

Kritická gramotnost o praxi, textech a kontextech

ČÍSLO 4 — ROČNÍK 3/2017

4

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: aper-grafika.cz
Autoři fotografií: Ondřej Polák,
Hana Košťálová, archiv autorů

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

2017 ©

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.

KRITICKÁ GRAMOTNOST

ODBORNÁ REDAKCE

Hana Košťálová

VÝKONNÁ REDAKTORKA

Hana Košťálová

RECENZENTI

Ondřej Hausenblas

Jiřina Majerová

JAZYKOVÁ KOREKTURA

Jana Křížová

KOREKTURA A REVIZE SAZBY PŘÍLOH

Hana Košťálová, Eva Pekárková

K pravidelnému odběru elektronických vydání časopisu Kritická gramotnost se můžete přihlásit prostřednictvím registračního formuláře v sekci „Chci se zapojit“ na webu www.pomahameskolam.cz.

1

Aktuálně

5
Editorial
– Hana Košťálová

7
Aktuálně
Čtení bez požadavků?
Může dětem prospět,
pokud si jen tak čtou?
– Hana Košťálová

2

Čtenářské kontinuum

11
**Vypravěčská perspektiva
a práce s cíli**
Jak pracovat se složitějšími
literárněvědnými pojmy, aby podpořily
čtenářskou gramotnost žáků.
– Miloš Šlapal

16
**Vypravěčská perspektiva
a didaktická spolupráce**
K čemu je dobré, když na přípravě a realizaci
výuky spolupracuje zkušený učitel druhého
stupně s vysokoškolskou didaktičkou.
– Štěpánka Klumparová

18
**Další příležitosti pro práci
s vypravěčskou perspektivou**
Text přináší tipy na texty, jejichž didaktický
potenciál zahrnuje příležitosti ke zkoumání
vypravěčské perspektivy.
– Štěpánka Klumparová, Miloš Šlapal

3

Téma: Čtenářské strategie u malých dětí

20

Rozvoj čtenářských strategií u dětí v mateřské škole

Děti v mateřské škole s pomocí paní učitelky hledají podobnosti mezi texty, předvídají, vizualizují, vysuzují.

– Eva Rybářová

26

Naše cesta ke čtenářským strategiím aneb Jak se učíme navzájem

Děti na prvním stupni základní školy se seznamují se čtyřmi čtenářskými strategiemi, které shrnuje metoda *Učíme se navzájem*.

– Jana Breníková (Šístková),

Vladka Sučková

4

Představujeme: Kateřina Sládková

32

Chci, aby z dětí rostli přemýšliví a nezávislí čtenáři

Pro Kateřinu Sládkovou, učitelku na prvním stupni ZŠ Za Nádražím v Českém Krumlově, je klíčové, aby každá vyučovací hodina, kterou s ní děti stráví, měla pro ně smysl a pomohla jim udělat další krůček na cestě ke zdatnému a zaujatému čtenářství. Usiluje o to jak v hodinách naučných, tak v dílnách čtení.

– Jiřina Majerová, Kateřina Sládková

35

Otázky na výběr do dílny čtení

Text ukazuje konkrétní možnost, jak spojit volné čtení s rozvojovými úkoly.

– Kateřina Sládková

5

Ze světa

38

Inspirace výzkumem – úvod k překladu o „pečlivém čtení“

Kde se vzalo „pečlivé čtení“ – close reading? Text pomůže čtenářům lépe porozumět překladu na s. 39.

– Hana Košťálová

39

„Pečlivé čtení“ věcných textů na prvním stupni

Navzdory názvu je překlad zajímavý i pro učitele naučných předmětů na druhém stupni.

– Douglas Fisher, Nancy Freyová

44

Jak důležitá je v literární četbě osoba čtenáře?

Co je do díla napevno vloženo a určeno k odhalení pečlivým čtením? Nakolik význam textu závisí na čtenáři?

– Ondřej Hausenblas

Editorial

TEXT Hana Košťálová

Milé čtenářky, milí čtenáři,

zodpovědní učitelé čtení soustavně pátrají po tom, co mají v hodinách dělat, aby se žáci opravdu naučili dobře vyznat v textech. Díky výzkumům je možné poukázat na postupy, které jsou spolehlivější než jiné. Neexistuje ale postup se zárukou. Kontext, v němž probíhají konkrétní hodiny, významně ovlivňuje jak výuku, tak učení. Co je kontextem myšleno? Osobnosti dětí, které se sešly ve třídě. Klima třídy. Osobnost učitele. Kultura a klima školy. Rodiny, z nichž děti do školy přicházejí. Vybavení třídy, školy.

Co tedy funguje? Když učitel umí odpovědět na tři otázky: *Kam se svými žáky mířím? Kde teď jsme? Jaký má být náš další krok?*

Jinak řečeno, dobrá výuka vyžaduje, aby učitel znal cíle učení a dobře jim rozuměl. Aby uměl vyhodnotit, kde je vzhledem k cílům každý jeden jeho žák. A aby na základě toho dokázal naplánovat a uskutečňovat další kroky výuky tak, aby se každé dítě co nejvíc učilo.

Odpovědět na otázky: *Kde teď jsme?* i *Jaký má být náš další krok?* – vyžaduje analýzu rozmanitých dětských výkonů a rozpoznání aktuálních vzdělávacích potřeb dětí. To může mnohdy znamenat, že učitel se potřebuje naučit něčemu novému, protože jeho dosavadní metodický repertoár vzhledem k potřebám dětí už nestačí. I učitel má své vzdělávací potřeby. Poznat je a pojmenovat, to se samotnému učiteli nemusí dařit. Když neví, co neumí, tak ani neví, že to neumí. Potřebuje podporu kolegy, kritického přítele, odborníka.

Vzdělávání učitelů by se nemělo odvíjet od toho, že se učitel chce naučit další a další metody, které po absolvování kurzu z větší části stejně zůstanou na papírech v šanonech. Vzdělávání učitele by mělo vést k tomu, aby uměl rozpoznat potřeby svých žáků a aby díky vzdělávání dokázal bezprostředně zlepšovat jejich učení.

Milé čtenářky, milí čtenáři, přejeme vám, abyste v tomto čísle **Kritické gramotnosti** našli dost podnětů pro zlepšování učení svých žáků!



Oddíl

1

Aktuálně

7

Čtení bez požadavků?

Čtení bez požadavků?

TEXT Hana Košťálová

„Pro mě bylo z dnešního setkání nejdůležitější ujištění, že když někdy děti nechávám, aby si jen četly, a nic po nich nechci, že to je v pořádku. Když jsme s dílnou čtení se žáky začali, četli jsme tak pět, deset, maximálně patnáct minut, víc děti nevydržely. Teď v páté třídě si chtějí číst celou hodinu, a všichni. Moje úkoly jim spíš překážejí.“
(paní učitelka H. ze školy v malém městě na západě Čech)

Ve světě se po několika desetiletích zkoumá efektivita *volného čtení*¹ a porovnává se s dopady různých vyučovacích intervencí. Přibývá dokladů, že ti, kteří čtou více v režimu *volného čtení*, vykazují větší pokroky ve čtení, v psaní, v pravopisu a ve slovní zásobě. Platí to o dětech i o dospělých a platí to pro mateřštinu i při učení se cizímu jazyku. (Krashen, 2004, 2011)

Co se miní *volným čtením* ve škole? Žáci si mohou číst, cokoli si vyberou, a mají jen malé nebo žádné povinnosti vypracovat ze čtení nějaký zápisek a také nejsou testováni či hodnoceni známkami. Pro *volné čtení* je ve škole vymezen pravidelný čas.²

Při *volném čtení* si děti vybírají intuitivně knihy, které se z hlediska individuální náročnosti pohybují na úrovni *čtení rekreačního*. Znamená to, že čtenář čte takový text, který jemu osobně neklade do cesty překážky, které by ho vytrhávaly ze zaujatého čtení, z ponoru do četby. Čtenář může prožívat stav *plynutí* – *flow* (Csikszentmihalyi, 2015), dostat se do *čtenářského stavu* myslí (Newkirk, 2000), zmizet ve *čtenářské zóně* (Atwellová, 2007) či ve *fikčním světě* (Doležel, 2003). *Rekreační čtení* znamená přiměřenou náročnost – čtenáře text ani nenudí, ani se v něm neztrácí.

Jako vychovatelé máme ohledně *volného čtení* mnoho nejistot. Chceme pro své žáky (dětí, vnoučata) to nejlepší, nechceme nic zanedbat. Na co se obvykle ptáme?

Může rekreační, tedy „snadné“ čtení bez úkolů přinášet také čtenářský rozvoj? Neustrne bez pobídek žákovo čtenářství? Nezůstanou naše děti, ponechány samy sobě, na úrovni Deníků malého poseroutky na celý život?

Rekreační čtení slouží jako přirozený most k četbě náročnější. Vybaví čtenáře kompetencemi, které mu umožní krok za krokem zvládat další texty – výzvy. Náročnost samostatně volené *rekreační četby* se zvyšuje přirozeně, byť nelineárně a někdy skokově. Aby se mohl čtenář do četby skutečně ponořit, potřebuje, aby se stále obnovovala rovnováha mezi aktuálním stavem jeho dovedností a náročností knihy, kterou si vybírá.

Nemusíme se obávat, že by děti uvázly natrvalo na určité úrovni čtenářských kompetencí. Příliš snadná četba nedokáže čtenáře uspokojit a hledá si četbu, která je pro něj výzvou – ovšem výzvou zvládnutelnou. Krůček za aktuální zónou komfortu.³

1 *Free voluntary reading (FVR)* – volné čtení podle vlastní volby. Ve škole se často realizuje jako tiché čtení knihy podle vlastního výběru po stanovený čas (SSR – sustained silent reading). Známe z dílen čtení.

2 Volné čtení se vztahuje i na čas mimo školu – v tom případě to znamená, že dítě si čte, co chce, kde chce, kdy chce. Podle své chuti si také pořizuje záznamy o přečteném, nebo ne, anebo se rozhoduje o tom, zda bude někomu o své knize vyprávět. Dítě také nemusí číst vůbec. Zde je důležitá souhra školního programu – učitel má možnost ovlivnit ochotu dětí věnovat se čtení i ve volném čase.

3 Totéž ale platí pro učení – pokud máme pocit, že nás učební úkoly podceňují, nudíme se a nemůžeme se do učení zapojit, není proč. Pokud naopak vyhodnotíme učební zadání jako příliš náročná, rezignujeme a ze situace různými způsoby unikáme. Radost nám přinášejí úkoly, které nebyly banální, ale s úsilím zvládnutelné.



Foto: O. Polák

Hana Košťálová, programová ředitelka projektu **Pomáháme školám k úspěchu** a vedoucí čtenářského týmu.

Netvrdím, že všechno, co nás těší, je pro nás dobré. Ale přinejmenším pro rozvoj čtení platí, že jedinou efektivní cestou je ta, na které prožíváme potěšení z toho, že čteme.

Stephen Krashen

To předpokládá, že má z čeho vybírat. Dítě, které dočetlo knihu, potřebuje najít další bez zbytečných odkladů. Zejména slabě čtenáře, čtenáře, kteří ještě čtení nepropadli, může snadno přilákat zcela jiná činnost, než je čtení. Proto jsou tak důležité dobře vybavené třídní knihovničky a snadno dostupné školní knihovny.

Stejně důležité je, aby dospělý sledoval čtenářský vývoj dítěte a byl schopen ve chvíli čtenářské bezradnosti přijít s citlivou podporou ve formě vítaných doporučení vhodné četby. Nabídka, doporučení není totéž co úkol. Proto je tak důležité, aby vyučující znal současnou produkci dětské četby. Alespoň v té části, která připadá v úvahu pro jeho žáky.

Rekreační čtení zajišťuje pozitivní zkušenost se čtením: žák-čtenář při ponoru do četby opakovaně prožívá pocity štěstí a uspokojení,⁴ které se mu s četbou natrvalo spojí a vedou k celoživotnímu čtenářství.

Pokud spolupracujeme s dětmi, které již čtou se zaujetím, či dokonce vášnivě, můžeme jejich čtenářský prožitek v průběhu volného čtení obohacovat nejen tím, že jim doporučíme náročnější knihy. V jiných hodinách se můžeme věnovat i odhalování tajů spisovatelského řemesla, literární teorii na přiměřené úrovni, literární historii. Takto získané vědění mohou pak zužitkovat při volném čtení, podobně jako to činí vyspělí čtenáři. Můžeme se také zaměřovat na čtenářské postupy, které mohou čtení náročných textů usnadnit. To se ale nemá dít na úkor volného čtení, které má sílu znovu a znovu děti uvádět do čtenářské zóny a posilovat jejich důvěru ve čtení.

Čím můžeme podle výzkumů pomáhat dětem ve čtenářském růstu při volném čtení?

Zejména:

- zajištěním pravidelného dostatku času, aby se mohly do čtení nerušeně ponořit (nerušeně = mj. bez úkolu, na který by musely po dobu čtení myslet)
- nemusejí-li si nosit knihu z domova
- zabezpečením rozmanitosti nabídky knih, které jsou na dosah (třídní knihovnička); zahrneme také knížky o úroveň náročnější, než jaké děti momentálně čtou – děti potřebují experimentovat
- modelováním čtenářského chování – učitel čte ve vyhrazeném čase s dětmi svou knihu (může to být kniha dětská, kterou pak může svým žákům přiblížit)
- promyšlenou nabídkou konkrétní knihy (několika knih – tipů), která může danému čtenáři v jistou chvíli pomoci
- krátkým individuálním rozhovorem s dítětem v průběhu četby (čtenářská konference)

Když děti nedostávají k četbě žádné úkoly, učitel nemá kontrolu nad tím, zda děti vůbec čtou. Tráví děti cenný školní čas užitečně, nebo čtení jen předstírají?

Debra Von Sprecken a Stephen Krashen v roce 1998 provedli výzkum u žáků na druhém stupni, který ukázal, že 90 % sledovaných žáků skutečně četlo. Jejich zjištění později potvrdila další pozorování. Stejně zkušenosti mají i čeští učitelé, kteří zavedli dílny čtení a poskytují v nich dostatek času na čtení. Po několika týdnech se dětem obvykle daří začíst.

Mnoho učitelů, s nimiž spolupracujeme v **Kritickém myšlení** a v **Pomáháme školám k úspěchu**, prošlo etapou „dílen čtení s úkoly“. Mnozí – podobně jako paní učitelka citovaná výše – intuitivně cítili, že úkoly někdy spíše dítě odvádějí od čtení. V posledních dvou, třech letech hledáme novou rovnováhu mezi volným čtením a vnějšími zásahy a ptáme se: *Co nejvíc prospěje mým dětem, které v tomto roce vyučuji, aby se staly nebo posílily jako čtenáři? Jak to mohu skloubit s požadavky školního vzdělávacího programu?*

⁴ Prožíváním flow – plynutí, ponoru – se začal zabývat M. Csikszentmihalyi v sedmdesátých letech minulého století.

V KG číslo 1 si můžete přečíst na s. 32–38, co k rozvoji čtení u žáků říká Miloš Šlapal, který rozvíjí koncept dílen čtení už patnáct let. V aktuálním čísle KG Miloš Šlapal a Štěpánka Klumparová popisují, jak se pustili se sedmáky do vypravěčské perspektivy a v rubrice Představujeme popisuje Katka Sládková, jak se vyrovnává s úkolem nechat prvostupňové děti číst a současně mít vliv na jejich čtenářský rozvoj.

*Komu má román sloužit?
V mém vlastním případě
člověku nenáročného povahy,
který chce zapomenout
na svět náš vezdejší mezi
desátou večerní a usnutím.*
Julian Barnes, *Stolek s citróny*, s. 170



Foto: H. Košťálová

1



Foto: K. Sládková

2



Foto: H. Košťálová

3



Foto: H. Košťálová

4

1. Prožitkové čtenářství – seminář 2016.
2. Čtvrtá třída čte.
3. Osmá třída čte.
4. Úkol, který posiluje zážitek z četby.

Kolik času a jak často je potřeba volnému čtení věnovat? Stačí nechat děti volně číst jednou měsíčně?

Zkušenosti potvrzují, že pro to, aby se z nečtenářů (z těch, kteří dosud sami nevyhledávají četbu) stali čtenáři, je lepší zařazovat často – nejlépe denně – kratší (5–15 minut) časové úseky pro volné čtení. Nerozečtené děti zprvu nevydrží číst delší čas. Místo pocitů libosti se může dostavit odpor. Také nejsou ještě zvyklé pokračovat nezávisle ve čtení i mimo školu. Proto se pro rozečtení nehodí, když zařazujeme volné čtení jen třeba jedenkrát týdně na více než 15 minut. Děti se pak setkají se čtením na dobu jednorázově příliš dlouhou a současně příliš řídkou na to, aby si na čtení navykly.

Čtenářská konference

Když si všechny děti ve třídě čtou, učitelka může na čas opustit vlastní knihu a setká se v krátkém rozhovoru postupně s několika žáky. Ty si vybírá buď podle toho, že signalizují nějaké problémy se čtením, nebo na ně dnes vyšla řada v učitelčině rozvrhu konferencí. Konference je zaměřena na získání informací o tom, jak se žákovi daří, s čím má problémy, ale také na budování vztahu a vědomí, že žák, učitel a celá třída tvoří společenství čtenářů. Z konference nemá žák mít dojem, že na něj přišla kontrola...

To neplatí o rozečtených žácích. Pro takové je pět či deset minut čtení dobou, která je valně neuspokojí a ani jim nepřinese ve čtení pokrok. Rozečtené děti mohou – a obvykle i chtějí – číst po delší dobu, mnohé z nich pokračují v četbě i mimo školu.

Nancie Atwellová (2015) jednoznačně říká: ve čtení a psaní je *kvantita významně spojena s kvalitou*. Kdo čte víc, čte lépe; kdo píše víc, píše lépe. Hodně číst znamená věnovat čtení čas, který by byl zaplněn něčím jiným. Proto žáci v její škole stále sledují počet přečtených knih jako jedno z hledisek sebehodnocení. Sami ovšem rozhodují o tom, jaké cíle ohledně množství četby si stanoví na nadcházející období, a pak také sledují, zda cílů dosáhli, případně proč ne. Stanovují si cíle jak pro čtení ve škole, tak i pro čtení doma, a to pro běžné všední dny i pro víkendy. Učí se organizovat svůj čas, aby v něm čtení vždy našlo svoje místo.

Programy využívající volné čtení byly populární v anglosaském světě už kolem padesátých let minulého století. Výzkumy z té doby ukázaly, že děti, které si ve škole mohly vybírat knihy a nerušeně je číst pravidelně po dost dlouhý čas, si zachovaly návyk číst i léta po skončení školy (Greaney, Clarke, 1973). A celoživotní čtenářství znamená celoživotní potěšení.⁵

5 Objevují se i zprávy, že četba pro potěšení zpomaluje nástup mozkových degenerativních onemocnění.



Tři videoukázky konference učitel-žák.

Paní učitelka Jana Kopecká ze ZŠ Kunratice v Praze hovoří s několika dětmi, zatímco ostatní si čtou.

Použitá literatura:

- ATWELL, Nancie. *In the Middle. A Lifetime of Learning About Writing, Reading and Adolescents*. Portsmouth (NH): Heinemann, 2015. ISBN 978-0-325-02813-2.
- ATWELL, Nancie. *The Reading Zone. How to Help Kids Become Skilled, Passionate, Habitual, Critical Readers*. 1. vyd. New York: Scholastic, 2007. ISBN-13 978-0-439-92644-7, ISBN-10 0-439-92644-0.
- BARNES, Julian. *Stolek s citrony*. Přel. Viktor Janiš. 1. vyd. Praha: Plus, 2015. 242 s. ISBN 978-80-259-0421-3.
- CSIKSZENTMIHALYI, Mihály. *Flow: o štěstí a smyslu života*. Přel. Eva Hauserová. 2. vyd. Praha: Portál, 2015. 326 s. ISBN 978-80-262-0918-8.
- DOLEŽEL, Lubomír. *Heterocosmica: fikce a možné světy*. 1. české vyd. Praha: Karolinum, 2003. 311 s. ISBN 80-246-0735-2.
- FISHER, Douglas – FREY, Nancy – LAPP, Diane. *In a Reading State of Mind: Brain Research, Teacher Modeling, and Comprehension Instruction*. Newark (Del.): International Reading Association, 2008. ISBN-10: 0872077772, ISBN-13: 978-0872077775.
- GREANEY, V. – CLARKE, M. *A longitudinal study of the effects of two reading programs on leisure time reading habits*. [1973]. In: Moyle, Donald (ed.). *Reading: What of the Future?* [Sborník.] London: United Kingdom Reading Association, s. 107–114.
- KRASHEN, Stephen D. *Free Voluntary Reading*. Santa Barbara (Calif.): Libraries Unlimited, 2011. ISBN-10: 1598848445, ISBN-13: 978-1598848441.
- NEWKIRK, Thomas. *Literacy and loneliness*. Ohio Journal of English Language Arts, 2009, vol. 49, Issue 2, s. 65.

Oddíl

2

Čtenářské kontinuum

11

Vypravěčská perspektiva a práce s cíli

16

Vypravěčská perspektiva a didaktická spolupráce

18

Další příležitosti pro práci s vypravěčskou perspektivou

Vypravěčská perspektiva a práce s cíli

TEXT Miloš Šlapal

Pomáhají složitější literární pojmy rozvoji čtenářství? Jak s nimi pracovat v hodinách, aby se nestaly samoúčelnými a pomáhaly žákům při čtení? Vybrali jsme si literární prvek/prostředek, u kterého není zaručeno, že si jej při běžné četbě žáci plně uvědomují. Porozumění vypravěčské perspektivě může žákům výrazně pomoci při vnímání textu, uvědomování si záměru autora, při analyzování autorského řemesla i při tvorbě vlastních textů.

U mladších nebo méně pokročilých čtenářů dochází při čtení knih k základním nedorozuměním. Často považují vypravěče za autora knihy, předpokládají, že píše zážitky ze svého života. Vše se ještě komplikuje u náročnějších knih, kdy hra s vypravěčem a vypravěčskou perspektivou přímo nabourává hodnoty a koncepty nezkušeného čtenáře a znemožňuje mu rovnocenně vstoupit do textu. Například v knize

Dámy a pánové, čtenář je vždy chytřejší než autor, věřte vypravěči.

Mo Yan: Země alkoholu

Pracovny hlášení č 1 tř. březen

Doktor Štraus mi říkal ať oteřka zapysuju šechno co myslim a co si pamatuju a každou vjec co se mi stane. No já fakt nevím ale von říkal že je to významný aby vjeděli jestli mě můsou poušít. Snad mě budou moc poušít poněvač slečna Kynyanová říká že bych se snat moch stát chitří.

Daniel Keys: Růže pro Algernon

Růže pro Algernon je vypravěčem mentálně postižený mladík Charlie. Žák, který nepochopí zvolenou vypravěčskou perspektivu, knihu odkládá s tím, že „jsou tam samé chyby a je to nějaké divné“.

Neporozumění vypravěčské perspektivě může mít dokonce dopady i v reálném životě. Simone Simonini, nespolehlivý vypravěč a zároveň hlavní hrdina románu Umberta Eca **Pražský hřbitov**, je prosáklý nenávistí a předsudky. Ponoření se do jeho myšlenkového světa, ale naopak i jen povrchní čtení či listování knihou mohou vést k dezinterpretaci, při níž jsou vypravěčovy názory pokládány za názory samotného autora. Umberto Eco je pak povrchními čtenáři, a dokonce nečtenáři, kteří přejímají jejich pohled, odsuzován kvůli údajnému antisemitismu, přestože varuje před nenávistí a teoriemi spiknutí.

Porozumění vypravěčské perspektivě přesahuje svým významem teritorium textů a nakládání s nimi. Prohlubuje schopnost vidět svět i z jiné než vlastní perspektivy.

Přemýšlení o cíli

Při plánování lekcí, které by mohly prohloubit porozumění a umocnit zážitek žáků v prožitkovém čtení, nám často naskočí cíl v podobě znalosti či pouhého pojmu – vypravěčská perspektiva, vypravěč, spisovatelské řemeslo. Můžeme jej důkladněji promýšlet, abychom mu sami dobře rozuměli. Poté se nám znalost upřesňuje, rozkládá či větví do podrobnějších složek:

- V knihách, které čteme, nám příběh vypráví/sděluje vypravěč.
- Existují různé typy vypravěčů. / Literární vědci rozlišují různé typy vypravěčů.
- Autor využívá cíleně vypravěče k zvýraznění svého sdělení, k zvýšení účinnosti textu na čtenáře. Vypravěč je jedním ze základních stavebních prvků textu, patří k spisovatelskému řemeslu stejně jako výběr postav, prostředí, zápletky...



Foto: O. Polák

Miloš Šlapal učí žáky českému jazyku a dějepisu v ZŠ Emila Zátopka v Kopřivnici.

Stále ale chybí krok ke skutečnému cíli. Co mají děti i dlouhodobě zvládnout, co budou skutečně dělat. Pokud bychom chtěli vycházet z předchozího literárního přemýšlení, mohli bychom formulovat například tyto cíle:

- Žáci rozlišují autora a vypravěče.
- Porozumění vypravěči využívají k prohloubení svého čtenářského zážitku i ke kritickému sledování spisovatelského řemesla (vychutnávají si složitější kompozici textu).

Co ale mohou opravdu zvládnout žáci v sedmé třídě, pro které chceme lekce připravit? Nejsou zvolené cíle příliš náročné, nebo by některé z nich mohli naopak zvládnout již mnohem mladší žáci?

V tomto uvažování nám může výrazně pomoci čtenářské vývojové kontinuum, v němž jsou čtenářské cíle naformulovány do podoby deskriptoru a rozděleny podle potenciální úrovně čtenářů. Protože pracujeme s žáky sedmého ročníku, považujeme za nejpřínosnější úroveň *Pokročilý*, případně *Zdatný*.

Cíl dle kontinua:	oblast kontinua:	Ustálené prvky
	úroveň čtenářství:	Pokročilý Zdatný
	linie:	3. Podavatel (vypravěčská perspektiva, úhly pohledu)
	deskriptor:	Pokročilý 3.1 Popisuje, jak perspektiva vypravěče nebo podavatele ovlivňuje způsob, jak jsou popsány události; všímá si důležitých podobností a rozdílů, když je totéž téma – či událost – nahlíženo z rozličných vypravěčských perspektiv nebo z úhlu pohledu různých postav Zdatný 3.1 Analyzuje, jak autor v textu rozvíjí a dává do kontrastu perspektivy vypravěčů nebo podavatelů či úhly pohledu postav.

Zde už si nevystačíme s teoretickým přemýšlením. Musíme začít hledat vhodné texty, připravovat příležitosti k učení, stavět lekci. Potenciál textů, učební příležitosti a především dobrá znalost úrovně a potřeb našich žáků nás pak přivádějí k zpřesňování cílů. Co mohou žáci zvládnout, co pro ně může být v této chvíli užitečné, jaký deskriptor či jeho část má smysl použít.

Volba cílů a přemýšlení o deskriptoru

Nejprve jsme při plánování lekce přemýšleli o náročnějším deskriptoru pro úroveň *Zdatný*.

3.1 Analyzuje, jak autor v textu rozvíjí a dává do kontrastu perspektivy vypravěčů nebo podavatelů či úhly pohledu postav.

Jaké učební příležitosti pro žáky vytvoříme? Jak z nich poznáme, zda se jim daří úspěšně pracovat s tímto cílem? V plánované reflexi první lekce by žáci mohli psát krátký text formou volného psaní pomocí inspiračních otázek:

Proč autorka používá v knize různé vypravěče? Co by se změnilo, kdyby příběh vyprávěl jen August? Kdo by ještě mohl podle vás vyprávět příběh a čím by to mohlo být pro čtenáře zajímavé?

Pokud budou žáci přemýšlet o různých vypravěčích, o změně perspektivy, možná by to mohlo odpovídat právě tomuto deskriptoru. Zdá se nám ale, že slovo **analyzuje** označuje náročnější myšlenkovou operaci než třeba jen **všímá si**. Analýza navíc vyžaduje důkladnější čas i jiný formát než volné psaní. Jde více o shromažďování argumentů, nejen o volné zachycování myšlenek.

U mladších nebo méně pokročilých čtenářů dochází při čtení knih k základním nedorozuměním. Často považují vypravěče za autora knihy, předpokládají, že píše zážitky ze svého života.

První část



AUGUST

Sudičky se u mé kolébky usmívaly od ucha k uchu...

Natalie Merchantová: „Zázrak“

Proto jsme tento deskriptor opustili a zaměřili se na jednodušší úroveň Pokročilý.

3.1 Popisuje, jak perspektiva vypravěče nebo podavatele ovlivňuje způsob, jak jsou popsány události; všímá si důležitých podobností a rozdílů, když je totéž téma – či událost – nahlíženo z rozličných vypravěčských perspektiv nebo z úhlu pohledu různých postav.

V první lekci **(Ne)obyčejný kluk** jsme se snažili pracovat především s druhou částí deskriptoru (**všímá si důležitých podobností a rozdílů, když je totéž téma – či událost – nahlíženo z rozličných vypravěčských perspektiv nebo z úhlu pohledu různých postav**), v následující dílně čtení (v níž čte každý žák jinou knihu) jsme stavěli průběh hodiny tak, aby si žáci všímali a ideálně **popisovali, jak perspektiva vypravěče nebo podavatele ovlivňuje způsob, jak jsou popsány události**.

Při promyšlení cíle a přípravě lekcí může také dojít ke „konfrontaci s deskriptorem“. Vystihuje skutečně určitý deskriptor to, co v konkrétní situaci potřebuji i moji žáci? Vystihli jeho autoři dobře podstatu rozvíjené čtenářské dovednosti? Neobjevuje se v souvislosti s vypravěčskou perspektivou cíl, který má pro mě a moje žáky ještě větší důležitost a deskriptor jej opomíjí? Dochází vlastně k dialogu s deskriptorem, extrémně až k zpochybnění jeho dokonalosti. Neznamena to svévoli – přetvořím si volně deskriptor tak, jak chci. Naopak toto přemýšlení klade na učitele mnohem větší nároky a odpovědnost.

I když víme, že české kurikulární dokumenty v sobě zatím nemají promyšleně obsaženu čtenářskou gramotnost, je pro nás užitečné umístit naše čtenářské cíle do rámce očekávaných výstupů. Práce s vypravěčskou perspektivou může pomoci při naplňování dvou kurikulárních cílů:

Cíle podle RVP

- *uceleně reprodukuje přečtený text, jednoduše popisuje strukturu a jazyk literárního díla a vlastními slovy interpretuje smysl díla*
- **rozpoznává základní rysy výrazného individuálního stylu autora**

Společný jazyk aneb Cíle slovy žáků

Pokud chceme, aby se našim žákům dobře pracovalo a zvládli tak náročný cíl, jakým je uvažování o vypravěčské perspektivě i její praktické používání, musíme najít společný jazyk, který nebude komplikovat vzájemné dorozumívání a chápání.

V první lekci **(Ne)obyčejný kluk** jsme cíl (deskriptor) převedli do otázek, které nám ještě složitý jev rozložily na menší části:

- Kdo příběh vypráví?
- V čem se liší vyprávění různých postav?
- Proč autorka v knize střídá vypravěče?

V dílně čtení jsme zformulovali cíl slovy žáků:

- Budeme sledovat, kdo je vypravěčem příběhu ve vaší knize. Zahrajeme si na spisovatele a vymyslíme pro knihu nového vypravěče. Budeme přemýšlet, co by tato změna udělala s příběhem.

Cíle lekcí a důkazy o učení

V souvislosti s cíli jsme si položili otázku, který z nich považujeme za ten, na který by měli dosáhnout všichni a který představuje spíše cíl dlouhodobý, ke kterému se v těchto dvou hodinách přiblíží jen někteří z žáků. Shodli jsme se, že je pro nás důležité, aby si žáci uvědomovali, že každý příběh má svého vypravěče a že ho buď vypráví jedna z postav, nebo nějaký jiný vypravěč, který stojí mimo něj. Předpokládáme, že potrvá delší dobu, než si žáci zvnitřní poznání, že autor knihy není totožný s jejím vypravěčem a že vypravěčská perspektiva je jedním z prostředků, které autor pro svou knihu vědomě vybírá, a to s nějakým konkrétním záměrem.

Promýšleli jsme také, jak nahlédneme do uvažování dětí, co budou pro nás a pro žáky samotné důkazy učení vzhledem k stanoveným cílům. Cenným zdrojem poznatků o žákovském uvažování a pochopování jsou v první hodině pracovní list, v němž hledali shody a rozdíly v postojích Summer a Jacka k Augustovi, a závěrečné volné psaní, opřené o inspirační (reflektivní) otázky. V dílně čtení nám jako důkaz o učení poslouží vyplněný formulář, týkající se vypravěče a jeho změny.



Reprodukce z knihy R. J. Palacia **(Ne)obyčejný kluk**. Knížní klub 2013.

Rozhovor se žákem, který chtěl využít psaní v 1. osobě ve fiktivním příběhu útěku tří mužů z francouzského vězení.

Ž.: Pane učiteli, vy jste říkal, abych ten příběh vyprávěl já.

U.: To ne, to je jen jedna z možností.

Ž.: A já jsem si myslel, že tady je napsáno třetí muž, že bych se k nim připojil.

U.: Ale chápeš, že to nevyprávíš ty sám?

Ž.: No tak to bude vyprávět ten spisovatel nějaký.

U.: Spíš jedna z postav.

Aktuální úroveň žáků

Nezbytností pro úspěšné učení bylo stanovení aktuální úrovně žáků a odhad, kam až by mohli jednotliví žáci potenciálně dosáhnout. S autorskou záměrností se žáci zatím setkali již v šestém ročníku, kdy v dílně psaní tvořili příběh a v dílně čtení zkoumali, jak zkušené autoři pracují s postavami, jak volí prostředí, vytvářejí zápletku atd. O vypravěči přemýšleli prostřednictvím minilekce zaměřené na spisovatelství a vylepšení jejich textů. Jednou z nabízených možností bylo i psaní v 1. osobě. Někteří tuto zkušenost hned použili ve svých textech s různou úrovní porozumění. Děti se také s výrazně vyznačenými vypravěči potkávají v mnohých knihách, které jsou psány formou deníku. Na tyto žákovské zkušenosti jsme se rozhodli v naší lekci navázat.

K aktuální úrovni žáků jsme se vztahovali po celou naši přípravu. Už počáteční volba vypravěčské perspektivy vycházela z přemýšlení o tom, co by právě pro naše sedmáky mohlo být tím podnětným, náročným, ale s dopomocí snad dosažitelným cílem. V další kapitole ukážeme na několika příkladech, jak jsme se pokoušeli překlenout mezeru mezi současnou úrovní žáků a náročným cílem.

Budování lešení

Při práci s takto abstraktním tématem si musíme hlídat riziko přílišné kognitivní náročnosti a přemýšlet, v jakých chvílích hrozí, že by se „odpojil“ příliš velký počet žáků. Chceme, aby mohli pracovat všichni žáci, a zároveň chceme umenšovat učitelské dirigování výuky a otevírat prostor pro jejich samostatnější práci. Situaci nám ztěžuje složitost problému a zároveň nedostatek času,¹ který nutně povede k určité povrchnosti či „svižnosti“ při přecházení od jednoho zadání k dalšímu. Vypomáháme si vystavěním lešení, přičemž nejvýznamnější roli při dosahování cíle zaujímá vzájemná spolupráce žáků a možnosti volby.

V první lekci by si děti měly **všímát důležitých podobností a rozdílů, když je totéž téma – či událost – nahlíženo z různých vypravěčských perspektiv nebo z úhlu pohledu různých postav** (druhá část deskriptoru 3.1).

Po přečtení textů, které vyprávějí **Summer** a **Jack**, by sice mohli žáci hned zapisovat do pracovních listů, **v čem se odlišuje vztah/postoj/přístup Summer a Jacka k Augustovi**, ale hrozilo by, že tato výzva by některým dětem neumožnila pracovat naplno a důkladně. Lešení mělo původně čtyři příčky:

1. Žáci si přímo v textu **podtrhávají pasáže**, ve kterých je vidět, jaký má vypravěč vztah k Augustovi.
2. Poté je jejich pozornost směřována do hloubky, k důkladnému **uvvažování o názvu kapitoly**, který v obou případech souvisí s Augustem a má v sobě obsažen rozdíl mezi přístupem Summer a Jacka.
3. V dalším kroku **převyprávějí obsah** spolužákovi, ukážou mu, co si podtrhli a jak uvažovali o názvu kapitoly.
4. Při nejtěžší fázi – porovnávání a odlišování vztahu k Augustovi – ponecháváme volný prostor pro samostatné žáky, ale zároveň i zde poskytujeme podporu.

Strukturovaný pracovní list umožňuje vidět, v čem se perspektivy prolínají/liší, a později pochopit, proč jich autorka zvolila více. Grafické ztvárnění pracovního listu je pro žáky navíc motivující a orientující.

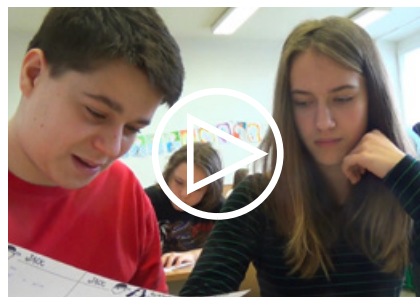
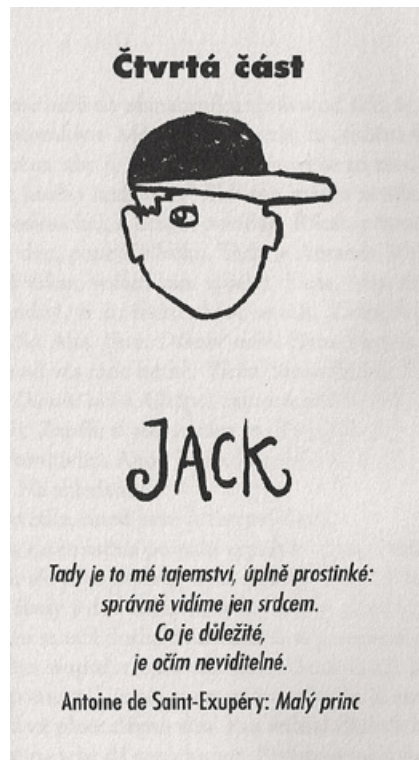
Děti se mohou v případě nouze a po vlastním uvážení opřít o **pomocné otázky** (*Kdo více podléhá tlaku svého okolí? Proč se kamarádí s Augustem Summer a proč Jack? Kdo si s Augustem sedl?*).

Nejvíce může žákům pomoci **vzájemná spolupráce**, při níž si ujasňují zadání, nahlas přemýšlí o perspektivě v obou textech, podporují se, doplňují, často také pomocí otázek vedou spolužáka k přesnějším úvahám či formulacím.

V průběhu lekce jsme dvě z těchto příček odstranili. Zrušili jsme uvažování o názvu kapitoly, které nebylo z hlediska cíle hodiny (vypravěčské perspektivy) podstatné a částečně bylo obsaženo v pomocných otázkách. Tím jsme zjednodušili postup a snížili

Možnosti vylepšení textu:

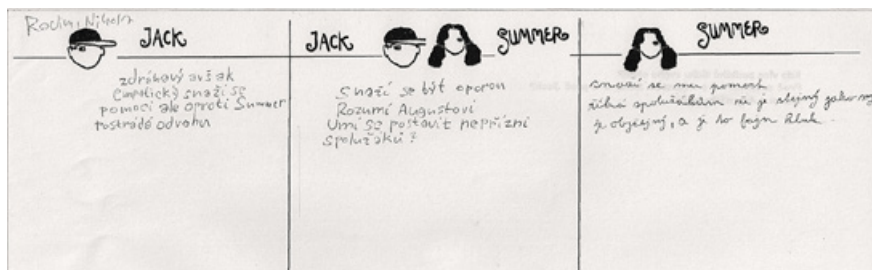
- přímá řeč (rozhovory)
- text oživit jiným formátem (deník, dopis, článek z novin, postava slyší informace z rádia)
- mohu psát v 1. osobě



Videoukázka:

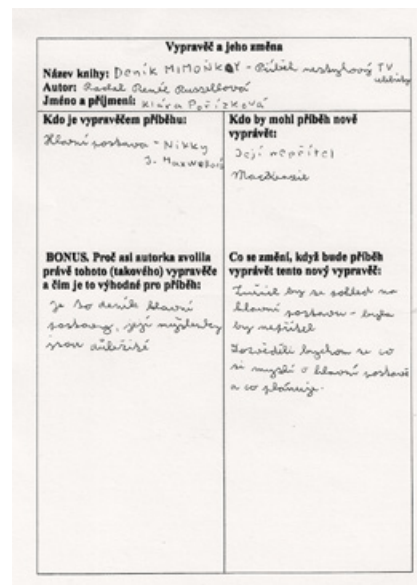
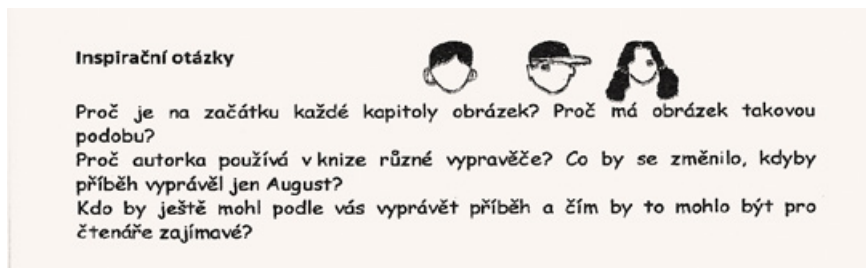
Spolupráce při řešení strukturovaného pracovního listu

¹ Nedostatek času jsme pociťovali ze dvou důvodů. Důvod systémový – 45 minut není ideální čas na promyšlené lekce s důkladnější evokací a hlubší reflexí, což bychom ale mohli vyřešit rozložením úvodní lekce do dvou samostatných. Druhý důvod byl zaznamenávací. Chtěli jsme lekci a následující dílnu čtení zachytit na kameru a natáčení ve třech dnech, včetně úprav v rozvrhu pro dvě paralelní třídy, by pro nás již bylo příliš komplikované.



1

2



3

riziko „přeúkolování“/přetížení žáků. Z časových důvodů jsme také vypustili vzájemné převyprávění obsahu, a to se s odstupem ukázalo nevýhodou. Žákům se hůře uvažovalo o perspektivě v druhém textu, museli příliš spoléhat na interpretaci spolužáka. Převyprávění neznámého textu spolužákovi, který jej nečetl, má také výrazné sociální a prožitkové účinky.

I v dalších učebních situacích obou lekcí jsme se snažili vkládat oporu, jež by mohla pomoci jednotlivým žákům. Například v závěrečném formuláři *Vyprávěč a jeho změna* odpovídají žáci podle své momentální kapacity. Předpokládali jsme, že pro některé žáky bude přijatelným výkonem řešení prvních dvou zadání (*Kdo je vyprávěčem příběhu... Kdo by mohl příběh nově vyprávět...*), pro pokročilejší je výzvou přemýšlet: *Co se změní, když bude příběh vyprávět tento nový vypravěč, případně přejít k bonusu, který směřuje pozornost žáků k spisovatelskému řemeslu – Proč asi autorka zvolila právě tohoto (takového) vypravěče a čím je to výhodné pro příběh.*

Radost z učení

Na tenký led se pouštíme s nepříjemnou otázkou, která však může být pro úspěšné učení klíčová. Bude tato práce děti těšit? Máme v lekcích dostatek míst, ve kterých budou žáci pracovat s chutí, a ne jen z úkolu? Spoléháme na tři důležité opory – zajímavý text se závažným tématem, samostatně vybraná kniha v oblíbeném formátu dílny čtení a snad i podnětnost různosti perspektiv i její aplikace (hraju si na spisovatele a vymýšlím nového vypravěče).

Spolupráce a učitelské řemeslo

Příprava lekce (*Ne)obyčejný kluk* a následné dílny čtení nám zabrala velké množství času, mnohem více než při běžné přípravě na následující hodinu. Mohlo by se zdát, že takové plýtvání časem je vlastně neefektivní. Jak ale už z mnoha podobných příležitostí víme, vzájemná kolegiální spolupráce s dalším učitelem nebo odborníkem na čtenářství a důkladné promýšlení a později reflektování lekce nám v učitelské praxi výrazně pomáhá. Získané postupy můžeme využít i v jiných hodinách, na jejichž přípravu nemáme tolik času. Uvědomujeme si lépe jednotlivé složky učitelského řemesla – promýšlení cíle, formulování cíle slovy žáků, důkazy o učení, plánování jednotlivých kroků včetně stavby lešení, které by mělo pomoci udržet proud společného učení a zároveň specifickými učebními příležitostmi individualizovat učení pro různé pokročilé žáky.

Použitá literatura:

- KEYES, Daniel. *Růže pro Algernon*. Přel. Richard Podaný. 2. vyd. Velké Pílepy: Lucka Bohemia, 2011. 236 s. ISBN 978-80-904302-4-2.
- KOŠŤÁLOVÁ, Hana – et al. *Vývojové kontinuum pro čtenářskou gramotnost*. Praha: Pomáháme školám k úspěchu, 2014.
- MO, Yan. *Země alkoholu*. Přel. Denis Molčanov. 1. vyd. Praha: Mladá fronta, 2015. 335 s. ISBN 978-80-204-3000-7.
- PALACIO, R. J. (*Ne)obyčejný kluk*. Ilus. Tad Carpenter. 1. vyd. Praha: Knižní klub, 2013. 319 s. ISBN 978-80-242-4035-0.

- 1 Strukturovaný pracovní list.
- 2 *Inspirační otázky* – žáci je našli na rubu strukturovaného pracovního listu.
- 3 Závěrečný formulář *Vyprávěč a jeho změna*.

Chceme-li mít větší jistotu, že žáci nezůstanou během lekce opuštěni a v nechtěném kognitivním zmatku, můžeme vybudovat k určitému zadání scaffold (lešení), které jim umožní zvládnout úkol, na který by možná zatím samostatně nedosáhli.

Vypravěčská perspektiva a didaktická spolupráce

TEXT Štěpánka Klumparová

S Milošem Šlapalem již několik let spolupracujeme v čtenářském týmu projektu Pomáháme školám k úspěchu. Rádi se spolu bavíme o knihách, o našich zážitcích ze čtení a o zkušenostech s výukou literatury. Tyto hovory nás dovedly k myšlence, že by bylo zajímavé zkusit společně naplánovat a připravit hodinu literatury pro Milošovy žáky. Rozhodli jsme se, že společně vytvoříme dílnu čtení pro sedmou třídu, ve které budou žáci řešit složitější problém vyžadující hlubší abstraktní přemýšlení, přestože pro ně asi nebude jednoduché zabývat se důkladněji literárněteoretickým konstruktem, vypravěčem a vypravěčskou perspektivou.

Proto jsme se rozhodli, že samotné dílně čtení bude předcházet hodina, v níž žáci budou číst texty ze stejné knihy, a budou mít tak příležitost s dopomocí spolužáků a celé třídy bezpečněji vyjasňovat své porozumění. Pro společné čtení bylo klíčové najít vhodný text.

Čtenářský zážitek a vypravěč

Při tvorbě lekce o vypravěči pro nás bylo stěžejní žáky neochudit o čtenářský zážitek, nepřipravit je o možnost bezprostředně reagovat na text, na jeho obsah. Čtenářský cíl, zaměřený na vypravěče a vypravěčskou perspektivu a v neposlední řadě na autorskou záměrnost, může být (posléze) také jedním ze zdrojů čtenářského zážitku. Žák-čtenář může zažívat potěšení z toho, že proniká do tajů autorova „řemesla“, že si všímá toho, koho autor nechává příběh vyprávět, přemýšlí nad tím, jaké to má důsledky pro příběh, a sleduje, jak to působí na něj jako na čtenáře. V tu chvíli se projeví kognitivní složka zážitku. Proto jsme po přečtení první kapitoly žákům nabídli možnost vybrat si ze dvou zadání. První jim umožnilo spontánně reagovat na text, druhé přemýšlet nad autorským řemeslem, nad volbou vypravěčské perspektivy a s ní spjatým autorovým záměrem. K zážitku ze čtení (k motivaci číst) mohlo také přispět úvodní předvídání na základě názvu knihy.

Možnost volby jako zdroj potěšení a přiměřených nároků

Možnost volby jsme žákům během lekce dopřáli ještě při volbě textu (mohli číst kapitolu Jacka, nebo Summer). Při tvorbě lekce jsme si kladli otázku, zda jsou v ní místa, která budou žáky těšit. Možnost volit z různých zadání úkolů či z rozličných textů je pro žáky motivující (mohou být zdrojem žákova potěšení), mohou díky ní více rozhodovat o průběhu hodiny, být na jejím vývoji více zainteresováni. Nabídneme-li žákovi, aby si vybral z více zadání či textů (často různé úrovně náročnosti), dáváme mu příležitost, aby se rozhodl pro to, co ho baví, na co myslí, že stačí.

Práce s časem

Od začátku jsme věděli, že lekce je časově velmi napjatá. Předpokládali jsme, že případně dle potřeby některou méně podstatnou aktivitu vypustíme, že k odpovědím na otázky z volného psaní se vrátíme na začátku dílny čtení. Cenným zdrojem zkušeností a poznatků pro nás bylo, že lekce proběhla ve dvou paralelních třídách sedmého ročníku. U jedné třídy stačilo v závěru hodiny na reflektivní otázky reagovat jen několik dětí, proto jsme v evokaci k dílně čtení nemohli (jako v druhé paralele) vyjít z jejich odpovědí. Rozhodli jsme se tedy k reflexi vrátit pomocí úkolu, v jehož rámci měli žáci napsat, co důležitého se v minulé hodině naučili, dozvěděli. Tyto žákovské odpovědi jsou pro nás cennou zpětnou vazbou k první části lekce. U dílny čtení jsme



Foto: O. Polák

Štěpánka Klumparová je odbornou asistentkou PedF UK na katedře české literatury.

Zdůvodnění zvoleného formátu hodiny

Věděli jsme, že na přiblížení problematiky vypravěče nám nebude stačit klasická „krátká“ minilekce v dílně čtení, zvláště když pak budou žáci číst každý svoji samostatně vybranou knihu a může docházet k mnohým jednotlivým nejasnostem.

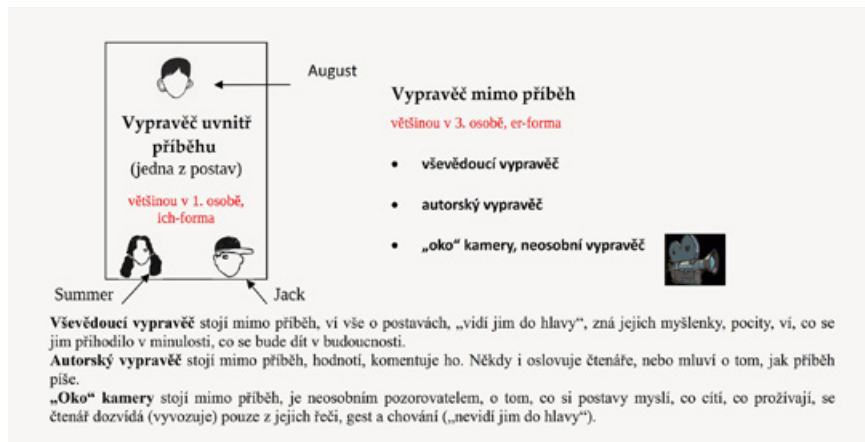


Schéma: Typy vypravěčů pro žáky

z časových důvodů vypustili závěrečné sdílení v kruhu, reflexi žáci prováděli pouze ve dvojici.

Promýšlení dílny čtení a tvorba schématu (Typy vypravěčů pro žáky) – transformace učiva o vypravěči

Při plánování jsme museli vzít v úvahu, že v dílně čtení bude každý žák číst jinou knihu a že se v knihách objeví různé typy vypravěčů. Rozhodli jsme se tedy navázat na první hodinu tím, že poznatky o osobním vypravěči (o vyprávějící postavě) zasadíme do schématu, pomocí něhož žákům přiblížíme i další způsoby vyprávění. Stáli jsme před nelehkým rozhodnutím, se kterými typy vypravěče sedmáky seznámit a jak schéma pojmut, aby pro ně bylo srozumitelné a zároveň užitečné pro jejich čtenářství. O těchto otázkách jsem se radila s kolegy z fakulty, s naratologem Tomášem Kubíčkem a literárním teoretikem Josefem Peterkou, kteří podobné diskuse chápou jako intelektuální výzvu a přikládají jim velkou váhu, protože si uvědomují, jak důležité je žáky kognitivně podnítit, ale zároveň je nepřetížít a nezahltit.

Za základní rozlišení jsme zvolili přítomnost či nepřítomnost vypravěče v příběhu. V našem pojetí se vypravěč tedy buď nachází v příběhu, je jeho součástí, je (většinou) jednou z jeho postav, nebo stojí mimo příběh, není jeho součástí. Vypravěče přítomného v příběhu jsme doložili příklady postav z knihy **(Ne)obyčejný kluk**. U dalších typů vypravěčů stojících mimo příběh jsme uvedli příklady toho, jak se vyprávění projevují, jak velkou „moc“ mají nad příběhem, kolik o něm čtenáři zprostředkují informaci a jakým způsobem. Tyto stručné charakteristiky žáci našli pod schématem. [Další rozšiřující text o vypravěči](#) se týkal zajímavosti o osobním vypravěči (o možnostech, které se autorovi nabízejí, když nechá vyprávět postavu v ich-formě). Tento text jsme chápali jako bonus pro žáky, kteří by se o vypravěči a autorském řemesle chtěli dozvědět více.

Mé poznatky aneb Co si z přípravy lekce odnáším

Díky společnému plánování a reflexi jsem si uvědomila, jaké výhody přináší spolupráce zkušeného učitele, který velmi dobře zná své žáky (úroveň jejich znalostí a dovedností, jejich potřeby), ovládá učitelské řemeslo a je zdatný ve svém oboru, s didaktikem, který sice neopývá znalostí konkrétních žáků, ale má čas prostudovat různé odborné materiály, vyhodnotit jejich užitečnost ve vztahu ke zvoleným cílům lekce, konzultovat jejich přínos pro žáky s kolegy-odborníky na daný obor či problém. Tedy zabývat se záležitostmi, na které v běžné školní praxi obvykle nezbývá čas.

Obohacující pro mě byly především okamžiky, kdy jsme při plánování s Milošem promýšleli, jak do hodin zapojit, pokud možno, všechny žáky, tedy, kdy jsme uvažovali, jaký typ scaffoldingu (podpory) nabídneme žákům méně a jaký více pokročilým. Za podobně užitečné považuji naše rozhovory nad výkony žáků (např. nad jejich vyplněnými pracovními listy), které jsme se pokoušeli rozebírat ve vztahu k vytyčeným cílům a vyvozovat z nich poznatky pro další postup, pro různé možnosti prohlubování porozumění vypravěči a vypravěčské perspektivě.

Obecná struktura řízené dílny čtení

1. Úvodní minilekce, zaměřená na jev, který budeme sledovat (nebo dovednost, kterou budeme rozvíjet).
2. Samostatné čtení nerušené úkoly, otázkami, pohybem žáků. Ideální doba čtení je 20–30 minut.
3. Individuální reakce na četbu (ústní, písemná).
4. Sdílení se spolužákem nebo v malé skupině.
5. Společná práce v kruhu – sdělování, prezentace, vyvozování.

Výběr úryvků ke společnému čtení

Úryvky z knihy J. Palaciové **(Ne)obyčejný kluk** [Text August](#) / [Text Jack](#) / [Text Summer](#) jsme zvolili z několika důvodů: potřebovali jsme, aby kniha pro žáky nebyla čtenářsky příliš náročná (tuto knihu mohou číst již pátáci), aby se v ní zajímavě, ale vůči čtenáři vstřícně zacházelo s vypravěčskou perspektivou (když začíná mluvit další postava, je její promluva uvedena její černobílou ilustrací, jménem a citátem, všechny postavy promlouvají v ich-formě, kterou žáci znají z nejrůznějších deníkových knih), aby kniha řešila pro žáky důležité téma či problém (zde znetvořený obličej dospívajícího chlapce a jeho život s ním, otevírá se zde také otázka lidské krásy, sebezpřijetí atd.).

Další příležitosti pro práci s vypravěčskou perspektivou

TEXT Štěpánka Klumparová, Miloš Šlapal

Sedmá třída je ideální pro počátek hlubší práce s abstraktními tématy, zároveň však nemůže ještě být „cílovou stanicí“, musíme promýšlet, jaké další příležitosti v osmém a devátém ročníku mohou znalosti a dovednosti žáků týkající se vypravěčské perspektivy upevnit a prohloubit.

Zkoumání vypravěčů uvnitř textu (většinou jde o jednotlivé postavy příběhu) je bližší vnímání a chápání dětí než přemýšlení o abstraktnějším neosobním, autorském, vševedoucím vypravěči. Můžeme proto se žáky sledovat:

- jak se k podpoře vypravěčské perspektivy využívá jazyk (např. zápisy [Charlieho Gordona](#) v [Růži pro Algernon](#) Daniela Keyse)
- co vypravěč/postava ví a neví (kupř. [Sherlock Holmes](#) a vypravěč [Watson](#), deníky různých popletů)
- jak vypravěč/postava vnímá – jinak cítí, vnímá, vidí svět (kupř. perspektivy netradičních vypravěčů – [pes](#) – Friedrich, Joachim: [Čtyři a půl kamaráda](#) a [bdělí trpaslíci](#), dítě – [autistický chlapec Christopher](#) v knize Marka Haddona [Podivný případ se psem](#), nevidomá dívka Laureth v knížce Marcuse Segdwicka [Já nejsem neviditelná](#)).

Mnohem větší míru abstrakce a čtenářské zkušenosti vyžadují:

- ukázky textů s vypravěčem vševedoucím, autorským, okem kamery (viz Peterka, Josef: [Teorie literatury pro učitele](#))
- čtení textů s nespolehlivým vypravěčem případně s rozpornou perspektivou (např. psychopatický vypravěč povídky [Zrádné srdce](#) Edgara Allana Poea.
- rozeznávání „tónu“ vypravěče (kupř. ironický, sarkastický tón v [Hrdinství doktora Hallidonhilla](#)).

Nejužitečnější, ale na přípravu a promýšlení velmi náročnou učební příležitostí pro pochopení vypravěčské perspektivy je propojení s pisatelstvím žáků:

- krátký text (či jeho část) přepracovávat důkladně s použitím různých vypravěčů
- v dílně psaní se cíleně zaměřit na výběr vypravěče – společné konzultace, minilekce, přemýšlení včetně promítání rozpracovaných textů v elektronické verzi a navrhování možností

Při přemýšlení, kterou z příležitostí zvolit a jakého cíle by mohli ještě žáci dosáhnout, nám může znovu pomoci čtenářské vývojové kontinuum.

V linii **Podavatel (vypravěčská perspektiva, úhly pohledu)** v úrovni **Zdatný** můžeme využít deskriptor 3.1 *Analyzuje, jak autor v textu rozvíjí a dává do kontrastu perspektivy vypravěčů nebo podavatelů či úhly pohledu postav.*

Pro velmi pokročilé žáky mohou být užitečné cíle z úrovně **Samostatný 3.1** *V složitém textu vysvětlí vliv perspektivy vypravěče nebo podavatele na význam textu; je ostražitý, když autor používá k dosažení uměleckého účinku nečekanou nebo rozpornou perspektivu, nebo když autor prostřednictvím podavatele se čtenářem manipuluje.*



Foto: H. Košťálová

Štěpánka Klumparová působí jako odborná asistentka na katedře české literatury PedF UK a Miloš Šlapal vyučuje českému jazyku a dějepisu v ZŠ Emila Zátopka v Kopřivnici. Společně dlouhodobě spolupracují v čtenářském týmu projektu **Pomáháme školám k úspěchu.**

Podavatel je obecnější pojem než vypravěč (ne každý text je vyprávěním).

Oddíl

3

Téma

Čtenářské strategie u malých dětí

20

Rozvoj čtenářských strategií u dětí v mateřské škole

26

Naše cesta ke čtenářským strategiím aneb Jak se učíme navzájem

Rozvoj čtenářských strategií u dětí v mateřské škole

TEXT Eva Rybářová

Jsem vášnivý čtenář. A k tomu učitelka v mateřské škole. Je logické, že během mé dvacetileté kariéry jsem hledala odpověď na otázku, jak to udělat, aby se z „mých“ dětí stali lidé, kteří rádi čtou. Postupně jsem zjistila, že aby kniha přinášela potěšení, je třeba správně rozumět textu. K tomu může pomáhat osvojování čtenářských strategií.

Když jsem si kladla otázku, kde začít, dospěla jsem k názoru, že je potřeba vybrat jen několik málo základních strategií, na které později, v době školní docházky, navážou strategie další. Proto se v současné době zaměřuji na **hledání souvislostí, předvídání, usuzování, shrnování a vizualizaci**. Tyto strategie mohou být rozvíjeny, aniž by bylo nutné mít oporu přímo ve slovech textu, mohou být názorné a při jejich výuce se můžeme opírat o smysly, což předškolnímu období vyhovuje nejvíce.

Jak strategie učit – scaffolding a modelování

Stejně jako u všech dovedností, také při rozvoji strategií pomáhá tzv. scaffolding neboli metoda *lešení*. Znamená to, že učitel poskytuje dítěti nezbytnou podporu pro zvládnutí úkolů, které jsou v daný moment za hranicemi jeho schopností, ale s pomocí jsou již zvládnutelné. Scaffolding má následující fáze:

1. Učitel používá strategii, dítě pozoruje a naslouchá.
2. Učitel používá strategii, dítě se připojuje.
3. Dítě používá strategii, učitel pomáhá.
4. Dítě používá strategii samostatně, učitel sleduje.

Modelování je nedílnou součástí scaffoldingu. Modeluji ho vždy, když dětem názorně ukazuji, jak danou strategii používám v praxi. Jde o komentování vlastních myšlenkových procesů, např.: „Myslím si, že..., protože na obrázku vidím...“. Je důležité, aby vše bylo autentické, není nutné si model připravovat jako divadlo, místo toho celým procesem práce s textem projdu společně se svými žáky.

V průběhu učení strategiím je nezbytné, aby dítě vždy přesně vědělo, co se od něj očekává. V zahraničí je běžné, že jsou děti seznamovány s názvy jednotlivých strategií, a to i v předškolním věku. U nás tato praxe není zatím rozšířena. Používám gest jako zástupných znaků jednotlivých strategií, které děti udělají, chtějí-li dát najevo, že danou strategii užili:

- dlaň položená na hlavě = „mám nápad“ (předvídání)
- kroužky z prstů před očima symbolizující brýle = „vidím to“ (vizualizace)
- ukazovák zaklesnuté do sebe = „mám spojení“ (hledání souvislostí)
- zdvižený ukazovák = „asi vím“ (usuzování)
- dlaně v postavení do písmene T = „mám otázku“ (kladení otázek)

Děti neseznamuji s přesnými názvy strategií, uvědomují si, nad čím právě přemýšlejí, a dokážou to pomocí gesta sdělit druhým. Nicméně tento postup používám až s dětmi předškolního věku, u menších dětí ho zatím nemám dostatečně ověřený a nejsem si jista, nakolik je to potřebné. V budoucnu bych se této problematice ráda věnovala hlouběji.

Učit jednotlivé strategie jednotlivě, nebo souběžně? Domnívám se, že obě varianty jsou správné, ale vždy musíme vyjít ze zkušenosti a zralosti dětí. Začínám-li s výukou čtenářských strategií, věnuji se vždy jedné. S rostoucími zkušenostmi a dovednostmi dětí je možné a vhodné pracovat s více strategiemi najednou, jelikož to více odpovídá chování čtenáře.

Laura Robbová (1996) přináší tipy na výuku, chceme-li vyučovat strategie jednotlivě. Její doporučení jsem si přizpůsobila předškolnímu věku následovně...



Foto: Z archivu E. Rybářové

Eva Rybářová je učitelka v 55. MŠ v Plzni, spolupracuje se čtenářským týmem **Pomáháme školám k úspěchu** na ověřování kontinua na úrovni malých dětí.

1. **Výběr vhodné strategie a příprava minilekce**, na které lze jasně a výstižně danou strategii objasnit. Osvědčuje se mi používání kratších textů, neboť u delšího textu časté přerušování vede ke ztrátě koncentrace. Vyučování čtenářských strategií například v době čtení před spaním osobně nepovažuji za šťastné.
2. **Představení minilekce** třídě nebo skupině dětí, **modelování strategie** a **přizvání dětí k účasti**.
3. Využívání knih **různých žánrů** a vytvoření příležitostí pro opakované využívání strategie v průběhu krátkého času. Nabídka různých žánrů je důležitá pro získání zkušenosti, že daná strategie funguje a dá se využít u různých druhů textů.

1. HLEDÁNÍ SOUVISLOSTÍ (PROPOJOVÁNÍ)

Touto strategií jsem začínala, protože při ní jde o aktivaci představivosti dětí a významových schémat, která již mají vytvořena. Je důležité si uvědomit, co už znám, co jsem zažil, a připravit se na nové informace, které mé dosavadní zkušenosti obohatí či upraví. Naučíme-li děti si tuto skutečnost uvědomovat, snáze se v novém textu orientují, aktivuje se jejich pozornost, vzrůstá zájem o knihu a síla potěšení z prožitku.

Tuto strategii využívám jak před čtením ve fázi evokace, kdy zjišťuji prekoncepty dětí, tak v jeho průběhu, kdy pomocí otázek pobízím děti k **hledání souvislostí** mezi postavami, příběhem, uvědoměním si toho, co již znají. Zkušenější děti následně mohou v průběhu poslechu dát gestem najevo (uvedeno výše), že jim text něco připomněl.

K aktivizaci dětí mohou vést tyto otázky:

- Znáš nějakou další pohádku o...?
- Byl jsi někdy na výletě, na hradě, v lese...?
- Stalo se ti, že ses ztratil, měl jsi radost, dostal dárek...?
- Znáš někoho, kdo...?
- Viděl jsi někdy...? Jak vypadal, voněl, jakou měl barvu...?
- Víš něco o...?

Další možností je využívání tzv. startérů – počátků vět, které dítě dokončuje. Má-li dítě předem formulovaný začátek věty, bývá pro něj snazší formulovat své myšlenky a zaměřit se na podstatné. Pro strategii hledání souvislostí by mohly takovým „startérem“ být kupř. věty:

- Připomíná mi to...
- Vypadá to...
- Má to...

Ukázka z praxe: Jakou pohádku o drakovi znáte?

Přepis dětských výkonů z videoukázky

Učitelka: *My si teď povídáme, nebo budeme povídat, pohádku o ledovém drakovi a přemýšlejte, jestli znáte nějakou pohádku, ve které je drak. Znáte nějakou pohádku o drakovi?*

Tonda (3 roky): Já jo!

Lukáš (5,5 roku): Já znám takovou pohádku, že byl drak v jeskyni, to se takhle jmenuje, a byl tam rytíř a on tam bojoval s ním.

Filip (4 roky): Tam je takovej černej drak a tam je takovej kluk a ten má tatínka. Dvě tatínky. A ta maminka má všechny draky a je v daleku, je tam daleko...

Učitelka: A počkej, já se zeptám, Filipku, a tuhle pohádku jsi viděl?

Filip: Jo.

Učitelka: Tak to jsem asi taky viděla. A jmenuje se „Jak vycvičit draka“?

Filip: Joo!

Učitelka: Jo? Tak tu jsem taky viděla! Někdo jinej ještě nějakou pohádku, třeba z knížky nebo...

Filip: Z telky...

Učitelka: Nebo z telky, televize...

David (5 let): Nebo z dývka...

Učitelka: Nebo na DVDčku...

David: Já znám takovou, kde byl bílej drak a Rychlodrah se jmenoval, bez křídel, a byl bílej, a takovýho kluka odvezl do bezpečí, aby pro takovou královnu našel lék, aby neumřela.

Učitelka: Luky, ty sis ještě na nějakou vzpomněl...

Lukáš: Ehm, já jsem, maminka mi četla o drakovi s trpaslíkama a ten drak je převozní s těma trpaslíkama, on je převáží, a oni nabírají oheň, a oni mají různý



Videoukázka

Propojování: Ledový drak

draky – led, vodovej, ledovej, ještě ohňovej, a když chtěj něco dovézt, tak on jim to doveze i s tou vodou a naplní jim to do takový báně, kde mají studnu a vylejvají to tam.

Učitelka: Dobře. A teď se zeptám, viděl jste třeba někdo Hobbita?

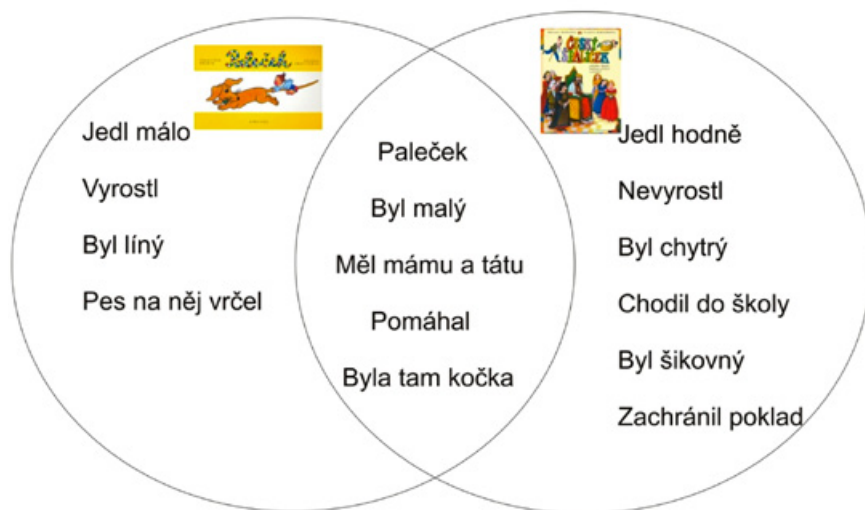
David: Já, v pohádce takový.

Učitelka: Viděl jsi v pohádce?

David: Jo, v Herkulesovi.

Učitelka: A znáte třeba pohádku Princ Bajaja?

Tonda: Já jo!! Princ Bajaja... princ Bajaja má meč.



Příklad hledání souvislosti na úrovni text–text
Porovnání dvou pohádek o Palečkovi

Použitá literatura:

HRUBÍN, František. **Paleček**. 14. vyd. Praha: Albatros, 2012. [10] s. ISBN 978-80-00-02869-9. MOTLOVÁ, Milada (ed.). **Český špalíček pohádek, říkadel, hádanek, přísloví a písniček**. 1. vyd. Praha: Knižní klub, 2011. 321 s. ISBN 978-80-242-2936-2.

Analýza dětských výkonů: U předškolních chlapců (Lukáš a David) je patrné, že jim již nečiní problém vybavovat si předchozí zkušenosti a propojovat je s tématem. Chlapci jsou aktivnější, dívky se nezapojovaly vůbec. Může to být i volbou tématu, pohádky o dracích mohou být genderově bližší chlapcům. U menších dětí může být také problém s vybavováním informace. Ale i pouhé sledování procesu hledání souvislostí u ostatních je učením. Ve chvíli, kdy dítě dostane impuls, který mu vyvolá něco, co pro něj bylo důležité, již ví, jak reagovat. To je vidět na příkladu tříletého Tondy a pohádce o Bajajovi, kterou mu četla maminka.

Při práci s textem nehledáme souvislosti pouze v rovině „text–čtenář“, ale i souvislosti mezi různými texty, či textem a informacemi z jiného média. Můžeme pracovat jak s uměleckými texty, kdy lze porovnávat zejména obsahovou stránku například dvou verzí pohádek, tak s texty odbornými, kdy zjišťujeme, jaké informace o daném jevu (zvířeti, rostlině, místu apod.) přináší dva různé zdroje informací. V tomto případě se osvědčuje používat grafická zobrazení a společně s dětmi zapisovat jejich postřehy. U starších dětí se hledají souvislosti mezi textem a světem, u předškolních dětí tak daleko nejdu, jelikož ještě nezobecňují a nemají dostatečné znalosti.

2. VIZUALIZACE

Vizualizace souvisí s mírou potěšení, které nám kniha přináší. Čím více detailů si dokážeme při četbě vybavit, tím je náš vlastní prožitek z četby silnější, plastičtější. U předškolních dětí je metoda vytváření mentálního filmu ztížena tím, že mají leckdy omezené zkušenosti, aby si představy utvořily. Setkala jsem se s takřka šestiletým dítětem, které bylo poprvé v lese, až když jsme se do něj se třídou vydali. Takovému dítěti se při poslechu pohádky odehrávající se v lese těžko vyvolávají potřebné představy. Proto se mi zdá vhodné zaměřit se na aktivizaci konkrétních smyslů – zraku, hmatu, sluchu, čichu a chuti, umožnit okamžitý smyslový prožitek, který dětem pomůže vytvořit si mentální obraz ilustrující předčítaný text. Ve zmíněném příkladu lesa mohou děti například vnímat vůni z přírodnin donesených učitelkou, slyšet zvuky lesa z nahrávky, vnímat strukturu mechu, šišek, kůry...

Každé dítě je jiné a má jinak rozvinuté percepční či grafomotorické dovednosti, o které se chceme při vizualizaci opírat. Proto je dobré nezaměřovat se pouze na jeden

smyslový vjem, ale připravovat vzdělávací nabídku dostatečně pestrou a cílenou na různé smysly. Například:

- zrak – obrázky, ukázky předmětů (k čemu to asi je?), kresba před či v průběhu textu (...jak vypadal? Co měl na sobě?...)
- hmatové rozlišování struktury, teploty, tvaru (...princezniny šaty – z jaké látky je asi měla, když byly hladké jako hedvábí? Co bys musel mít pod polštářem, abys to cítil? – *Princezna na hrášku*...)
- sluchové vnímání – poslech nahrávek (zvuk ptáků, zvířat v savaně, zurčení potoka, šumění moře...)
- chuť – kupř. ...když je to sladké jako med?
- čich – rozlišování vůně (les, květiny, látky, koření, např. „doma vonělo vánoční cukroví“ – která z vůní ti připomíná Vánoce?...)

Pro děti může být obtížné popsat svou představu slovy, proto jim umožňují prožitek vyjádřit výtvarně, pohybově, zvukově – nakreslit princeznu, vybrat hudební nástroj, které jim evokují představu vánočních svátků apod. Pokud na základě textu mají kreslit, necht dlouhé pasáže, ale text krátím, aby si mohly informace zapamatovat. Při práci s malými dětmi volím texty jednoznačné a snadno zpracovatelné díky výrazným charakteristickým znakům, které má dítě znázornit. U starších dětí mohu použít texty zaměřené na detail.

Příklad vizualizace, kresba draka podle předčítaného textu

Ledový drak byl veliký, o hodně větší než ti šupinatí zelení draci. Ledový drak byl čistě bílý. Ta bílá barva byla tak zvláště pronikavá a chladná, že byla téměř modrá. Oči měl jasné, hluboké a ledové. Křídla ledového draka byla široká a vypadala jako křídla obrovského netopýra. Zuby měl z rampouchů, tři řady jako ostrá kopí nestejné délky.

(Martin, George R. R. **Ledový drak**. Přel. Lenka Němečková. 2. vyd., v Argu 1.

Praha: Argo, 2015. 116 s. ISBN 978-80-257-1465-2.)

Analýza dětských výkonů: Použitý text byl krácen, aby nekladl vysoké nároky na paměť dětí. Díky tomu mohly i malé děti, jejichž kresebný vývoj je ve stadiu hlavonožce, zkoušet zachytit charakteristické znaky draka, a tím vyjádřit svou představu, jako je tomu např. na obrázku Terezky. Nabízí se ovšem otázka, zda děti skutečně vyjadřují svou představu, či zda naopak vytvořený obraz, který je do značné míry limitován jejich kresebnými dovednostmi, zpětně představu neformuje. Jinými slovy, zda v takto útlém věku tím, že dítě postupuje podle slovní instrukce (drak je veliký = velký ovál, má křídla = další dva ovály, zuby = čáry z jedné části apod.) a vytvoří obraz, nezíská oporu pro vytvoření představy v situaci, kdy by samo tuto představu nebylo schopno tvořit (např. ještě nikdy nevidělo obrázek draka).

3. USUZOVÁNÍ A PŘEDVÍDÁNÍ

Tyto strategie uvádím společně, jelikož mezi nimi vnímám velmi úzkou hranici. Dobře je vysvětluje například Ladislava Whitcroft.

Předvídání začíná již ve chvíli, kdy dítě sahá po knize, proto je tato strategie vhodná i pro velmi malé děti. Z titulní stránky či ilustrací vyvozuje, o čem by kniha mohla být, a na základě toho se rozhoduje, zda jí bude věnovat pozornost, či nikoli. Pro předvídání děje volím kumulativní pohádky, v nichž se pravidelně opakuje stejný dějový fragment s přidáním jedné nové informace (*O koblížkovi, O kohoutkovi a slepičce, O řepě*), či pohádky s ustálenou kompozicí s klasickou syžetovou stavbou (jde zejména o klasické pohádky, kde se objevuje pravidlo tři – tři úkoly, tři hádanky, tři synové apod.). Tímto způsobem mohou již tříleté děti dělat první zkušenosti s předvídáním a postupně přecházet k předvídání pokročilejšímu, u příběhů či pohádek, které nemají ustálenou strukturu a stavbu.

Veškeré předpovědi by měly být založeny na logickém úsudku, nejde o rozvíjení fantazie! Proto se vždy ptám, proč, na základě čeho, dítě předvídá. Předvídáme nejen před četbou, ale opakovaně v jejím průběhu, kdy zároveň monitorujeme, jak moc se naše předpovědi naplňují, zpřesňujeme je; pokud se nenaplnily, všichni společně hledáme, co jsme opomenuli, což je dobré pro další proces učení.

Při **usuzování** (vysuzování) k vlastní zkušenosti přidáváme konkrétní informaci z textu, na jejímž základě vyvodíme informaci novou. Nejde tedy o dohad určité možnosti, ale o vyvození logického závěru, zpravidla jednoho možného. Usuzování



Foto: E. Rybářová (4x)

1



2



3



4

Kresba draka podle předčítaného textu

1. Eliška (5,5 roku)
2. Filip (4 roky)
3. Terezka (3,5 roku)
4. Veronika (5,5 roku)

může někdy být podstatné pro předvídání, pokud nově vyvozená informace je klíčová pro předvídání dalšího děje. V průběhu četby se obě strategie uplatňují souběžně nebo se navzájem prolínají. Usuzování bývá pro děti obtížnější, jelikož je u něj nezbytné soustředění se na detaily, které je nutné propojit se zkušeností či předchozími informacemi a následně vyvodit závěr. Neposkytuje takový prostor jako předvídání, kde se většinou nabízí několik možností odpovídajících logické dedukci. Proto považuji za vhodné rozvíjet strategie odděleně – předvídání začínat u obrázků, později pracovat s texty, usuzování zaměřit na odhalování nevyřčených informací nejprve z obrázků, později z textů (motivací může být např. hra na detektivy). Při přemýšlení nad obrázkem podněcují děti, aby se pokusily „vyčíst“ co nejvíce informací – kdy se děj odehrává, jak se cítí, na co asi myslí. U předškolních dětí je tato metoda velmi účinná, protože je pro ně obraz dominantním nositelem významu. Pro prohlubování této dovednosti jsou vhodné knihy beztextové (mj. knihy P. Čecha, P. Horáčka).

U obou strategií se osvědčují otázky, případně větné startéry. U předvídání se jedná zejména o otázky a startéry:

- Jak to bude dál?
- O čem to bude?
- Co teď udělá?
- Myslím si, že... Předpokládám... Očekávám... Teď asi...

V případě usuzování budou otázky začínat převážně tázacími zájmeny *Proč? Kdo? Co? Jak?*, kdy pátráme zejména po příčině a jejím důsledku. Děti se s usuzováním setkávají v každodenním životě, proto to pro ně není tak obtížné, jak bychom mohli předpokládat.

Ukázka z praxe: O čem bude kniha *Chlapec, který spadl z nebe*

Přepis dětských výkonů z videoukázky

Dorotka (4,5 roku): O Ježíškovi.

Vojta (5,5 roku): Že tam byl nějaký chlapec a čekal na Ježíška, jestli dostane nějaký dárek. Nebo že tam zdobili s chlapčkem stromček.

Karolína (5,5 roku): Že jsou Vánoce.

Eliška (5,5 roku): Že by mohl padat sněh.

Učitelka: Knížka se jmenuje *O chlapci, který spadl z nebe*.

Vojta: Takže Ježíšek!

Kryštof (5,5 roku): Nebo anděl!

Maruška (5 let): Nebo bubák.

Učitelka: Tak vám prozradím, že to byl opravdu kluk, malý andílek. Ale proč mohl spadnout z nebe?

Vojta: Že ho někdo střelil!

Verunka (4,5 roku): Mohl ho někdo shodit.

Kryštof: Mohl se zranit o něco, že když... se mohl škrábnout.

Vojta: Že si mohl shodit křídlo.

Bert (5,5 roku): Protože mu křídylka už nemohla létat.

Eliška: Že měl mokré křídylka.

Karolinka: Že by zakopl.

Analýza záznamu: Děti neměly problém souvislosti hledat, vymýšlely různé možnosti a z odpovědi je patrné, že opravdu dochází k propojování s vlastní zkušeností či znalostí tématu. Odpovídají pouze starší děti, výjimku představují čtyřleté Verunka a Dorotka, obě s rozvinutými kognitivními dovednostmi mírně nadprůměrnými vzhledem k věku. Mladší děti pouze poslouchají. S odstupem času však mohu říct, že děti, kterým bylo v době záznamu méně než pět let a do diskuse se nezapojovaly, v následujícím roce, posledním před vstupem do školy, byly již aktivní a strategie využívaly.

Ukázka z praxe: Čteme Husu Lizu

Přepis dětských výkonů z videoukázky

Kryštof: Tohle je vánoční stromček. (předvídá)

Lukáš: Jo. To je velikej stromček ozdobenej. Hele! Oslík, prase a kravička!

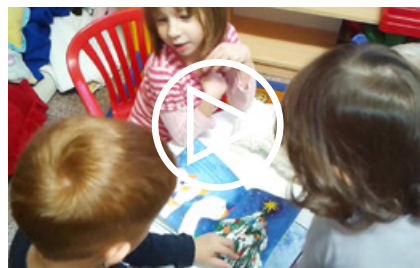
Tereška: Jojo, aby tam někde byl Ježíšek! (usuzuje podle vánočního stromčku a zvířat spojených s betlémem)

Kryštof: Veliká husa!

Tereška: No, to je asi tatínek, nebo maminka.



1



2

Videoukázky

1. O čem bude kniha *Chlapec, který spadl z nebe*
2. Usuzování – čteme knihu *Husa Liza*

Použitá literatura:

- ANKRUM, Julie W. – GENEST, Maria T. – BEL-CASTRO, Elizabeth G. **The Power of Verbal Scaffolding: „Showing“ Beginning Readers How to Use Reading Strategies.** *Early Childhood Education Journal*, 2014, s. 39–47. DOI: 10.1007/s10643-013-0586-5, ISSN 1082-3301. Dostupné [on-line] na: <http://link.springer.com/10.1007/s10643-013-0586-5> [cit. 14. 8. 2015].
- GREGORY, Anne E. – CAHILL, Mary Ann. **Kindergartners Can Do It, Too! Comprehension Strategies for Early Readers.** *The Reading Teacher*, 2010, s. 515–520. DOI: 10.1598/RT.63.6.9, ISSN 00340561. Dostupné [on-line] na: <http://doi.wiley.com/10.1598/RT.63.6.9> [cit. 14. 8. 2015].
- KOŠŤÁLOVÁ, Hana. **Efektivní výuka ke čtenářské gramotnosti vyžaduje práci s čtenářskými dovednostmi.** *Kritické listy. Čtvrtletník pro kritické myšlení ve školách*, 2007, č. 27, s. 4–6. ISSN 1214-5823.

Lukáš: Hele!

Tereza: Jak to skáče a na nebe.

Lukáš: Hele, ona se takhle sklouzla a tady je velikej, ten, a ono to takhle vzlítlo! Ona chce do té hvězdy. Ale teď spadla na sněh zase. (usuzuje podle děje)

Tereza: To byla nějaká nešika, ona asi málo to (ukazuje mávání křídly; usuzuje podle osobní zkušenosti)

Lukáš: Hele, ona přešla plot. Hele, teď si trénuje nějaký to. Ona chce tam vyskočit, ale moc jí to nejde.

Tereza: No to musí lítat!

Lukáš: Ona zapomněla... (ukazuje mávání křídly)

Tereza: Jo, mávat.

Lukáš: Asi neumí. Možná. (opět příklad usuzování – aby se mohla dostat přes plot, musí ho přeletět, ale jelikož to neudělala, zřejmě to neumí)

Tereza: Ale tady umí.

Kryštof: Co to je?

Tereza: Jak to, že jsou tu pořád ty vložky? (kladení otázek)

Lukáš: Nevím, ona si takhle vzlítla a potom ten sněh rozjel laviny, že jo?

Tereza: Hmm.

Lukáš: A teď jde nějak...

Tereza: Protože asi zapomněla mávat křídly. Vona je nějaká popleta, ne?

Lukáš: A teď je jí zima.

Tereza: No.

Kryštof: Co to je?

Lukáš: Tady už jsme byli... Tady je celá zasněžená a něco uviděla.

Tereza: Co?

Lukáš: Jo. Šla na kopec za kravičkou. A tam byli její přátelé. Asi hledala přátele! Ona na ně asi zapomněla a šla tam. No jó! (opět příklad usuzování na základě předchozího děje)

Tereza: Stýskalo se jí asi.

Lukáš: Hele! Už zase!

Kryštof: To je táta a maminka.

Tereza: Nebo tatínek.

Lukáš: A teď se koukaj' na tu hvězdu.

Kryštof: Stromeček vánoční!

Tereza: Ta hvězda vypadá jako nějaká pověšená hvězda, víd?

Lukáš: To jo, jako nějaká hvězda, ale je to na nebi. No jo, vidíte, že je to na nebi?!

A všichni jsou v té chaloupce. U stromečku. A čekaj' asi na Ježíška. A už jsou tady jenom hvězdičky.

Tereza: Už je asi konec.

Analýza dětských výkonů: Kromě interakce dětí, která je pedagogicky velmi cenná, můžeme na nahrávce vidět, že děti ke knize přistupují se zájmem „čtenářů“, tzn. nesnaží si knihu jen prolistovat, ale snaží se z ní získat informace – o čem je, co se asi stalo a proč. Jelikož pracují z vlastní iniciativy, mnohé jejich myšlenkové pochody jsou skryty, protože jim nejsou učitelkou kladeny otázky, které by celý proces osvětlily. Díky tomu, že tato činnost probíhala v malé skupině, kdy bylo nutné některé úvahy verbalizovat, však máme představu, jak asi probíhá práce s knihou u předškolního dítěte. Lukáš navíc do jisté míry modeluje své myšlenkové pochody nejmladšímu Kryštofovi. Objevuje se i položení otázky, nedá se ale spolehlivě určit, zda jde o otázku, kterou by si dítě samo kladlo, či zda je otázka položena právě díky společnému čtení. Domnívám se však, že mělo-li dítě potřebu otázku položit, pravděpodobně by si ji kladlo i samo sobě, pokud by s knihou pracovalo samo.

Závěr

Za dobu, co se s dětmi čtenářským strategiím věnuji, vidím, že jde o správnou cestu. Třileté děti mají velký zájem o knihy, chodí si samy „číst“ (= usuzují z obrázků, předvídají), děti jsou při četbě soustředěné a vyhledávají ji. I v době jejich volné hry se často shromáždí skupina dětí, která chce předčítat. U dětí před vstupem do školy pozorují značnou vyzrálost pro práci s textem. Nicméně stále mám dojem, že je co objevovat, a hledám další možnosti, jak pomoci dětem stát se dobrými čtenáři.

KOVAŘÍKOVÁ, Ludmila. **Čtenářská**

gramotnost – Čtenářské strategie:

Metody vhodné k vytváření představ.

Dostupné [on-line] na: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/cg-strategie-24> [cit. 7. 2. 2016].

KROPÁČKOVÁ, Jana – WILDOVÁ,

Radka – KUCHARSKÁ, Anna.

Pojetí a rozvoj čtenářské pregramotnosti

v předškolním období. Pedagogická orientace,

2014. DOI: 10.5817/PedOr2014-4-488, ISSN

1805-9511. Dostupné [on-line]

na: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1896> [cit. 14. 8. 2015].

MCKIE, Brooke K. – MANSWELL BUTTY,

Jo-Anne – GREEN, Rodney D. **Reading,**

Reasoning, and Literacy: Strategies

for Early Childhood Education from the

Analysis of Classroom Observations.

Early Childhood Education Journal, 2012,

s. 55–61. DOI: 10.1007/s10643-011-0489-2,

ISSN 1082-3301. Dostupné [on-line]

na: <http://link.springer.com/10.1007/s10643-011-0489-2> [cit. 14. 8. 2015].

MORROW, Lesley Mandel. **Literacy develop-**

ment in the early years: helping children read

and write. 6. vyd. Boston: Pearson, 2009,

1 v. [v. p.]. ISBN 978-020-5593-255.

ROBB, Laura. **Reading strategies that work:**

teaching your students to become better

readers. New York: Scholastic Professional

Books, 1996. 94 s. ISBN 05-902-5111-2.

ŠAFRÁNKOVÁ, Kateřina. **Čteme s nečtenáři.**

Kritické listy. Čtvrtletník pro kritické myšlení ve školách, 2010, č. 38, s. 16–19. ISSN 1214-5823.

ŠAFRÁNKOVÁ, Kateřina. **Čtení s předvídáním.**

Kritické listy. Čtvrtletník pro kritické myšlení ve školách, 2010, č. 37, s. 16–23. ISSN 1214-5823.

ŠAFRÁNKOVÁ, Kateřina. **Jak modelovat čte-**

nářské strategie. Kritické listy. Čtvrtletník pro

kritické myšlení ve školách, 2010, č. 36,

s. 28–31. ISSN 1214-5823.

WILDOVÁ, Radka. **Čtenářská gramotnost**

a podpora jejího rozvoje ve škole.

Praha: PedF UK v Praze, 2012. 212 s.

ISBN 978-80-7290-579-9.

WHITCROFT, Ladislava. **Čtenářská gramotnost**

– Čtenářské strategie. Dostupné [on-line]

na: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/ctenarske-strategie-2> [cit. 11. 10. 2015].

WHITCROFT, Ladislava. **Mezinárodní trendy**

ve výuce čtenářských strategií.

In: LAUFKOVÁ, Veronika – MORAHOVÁ,

Hana – MEDŘICKÁ, Tereza (eds.).

Metodologické přístupy v pedagogických

a psychologických doktorských výzkumech:

recenzovaný sborník z doktorské konference

konané dne 20. května 2013 v Praze.

1. vyd. Praha: PedF UK v Praze, 2013.

224 s., zde s. 141–145.

ISBN 978-80-7290-707-6.

Naše cesta ke čtenářským strategiím aneb Jak se učíme navzájem

TEXT Jana Breníková (Šístková), Vladka Sučková

„V letech 2013–2015 jsem měla příležitost ve spolupráci s Janou Breníkovou, pedagogickou konzultantkou projektu Pomáháme školám k úspěchu, hledat další možnosti rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti mých žáků, a to prostřednictvím pilotáže nově vznikajícího čtenářského kontinua. Společně jsme hledaly možnosti, jak se pomocí metod kritického myšlení¹ přiblížit naplnění deskriptorů, tedy vzdělávacích cílů čtenářství.“

Měly jsme potřebu zaměřit se v kontinuu na oblast *Porozumění textu* a hledat nové cesty k naplnění cílů, které pojmenovávají deskriptory v této oblasti.

Co říkají studie o tom, co dělají dobří čtenáři, chtějí-li porozumět stavbě a obsahu textu (Pearson in Harvey, 2000):

- vytvářejí souvislosti mezi tím, co čtou a co znají
- dávají otázky sobě, autorovi, ptají se na obsah textu
- vyvozují závěry v průběhu i po čtení
- odlišují důležité informace od méně významných
- propojují informace se svými zkušenostmi a jinými texty
- vyjasňují svoje nesprávné porozumění
- sledují míru svého porozumění textu

V souladu s tím jsme upřely svoji pozornost k rozvoji vybraných čtenářských strategií (**předvídání, vyjasňování, kladení otázek a shrnování**) pomocí metody **učíme se navzájem** (*Reciprocal Teaching*), se kterou jsme do té doby neměly vlastní zkušenost. Věděly jsme, že je jednou z metod, která může žákům pomoci zvládat čtenářské strategie při čtení. Je založena na tom, že se žáci navzájem učí – každý žák se stává učitelem v malé skupince dětí. Podle předchozího učitelova modelu upozorňuje na základě textu na ty skutečnosti, které mohou být nějak významné pro jeho porozumění. Žák neučí spolužáky obsahu textu, ale modeluje, jak on sám se dobírá porozumění textu prostřednictvím výše uvedených strategií. Obsah textu a proces porozumívání textu jdou zde ruku v ruce.

Co jsou strategie?

Nejprve jsme si ale samy potřebovaly ujasnit, co jsou **čtenářské strategie** a jak fungují. Vycházely jsme ze zahraniční literatury. Podle Laury Robbové (1995) jsou čtenářské strategie vědomé postupy, které používají dobří čtenáři k tomu, aby se dopátrali porozumění textu. Čtenářské strategie jsou záměrné, cílevědomé postupy, které dobrý čtenář dělá ve chvíli, kdy se chce dopátrat porozumění textu, který pro něj není snadný. Je to vědomá kognitivní činnost, která souvisí s metakognicí žáka. Strategiemi tyto postupy nazýváme tehdy, jsou-li voleny záměrně v okamžiku, kdy se žák v textu neorientuje, ztratil se a pokouší se dobrat porozumění. Při volbě čtenářské strategie čtenář ví, s jakým cílem čte, vědomě použitou strategii vyhodnocuje a je schopen ji zaměňovat za jinou podle potřeby.

Čtenářské dovednosti jsou na rozdíl strategií nevědomé, automatické procesy, které si zdatný čtenář ani neuvědomuje. Když čteme text, který je pro nás přiměřeně náročný, používáme tyto postupy zautomatizované jako dovednosti. Ale když je text pro nás osobně náročný, cílevědomě vybíráme a používáme strategie, abychom text rozlouskli. Cílem výuky je, aby se čtenářské strategie staly automatickými postupy, dovednostmi, které čtenáři pomáhají při čtení bez větší vědomé kontroly.

Na začátku

Pro úspěšné představení čtenářských strategií žákům se nám zdálo důležité, aby sami žáci dobře porozuměli tomu, co je vlastně dobré čtení a co jako čtenáři děláme pro to, abychom porozuměli naučnému či beletristickému textu.



1



2

Videoukázky

1. Čtenářské strategie očima dětí
2. Učíme se navzájem

¹ Jde o metody, které do České republiky přinesl ve školním roce 1997/1998 program **Čtením a psaním ke kritickému myšlení**. Dnes o program pečuje spolek Kritické myšlení, www.kritickemysleni.cz.

Proto jsem na počátku čtvrté třídy s žáky při společné diskusi vytvořila myšlenkovou mapu, která jazykem dětí zachytila to, co dělá čtenář. I díky této aktivitě se nám podařilo vzbudit potřebu na tématu strategií dále pracovat.

Jak se strategiemi pracovat ve třídě?

V publikaci **Strategies That Work** autorky přirovnávají výuku čtenářských strategií k jízdě na kole (Harvey, 2000, s. 13). Nejprve dítě sleduje dospělého, jak jede na kole. Učitel tedy sám žákům ukazuje – modeluje, jak o textu přemýšlí, a žáci jeho myšlenkové postupy sledují. Později dítě začne jezdit na kole s oporou dvou dalších malých koleček. To je metafora pro práci ve dvojicích či v malých skupinkách. Nakonec, po dostatečně dlouhé době, kdy je dítě bezpečně provázeno dospělým, vyjede samo na silnici. To ilustruje jeho samostatné plnění úkolů nad neznámým textem. Fielding a Pearson (in Harvey, 2000) popisují čtyři kroky, pro porozumění strategií²:

1. Učitel modeluje

- Učitel strategii vysvětlí.
- Demonstruje, jak strategii použije k tomu, aby mu pomohla porozumět textu.
- Učitel myslí nahlas a modeluje, jak přemýšlí, když čte.

2. Podpora žáka

- Žáci po modelování dostávají prostor pro splnění úkolu.
- Učitel a žáci využívají strategii společně.
- Učitel dává žákům podporu při jejich diskusích ve skupinkách, poskytuje jim zpětnou vazbu.
- Žáci sdílejí svoje přemýšlení o textu ve dvojicích nebo malých skupinkách.

3. Samostatná činnost žáka

- Po práci s učitelem a ostatními žáky se nyní pokoušejí aplikovat strategii samostatně.
- Dostávají pravidelnou zpětnou vazbu od učitele i ostatních žáků.

4. Aplikace strategie při reálném čtení

- Žáci samostatně a jasně používají danou strategii při čtení nového žánru.
- Používáním dokládají, že jim strategie pomáhá v porozumění náročnému textu.

Inspirovala jsem se výše uvedenými kroky a postupně jsem žákům představila ty strategie, které jsou součástí metody *učíme se navzájem*. Nejprve jsem modelovala, jak mě jako čtenáře mohou dovést k porozumění textu. V této fázi jsem využila po vzoru zahraničních lektorů této metody dramatizace spojené se zástupnými symboly jednotlivých strategií:

- **Předvídaní** – věštecká koule
- **Vyjasňování** – brýle
- **Kladení otázek** – mikrofón
- **Shrňování** – laso

Tyto rekvizity nás provázely jen zpočátku nácviku strategie, později jsme je nahradili obrázkovými symboly.



Foto: H. Košťálová

Vladka Sučková, učitelka 5. třídy v Tyršově MŠ a ZŠ Plzeň, spolupracovnice čtenářského týmu projektu **Pomáháme školám k úspěchu**.



Foto: O. Polák

Jana Breníková (Šístková), pedagogická konzultantka v ZŠ Staňkov, členka čtenářského týmu projektu **Pomáháme školám k úspěchu**.

Foto: V. Sučková (3x)



1. Pomůcky pro vyvození strategií.
2. Symbol pro strategii vyjasňování.
3. Symbol pro strategii shrňování.

² Tento postup je univerzální při zavádění jakékoli dovednosti. Z anglosaské odborné pedagogické literatury ho známe pod pojmem „gradual release of responsibility“ – česky lze přibližně přeložit jako postupné předávání odpovědnosti za učení od učitele k žákovi. .

V následujících lekcích jsem se vždy věnovala nácviku jedné ze strategií, který začínal mým modelováním. Žáci pracovali s mojí podporou ve dvojicích či v méně početných skupinách, svoji práci reflektovali v kruhu. V závěru lekce získali zpětnou vazbu od spolužáků i ode mě. Cílem zpětné vazby bylo, aby žáci pochopili, kdy je vhodné danou strategii využít a na čem pracovat, aby ještě lépe vedla k porozumění textu.

Nácvik strategií

Přemýšlela jsem o tom, kterou ze strategií žákům představit jako první. Protože moji žáci měli nejvíce předchozích zkušeností s **předvídáním**, rozhodla jsem se pro modelování této strategie jako první. Při samostatné činnosti jsme se zaměřili především na zdůvodnění toho, co vede čtenáře k představám o tom, jaké je téma, obsah předloženého textu, i o tom, jak se bude pravděpodobně děj dále vyvíjet. Učili jsme se společně předvídat...

- a) z obalu knihy
- b) z názvu
- c) z obrázků
- d) z předchozího děje

– a opírat se o důkazy v textu, vycházet z čtenářských či osobních zkušeností. V případě potřeby žáci mohli vycházet z těchto tzv. větných startérů, které jsem si upravila pro potřeby mojí třídy.

Předvídáme

- z názvu textu / nadpisu jeho části / obrázku předpokládám, že to bude o...
- už vím tyto věci o námětu/příběhu, a proto si myslím, že další část bude o...
- vycházím z toho, co _____ řekl/udělal, a tak předpokládám, že...
- vycházím ze svých vlastních životních či čtenářských zkušeností, a proto předpokládám, že...

Práce s otázkami měla žákům pomoci lépe porozumět tématu a zároveň je naučit rozlišovat kvalitu otázek. Žáci se pokoušeli tvořit takové otázky, na něž lze najít doslovnou odpověď přímo v textu, a takové, na které text přímo neodpovídá a které vycházejí z myšlenek, postojů a hodnot čtenáře, z předchozích čtenářských zkušeností s jinými texty. Inspirovat se mohli otázkami typu:

Pokládáme otázky

- Kdo...?
- Co...?
- Kde...?
- Kdy...?
- Proč je důležité, že...?
- Proč se stane to, že...?
- O čem je tato část?
- Čím se podobá...?
- Čím se liší od ...?
- Co je nejdůležitější...?
- Co si myslíš o ...?

Strategie **vyjasňování** vede k vědomé snaze čtenáře porozumět nejasnému slovu či myšlence. Čtenář zkouší různé odhady, domněnky o smyslu slova či místa v textu. Hledá vodítka, která by mohla vést k potvrzení či vyvrácení této domněnky, a to v textu či ve svých zkušenostech. V mé třídě je dobrou příležitostí k diskusi mezi žáky i k práci s dalšími zdroji. Během nácviku žáci využívali následující nedokončené věty:

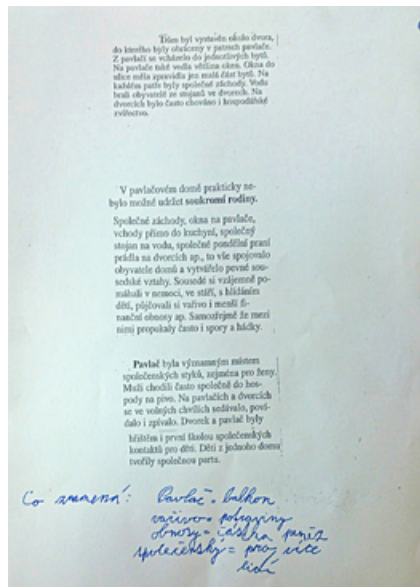
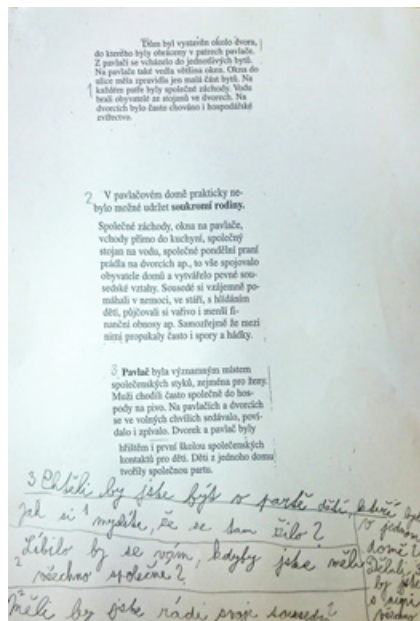
Vyjasňujeme

- Nerozumím slovu / slovnímu spojení / myšlence...
- Mám otázku...
- Nevím, co znamená...
- Potřebuji si ujasnit...



Videoukázka

Paní učitelka modeluje strategie dětem.



1. Práce žaka – **kladení otázek**.
2. Práce žaka – **vyjasňování**.

Za nejobtížnější většina žáků považovala **shrňování**, které učí odlišovat podstatné od méně důležitých informací, vlastními slovy formulovat hlavní myšlenku, sdělení textu či jeho části. Tři nejdůležitější aktivity, které podle mě podpořily nácvik této strategie, byly:

- vyhledávání klíčových slov a informací z textu, jejich záznam a následné převyprávění příběhu
- srovnání – co je převyprávění a co je shrňování
- záznam hlavní myšlenky pod obrázek vystihující část textu

K čemu je dobré to, co děláme?

V další fázi jsme si s žáky vyjasnili, jak teď rozumějí jednotlivým strategiím. Přemýšleli jsme, do jaké míry jim pomáhají uvedené startéry, proč je výhodné vést si při práci s textem krátké písemné záznamy (např. vodítka, o která je možné opřít své předvídaní, tvorbu otázek, vyjasňování slov či slovních spojení, hlavní myšlenky apod.). Diskutovali jsme o tom, ve které fázi práce s textem je dobré užít vybranou strategii, i to, jaký bude mít význam ovládnutí strategií pro jejich vlastní učení v budoucnu.

Učíme se navzájem v akváriu

Teprve po všem tomto úsilí, které trvalo několik měsíců, jsme přistoupili k využití všech čtyř čtenářských strategií najednou, jak je to popisováno v metodě *učíme se navzájem*.

Mým záměrem bylo dětem pomoci vyspělých dětských čtenářů modelovat, jak práce bude vypadat. Využila jsem metodu *akvária*. Skupinka čtyř vyspělých čtenářů si rozdělila role tak, aby se každý její člen zabýval při práci s vybraným textem jednou ze strategií. Demonstrovali spolužákům, jak společně přemýšlejí nad textem. Ostatní žáci přihlíželi, jak o textu diskutují prostřednictvím všech čtyř strategií.

Druhým krokem bylo, že každý člen ze skupiny *akvárium* kolem sebe shromáždil nový tým, složený z dalších tří spolužáků třídy. Tento nový čtyřčlenný tým si rozdělil strategie a diskutoval v následujících lekcích nad danými texty. Jejich úkolem bylo zapsat si to nejdůležitější pro následnou diskusi. Oporou všem členům byly větné startéry.

Co se nám ukázalo?

Zajímavé pro nás bylo zjištění, že větné startéry některé žáky více svazovaly, než inspirovaly. Například některé žáky vedly k tvorbě otázek s nižší úrovní, jejichž doslovná odpověď byla uvedena v textu, a to i přes to, že v předchozích lekcích tento žák kladl náročné otázky. Mezi dětmi se objevily i ty, které se natolik zaměřily na vybranou strategii, že jejich účast v diskusi byla omezena pouze na naplnění jejich role. Porozumění se ne vždy opíralo o důkazy uvedené v textu, část žáků vycházela ze svých vlastních zkušeností či jiných zdrojů informací. Ne všichni využili možnosti krátkých písemných záznamů.

Opět se nám potvrdilo, že nová aktivita, v našem případě spojení všech čtyř strategií při samostatné diskusi skupiny nad textem, snižuje úroveň reakcí žáků, ale s přibývajícím zkušenostmi s danou metodou se jejich projev stává jistějším. Po několika měsících shledáváme, že jsou žáci v diskusích nad textem soustředěnější a aktivnější, stávají se spíše moderátory při aplikaci jedné ze strategií, za kterou převzali v rámci týmu odpovědnost, zapisují si potřebné poznámky, dožadují se důkazů v textu či vysvětlení vycházejících ze zkušeností dalších členů týmu. V neposlední řadě dokážou i formulovat, jak to vypadá, když čtenář ovládá jednotlivé strategie, a reflektovat, nakolik se jim to daří.

Zde si můžete přečíst [lekci Pavlačový dům](#).

Použitá literatura:

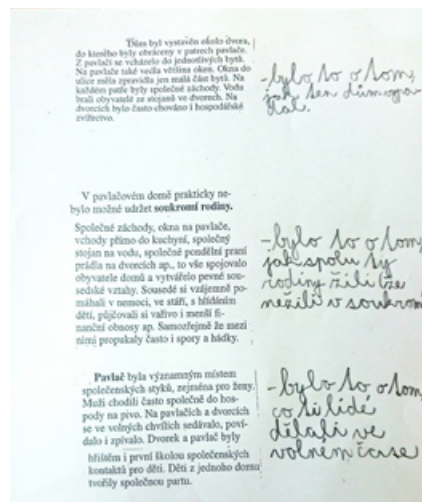
HARVEY, Stephanie – GOUDVIS, Anne. **Strategies that work: teaching comprehension to enhance understanding**. York (Me.): Stenhouse Publishers, 2000. 314 s. ISBN 15-711-0310-4.

NAJVAROVÁ, Veronika. **Výzkum čtenářských strategií žáků 1. stupně základní školy**. Dostupné [on-line] na: <http://www.ped.muni.cz/weduresearch/publikace/0052.pdf> [cit. 22. 4. 2015].

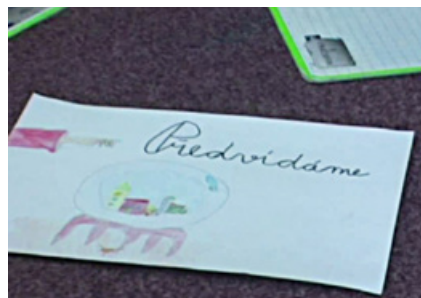
Reciprocal Teaching. Dostupné [on-line] na: http://www.readingrockets.org/strategies/reciprocal_teachingSummarizing, http://www.readingrockets.org/strategies/reciprocal_teaching, <http://www.csicr.cz/getattachment/e43a087c-c044-4761-adcc-e4282774ae7a> [cit. 22. 4. 2015].

ROBB, Laura. **Reading strategies that work: teaching your students to become better readers**. New York: Scholastic Professional Books, 1996. 94 s. ISBN 05-902-5111-2.

ŠÍSTKOVÁ, Jana – SUČKOVÁ, Vladimíra. **Učíme se navzájem aneb Jak se pokoušíme vyučovat čtenářské strategie**. Komenský 140, 2015, č. 1, s. 41–46. ISSN 0323-0449.



Práce žáka – **shrňování**.



1



2

1. Pomůcka pro strategii předvídaní
2. Obrázek z knihy

Oddíl

4

Představujeme: Kateřina Sládková

32

Chci, aby z dětí rostli přemýšliví a nezávislí čtenáři

35

Otázky na výběr do dílny čtení



Kateřina Sládková

Chci, aby z dětí rostli přemýšliví a nezávislí čtenáři

TEXT Jiřina Majerová, Kateřina Sládková

„Vystudovala jsem Střední pedagogickou školu v Prachaticích a Pedagogickou fakultu Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. Tím ale moje vzdělávání neskončilo a vlastně možná teprve začalo. Nejvíc jsem se začala učit až ve třídě se svými žáky. Důležitým okamžikem bylo absolvování základního kurzu RWCT v roce 2002. Začala jsem promyšleněji plánovat svou výuku, více jsem si všímala cílů hodiny a jejich naplňování. Sympatické na tom všem bylo, že se vše točilo okolo čtení. Bavilo mě zkoušet různé čtenářské lekce a dílny čtení se svými žáky. Během své pedagogické dráhy jsem potkala spoustu lidí, kteří mě ovlivnili, ale v poslední době velice úzce spolupracuji s Jiřinou Majerovou, které vděčím za mnohé. Společně jsme na začátku prozkoumávaly čtenářské kontinuum z dílny projektu Pomáháme školám k úspěchu a diskutovaly při plánování čtenářských lekcí nad významem jednotlivých deskriptorů. Navzájem jsme se podporovaly při překonávání pochybností a nejistot, které tato práce přinášela a stále přináší. Vzájemně se doplňujeme při vedení společných seminářů k dílnám čtení.“

Základy čtenářského „stavitelství“

Kateřina Sládková si denně klade otázku, zda to, co děti ve výuce dělaly, mělo pro ně smysl a přispívalo k jejich učení a růstu. Sleduje bedlivě každou svou akci ve třídě – to, co řekne, jak dětem činnost zadá, jak reaguje na otázky dětí v průběhu jejich práce. Když zadává dětem učební aktivity, dbá na to, aby vycházely z toho, co už děti umí, co zvládly, a aby se v nich vždy mohly naučit něco nového. Pokládá jim takové otázky, ze kterých může usoudit, kde se děti nacházejí v porozumění daným pojmům či učivu. Díky tomu se jí daří pohotově, v každé minutě, přizpůsobovat svou výuku tomu, co děti právě potřebují, aby lépe rozuměly a lépe se učily. Dělá to proto, aby se každé dítě rozvíjelo ve svém čtenářství a aby se stalo přemýšlivým a kritickým čtenářem. Jak to dělá? „*Děti v první třídě přicházejí do školy a potřebují se setkávat s knihami různých žánrů a témat, s odlišnými pohledy a názory na přečtený text nebo úryvek z knihy a s rozmanitými čtenářskými činnostmi. Na prvním stupni se postupně učí nejen vybírat si knihu dle svých zájmů a potřeb v dílnách čtení, ale i prohlubovat prožitky z četby tím, že ho sdílí se spolužáky nebo konzultují nad knihou se mnou jako s učitelkou. Ve čtenářských lekcích¹ se děti učí rozmanitým čtenářským strategiím a dovednostem, které jim usnadňují porozumění textu. Mohou pak sahát po náročnějších knihách a rozšiřují si svá čtenářská teritoria.*“

Paní učitelka se zjevnou spokojeností říká, že nový vítr do její výuky přineslo čtenářské kontinuum vytvořené v projektu **Pomáháme školám k úspěchu**. Díky kontinuu a diskusím s kolegy viděla, že čtenářských dovedností, které je potřeba u dětí rozvíjet, je široké spektrum. Do hodin zařadila nové čtenářské cíle a také začala hledat a do třídy přinášet rozmanitější typy textů. Pomocí kontinua si ujasnila, které stránky čtenářského rozvoje zdůrazňovala i ve své dosavadní výuce. „*Bylo to především hlubší porozumění textu, zaměřovala jsem se na pocity postav, na podobnosti a rozdíly jednání postav a dětí samotných. Ale kontinuum nabízí pro rozvoj komplexního*

Paní učitelka Sládková přemýšlí o smyslu čtenářství a o tom, co všechno je zapotřebí, aby se děti stávaly přemýšlivějšími a kritičtějšími čtenáři...

1 Dílna čtení a čtenářská lekce jsou dvě různé činnosti. Dílna čtení běží jako metodický formát, který trvá celou vyučovací hodinu, během které si děti především čtou knihu podle vlastní volby a na přečtené reagují. Čtenářská lekce je vyučovací hodina, v níž pracuje celá třída s textem, jež vybrala učitelka a který slouží k rozvoji čtenářských postupů a k získání poznatků, které pak děti mohou samostatně využívat v dílně čtení.



Foto: Archiv K. Sládkové

Kateřina Sládková ve třídě s dětmi.

čtenáře také například práci s vizuálními prvky, pomohlo mi cíleněji a promyšleněji rozvinout sebepojetí čtenáře, začala jsem s dětmi odhalovat autorský záměr, zkoumat v textu fakta a názory. Díky kontinuu jsem si teprve po dlouhých letech učitelské práce vytvořila ucelený systém dílen čtení, který sice stále zdokonaluji, ale který už funguje a moje žáky nejen baví, ale opravdu děti rozvíjí v komplexní čtenáře, a to přiměřeně k možnostem každého z nich.“

Vstoupíte-li bez oznámení do Katčiných hodin českého jazyka i do výuky předmětu Člověk a jeho svět či do matematiky, uvidíte, že téměř vždy dává paní učitelka dětem příležitosti k rozvíjení kritického myšlení. Podporuje je, aby vyslovovaly vlastní myšlenky, otázky, domněnky, pochybnosti, vede je k přesně formulované argumentaci. Zažívá s nimi radost, když se učí jeden od druhého, když se jim daří reflektovat svou práci i pokrok. „V současné době se zaměřuji na individualizaci. Je pro mě důležité, aby každý žák došel k cíli hodiny cestou, která je pro něj nejbližší a nejpřirozenější. A protože jsou mezi žáky velké rozdíly, nebývá to vždy jednoduchý úkol. Dávám přednost tomu, aby si děti v dílně čtení mohly volit úlohy, a pomáhám jim k tomu propracovanou nabídkou otázek. Postupně se učím zadávat dětem úkoly podle jejich čtenářské či matematické úrovně.“

Každé dítě je „stavitelem“ při budování svého čtenářství i při vzniku společenství čtenářů v naší třídě

Paní učitelka si uvědomuje, že každé dítě do školy vstupuje s určitou úrovní čtenářských dovedností a také se specifickými čtenářskými zkušenostmi. Čtenářská gramotnost se u každého žáka rozvíjí individuálně. To paní učitelka ví, a proto pečuje o to, aby žákovi nabízela činnosti v zóně jeho nejbližšího vývoje – a to se týká jak techniky čtení, tak zájmových a preferencí v četbě nebo výběru vhodných a rozvíjejících knih. Paní učitelka pevně věří, že každé dítě může rádo číst a vyhledávat četbu po celé své dětství. Cílevědomě hledá cesty, jak každé jednotlivé dítě ke čtenářství přivádět. V průběhu své pedagogické praxe si mnohokrát ověřila, že se děti stávají nejlepšími čtenáři i díky svým spolužákům. „Věřím, že díky tomu, že děti čtou beletrii, rozvíjejí si schopnost vcítovat se do prožitků druhých a lépe pak rozumějí jejich životní situaci. Tím se posilují vztahy mezi nimi. Proto je pro děti velice důležité, když mohou své čtenářské zážitky sdílet se svými spolužáky. V dílnách čtení často nastávají spontánní hovory nad knihami, když se děti se zájmem ponoří do prozkoumávání knihy svého spolužáka. Je samozřejmé, že ne úplně všechny děti zbožňují čtení a knihy. A právě pro takové děti je ještě důležitější vidět můj zájem o jejich četbu. Zajímám se nejen o obsah, ale také, jak se jim kniha čte, pomáhám jim s výběrem knih. Zjistila jsem, že ne všechny děti, které mají potíže se čtením, zákonitě nerady čtou. Jsou mezi nimi i takové, kterým vyhovuje bezpečí čtenářských dílen, kdy si čtou vlastním tempem a o čtenářský zážitek se nenechají ochudit.“

Učitelka jako architekt i jako stavitel lešení

Paní učitelka se nespokojuje „pouze“ s tím, že děti v dílnách čtení i doma čtou knihy, které si samy vybraly. Aby se každé dítě mohlo komplexně čtenářsky rozvíjet, dostává příležitosti postupně prozkoumávat i žánrově jiné či náročnější texty, než jaké by si vybralo samo. Plánuje tak, aby děti v prožitkových i oborových lekcích společně trénovaly dovednosti, které se samy od sebe rozvíjejí pomalu či vůbec ne, ale přesto jsou pro porozumění textu důležité. „Dobrým vodítkem pro výběr těchto dovedností jsou pro mě odpovědi dětí na otázky v dílnách čtení. Pokud se některým otázkám stále vyhýbají, resp. si je většina třídy nevybírá, je to pro mě signál. Může to ovšem znamenat, že se obsah jejich knihy nepotkal s danou otázkou, ale možná je to spíš pro děti těžké, neví si s tím rady a potřebují nějakou podporu. A protože nad společným textem moji žáci často diskutují velice užitečně a plodně, může být pro někoho takovou podporou právě přemýšlení jeho spolužáka: Aha, takhle se to myslí! Snažím se však úkoly nastavovat tak, aby byly splnitelné pro většinu, nejlépe pro všechny žáky ve třídě. A proto se snažím výuku individualizovat, zadávat čtenářské úkoly podle úrovně, k čemuž mi pomáhá čtenářské kontinuum. Ne vždy se mi daří a ne vždy si umím poradit, a tak právě toto je pro mě v současné době největší výzva.“

Co paní učitelka považuje za svůj největší pedagogický úspěch v oblasti dětského čtenářství a jak ho dosáhla? „Já to asi takto konkrétně neměřím. Pro mě je zkrátka zážitek to, že mám děti od první do páté třídy, tudíž s nimi procházím pětileté období jejich velkého vývoje nejen čtenářského. Učím je písmenko po písmenku, učím je čtenému rozumět a přemýšlet nad ním od začátku, učím je zapisovat si vlastní myšlenky.



Videoukázky z četby Lýkožrouta

1. Paní učitelka modeluje
2. Diskuse a argumentace
3. Co je polom
4. Návrat k evokaci

Podrobnosti najdete v textu **Otázky na výběr v dílně čtení na s. 35.**

Lýkožrout smrkový

Kůrovci je spousta – a už podle jména poznáte, kdo se jich nejvíc bojí. Lýkožrout modřínový. Bělokaz švestkový. Dřevník ovocný.

Největším postrachem je ale lýkožrout smrkový: z toho mají nahodně nejen smrky, ale i lesníci.

BOJÍ SE HO

Latinsky se jmenuje ips typographus. Podle toho dostal českou přezdívku: typograf. Typografové jsou lidé, kteří mají na starosti úpravu písmen v knížkách – a chodbičky lýkožroutích larv připomínají řádky vypsávané tajným písmem.

ŽE TOMU NIKDO NEROZUMÍ

Dnes už o lýkožroutovi známe skoro všechno. Víme dokonce, i co nám píše. Ale popořádku.

Brouk s hnědými krovkami a dlátem na zadečku tu s námi žije miliony let. Dlouho to vypadalo, že se dokážeme srovnat: co je brouč, necháme broučkům a to lidské zbudě lidem. Jenže pak jsme se naučili lesničit.

Až někdy půjdete na houby, rozhlédněte se. Uvidíte smrk, za smrkem smrk a za tím smrkem smrkasmrkasmrk. Smrkové pole, delší, než stačíte nohama za deň změřit.

ŽE JE TOLIK SMRKŮ ŽE TO ANI NEAJDEME
ŽE JE TAM TĚCH SMRKŮ SPRAVDU HOVNĚ

Tam, kde lesníci přiroda, to vypadá jinak: koruny mohutných buků lechtají jeřáby a javory, mezi nimi vystrkují špičky modřínů, jedle i smrky.

ŽE JSOU NA SEBE NAMAČKANI
NEZASABUJÍ TAM LIDÉ

Vitr takový les jen tak nepokácí. Nejvyšší místy skosí slabý strom.

Kůrovci si tam musí pastvu hledat. A když najdou, nemají vyhráno: zdravý strom se brání. Jak? Zalepí brouka v chodbičce smolou a ... smůla.

ŽE NEKAŽDÝ STROM TOLIK LFKA. ŽE TOHO
BROUKA VŽEJNÍ ZDRAVÝ STROM NECHCE BÝT ZAKUCHEN

Ve smrkovém poli to tak nechodí. Když se do zelených korun opře vichřice, kmeny padají jako kužely.

ŽE TEN VÍTR JE PROSTĚ SMĚ TE ONY
SE NEMAJÍ JAK BRANIT: A SMĚ JE PROTOŽE KŮV
KŮROVEM

Polom si hned – často dřív než chlapi s pilami – najdou lýkožrouti. Rozmnoží se v nespočetnou armádu, a když vyletí, čeká na ně hodovní síň prostřená od hlíny k nebi.

ROZMNOŽÍ SE VE STROMBĚ A ŽE SE VYLÍKNOU A VYLÉTÍ
ŽE ZLOMENÝ STROM NĚ A RUDNÍ PO ČERNĚM LASE

Tak se zakousnou. Stromy, které by se několika párům kusadel dokázaly ubránit, na takovou přesilu nestačí. A lýkožrouti se číní.

Sameček se provrtá kůrou. V lýku vykouše svatební komůrku a pošle do světa voňavé psaníčko. Za vůni se do komůrky slétnou samičky: někdy jedna, jindy dvě tři. Hryžou dál a do chodbiček, které hloubí, ukládají vajíčka.

ŽE V PRAVOU CHVÍLI VŠECHNI ZAPROU V...
A DOSTANOU VELIKOU ČÁST LESA

Z vajíček se vylíhnou larvy. Každá z nich si kutá vlastní chodbičku – a co vydoluje, sní. A les, kde se tohle všechno děje, tíse usychá.

Až tam jednou přijdete, najdete smutné kmeny bez kůry a na nich podivné obrázky. Opuštěné chodbičky kůrovců.

Tajným broučím písmem je tam napsáno: DĚKUJI VÁŠ LÝKOŽROUT

DĚKUJE LESNÍKŮM ZA TO ŽE VYSÁZELI
TOLIK SMRKŮ

A největší úspěch nebo spíš odměna za tu mravenčí, i když radostnou práci je, když vím, že jim můžu přinést i náročnější text a že si s ním společně poradíme. Přemýšlení dětí mě často dojde až k slzám, protože jejich výroky, řečené či napsané, jsou prostě skvostné.“

Rodiče dětí jako poučený stavební dozor

Paní učitelka Katka si ověřila, jaký významný vliv na rozvoj čtenářství svých dětí mají rodiče. Proto je od prvního školního dne do výuky vtahuje, mluví s nimi o tom, co děti v hodinách dělají, jak vypadá výuka, která míří na rozvíjení čtenářských dovedností dětí. „Rodiče mých žáků vědí, že pracuji se čtenářským kontinuem, podle kterého cíleně rozvíjím jejich děti ve čtenářství. Je pro mě velice milé slyšet rozhovory dětí s rodiči při konzultacích ve třech. Často dětem kladou velice dobré otázky (a nejen nad portfoliem z dílen čtení), které svědčí o tom, že jsou rodiče poučenými. A pro mě je pak daleko jednodušší takové rodiče žádat o spolupráci například při nákupu nových knih do třídní knihovničky. Vědí, jaký to má smysl, a především tomu věří. Jsem moc ráda, že se mi daří „vzdělávat“ i rodiče svých žáků. Ráda s nimi mluvím o tom, jak výuka probíhá, v čem je rozvoj čtenářství důležitý, co a proč sleduji.“

Čtenářské „stavitelství“ učitelů se rozvíjí díky vzájemnému sdílení v komunitě

Katka Sládková je ráda, že je součástí komunity učitelů, kteří společně uvažují o tom, co všechno víme o dětském čtenářství, a o tom, jak ho rozvíjet i jak získávat nové poznání. Je pro ni cenné, když může s kolegy učiteli diskutovat o videu natočeném v jejich dílnách čtení či čtenářských lekcích. Zve také kolegy, aby přímo nahlédli do jejich čtenářských hodin, a podle jejich zájmu s nimi hovoří o tom, co pozorovali a co si o tom myslí. Z toho si bere podněty pro další plánování. „Nebyla bych schopná o své výuce takto přemýšlet a rozvíjet se, kdybych na to byla sama. Jsem velice vděčná za možnost a příležitost pracovat v čtenářském týmu projektu **Pomáháme školám k úspěchu**. Díky společným setkáváním, společné práci a společnému učení se i já učím a ve své výuce zkouším stále nové a nové věci daleko promyšleněji a cíleněji. Díky tomu, že učím na prvním stupni, jsem moc ráda, že mohu prozkoumávat nejen prožitkové čtení, ale pouštět se i na půdu čtení oborového. Je to přínos nejen pro mě, ale i pro moje žáky, pro moje kolegy, se kterými svoje zkušenosti sdílím, a v neposlední řadě pro učitele, se kterými se setkávám v kurzech a seminářích, které vedu.“

Ukázka dětské práce v hodině, ve které děti zkoumaly **Lýkožrouta**.

Zde najdete lekci, text, DPT a pracovní list.

Když se řekne příroda

Příroda je pro mě nejhezčí a nejkouzelnější věc na světě. Příroda má tisíce podob a to mám na ní rád. Člověk při pohledu na medvěda získá sílu a při kouknutí na list, z kterého kape voda, uklidnění. Bez přírody by nebyl život a ty lidi, co ji ničí, si to nejspíš neuvědomují. V každé zemi si příroda udělala vlastní království a každé je jiné.

Vojta Valkony (začátek září, 4. třída)

Když se řekne příroda, mám takový divný pocit. Napadne mě tisíc věcí najednou a mé myšlenky jsou celé popletené. Podle mne příroda skrývá tolik tajemství a najednou slyším tolik věcí. Slyším bublání potoku, slyším koruny stromů. A třeba když jdu do lesa, je mi krásně, krásně to v tom lese voní.

Tereza Štindlová (začátek září, 4. třída)

Otázky na výběr do dílny čtení

TEXT Kateřina Sládková

Mnoho učitelů řeší, jak dát práci v dílnách čtení systém. Jednou z cest mohou být otázky na výběr.

V dílně čtení je pro mě nejdůležitější, aby si děti posilovaly a rozvíjely svůj vztah ke čtení. Chci, aby v dílně čtení prožívaly autentické napětí, radost, smutek, obavy, úlevu... spojené s četbou knih.

Současně ale chci, aby se jejich čtenářské zážitky prohlubovaly i díky tomu, že děti budou stále poučenějšími čtenáři, kteří svůj zážitek znásobí tím, že o textech budou poučeně přemýšlet a že v textech porozumí věcem, kterých si čtenář-konzument nevšimne.

Ale vím, že poučování nebo učitelské úkoly univerzálně zadané celé třídě mohou zážitek poškodit. Hezky o tom píše Nancie Atwellová v publikaci **The Reading Zone**. Společně s žáky, ovšem už na druhém stupni, si jako základní cíl vytyčili pobyt v „reading zone“ – tedy ve stavu mysli, který psychologové nazývají *flow* – hluboký ponor, v tomto případě ponor do příběhu, do světa knihy, kterou čteme. Děti byly s to reflektovat, které intervence učitelky ponoru bránily.

Napadlo mě, že bych mohla propojit čtenářský prožitek s rozvojem znalostí a myšlení o četbě pomocí *otázek na výběr*.

S otázkami jsme začali pracovat v druhé třídě a bylo jich šest.

Když jsem začínala, vůbec jsem neměla představu o tom, jak a jestli vůbec se to bude vyvíjet a jak dlouho můžu tímto způsobem v dílně čtení pracovat, jak dlouho to bude děti bavit a bude-li to pro ně přínosné. Ukázalo se, že je to baví a že jim vůbec nevadí, že jsou celý rok stejné otázky – mění se totiž knihy a mění se myšlení dětí.

A tak jsem ve třetí třídě přidala další dvě. A letos, ve čtvrté třídě, ještě dvě. Takže pořadí je vlastně pořád stejné, jen se někde třeba pozmění formulace otázky – trochu se ztíží. Například otázka č. 7 je ve třetí třídě psaná jednodušeji než ve čtvrté třídě. I otázku číslo 5 jsem letos přeformulovala, protože jsem zjistila, že dětem jedna věta na shrnutí už nestačí.

Každá otázka je mířena na určitý deskriptor ze čtenářského kontinua.

V dílně čtení si každý čte ve své knize, pak si dítě samo vybere otázku, na kterou chce po dnešní četbě reagovat, a poté sdílíme. Lekce, které dětem pomáhají rozumět novým otázkám, jež jsou pro děti vždy náročné, zařazují do hodin literatury. V dílnách čtení děti aplikují to, čemu porozuměly v těchto hodinách.

- Čtenářský list 2. třída
- Otázky na výběr 3. třída
- Otázky na výběr 4. třída
- Ukázky dětských odpovědí na otázky na výběr

Otázky na výběr – 4. třída			
1.	Co se ti líbí na jednání nějaké postavy z knihy? Proč?	6.	Co se ti na přečtené části líbilo a proč? Co se ti nelíbilo a proč?
2.	V čem bys jednal stejně a v čem jinak než tato postava? Proč?	7.	Napiš, jak ilustrace a další obrazové prvky souvisejí s informacemi v textu – jak ho doplňují, vyjasňují nebo popírají.
3.	Připomíná ti postava z knihy někoho z tvého okolí? Koho? Čím?	8.	Stalo se v jiné knize, kterou jsi četl/a, něco podobného jako v té, co čteš teď? (Například: V čem jednala postava podobně? V čem byla událost podobná?)
4.	Co chtěl autor dětem v knížce říci? Jaký byl jeho záměr?	9.	Pro jaké čtenáře je kniha vhodná? Kdo by si ji mohl rád přečíst, komu bys ji doporučil/a?
5.	Zkus napsat krátké shrnutí, o čem právě přečtená část hlavně byla, co se právě stalo.	10.	Najdeš v přečtené části nějaká obrazná vyjádření nebo přirovnání? Jaká? Vysvětli jejich význam v textu.

Děti si evidují otázky, na které odpověděly. Slouží jim k tomu jednoduchá tabulka, ve které si vybarví příslušné okénko. Dítě i já máme jednoduchou a rychlou možnost sledovat, které otázky dítě preferuje a kterým se případně vyhýbá. Individuálně s žákem řeším, jakou podporu potřebuje, aby se mohl pustit i do otázek, s níž si dosud nevěděl rady.

datum:							
1.							
2.							
3.							
4.							
5.							
6.							
7.							

Vidím výkony různých žáků: ukázky odpovědí několika žáků ze čtvrté třídy:

všem poznámku. 21.9.9. Doporučil bych ji
těm dětem které se rádi zasmějí a mají rádi
dobrodružství a myslím že by si ji rádi
přečetli Jan. 5. Stalo se to že děti Kidovic
byli ztraceni uprostřed moře v bouři.

5 Stalo se že Filip má sen zdá se mu o
někom koho nikdy neviděl a když si pomý-
lí že by měl žít ze třiceti letou Mo-
nikou má divný pocit. 9 Doporučila bych to
těm dětem co nemají strach ze smutku

Mohu také porovnat vývoj dítěte: ukázky odpovědí téže žákyně od druhé třídy do prvního čtvrtletí třídy čtvrté:

10.4 ZLOBILKY
5. Četla jsem o tom jak
jedna holčička fou-
kala pořád bubliny
4. Autor knihy
chtěl dětem říci
že neměli zlobit
jinak to špatně
SPRAVNA PĚTKA

KLEMENTÝNKA
A BLÁZNIVÝ TÝDEN
8 Klementýnka a bláznivý tý-
den mi připomíná knížku
Jezíkův pekelný týden protože
vynáší skro stejné skupiny
6 Naklátila se mi že si Klementýnka
myslela něco jiného než to
a líbilo se mi že se nakonec po-
kousala.

PRVNÍ VELKÝ
PŘÍPAD
7 Na obrázku byla paní Krasinková
jako velká matka ve věku a tak to bylo
v textu.

10 Greg řekl že dneska ve škole to
mám všechno v malíčku jako že si myslí
že to všechno zvládne. 3 Greg mi připomíná
Marka protože je pořád v průšvihů

POSTUP V DÍLNĚ ČTENÍ

v pojetí učitelky Kateřiny Sládkové

- 15–20 minut samostatné čtení.
 - 10–15 minut písemné odpovědi na dvě otázky dle výběru.
 - 10–15 minut sdílení (různé varianty), děti nejdříve řeknou název knihy, pak čtou své odpovědi vybraných otázek, spontánně se doptávají, knihy si prohlíží:
 - ve dvojicích či trojicích dle vlastního výběru
 - ve vylosovaných dvojicích
 - ve skupinách podle volby otázky
 - skupina dětí, jež sdílí otázku č. 1
 - skupina dětí, jež sdílí otázku č. 2 atd.
 - společně v kruhu
 - své odpovědi čtou děti dle zájmu
 - své odpovědi čtou ti, kteří jsou vylosováni
 - žák preferuje, co se dozvěděl při sdílení od svého spolužáka – kdo chce/los
- V průběhu sdílení probíhají čtenářské konzultace s jednotlivými žáky o jejich knize. (2–3 žáci za hodinu)

O čtenářské konferenci více zde na straně 9.

Použitá literatura:

ATWELL, Nancie. **The Reading Zone. How to Help Kids Become Skilled, Passionate, Habitual, Critical Readers.** 1. vyd. New York: Scholastic, 2007. ISBN-13 978-0-439-92644-7, ISBN-10 0-439-92644-0.

Oddíl

5

Ze světa

38

Inspirace výzkumem – úvod k překladu o „pečlivém čtení“

39

„Pečlivé čtení“ věcných textů na prvním stupni

44

Jak důležitá je v literární četbě osoba čtenáře?

Inspirace výzkumem – úvod k překladu o „pečlivém čtení“

TEXT Hana Košťálová

Chceme-li být součástí světové komunity učitelů čtení, musíme sledovat, kterým tématům se věnují, a snažit se jim porozumět i přes rozdíly v kontextu. Nemusí to být vždy snadné, ale pokaždé to přináší obohacení pro naše myšlení i praxi.

Čtenářský program **Pomáháme školám k úspěchu** stejně jako jeho hlavní inspirátor, program **Čtením a psaním ke kritickému myšlení**, čerpá velkou měrou z praxe a z výzkumu čtenářství v anglicky hovořících zemích. Už dvacet let intenzivně sledujeme vývoj zejména v Austrálii, na Novém Zélandu, v USA a v Kanadě. A nejen Velká Británie přinesla důraz na hodnocení ve formativní funkci (P. Black, D. Wiliam), které je při péči o budoucího nezávislého a přemýšlivého čtenáře zásadní. Snažíme se i na dálku zorientovat v tom, co může být užitečné i pro nás v České republice, co lze přenést a bez velkých ztrát upravit pro naše podmínky.

Když se díváme, co inspiruje kolegy – učitele čtení – v dalších zemích Evropy, třeba i v zaslíbeném Finsku, nalézáme odkazy na stejné zdroje. Pedagogika, jakkoli ji silně určuje konkrétní kontext jedinečné výchovné situace, se stává globální.

Univerzitní učitelé zaměřeni na rozvoj čtenářství v anglicky mluvících zemích realizují společně s učiteli ze škol výzkumné projekty, které jsou přímo propojeny s praxí ve třídách na jedné straně a s teoretickou i filozofickou reflexí toho, jak se v komunikaci zachází s texty, na straně druhé.

Některé jevy a postupy zkoumají již generace badatelů – třeba význam metakognice při čtení a to, jak ji u dětí rozvíjet. A ačkoli se zdá, že věda a móda moc nejdou dohromady, lze sledovat i v naší oblasti žhavá, tedy módní témata sezony („hot topics“). Některá témata přitáhnou pozornost přirozeně a stanou na čas na špičce popularity. Někdy do vývoje zasáhne vyšší moc a pozmění směr praxe i výzkumu.

Takovým způsobem ovlivnila myšlení i výukovou praxi v roce 2010 Asociace guvernérů (National Governors Association) a Rada ministrů školství jednotlivých států USA (Council of Chief State School Officers, CCSO). Ti z pozice politické moci iniciovali a podpořili vznik společných vzdělávacích standardů (Common Core State Standards). Mají zaručit napříč celými Spojenými státy americkými, že absolventi povinného vzdělávání, které ve většině států končí dvanáctou třídou, v osmnácti letech žáků, budou připraveni na současné požadavky profesní dráhy a studia (career and college ready). Standardy přijalo 42 z 50 států.

Standardy v oblasti čtení doprovází další horké téma. Tím je tzv. close reading. Proponenti close reading se zprvu pokoušeli stavět ostrou hranici mezi dosavadními doporučenými výukovými praktikami a close reading. A to často i navzdory letitým výzkumům, kterými jsou mnohé postupy podloženy. Například tvrdili, že aktivity před čtením odvádějí žáky od porozumění smyslu textu. Vycházeli z toho, že řada učitelů zadává aktivity před čtením tak, že se míjejí s textem a nepřispívají k jeho porozumění. Děti pak ztrácejí čas hloupostmi, místo aby četly¹. To ale neznamená, že příprava na čtení textu nemá smysl. Ukazuje to spíš na potřebu podpory učitelů v tom, aby dokázali propojit smysl textu s činnostmi před čtením.

Poslední léta přinesla sblížení close reading s mnohými praktikami, které odborná komunita považovala před vpádem close reading za cenné. **The Reading Teacher**², časopis Mezinárodní asociace pro gramotnost (International Literacy Association³) zaměřený na rozvoj čtenářské gramotnosti mladších dětí, přináší řadu textů, jejichž autoři se snaží vyrovnat se odborně s politickým požadavkem guvernérů a ministrů.

Samo „close reading“ (pečlivé čtení) je analytický přístup k interpretaci textu, který se zaměřuje na velmi svědomité, detailní prozkoumávání nerozsáhlé pasáže

1 Takové zbytečné aktivity známe i z našich tříd. Například když učitelé zadají dětem křížovku, kde v tajence má vyjít téma textu. To není aktivita, která by děti na porozumění textu připravila. Spousta času se ztrácí vcelkem povrchními dramatizacemi, které se smyslem textu souvisejí jen velmi okrajově.

2 Na čtení starších žáků a studentů se zaměřuje sesterský časopis JAAL – Journal of Adolescent and Adult Literacy. I ten vydává ILA.

3 Od roku 1956, kdy vznikla, se tato organizace jmenovala International Reading Association (IRA). Ke změně názvu přistoupila po důkladné přípravě před necelými dvěma lety, v lednu 2015. Vedlo k tomu přesvědčení asociace, že gramotnost v širším slova smyslu je základem veškerého vzdělání. Asociace sdružuje přes 300 000 vzdělavatelů ze 75 zemí. Patří mezi nejrenomovanější nevládní neziskové organizace.

textu, všímá si každé drobnosti ve volbě slov, v konstrukci vět, v návaznosti vět, a tak se snaží odhalit obsah textu. Jeho teoretickým zdrojem je interpretační škola, která se rozvíjela v prostředí 20. století pod názvem „nová kritika“ (new criticism). Velkým rizikem takto pojaté interpretace je přílišné zaměření na formální stránky textu a na snahu o objektivitu při výkladu textu – jako by bylo možné najít univerzálně platný a jedině správný výklad textu, pokud ho budeme dostatečně detailně a vytrvale pitvat.

Pokud zůstane „close reading“ ve škole v rovnováze s ostatními přístupy při práci s textem, může znamenat obohacení.

V níže uvedeném článku přinášíme překlad textu, který vyšel v roce 2014 v časopise **The Reading Teacher** a jehož autoři často publikují pro učitele metodické články vztahující se k různým aspektům close reading. Oba odborníci patří mezi nejpopulárnější autory dneška.

„Pečlivé čtení“ věcných textů na prvním stupni

TEXT Douglas Fisher, Nancy Freyová

Před několika lety upozornila Nell Dukeová¹ na skutečnost, že mnoho prvostupňových dětí nemá příležitost seznámat se s věcnými texty. Zjistila, že se děti mladšího školního věku setkávají se čtením nebeletristického textu pouze 3,6 minuty denně.²

Čtení věcných textů a práci s nimi by měli žáci věnovat více času. Je důležité, aby se žáci už na prvním stupni seznámili s povahou a s rysy věcného textu a dozvěděli se, že existují zdroje, z nichž se mohou učit, jak přemýšlet o materiálním, živém i sociálním světě, který je obklopuje. Tak si budují obsahové znalosti, které jim umožní další poznání světa i porozumění textům.

Ne všechny vyučovací postupy pro práci s věcným textem jsou funkční. Jak je uvedeno v dodatku A *Common Core State Standards*: „Žáci, kteří nemají dostatek příležitostí číst, dostávají často za úkol řadu povrchných činností, například tzv. *skimming* a *scanning*³ od sebe oddělených informací. A je nepravděpodobné, že by takové čtení vedlo žáky k touze po skutečném porozumění komplexním textům.“ (National Governors Center for Best Practices & Council of Chief State School Officers, 2010, s. 3)

K tomu dodává D. Miller (2013): „Pokud chceme, aby žáci četli více věcných textů, musíme hledat smysluplné cesty k zařazení nefikčních, věcných textů do své každodenní práce!“ (s. 23)

Nejčastěji se doporučuje, aby se při práci s věcnými texty využívalo učitelovo předčítání, práce v malých řízených skupinách a samostatné čtení. Dále se doporučuje, aby třídy byly vybaveny věcnou literaturou a aby žákům byly pravidelně dávány písemné úkoly, které jim umožní vstupovat do světa faktografické a na důkazech založené literatury (Duke, 2013).

Dostačují tyto postupy k tomu, aby žáci prohloubili své porozumění věcnému textu? Došli jsme k názoru, že odpověď na tuto otázku zní: *Ne, nedostačují.*

Douglas Fisher – Nancy Frey: **Closely Reading Informational Texts in the Primary Grades.** *The Reading Teacher* 68, Issue 3, November 2014, s. 222–226.

Zkrácený překlad: Irena Poláková, Ondřej Hausenblas a Hana Košťálová.



1 Nell Dukeová – vysokoškolská pedagožka z Michiganu, která se zabývá výukou gramotnosti.

2 Tato data jsou z výzkumu z USA, v českém prostředí obdobný výzkum neproběhl.

3 Jsou to techniky určené k vyhledávání konkrétních izolovaných informací (*scanning*) nebo hlavního sdělení textu (*skimming*) při rychlém, povrchném čtení textu (dokumentu). Hodí se v případě, že účelem čtení je rychle v textu najít konkrétní údaje, anebo rychle zjistit, o čem text nebo jeho pasáž jsou.

To všechno jsou důležité vyučovací postupy. Jsme ale přesvědčeni, že „pečlivé“ čtení (*close reading*) komplexních textů by je mělo doplnit už na prvním stupni.

Domníváme se, že některé z úkolů by měly být zaměřeny na zlepšování výdrže u čtenáře, zatímco jindy by žáci čas trávili čtením k získání větší čtenářské síly. Vypadá to trochu jako cvičební plán. Závody v plavání nebo v tenise či atletice vyžadují obojí: výdrž a sílu. Stejně tak obě potřebujeme při čtení.

Obecně řečeno, definovali jsme „pečlivé čtení“ jako pozorné a na cíl zaměřené opakované čtení (znovučtení) celých textů.

Aspen Institut, vzdělávací a politická skupina, která má vliv i na školní praxi, uvádí:

*„Pečlivé čtení zahrnuje zkoumání krátkých částí textu prostřednictvím několika-
rého čtení opakovaně zadávaného v různých vyučovacích hodinách. Pomocí otázek,
které vycházejí z textu, a pomocí navazující diskuse jsou žáci vedeni k hlubší analýze
a k docenění různých aspektů textu, jako je klíčová slovní zásoba či to, jak je význam
slov utvářen prostřednictvím kontextu. Žáci si všimají formy, tónu podání, obraz-
nosti textu nebo řečnických prostředků, i toho, jaký význam je nesen výběrem slov
i stavbou vět. Žáci objevují různé úrovně významu textu, protože jednotlivé pasáže
čtou několikrát.“*

Uvedené definice obecně popisují, jaké zkušenosti by žáci při práci s textem měli získat. Nenabízejí ale popis rozdílů, které jsou mezi „pečlivým čtením“ na prvním stupni a „pečlivým čtením“ na druhém stupni.

ODHALUJEME ROZDÍLY V „PEČLIVÉM ČTENÍ“ NA PRVNÍM A NA DRUHÉM STUPNI

I Výběr textu

Pečlivé čtení je návod k budování „čtenářské síly“ žáků. Proto žáci čtou komplexní⁴ texty.

Vzhledem k tomu, že žáci na prvním stupni se číst teprve učí, jsou pro ně texty používané k „pečlivému čtení“ mnohem náročnější než ty texty, které jim slouží k nácvičení elementárních čtenářských dovedností (k luštění písmen, slov, vět).

Na vyšším stupni bývají texty používané k „pečlivému čtení“ obdobné co do náročnosti jako texty používané při jiných výukových příležitostech. To ale neznamená, že texty, které žáci druhého stupně čtou doma nebo ve volném čase, jsou tak složité jako ty, které čtou ve škole. Domácí čtení totiž slouží jiným čtenářským cílům – především buduje „čtenářskou výdrž“.

II První čtení textu

Na prvním stupni většinou předčítá poprvé text učitel, zatímco na vyšším stupni si text rovnou čtou žáci sami. Existují samozřejmě texty, které mohou samostatně přečíst i žáci na prvním stupni, takové, které mají málo slov a dost obrázků. A naopak – i na druhém stupni se může vyskytnout tak náročný text, že ho nejprve bude chtít přečíst učitel. Ať tak či tak, na nižším i vyšším stupni by měli žáci číst text několikrát, aby textu hlouběji porozuměli.

Pokud mladší žáci čtou text jen jednou, nemusejí si všimnout různých vypravěčských perspektiv, autorských záměrů, a mohou dokonce i ztratit nit příběhu. Starší žáci zase postřehnou při prvním čtení, o čem text doslovně pojednává, ale nevšimnou si hlubších souvislostí, které text nabízí. Opakované čtení je pro ně šancí pečlivěji prozkoumat události a myšlenky uvedené v textu.

III Poznámky v průběhu čtení textu

Žáci se obvykle neučí psát si do školních textů poznámky, protože výtisky textů se používají několik let opakovaně i pro další žáky. Neumějí si proto k textu činit poznámky. Kreativní učitelé řeší tento problém tím, že na interaktivní tabuli ukazují žákům, jak si mohou psát vlastní poznámky k textu, případně učí žáky, aby zaznamenávali své myšlenky během čtení na lepíky.

Žáci by si měli poznámkování osvojit již v průběhu raných školních let. Žáci by se měli naučit různým technikám poznámkování, aby je mohli na druhém stupni používat pro lepší porozumění textu.

Sbory v úspěšných školách se domlouvají na tom, jakému systému značek budou žáky učit. Děti pak nejsou zmatené tím, že se v každém předmětu požaduje jiný způsob značkování textu.

4 Překlad pojmu *close reading* není do češtiny snadný. „Pečlivé“ čtení nevystihuje v úplnosti, oč jde. Můžeme použít výraz „zkoumavé“ čtení, ale ani ten není přesný.

5 Důraz na komplexní texty přinesly v USA CCSS a *close reading*. Myslím se jimi texty, které nejsou uměle upravené, redukováné, pro účely školní praxe a výuky. V rámci CCSS se „text complexity“ pojednává podrobně. Více o komplexních textech v KG číslo 2–3 na s. 59 v překladu textu stejných autorů *Modelování při četbě komplexních informačních textů*.

Uvádíme tři základní poznámkovací dovednosti, které by se žáci měli naučit používat:

- podtržení klíčových nebo hlavních myšlenek
- zakroužkování slov nebo frází, které jsou matoucí či nejasné
- psaní poznámek svými vlastními slovy na okraj textu

Pokud mají žáci rozpoznat hlavní myšlenky, měli by nejprve přemýšlet o důležitých informacích, které text nabízí.

Kroužkování slov a frází, kterým nerozumějí, předpokládá, že žáci stále monitorují své porozumění textu.

A konečně, psaní poznámek svými vlastními slovy na okraj textu ukazuje, že žáci to, o čem četli a o čem případně diskutovali se spolužáky, shrnují a vytvářejí syntézu. Rádi bychom zdůraznili ještě dva důležité body týkající se poznámkování:

- Za prvé – žáci často skončí poznámkování textu hned po prvním čtení. Pokud jim to dovolíme, pak budou zřejmě schopni využít jen to, co se dozvěděli při prvním čtení – tj. to, co je zúženo jen na jejich prvotní porozumění textu. Je potřeba žáky vést k tomu, aby si dělali k textu poznámky jak při dalším čtení, tak při diskusi o textu. Cílem je, aby si žáci vybudovali návyk zaznamenávat si myšlenky k textům během celé práce s nimi.
- Za druhé – poznámky žáků jsou obrovským zdrojem informací pro formativní hodnocení. Poznámky umožní učiteli, aby nahlédl do toho, o čem žák v průběhu četby přemýšlí, ne jen do toho, co žák vymyslel až po jejím skončení. Moudrý učitel si pravidelně schraňuje poznámky svých žáků a následně jejich pomocí určuje, jaký typ výuky a úkolů pomůže žákům dostat se na vyšší úroveň čtenářské gramotnosti.

IV Opakované čtení

Jedním z hlavních ukazatelů toho, že žáci navykli „pečlivému čtení“, je opakované čtení. Texty, které vybíráme pro „pečlivé čtení“, neodhalují svůj smysl snadno a rychle. Žáci by měli text číst opakovaně, bez ohledu na to, v jakém ročníku se nacházejí. Opakované čtení je součástí „pečlivého čtení“.

Už na prvním stupni žáci mohou číst opakovaně samostatně, byť to není nutné. Někdy text znovu předčítá učitel, zatímco žáci hledají informace a argumenty. Jindy žáci na prvním stupni opakovaně čtou ty části textu, v nichž se nacházejí určité informace. (...)

Na vyšším stupni žáci obvykle znovu čtou text samostatně. Tím nechceme říct, že by nemohl předčítat učitel. Například při třetím čtení, aby tak usnadnil žákům porozumění. Zejména, je-li textem přepsaná řeč (proslov), nebo když text obsahuje dialogy, anebo když je k dispozici autorská nahrávka. Žáci po prozkoumání textu mohou vyslechnout dobový záznam nebo autora, který předčítá vlastní text. (...)

Kromě toho jsou žáci na vyšším stupni často pobízeni, aby si navzájem předčítali texty v menších skupinkách. Neděje se to nikdy bez přípravy při prvním čtení, ale vždy až po několikerém přečtení textu. (...)

V Diskuse vycházející z textu

Dalším ukazatelem, že si děti navykly na „pečlivé čtení“, je to, že žáci o textu mezi sebou hovoří. Text, který nenabízí vrstevnické učení, nebude pravděpodobně pro „pečlivé čtení“ vhodný. A naopak právě texty, které přinášejí i možnost následného rozhořování, jsou pro ně vhodné.

Na prvním i na druhém stupni by žáci měli o textu hovořit. Samozřejmě se diskusi musí učit. Viděli jsme zkušené žáky, kteří se automaticky zapojovali do úvah a do debaty o textu, jako by to bylo něco běžného. Mnozí žáci ale k zapojení do diskuse potřebují návodné otázky. V žádném případě nechceme říct, že je nutné, aby se žáci zaměřovali výhradně na odpovědi na otázky, anebo že by neměli vytvářet vlastní otázky. Spíše chceme zdůraznit, že otázky jim slouží jako inspirace k zapojení do debaty.

Existují různé typy otázek, které žákům můžeme nabízet jako oporu při budování jejich hlubšího porozumění.

- Při prvním čtení a v následující diskusi se žáci zaměřují na doslovné porozumění – na to, co text říká.
- Další čtení textu je zaměřeno na to, jak text funguje – žáci se baví o významu toho, jakou má text stavbu a jakých prostředků autor používá.
- A třetí úroveň porozumění je zaměřena na to, co text znamená: na celkový smysl textu a na závěry, které z textu plynou.

Mají-li žáci dosáhnout výše uvedených stupňů porozumění, je třeba, aby četli text opakovaně a prohlubovali tak své porozumění. V tabulce č. 1 uvádíme přehled těchto tří úrovní porozumění textu, jaké části obsahu se ta která úroveň týká, a příklady otázek ke všem třem úrovním (pro konkretizaci jsme využili text *Jak se lidé naučili létat*⁶).

6

HODGKINS, Fran – KELLEY, True.
How People Learned to Fly. New York (NY): HarperCollins, 2007.
ISBN 0756981018.

Tabulka č. 1 – Otázky vycházející z textu

Fáze čtení	Složky obsahu	Příklady otázek
První čtení: Co text říká? (doslovné porozumění textu)	• obecné porozumění • klíčové podrobnosti	• Co chtěli lidé udělat? • Proč je létání důležité? • Co by se mohlo stát, kdyby neexistovala gravitace? • Co lidé zkoušeli, aby se přiblížili ptákům?
Druhé čtení: Jak text funguje? (výstavba textu a použité prostředky: Jak je text uspořádán? Čím působí na čtenáře?)	• slovní zásoba • struktura textu • autorské řemeslo	• Co je to drak? Jak souvisí se silou? • Co je gravitace? Proč je důležité jí porozumět? • Podívej se na informace na obrázcích. Proč je sem autor zařadil?
Třetí čtení: Co text znamená? (význam a smysl textu)	• závěry • názory a argumenty • intertextualita (spojitost mezi texty)	• Co nás, čtenáře, autor učí? • Proč je důležité věnovat se otázce, proč lidé zkoušeli různé věci ve snaze létat? • Jakým různým účelům dnes slouží letadla? Přečtěte si knížku o bratřích Wrightových nebo o Charlesi Lindberghovi. Porovnejte, co při jejich pokusech o let uspělo a co ne. Co z nich udělalo slavné lidi? Jak jejich tehdejší rozhodnutí ovlivnilo dnešní létání?

VI Reakce na četbu textu

„Pečlivé čtení“ by mělo v něco ústit. Ptáme se žáků s oblibou: „*K čemu vás text inspiruje? Co chcete nyní udělat?*“ Někdy se žáci chtějí dozvědět víc o tom, o čem četli, chtějí další zdroje, chtějí téma zkoumat. Jindy chtějí prezentovat své nápady druhým. V jiných případech chtějí žáci diskutovat o myšlenkách, s nimiž se seznámili v průběhu čtení textu nebo sady textů. A leckdy dokonce žáci chtějí napsat reakci na to, co četli.

Mezi prvním a druhým stupněm školy tu najdeme řadu podobností. Hlavní rozdíl je v druhu podpory, který studentům nabízíme, když volí určitou činnost v reakci na text. (...)

Tabulka číslo 2 obsahuje souhrn rozdílů mezi „pečlivým čtením“ na prvním stupni a na druhém stupni.

Tabulka číslo 2 – Porovnání „pečlivého čtení“ na prvním a druhém stupni

„Pečlivé čtení“ na prvním stupni	Složky „pečlivého čtení“	„Pečlivé čtení“ na druhém stupni
Náročnost čtení je vyšší než čtenářská úroveň žáků.	Výběr textu	Náročnost textu je jen mírně vyšší, než na jakou jsou žáci zvyklí při jiných čtenářských úkolech.
Učitel čte text nahlas, ačkoli žáci zatím nejsou schopni porozumět hlubšímu významu.	První čtení	Žáci čtou ve většině případů text samostatně, ačkoli zatím nejsou schopni porozumět hlubšímu významu.
Učitel učí žáky, jak poznámkovat text, a podporuje je k spolupráci při psaní poznámek.	Poznámkování textu	Žáci se učí poznámkovat samostatně a obohacují své poznámky na základě diskuse ve třídě.
Učitel čte poněkolikrát text nahlas. Žáci s ním mohou číst odstavec, větu, frázi či samostatné slovo. Z cvičných důvodů může několik žáků číst text samostatně.	Opakované čtení	Žáci čtou text samostatně, s minimální podporou učitele. Mohou také využít audionahrávky, např. autorského přednesu básně, či si vyslechnout učitelem čtený dialog nebo si vzájemně předčítat důležité pasáže.
Žáci se zapojují do rozšiřujících diskusí, v nichž hovoří o otázkách, jež text nabízí. Prohlubují své porozumění skrze analýzu doslovného významu textu, výstavby textu a smyslu textu.	Diskuse, která vychází z textu	
Žáci kreslí či píšou společně či samostatně s podporou dospělého a pod jeho vedením. Osmělují se sdílet svá zjištění a probírat zajímavé otázky.	Reakce na četbu	Žáci píšou společně či samostatně. Zkoumají, objevují a probírají zajímavé otázky.

Pevně věříme, že „pečlivé čtení“ věcných textů je doplňkem řady dalších čtenářských činností zaměřených na rozvoj gramotnosti, které již učitelé používají. Žáci by měli mít stále příležitost číst nahlas, sdílet čtenářské zážitky, pracovat v malých skupinách, využívat kooperativní čtenářské aktivity, jako jsou čtenářské (literární) kroužky a vzájemné učení (*učíme se navzájem*).

Myslíme na vývoj

Když jsme psali tento článek, dlouze jsme diskutovali o tom, zda bychom dokonce neměli vytvořit nějaké schéma, které by porovnávalo čtení na prvním a druhém stupni a ukázalo shody a rozdíly.

Ale naším cílem není narysovat pevnou dělicí čáru mezi „pečlivým“ čtením na prvním a na druhém stupni. Je třeba brát v úvahu souvislosti, vybraný text, potřeby a silné stránky žáků.

Neradi bychom, aby někdo nabyl dojmu, že musí zapomenout na všechno, co ví o svých žácích a jejich dovednostech, protože v časopise The Reading Teacher bylo publikováno, že na prvním stupni by měli žáci dělat toto a na druhém zase ono.

Je zřejmé, že čtenářské dovednosti i čtenářské chování dětí se rozvíjejí tehdy, když je výuka účinná, efektivní. A dobří učitelé nepřemýšlejí jen o tom, co odučí právě dnes, ale plánují hodně dopředu. Učitelé žákům představují nové čtenářské dovednosti mnohem dřív, než je děti začnou používat a než si je v dalším vyučovacím období více osvojí.

Nebojte se experimentovat a zkoumat, co nového by mohli vaši žáci ještě zvládnout.

„Pečlivé čtení“ je způsob, kterým může učitel táhnout kupředu schopnosti dětí naslouchat a rozvíjet čtení s porozuměním.

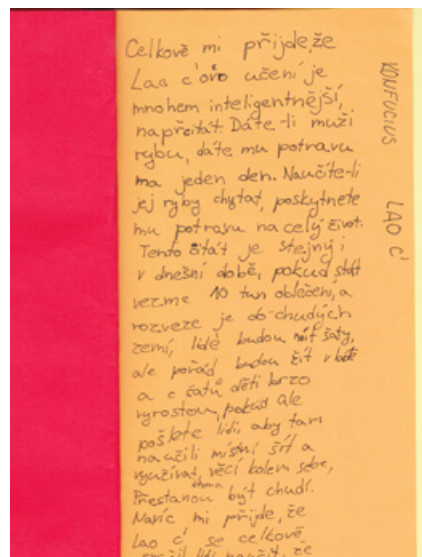
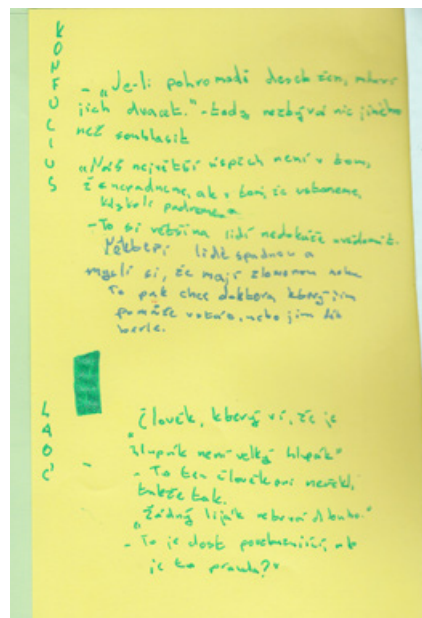
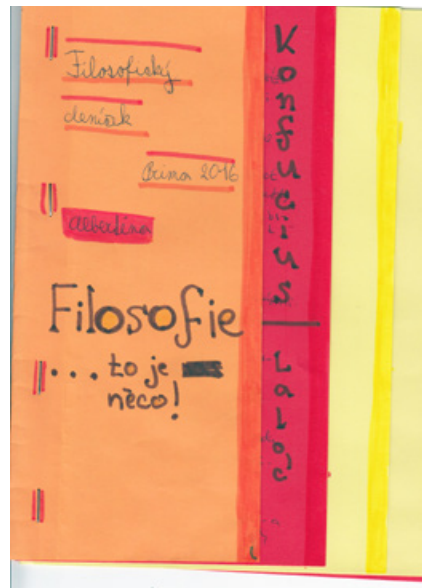
A pokud si všimnete, že žáci pracují až moc samostatně a hladce, znovu se zamyslete nad výběrem textů. Samostatnost žáků, kterou pozorujete, může být signálem k zvýšení náročnosti textů.

A na závěr ještě několik slov k výuce v rámci „pečlivého čtení“ na druhém stupni. Dobrý učitel na druhém, stejně jako na prvním stupni přemýšlí o tom, co jeho žáci potřebují, aby se mohli rozvíjet. Na prvním i druhém stupni je velmi důležité, aby žák „dosáhl“ na text. I na druhém stupni budou někteří žáci potřebovat, aby jim nový text byl přečten, zatímco jiní čtou rovnou samostatně. Přicházejí chvíle, kdy celá třída na druhém stupni potřebuje znovu zažít, jak se dělají například poznámky k textu, a učitel ji to ukáže.

Učitel druhého stupně se rozhoduje podle potřeb svých žáků a své plány jim přizpůsobuje. A právě toto je skutečné poznávací znamení dobré výuky s věcnými texty.

Pokus s pečlivým čtením – ukázky práce ze třídy Ireny Polákové

Druhý pokus s pečlivým čtením – hodina dějepisu v primě. Četli jsme text E. Gombricha **Stručné dějiny pro mladé čtenáře**. Následně jsme se rozhodli, že se budeme více zabývat Konfuciem a mistrem Lao-c'. Vytvořili jsme si tzv. filozofické deničky, kam jsme si zapsali své úvahy, ke kterým nás text a následné seznámení s několika citáty inspirovaly. Ve třídě používáme filozofický deníček obvykle až v souvislosti s antikou, tentokrát nás ale téma natolik zaujalo, že jsme si chtěli své úvahy někam poznamenat. Aktivita byla tedy zařazena dřív. Po psaní následoval „filozofický kruh“ – debata v kruhu nad poznámkami žáků.



Jak důležitá je v literární četbě osoba čtenáře?

TEXT Ondřej Hausenblas

Má literární dílo jeden spolehlivý význam, nejspíše ten vložený autorem? Je úkolem školy naučit žáky, aby ho v díle našli, zformulovali ho a zapamatovali si ho? Anebo si přece každý může text vykládat a chápat po svém, a úkolem školy je naučit žáka, aby své pochopení opíral o text a užil si četby? To je rozpor, o němž se často diskutuje mezi učiteli, kteří se snaží účinně rozvíjet čtenářství žáků. Bohužel tento rozpor a oba názory vycházejí spíše z navykklé školské tradice, anebo z odporu k ní.

Ale informovaný názor by se mohl více opírat o to, co o procesu čtení říkají psychologové a badatelé v oboru čtenářské gramotnosti. Jak vlastně vzniká to, „co vlastně dílo znamená“? Prozradil to autor při besedě? Napsali to profesori ve slovníku literatury nebo kritici v novinách? Vymýšlí si to paní učitelka podle nějaké učebnice, nebo jí to vyzradili na fakultě? Je to někde v díle napsáno? Nebo snad redaktor to dal na záložku obálky? A kde to vzal on? A co když si smysl díla (co dílo opravdu znamená) domýšlí pokračující znovu ten, kdo čte to, co textu vepsal autor? Je pak možné, že bychom si společně něco mysleli o Máchově **Máji**, Haškově **Švejkovi**, Škvoreckého **Zbabělcích** nebo nedejbože o některém sonetu od Shakespeara nebo o Eccově **Jménu růže**?

Když hledáme model, který by nám pomohl chápat to, co se děje při čtení v mysli čtenáře a jak se v ní buduje smysl díla, můžeme se poučit některou z teorií interpretace. Těch jsou dnes přehrášle, ale v odborných textech, které jsou blízké školní výuce, se hodně cituje transakční teorie Louise Rosenblattové. Hrubě řečeno, podle ní není ani text (kniha), ani čtenář sám něčím pevně daným a neměnným. Už během samotného procesu čtení se obojí průběžně proměňuje. To, co se autor snažil nám slovy a větami, motivy, dějem nebo situací a celou strukturou svého díla sdělit, vidíme každý za sebe jen skrze filtr svých vlastních zkušeností, znalostí, představ. Máme o tom znalosti, představy a prekoncepty, schémata. To, co v díle by nám bylo úplně cizí, skoro nevímáme, nerozumíme tomu. Ale můžeme se toho přece jen dobrat, protože postupem čtení se my sami měníme – co jsme neznali před první slokou básně, to při čtení druhé sloky už je součástí naší osoby a zkušenosti z četby, takže se nám vynoří nejen význam nových, neznámých prvků, ale často se změní i naše porozumění tomu, co jsme před chvílkou považovali za známé. A u třetí sloky je to zase o krůček jinak. Četba nás mění, vkládá do nás zkušenost, prožitek, informace. Ale četbou my také měníme knihu (text) – už neznámá to, co znamenala na samém začátku četby, nebo když jsme o knize potud jen slyšeli. A mění se i význam toho, co už v ní máme přečteno a co jsme v minulých kapitolách chápali jinak. (Autor detektivek nám to dává často zřetelně pocítit, milý Watsone, ale platí to i o básních nebo dramatu.) Mezi námi a knihou probíhá **transakce**, vzájemná výměna, a to, co my nebo kniha transakcí získáme, zůstává. Ale příští četba téže knihy bude zase transakcí – přijdeme k ní už třeba starší (například si **Babičku** s porozuměním přečteme až 40 let po školní četbě, a nejen my se opět změníme v moudřejší, ale i kniha díky naší opakované četbě začne pro nás platit jako zase jiný skvost kultury...).

Tato teorie transakce žádá od čtenáře velkou míru reflexe: víme, že každý z nás vkládá do knihy svou četbou trochu jinou osobní zkušenost, takže námi budované významy – naše interpretace textu se mohou různě lišit i shodovat. (Cizinec pak do četby **Babičky** vkládá možná něco hodně jiného než Čech, v cizině se **Švejk** čte a chápe výrazně jinak než doma atp.) Víme, že když mluvíme o **Babičce**, vlastně mluvíme každý i o trochu jiné knize, a měli bychom vzít na vědomí, že to odpovídá jinakosti mezi námi čtenáři. Literatura je pro národ přínosná právě díky tomu. Dává nám příležitost společně ohledávat významy a hodnoty a porovnávat je mezi námi čtenáři, a tak sladovat svou kulturu i své osobní hodnoty, včetně tolerance vůči druhým, ale také včetně pozornosti vůči pečli-



Foto: O. Polák

Ondřej Hausenblas vyučuje na PedF UK Praha, je lektorem programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení a členem čtenářského týmu projektu **Pomáháme školám k úspěchu**.

Nová kritika je už dávno pryč, ale přežívá z ní u některých lidí na rozhodujících místech tendence omezit u žáků zvládání literatury na formální prostředky literárního díla.

vosti, se kterou si my i druzí své chápání díla budujeme. Chápeme, že někteří čtenáři se kvůli rychlosti čtení nebo nepřipravenosti na četbu nedobírají ke komplikovanějším významům, ale intuitivně cítí krásu textu a získávají prožitek (od toho je literatura krásnou, aby jim to umožňovala...).

Ke školní výuce literatury by tedy mělo patřit to, že dává dost svobody na utváření vlastního výkladu díla, i dost příležitostí k tomu, aby se osobní chápání setkalo a navzájem korigovalo i rozvíjela. Procesu transakce při čtení se děti musejí učit, sám od sebe se nerozvíjí. A tu narážíme na některé složky výuky a některé instituce ve školství, kterým taková individualizující i sřadovací role literatury vůbec nevyhovuje. Čítanky a učebnice, literární kánony, zkoušení, zkoušky, maturity, standardy – to vše pracuje s významem literárního díla spíše jako s něčím jednoznačně daným, a nikoli jako s něčím na místě vyjednáváním. Maturitní písemka by snadno mohla být ukázkou transakčního vyjednávání mezi čtenářem a dílem – ale to by se musela psát třeba celý den, a hodnotitelé by museli mít čas na důkladnou četbu písemných prací maturantů, a museli by se umět osvobodit od napevno určených „významů“ knih. A ovšem výuka by po celá předchozí léta musela k takovému pojetí četby směřovat.

Překvapivou podobnost mezi našimi zvyklostmi a situací v USA shledáme, když čteme v nejnovější edici proslulé knihy Nancie Atwellové **In the Middle** (v kap. 5: *Essential lessons for readers*, s. 199). Píše tam: „*Moje výuka poezie, obrazně řečeno, přelézala přes okraje stránky. Jistě si toho všimli zejména učitelé, kteří s nadšením přijímají požadavky, jež na výuku mateřštiny v USA klade státní standard Common Core State Standards (CCSS).*“¹

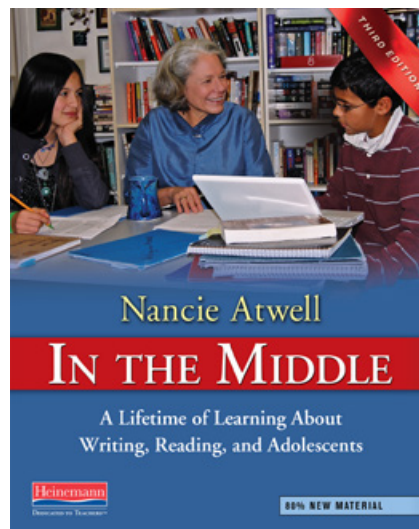
Atwellová vysvětluje, co stojí za americkým standardem – literární teorie zvaná *nová kritika* (new criticism). Podle této teorie má žák rozebírat umělecký text jako nezávislý celek a vůbec se nemá ohlížet na kontext díla nebo na svou osobní odezvu. To znamená, že by čtenář neměl spojovat text s dobou, s místem, s důvody jeho vzniku, ani s autorovým životem a prací, ani se svou vlastní reakcí na četbu tohoto díla. (V tom se Američané liší – u nás se znalost literární historie často požaduje jako to hlavní, ale osobní odezva na četbu také schází.) Nová kritika je už dávno pryč, ale přežívá z ní u některých lidí na rozhodujících místech tendence omezit u žáků zvládání literatury na formální prostředky literárního díla. Odmítají, že by osobní prožitek a odezva, zapojení čtenářových individuálních zkušeností byly stejně důležité. Protože se nedá naměřit testem nebo formalizovaným rozhovorem. A o účinku díla na čtenáře – tedy o tom, co je na literatuře tím hlavním – se pak už vůbec nemluví, a ani nevyučuje. Tím se smysl literatury i literární výchova nepřijatelně deformují a odcizují dětem.

U Atwellové ve škole se ovšem vyučuje i „objektivní“ stránka literatury, ale je vkomponovaná do skutečného čtenářského, a dokonce pisatelského života dětí. Učí se „*jak se rozebírá literatura a jak ji kriticky hodnotíme s využitím dokladů z textu samého. Dovednost rozpoznat literární prostředky a jejich účinky si moji žáci osvojují tím, jak je vyučuji kritické slovní zásobě a kritickým pohledům na dílo, i tím, jak po nich žádám, aby denně prodiskutovali jednu, dvě básně. Ale já navíc oceňuji i odezvu dětí, i jejich schopnost přihlídnout ke kontextu, v němž určitý autor tvořil určité dílo, a také oceňuji, jak vnímají účinek či dopad (impact) díla.*“

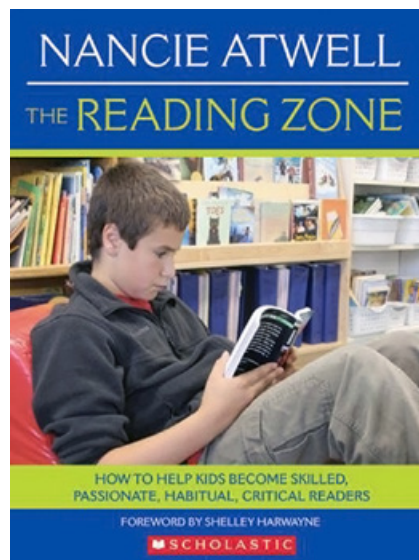
Výsledkem je, že moji žáci znají básníky. Mají své oblíbené. Odnášejí si je do svého života, učí se básním nazpaměť, vylepují si je do své školní skříňky nebo na stěnu nad postelí a přednášejí básně ve svých proslovech k ukončení studia. Básníci a poezie jsou pro ně živí. Jsou pro ně osobní záležitostí, a také politickou.“

Jako učitelé i jako ti, kdo ve školství rozhodují, bychom měli stále pamatovat na to, že, jak píše Atwellová, „*literatura není neutrální. Studium literatury není objektivní vědou. Příběhy, básně, dramata jsou samým srdcem studia společenských disciplín. Učitelé mateřštiny by si nikdy neměli myslit, že mají vynechávat hodnoty, kterým učí literatura, tj. soucitnost, vášeň, toleranci, ale také odvahu, spravedlivost, umění žasnout, a že by měli doceňovat sílu, kterou přináší prožitek při čtení, osobní stanovisko a jejich vyjádření.*“

¹ V USA je to dokument přijatý většinou států, který od roku 2010 reguluje výuku o dost podrobněji, ale také o dost promyšleněji než náš RVP, ovšem neponechává učitelé tolik volnosti. Nebo je to spíše něco jako český *Katalog požadavků k maturitě*, jenže odborněji domyšlený, avšak obdobně omezující. Oficiální stránka CCSS je dostupná [on-line] na adrese: <http://www.corestandards.org/> [cit.10.12.2016].



Obálka knihy **ATWELL, Nancie. In the Middle: A Lifetime of Learning About Writing, Reading and Adolescents.** 3. vyd. HEINEMANN EDUC BOOKS, 2015. ISBN-13: 9780325028132, ISBN: 0325028133.



Obálka knihy **ATWELL, Nancie. The Reading Zone. How to Help Kids Become Skilled, Passionate, Habitual, Critical Readers.** 1. vyd. New York: Scholastic, 2007. ISBN-13 978-0-439-92644-7, ISBN-10-439-92644-0.

Kritická gramotnost o praxi, textech a kontextech

ČÍSLO 4 — ROČNÍK 3/2017

www.pomahameskolam.cz

You Tube Pomáháme školám k úspěchu