůli rušení druhých, ale také kvůli atmosféře důvěrnosti práce s textem).
- Počítáme s tím, že pisatelství se vyvíjí **pomalou**. Nedáme se odradit tím, že naše snaha občas nepřinese v psaní žáků vůbec žádný efekt – že například jejich vyjádření nevyvolává představivost nebo že postavy sice mají jména, ale neví se, kdo ke komu a jak patří; anebo je v textu jen popis, zatímco myšlenky i emoce scházejí; anebo po dobrém začátku přichází nudné pokračování atp.
Do žáka totiž jen postupně a pomalu vstupuje to, čemu se s námi třída učila společně, čemu jsme děti učili v minilekcích nebo s čím jsme jim pomáhali při konzultacích. Když nějaký princip nebo postup psaní u žáka nefunguje, neznamená to víc než jen to, že dosud nefunguje. Žák musí vědět, že to nikdo nepovažuje za selhání, ani žákovo, ani učitelovo.
- Když chceme žákovi **ukázat nějaké řešení** k problému v jeho textu, požádáme ho o dovolu: „Můžu ti to napsat do tvého draftu, abych ukázal, co mám na mysli?“ Žák nikdy neřekne ne. Pokud jste porozuměli žákovu záměru a máte dobrý nápad, jak mu pomoci jej realizovat, klidně řekněte: „Dovol, abych ti ukázal jak na to.“ A pak se zeptáme: „Je to ono, hodí se to k tomu, o co ti jde?“ a dáváme najevo, že náš návrh nemusí být ani nejlepší, ani povinný.
- Všímáme si **silných míst a postupů** v žákově psaní. Výstižně pojmenujeme to, co dělá z jeho psaní dobrý text: „Ta první věta mi jasně ukázala, jaký na to máš názor.“

„Vybíráš slova, díky kterým docela vidím před očima to, o čem píšeš.“ „To, jak jsi napsala konec, mě nutí k dalšímu přemýšlení!“ nebo „To, jaká vybíráš slovesa, působí dojemem, jako by se to dělo zrovna před očima.“

- Nebojte se říct věci přímo, ale řekněte to **dost určitě – specificky**: „Tady jsem se ztratil.“ nebo „U téhle pasáže je pro mě těžké udržet pozornost.“ Ať žák ví, co se vám nezdá. Jen tak bude vědět, na čem má víc zapracovat, a nebude jenom otrávený, že „jí se to zase nelíbilo“.
- Mějme **trpělivost** sami se sebou i s žáky. Psaní je dlouhodobá záležitost. Proto píšeme pořád, celý rok, aby každý žák dostal hodně příležitostí k učení, aby zažil dost minilekcí a vlastních pokusů, a taky aby mohl reagovat na to, co mu o jeho psaní říkáme my i spolužáci.

Pro účinnost našich konzultací je podle Nancie Atwellové dobré, když od své třídy po nějakém čase (pokud možno každý rok) zjistíme, co dětem samotným připadá v konzultaci nad textem přínosné. Možná nám napíšíou:

- když mi to pomůže vylepsit psaní,*
- když mi učitel nebo spolužák řeknou, co tam mám dobrého a co bych měl zlepšit,*
- když mi řeknou, čemu v tom nerozumějí a taky o čem by se chtěli dočíst víc,*
- když mi řeknou něco hodně jasně, takže mě to nezmate.*

Bude dobré, když jejich vzkazu důkladně porozumíme: Co to žák opravdu potřebuje? Co jsem mu říkal v konzultaci takového, že mu to tak zjevně pomohlo vylepsit psaní?

Na které prvky v žákově psaní máme při konzultování reagovat – a jak?

Málo informací: „K tomu, o čem chceš psát, podáváš zatím málo informací.“

Čtenář potřebuje informace docela určité, které k čemu poukazují a pomáhají mu něco pochopit, dávají příklad, přesvědčují ho, jsou pro něj výzvou a podnětem, pomáhají mu utvořit si představu – vnášejí do psaní život.

Neslyším tvůj hlas: „I když píšeš ich-formou, nevidím, že jsi tam právě ty.“

V textu nezaznívá tvoje osobnost, není cítit, že nám to píšeš právě ty. Jako bys něco svého před námi schovával, i když vyprávíš nebo vysvětluješ jako „já“. Pro čtenáře je pak těžké se taky zapojit, když vlastně necítí, kdo s ním „mluví“.

Podavatel jako by se z textu vytrácel. Někdy se to dá napravit tím, že žák přidá také své vlastní myšlenky nebo pocity: „Kde jsi v tomhle příběhu / v téhle situaci ty sama? Je tu někde tvoje vlastní zkušenost, tvé reflexe, co to znamenalo pro tebe? Nabídní čtenáři někomu, s kým společně může v tom tvém vyprávění pobývat.“

UČITELSKÉ ŘEMESLO

Mnoho haraburdí: „Musím se prodírat spoustou nepotřebných informací a podrobností.“

Dobré psaní dokáže věc vystihnout přesným zásahem – pojmenovat ji výstižným slovem bez dalších příkras. Píše-li žák například o jisté příšeře, nemusí to sdělovat dvojmo: hrozná příšeřa. Příšeřa je vždycky hrozná. Je tedy možné doporučit: „Ořezej to vyjádření na kost. A přemýšlej, kdy tvé upřesňování je potřeba, a kdy není. Čtenář často vůbec nepotřebuje, abys vše dál popisoval dopodrobna, když to pojmenuješ výstižným slovem. Nechej mu taky místo pro jeho vlastní představivost.“

Bereš to moc zeširoka. „Jako bys psala o všem listí v lese, a ne o zbarvení jednoho krásného javorového listu.“

V tom případě je psaní ploché. Čtenář potřebuje číst o určité věci, určité zkušenosti a zážitku, o docela určitém pohledu na určitou věc. Atwellová uvádí následující příklad žákova plochého vyjádření: „Když hrajeme hokej, je to ohromná legrace.“ Nedožvěděli jsme se bohužel nic jiného než obecné tvrzení. Nevíme, co je tam vlastně legračního, proč je to legrační ani pro koho...

Závěr neuzavírá: „Nevídím, že by se v závěru tvé myšlení opravdu uzavíralo. Nepůsobí dojmem, že je to dotážené do konce. To, co píšeš, by mělo zaklapnout.“

Je dobré si zkusit napsat několik verzí závěru na extra papír a následně z nich vybrat ten, jenž nejpřesněji vyjadřuje význam, který měl autor na mysli celým svým textem. „Možná by se v závěru mělo objevit, co si o věci myslíš ty nebo jaký byl tvůj vlastní zážitek. Nenecháváme závěr prostě utnout naše vyprávění, a dost.“

Začátek nezačíná: „To, co čtu tady na začátku, mě ke čtení moc nezve. Schází tu informace, která by vzbudila mou zvědavost. Nemusíš všechny údaje vysypat hned na začátku. Čtenáři by měla v hlavě vytanout spíše otázka – a ty mu pak na ni budeš v textu odpovídat.“

Pisatel nemusí psát vše, co o věci ví, hned na papír, kde text tvoří. Je dobré, když si poznamenává důležité věci nejprve vedle, na extra papír – jaksi „mimo kameru“. Teprve později vybere, které z informací čtenář opravdu potřebuje. Žáci často odbočují, zabřednou do svých pocitů nebo naopak uvízou v množství věcných podrobností, jež nepatří k záměru tohoto jejich psaní.

Film v hlavě: „Když čtu tvoje psaní, nepromítá se mi v hlavě film. Málo věci ukazuješ, jenom o nich mluvíš. Když chceš psát o zoufalém volání o pomoc, čtenář nic neuslyší, jestliže napíšeš ‚Zoufale volal o pomoc‘. Ale bude mít představu, když napíšeš, že křičel: ‚Pro boha živého, nenechávejte mě tu!‘ Nejvíc ale používáme zrak, a proto má psaní ukazovat,

co bychom naživo přímo viděli. Nepiš: ‚Měli v kotci krásné zvířátko,‘ protože v mé mysli tak vidím jenom jakousi bednu a uvnitř pohybuující se nějaký menší neurčitý tvar. Napiš: ‚V seně bylo zachumlané hnědo-bílo-černé morčátko s růžicí chlupů na hlavě.‘ Pak můžu okamžitě říct, co vidím, a hned se mi to líbí.“

Nedá se to číst: „Nemám na mysli nečitelnost písma, ale fakt, že nevím, co vlastně máš na mysli. Nevím kudy kam, nevím, co k čemu patří a proč to tu je. Nemůžu se dobrat, co z čeho plyne.“

Čtenáři chtějí číst, a ne se vyptávat autora, jak mají čemu rozumět. Text potřebuje nějak uspořádat. Potřebujeme se vyznat v tom, kde, kdy a jak se něco stalo, kdo tam s kým byl atp.

Moc obyčejná nebo zbytečná slova: „Dáváš věcem názvy docela obyčejné, a navíc mnohé takové slovo může znamenat více věcí. Když lovec zamířil na zvíře, nevidíme žádného tygra. Když napíšeš ‚neslyšel jsem ho kvůli větru, neslyšíme vichřici ani severák. A jinde přidáváš slova navíc, i když už jsi řekl, o co šlo: ‚Sténala bolestí a nemohla vyndat nohu z lyžařského vázání.‘ Víme, že v téhle situaci jistě sténala bolestí, jinak by asi nesténala. A když to bylo na sjezdovce, bylo vázání dozajista lyžařské.“

Nevíme kdo: „Dobře se nám při čtení představuje daná situace, když víme, kdo nebo co něco udělal, způsobil, neudělal atp. Když píšeš, že ‚najednou se nahoře rozbilo okno a střepy lítaly, chceme vědět, jestli okno někdo rozbil, nebo do něj praštil vítr. Možná to vědět nemusíme, ale pomáhá nám, když tam ty aktery máme.“

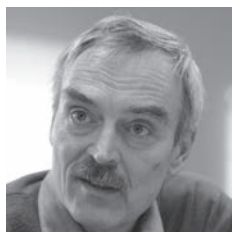
Stejně tak je pro nás mrtvé vyjádření „po obědě byla vyhlášena soutěž...“. Zní totiž jako úřední vyhláška, jejíž autor právě nechtěl být znám.

Slovesa v činném tvaru (v minulém čase končí na -l, -la, -lo, -li, -ly) podporují dynamičnost textu – jako bychom se zrovna dívali, jak zmiňovaná akce probíhá.

Postupů a zásad pro rozvoj pisatelství žáků je jistě známo mnoho i mezi českými učiteli. V projektu **Pomáháme školám k úspěchu** realizují někteří dílny psaní s dětmi na prvním i druhém stupni už několik let a své zkušenosti i nové nápady sdílejí s dalšími zájemci v rámci kolegiální spolupráce. Rozšiřujeme obzor také o psaní věcné čili informativní, a to nejen v hodinách češtiny, ale i v naukových předmětech. I tam ovšem žák potřebuje konzultace s učitelem či se spolužákem, protože každé psaní je prostředkem i projevem individuálního myšlení a také učení. V projektu PŠÚ chceme rozvíjet učení každého žáka. Společné ověřování účinnosti pisatelských konzultací dává nám i dětem příležitost nacházet nové přínosné postupy ve výuce i učení.

Co se týče zdatnosti v konzultacích nad texty, zásadně pomáhá, když je vyučující sám také pisatelem. Nemusí být vynikajícím autorem – nobelistou. Ale stejně jako u každé jiné dovednosti se začínající autor – žák – potřebuje učit od někoho, kdo mu může ukázat jak na to. Proto se na setkáních učitelů v projektu Pomáháme školám k úspěchu věnujeme

i vlastnímu psaní, autorskému čtení, konzultacím. Kromě toho, že se z nás stávají dovednější autoři, se navíc lépe poznáme, což nemalou měrou přispívá k přátelské atmosféře. Stejně tak je tomu i ve třídách, kde děti mohou svobodně psát, podporují se navzájem a cítí plnou a účinnou podporu ze strany učitele i spolužáků.



PhDr. Ondřej Hausenblas, katedra literatury PedF UK Praha, člen odborného týmu projektu Pomáháme školám k úspěchu podporovaného Nadací The Kellner Family Foundation, lektor kritického myšlení



Ekonomii vysvětlují pomocí rohlíku

MARKÉTA POPELÁŘOVÁ

Dagmar Grauová je učitelka na učilišti a také bývalá inspektorka České školní inspekce. O vzdělávání na středních odborných učilištích v české společnosti existuje mnoho mýtů, a i proto se Dagmar stala hostem jedné z nejnovějších epizod podcastu Hovory z kabinetu. Díky svým pedagogickým zkušenostem může mnohé z mýtů úspěšně vyvracet. S jakými studenty a žáky se na „učňáku“ můžeme potkat? Které vyučovací metody podle Dagmar při práci se žáky fungují? A co že je to vlastně s těmi rohlíky v nadpise?

„Mrzí mě, že kromě kuchařů nevidím ve veřejném prostoru žádnou propagaci dalších řemesel,“ říká na začátku rozhovoru Dagmar Grauová. Profese kuchaře je často medializována například v televizních show, ale je těžké něco podobného najít i pro ostatní povolání, kterým se člověk může na učilišti vyučit.

„Řemeslo u nás není propagováno jako něco, s čím by člověk mohl spojit svou budoucnost,“ vysvětluje svůj postoj. Dle jejích slov je to i jeden z důvodů, proč „učňáky“ nemají tu nejlepší pověst. „Mám pocit, že manuální práce u nás je kategorie druhá. Nejsem zastáncem toho, aby Česko bylo jedna velká montovna, ale měli bychom na školách lépe pracovat s volbou povolání.“

Objevují se pak přesvědčení, že „když nejdeš na ‚gympl‘, jsi druhořadý, když nemáš maturitu, jsi druhořadý zrovna tak“. „Žáci si takový pohled na sebe nesou už ze základní školy, protože na ně tímto způsobem bylo nahlíženo v komunitě, ve které si pohybovali.“

S učilišti je také spojeno mnoho dalších mýtů, z nichž některé Dagmar během rozhovoru sama vyjmenovává: „Že tam chodí jen hloupé děti, ne tolik ambiciózní děti a děti z méně

podnětného socioekonomického prostředí.“ Je ale důležité vědět, že tento popis se může týkat jen některých z nich: „Někteří si opravdu myslí, že školu k životu nepotřebují. Jiní jsou ale hodně motivovaní, chtějí si dodělat maturitu a někteří uvažují o vysoké škole. Měla jsem dost studentů, kteří se o učení opravdu začali starat a začali dělat práci navíc.“

Co mi ve škole funguje?

Jednou z metod, které Dagmar při práci se žáky ráda využívá, jsou gradované úlohy. Tedy typy úloh, u kterých vytvoříte několik úrovní obtížnosti, a žáci si sami mohou vybrat, kterou chtějí splnit. „Zpočátku to vůbec nefungovalo,“ vzpomíná Dagmar, ale zároveň dodává, že je to věc, u které se člověku vyplatí mít dostatek trpělivosti. „Když je tvořím, začínám u tvorby nejtěžší úrovně a poté ubírám na náročnosti.“ Tím se proces přípravy o něco zlehčí.

Se žáky také pracuje na tzv. profilech, které si mohou založit do desek a třeba použít při pohovoru na pracovní místo. „Poprosila jsem všechny své žáky, aby do svého portfolia zpracovali svůj profil. Mohou v něm popsat, v čem jsou dobří, čeho si na sobě cení nebo v čem potřebují podporu. A nosí mi opravdu povedené práce,“ neskrývá svou