

Kritická gramotnost o praxi, textech a kontextech

ROČNÍK 1 — ČÍSLO 1 — ZIMA 2015

1



Pomáháme
školám
k úspěchu

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

Grafika

Návrh layoutu: Studio Najbrt

Sazba: Martina Donátová,

Tereza Melenová (gd3)

Autor portrétních fotografií, není-li

uvedeno jinak: Ondřej Polák

Vydává

Pomáháme školám k úspěchu o. p. s.

Hvězdova 1716/2b, 140 00 Praha 4

e-mail: info@pomahameskolam.cz

tel.: (+420) 224 174 269

www.pomahameskolam.cz

2015 ©

Pomáháme školám k úspěchu o. p. s.

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

EDITORKA

Nina Rutová

ODBORNÁ REDAKCE

Hana Košťálová

Květa Krüger

Ondřej Hausenblas

Štěpánka Klumparová

JAZYKOVÁ KOREKTURA

Jana Křížová

Obsah

1

Čtenářské kontinuum

5

Editorial

– Nina Rutová

6

Aktuálně

Kritická gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka.

– Hana Košťálová

9

Co je čtenářské vývojové kontinuum v pojetí projektu Pomáháme školám k úspěchu

Pomůcka pro dlouhodobou podporu žákova čtenářského rozvoje napříč ročníky i předměty napovídá, jak plánovat a sledovat učení.

– Hana Košťálová

13

Proč jsme se pustili do čtenářského kontinua

Skladba týmu, vývoj a organizace spolupráce na čtenářském kontinuu.

– Hana Košťálová

15

Čím začíná čtení

Reportáž: Jak se učitelky mateřských škol učí chápat a používat čtenářské kontinuum.

– Nina Rutová

25

Jak dnes rozumíme ustáleným prvkům v textu

Ustálené prvky textu se v práci učitelů zabydlely a nevyvolávají již tolik obav a otázek jako na počátku. Ustálené prvky se dají ohledávat i s dětmi na prvním stupni.

– Kateřina Šafránková

2

Představujeme: Miloš Šlapal

32

Když chci, aby děti četly, musejí začít číst

Miloš Šlapal učí český jazyk a dějepis v ZŠ Emila Zátopka v Kopřivnici. Rozhovor je nejen o důvodech, proč s žáky ve škole číst, ale také o náplni a udržení kvality dílen čtení po dobu několika let. Co dělat, aby neprobíhaly časem jen formálně?

– Nina Rutová

35

Dílňa čtení

Záporná postava a její role v příběhu.

37

Rozhovor

3

Ze světa

40

Čas, kdy žáci čtou, je dobře stráveným časem

„Od chvíle, kdy se volné čtení stalo základem výuky čtení, byla jsem svědkem toho, jak se prospěch žáků zlepšuje i jak stoupá jejich motivace a zaujetí.“

– Kateřina Šafránková

4

Anketa

44

Jak získáváte knížky do třídní/školní knihovny?

Na otázku odpovídají ředitelé základních škol Ivo Mikulášek a Bohumil Zmrzlík a učitelé Miloš Šlapal, Kateřina Sládková, Irena Poláková a Jana Kopecká (video o čtenářských koutcích).

5

Knihy

53

Podnětné knihy pro předškoláky

O knihách, jejichž devízami jsou především kvalitní text, vkusné ilustrace a různá míra spolupráce dětského čtenáře při předčítání.

– Eva Šilerová

58

Daniel Pennac:

Učení – mučení

Daniel Pennac byl tzv. špatným žákem, s nímž si nevěděli rady rodiče ani učitelé. Jak došlo k tomu, že se stal učitelem?

– Irena Poláková

Editorial

TEXT Nina Rutová

Vážení čtenáři, milé čtenářky,

právě jste otevřeli první číslo zbrusu nového čtvrtletníku, který bude mít třikrát do roka elektronickou podobu a jednou v roce vyjde výběr textů tiskem. Elektronická podoba bude přátelštější díky funkčním odkazům na videa a jiné zdroje. Tištěná nám bude připomínat starý dobrý přehledný svět lineárních textů.

V České republice vychází víc než tři a půl tisíce časopiseckých titulů. Jsou mezi nimi týdeníky i občasníky, tituly bulvární, zájmové, populárně-naučné i vědecké, můžeme je také dělit na ty, které mají desetitisíce čtenářů, anebo vycházejí pro skupinu zájemců o určitý obor.

Kam patří titul s názvem *Kritická gramotnost*? Byli bychom rádi, abychom již od začátku byli časopisem, který bude obohacovat profesní myšlení a praxi učitelů, neboť nás zajímá žitá a živá pedagogika tady a teď. Pedagogika, která je založená na entuziasmu, na ochotě svou práci neúnavně reflektovat, zkoumat, výzkumy zúročovat v praxi a o praktické zkušenosti se dělit dál. Je zde časopis, který se zaměřuje na to, jak se z dítěte ve školním společenství stává samostatný, nezávislý, kriticky myslící čtenář, člověk, občan. Akcentovat budeme význam čtení a psaní, určitě se budeme věnovat také mezioborovým vztahům, zkušenostem ze zahraničí, knihám pro děti i pro dospělé, příkladům dobré praxe. Díky projektu **Pomáháme školám k úspěchu** jsou tu zkušenosti v českém školství asi ne ještě zcela běžné, ale již ověřené. Stvrzené nikoli v terénu exkluzivních škol, ale škol běžných – státních. Ve čtenářství projekt Pomáháme školám k úspěchu navazuje na letité zkušenosti programu **Čtením a psaním ke kritickému myšlení (RWCT)**.

Chceme, aby texty v časopise měly oporu v teorii i v praxi, aby propojovaly poznatky a závěry z výzkumů i zkušenosti z konkrétních tříd. Psaní v tandemu učitel–expert (vysokoškolský pedagog, pedagogický konzultant, čtenářský specialista) by mělo zajistit, že budeme srozumitelní, praktičtí, ale i teoreticky ukotvení.

Bez periodik, kolem nichž vznikne nejen komunita tvůrců, ale také komunita čtenářů, se obor rozvíjí hůř. Nabízíme vám tímto počinem platformu ke sdílení.

Kritické gramotnosti s malým i velkým písmenem „k“ přejme, abyste v ní našli oporu pro svůj vlastní profesní rozvoj, neboť jsme přesvědčeni, že je důležité nejen učit, ale také své poznatky reflektovat a učit se tímto dál...

Za celý tým vám přeji dobré, inspirativní čtení!

Nina Rutová ■

Kritická gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka

TEXT Hana Košťálová

V projektu Pomáháme školám k úspěchu usilujeme o to, aby se v zapojených školách **učil každý žák naplno a s radostí**. Neříkáme, čemu konkrétně se má žák naplno a s radostí učit. Školy mají vlastní školní vzdělávací programy odvozené od závazného státního rámcového kurikula. Odtud čerpají vzdělávací cíle. Tedy to, čemu mají žáky naučit.

Zadání pro školy (tedy například rámcové kurikulum, RVP) je formulováno společenstvím, jehož jsou školy součástí a které si je zřizuje. Obecným úkolem pro veřejné školy je uvést novou generaci do společnosti, která má svou kulturní identitu budovanou minulými generacemi. Současně mají veřejné školy připravit děti na to, že v blízké budoucnosti převzou odpovědnost za svět, budou ho nějakou dobu spravovat, aby ho mohly předat dál svým dětem a vnukům. Udržovat společnost takovou, v níž se bude lidem různého ražení společně dobře žít, tedy demokratickou, a nadto v harmonii s prostředím, to vyžaduje stálé úsilí od každého jejího člena. Demokracie není stabilní stav.

Porozumět demokracii se děti učí částečně nápodobou jednání dospělých, ale také se učí „o demokracii“ nebo si zkoušejí demokratické postupy ve cvičných příležitostech. Málokdy se však učí rozumět skrytým mechanismům, které mohou demokracii oslabovat nebo ohrožovat. Eroze demokracie může být záluďná – nekultivovaná přirozenost člověku velí pečovat o své osobní, dílčí zájmy více než o zájmy celku. V soutěži o vliv a moc a v soutěži o omezené zdroje nejsou ani v demokracii automaticky zajištěny rovné příležitosti pro každého.

Co je kritická gramotnost

Jazyk je nenápadně silný nástroj, který se významně podílí na tom, kým se cítíme být a za jakého nás druzí považují. Jazyk tedy ovlivňuje, jak si budujeme svou osobní identitu ve společenské síti. Jazyk využíváme k propojení s druhými lidmi a druzí jej využívají k propojení s námi. Říkáme tomu komunikace. Technologie nesmírně zmnožily komunikační cesty a lidstvo se dnes zdá komunikačně zahlceno. Kritická gramotnost pomáhá lépe rozpoznat to, jak komunikace funguje jako nástroj k prosazování zájmů, a porozumět tomu, jaký dopad má komunikace na uspořádání a chod společnosti.

Kritickou gramotnost uplatňujeme v komunikaci v širší společenské a politické rovině. Vychází z toho, že lidé a skupiny lidí se ovlivňují prostřednictvím komunikace, a ta má vždy nějaký účel, ať už si toho jsou účastníci komunikace vědomi, nebo ne. Komunikace navíc probíhá v rámci tzv. diskurzů, tedy podle nepsaných pravidel, která mohou vést k tomu, že některým skupinám se skrze komunikaci snáz daří prosazovat své cíle a záměry než jiným, nebo dokonce na úkor jiných. Někdy se hovoří o těch, kdo „mají hlas“, a o těch, které není slyšet. Způsob, jakým se o někom a k někomu hovoří, má sílu ovlivnit nejen to, co si o člověku myslí druzí, ale ovlivní i jeho sebepojetí, přijetí určité role ve společenské struktuře, sebedůvěru i důvěru v druhé.

Člověk gramotný v původním, základním smyslu dokáže psát a číst (a počítat). Umí vyluštit jednoduchá sdělení nebo taková vytvořit. Ovládá kódování – propojení hlásek s písmeny, skládání písmen v slova a věty. Dokáže vytvořit text nebo ho na doslovné úrovni rozlouknout.

Obsah pojmu gramotnost se rozšířil do dalších oblastí lidského jednání. Pojem gramotnost se dnes označuje žádoucí integrace znalostí, dovedností a postojů využívaná pro jednání.

Pro kritickou gramotnost je potřeba být obeznámen s tím, že každý, kdo něco sděluje (autor, mluvčí...), chce tím u druhého něčeho dosáhnout. Je potřeba umět v sdělení

rozpoznávat prostředky, které autor zvolil pro to, aby měl co největší naději, že svůj záměr naplní. Autoři si mohou svůj záměr uvědomovat více nebo méně, jejich představa o adresátu může být mlhavá, nebo naopak zcela jasná. Kriticky gramotný člověk však počítá s tím, že komunikace záměrná je a že má cíl. Uplatňuje takové dovednosti, aby při svém budování významu textu (může jít o texty v jakékoli podobě a formě) překročil úroveň doslovného porozumění a aby byl schopen dohlédnout až za text, posuzovat ho z hlediska možných autorských záměrů a rozhodovat se, jak s textem naloží. Umí dekodovat různé typy znaků – říkáme třeba, že rozumí jazyku politické reklamy.

Kdokoli se zabývá čtenářstvím a čtenářskou gramotností dnes, potřebuje k vymezení těchto pojmů i k jejich aplikaci do vzdělávání integrovat i gramotnost kritickou.

Kriticky gramotný čtenář nejen dobývá čtením v textu významy, smysl a čtenářský prožitek, ale zřetelně vnímá a chápe i společenský rozměr sdělení – pozici autora, zamýšleného čtenáře i pozici svoji, autorský záměr a svůj postoj k němu, společenské a zejména mocenské souvislosti kolem textu a kolem situace, v níž text ke čtenáři přichází.

Pro fungování demokracie a pro to, aby se skutečně každý žák mohl stát aktivním občanem, který se umí postarat o sebe a současně pečuje o blaho celku, je třeba, aby se rozvoj kritické gramotnosti stal cílem pro každou školu. ■

Autorka je vedoucí čtenářského týmu projektu Pomáháme školám k úspěchu.

Pracovní definice čtenářské a kritické gramotnosti

Čtenářsky a kriticky gramotný je ten, kdo důvěřuje tomu, že čtení a psaní jsou smysluplné činnosti, které stojí za námahu; kdo akceptuje, že beletrie mu může přinášet emoce, poučení a estetický prožitek; kdo ovládá základní dovednosti čtení (zná písmena a hlásky, dekoduje, čte plynule a rozumí tomu, co text sděluje na doslovné rovině); kdo vyvozuje z textů podložené závěry; kdo texty (i multimodální) umí vyhledávat a využívat k účelu, který si sám stanoví; kdo přistupuje k textům jako k součásti sociálního světa a pátrá po tom, jakému mezilidskému účelu a komu text slouží; kdo texty kriticky posuzuje z hlediska obsahu, formy a autorského záměru; kdo na texty reaguje ústně i písemně a rozhoduje se o tom, jak s textem ve svém životě dále naloží.

Oddíl

1

Čtenářské kontinuum

9
Co je čtenářské vývojové kontinuum
v pojetí projektu Pomáháme školám
k úspěchu

13
Proč jsme se pustili do čtenářského
kontinua

15
Čím začíná čtení

25
Jak dnes rozumíme ustáleným prvkům
v textu

Co je čtenářské vývojové kontinuum v pojetí projektu Pomáháme školám k úspěchu

TEXT Hana Košťálová

Čtenářské vývojové kontinuum (mapa učebního pokroku)¹ popisuje pomocí deskriptorů² sestavených do **linií** vývoj čtenářské gramotnosti³ dítěte v navazujících úrovních a ve zvolených oblastech.⁴

Konstrukce kontinua

OBLAST

Úroveň	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.
	PŘEDČTENÁŘ	ZAČÍNÁJÍCÍ	POSTUPUJÍCÍ	POKROČILÝ	ZDATNÝ	SAMOSTATNÝ
Linie 1	deskriptor	deskriptor	deskriptor	deskriptor	deskriptor	deskriptor
Linie 2						
Linie 3						
atd.						

Oblasti kontinua:

1. Čtenářské chování
2. Čtenářská odezva
3. Porozumění textu
4. Ustálené prvky
5. Porozumění v kontextech
6. Dekódování

Oblast se člení na několik vývojových **linií**.

Linie sleduje vždy určitou dovednost na **šesti vývojových úrovních**: předčtenář, začínající, postupující, pokročilý, zdatný a samostatný.

Každá úroveň v linii je popsána **deskriptorem**. Deskriptor slouží ve výuce jako vzdělávací cíl.

Příklad

OBLAST Čtenářské chování

Úroveň	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.
	PŘEDČTENÁŘ	ZAČÍNÁJÍCÍ	POSTUPUJÍCÍ	POKROČILÝ	ZDATNÝ	SAMOSTATNÝ
Linie 1: Výběr textů pro zážitek z četby Deskriptory	Začíná si vybírat materiály ke čtení zejména podle ilustrací...	Začíná si ujasňovat svůj čtenářský zájem...	Začíná si samostatně vybírat knihy, které mu přinášejí čtenářský zážitek...	Samostatně si vybírá knihy, které mu přinášejí čtenářský zážitek...	Začíná si vybírat náročnější knihy pro zážitek; projevuje svůj odstup od žánrů dětské četby...	Samostatně si vybírá náročnější knihy pro vlastní potěšení...
Linie 2:						

1 Terminologie není jednotná. V ČR se ustálil termín „mup“, ale jeho obsah se u jednotlivých uživatelů liší. Někteří si možná ani neuvědomují, že jde o zkratku pro mapu učebního pokroku (MUP). Toto české označení vzniklo v roce 2009 v období ministra Lišky v koncepční skupině, která evaluovala naplňování Bílé knihy a navrhovala doporučení a opatření k zlepšení vzdělávacího systému. S neustálenou terminologií je to podobné i v zahraniční literatuře. Setkáváme se s: progress maps (mapy pokroku), developmental maps (vývojové mapy), developmental continuum (vývojové kontinuum).

2 Někteří tvůrci kontinuí používají termín deskriptor, jiní indikátor, jiní charakteristika. Používáme termín deskriptor, protože nám vyhovuje svým důrazem na popisnost. Deskriptor je „popisek“ žákova chování.

3 Čtenářsky gramotný je, jednoduše řečeno, ten, kdo zvládá aktuální požadavky, které klade život v dnešních podmínkách na každého člena společnosti ohledně schopnosti zacházet v běžném i pracovním životě s nejrozmanitějšími texty a naplňovat nejrůznější účely čtení.

4 Volba oblastí, do nichž různí autoři člení čtenářskou gramotnost, závisí na jejím pojetí i účelu členění.

Charakteristiky kontinua

Kontinuum je pomůcka pro dlouhodobou podporu žákova čtenářského rozvoje například ročníky i předměty. Uspadňuje plánování a sledování žákova učení. Linie a zejména deskriptory se ve výuce a učení stávají vzdělávacími cíli.

Kontinuum je vývojové – snaží se ukázat na plynulost a návaznost fází, jimiž prochází člověk od zárodečného, vynořujícího se čtenáře až ke čtenáři samostatnému, nezávislému, přemýšlivému a vytrvalému. Nepopisuje nutný, ale pravděpodobný vývoj učení dítěte, a to skrze orientační, nikoli vyčerpávající body na pomyslné vývojové linii dětského čtenářství. Vymezení úrovně se skutečnosti u každého jednotlivého žáka jen blíží, nemůže ji vystihnout zcela.

Kontinuum pomáhá uchopit neuchopitelné, popsat nepopsatelné. Není ničím víc než pomocnou konstrukcí. Skutečné čtenářství nelze rozdrobit na izolované dílky (oblasti, linie a deskriptory). Při čtení a budování významu textu probíhá paralelně a provázaně řada kognitivních, emočních i sociálních procesů: čtenář pociťuje libost i nelibost; nevědomě, automaticky zapojuje celou řadu znalostí, dovedností a zkušeností; záměrně (ačkoli třeba intuitivně) využívá různé porozumívací strategie či jejich fragmenty, zapojuje představivost; o čteném si povídá nebo dopisuje s jinými čtenáři; zaujímá postoj jak k obsahu, tak formě textu; přečtené využívá ve svém životě. To vše se děje jen pod částečnou čtenářovou kontrolou, bez nároku na pořadí důležitosti nebo úplnost, a u každého čtenáře jinak.

Kontinuum se tento živoucí proces pokouší zachytit, rozebrat, pojmenovat, systematizovat, poskládat do modelu. Proč? Protože čtenářskou gramotnost budeme ve škole lépe rozvíjet, když vyučující dokáže podle potřeby vybírat její složky a k nim jako ke vzdělávacím cílům organizovat výuku a učení.

Musíme si dávat dobrý pozor na to, aby se živé čtenářství dětí prací s kontinuem podpořilo, a ne ubilo. Smyslem práce s kontinuem není mechanické „probírání“ deskriptorů, ale rozvoj mentálních nástrojů, které žákům pomohou k větší spokojenosti a radosti z práce s texty jakéhokoli druhu.

Vývoj dětí je nerovnoměrný. Patrné je to při srovnávání dětí mezi sebou, ale i dítě jako jedinec se nerozvíjí ve všech oblastech plynule a plně předvídatelně. Dochází ke skokům, dochází ale také ke stagnaci nebo regresi. Kontinuum neříká, která dovednost má kdy nastat ani jak dlouho má dítě setrvat na určité vývojové úrovni. Kontinuum se pouze snaží vystihnout obvyklý sled rozvoje dílčích čtenářských dovedností.

Na rozdíl od standardu kontinuum nestanovuje, jakého výstupu (výkonu) musí žák dosáhnout. Kontinuum neurčuje, jak by na tom měl být se čtenářskými dovednostmi žák v určitém věku nebo ročníku. Umožňuje lépe odhadnout, kde žák momentálně je, a vzhledem k tomu navrhuje další vzdělávací cíle. To je jeho funkce. Kontinuum neslouží poměrování žáků ani mezi sebou, ani vzhledem k očekávanému výkonu.

Jak kontinuum vznikalo a stále vzniká

Naše kontinuum prošlo nepočítanými úpravami včetně rozsáhlé pilotáže. Přes veškerou snahu o srozumitelnost, výstižnost a úplnost nepočítáme s tím, že kontinuum bude od počátku plně přátelské k těm uživatelům, kteří se nepodíleli na jeho vzniku. Je to dáno i tím, že pojetí čtenářství (čtenářská gramotnost, ČG), z něhož vycházíme, je širší, než jak se v české kultuře čtenářství převážně chápe. Na druhou stranu hledají v kontinuu učitelé tu a tam marně něco, co ve své výuce dělají. Rozhodování, které jednotlivosti už naše obecnější formulace obsahují, provázely seriózní diskuse a přísná prověřování.

Kontinuum bychom mohli donekonečna „zahušťovat“ a „zpřesňovat“ – tedy připsat další a další detaily, složky složek, k šesti oblastem a šesti úrovním by mohly přibýt další. Čím podrobnějším by se kontinuum stalo, tím méně by sloužilo. A ani sebedrobnější materiál by nemohl vystihnout jedinečnou skutečnost bezvýhradně. Kontinuum je kompromis: nabízí vodítka, inspiraci, nesnímá ale z učitele odpovědnost za odborná rozhodnutí o tom, co vyučovat „tady a teď“ – co bude užitečné pro jednotlivé konkrétní žáky v daném okamžiku jejich čtenářského vývoje.

Používáme jazyk, za kterým si naši uživatelé možná nepředstavují totéž, co my autoři. Čas, který jsme věnovali tvorbě a vývoji, nemusí být nutně delší než čas, který budou naši uživatelé potřebovat k tomu, aby se s kontinuem sžili a dokázali ho rutinně používat.

Kontinuum má sloužit také žákům, jimž umožňuje sledovat vlastní dráhu učení a plánovat nové cíle. Uspadňuje informování rodičů. Je oporou pro společné porozumění tomu, o č škola usiluje, a přináší společný jazyk těm, kdo pečují o rozvoj čtenářské gramotnosti dítěte. Naše kontinuum ještě žákům neslouží k samostatnému užívání pro svou složitost. Věříme ale, že další a další zkušenosti z praxe, které se snažíme získat, přinesou náměty na to, jak kontinuum přizpůsobit chápání žáků. ■

Autorka je vedoucí čtenářského týmu projektu Pomáháme školám k úspěchu.

Charakteristiky vývojového kontinua

1. Zaměřuje se na to, co dítě dokáže, a ne na to, co nedokáže. Deskriptory popisují vývoj pozitivním způsobem.
2. Důraz se klade na to, co se žák učí, a ne na to, co odučí učitel/ka. Zaměřujeme se na žáka.
3. Nepracuje se žádnou konkrétní metodologií výuky a učení. Vychází se z toho, co víme o rozvoji gramotnosti z výzkumů a ze zkušenosti učitelů. Metody výuky a učení volí učitel.
4. Kontinuum je pouze model. Zobecňuje. Nemůže nikdy vystihnout skutečný vývoj konkrétního dítěte v úplnosti. Deskriptory v linii by se daly zahušťovat, a přesto by stále nenavazovaly zcela plynule, tak, jak je tomu ve vývoji člověka.
5. Vymezení úrovně se pro každého konkrétního žáka jen blíží, nemůže je vystihnout zcela přesně. Každé dítě je jiné. V určitém období bude dítě vykazovat v různých liniích naplnění deskriptorů, které jsou zařazeny do různých vývojových fází.
6. V jedné třídě máme současně žáky, kteří mají různé dovednosti a vykazují různý stupeň rozvoje.
7. Kontinuum jasně ukazuje, že čtení (stejně jako psaní) je komplexní proces. Dovednosti se vyvíjejí v čase a stavějí jedna na druhé. Čtení (stejně tak psaní) se žáci tedy musejí učit po dlouhou dobu, vlastně celý život. Nemůžeme jako učitelé počítat s tím, že když se žáci v první třídě naučí číst a psát, že tím výchova ke čtenářství a psaní skončila.

Jana Zajícová o čtenářském kontinuu.



Jana Zajícová, učitelka 4. ročníku v ZŠ Slapy



Hana Košťálová

Proč jsme se pustili do čtenářského kontinua

TEXT Hana Košťálová

Projekt Pomáháme školám k úspěchu se zaměřuje na podporu celé školy, učitelů všech aprobací. Když jsme ho v letech 2008–2010 připravovali, nechtěli jsme preferovat žádnou oblast školního života, aby se nestalo, že projekt bude jen pro někoho. Škola působí jako celek svou kulturou. Ta významně ovlivňuje, jak úspěšný bude učitel při práci se žáky, a tedy jak bude prospívat žák. Proto projekt vždy pečuje o zapojenou školu celostně jako o jeden složitě provázaný organismus.

Na druhou stranu jsme vnímali velkou příležitost v tom, že s projektem od začátku spolupracovala řada lidí se zkušenostmi s pedagogickým programem Čtením a psaním ke kritickému myšlení (RWCT). Učitele, kteří se sžili s metodami pedagogického konstruktivismu, jenž do značné míry využívá rozmanitých textů jako zdroje poznatků, začalo zneklidňovat, že vlastně nevědí, kam se čtenářstvím míří a mají mířit, a jak poznají, že se jim práce daří. Uvědomovali si, že zvládli a používají nástroje – metody, ale při jejich výběru se řídí pouze svou intuicí. Rostla poptávka po tom, aby se jasněji definovaly cíle pro čtení a čtenářství.

V tehdejší VÚP vznikla v roce 2009 podrobná analýza Rámcového vzdělávacího programu z hlediska čtenářské gramotnosti. Analýza ukázala, že RVP vnímá čtenářskou gramotnost v duchu starší lokální tradice a že nereflexuje vývoj složitě komunikačně propojené společnosti. Ten se přirozeně odráží v požadavcích na to, co potřebuje dnešní člověk čtenářsky (a myšlenkově) zvládnout, aby mohl dobře fungovat jak v osobním, tak pracovním životě. Učitelé ale v RVP oporu pro rozvoj moderního pojetí čtenářské gramotnosti nenajdou ani dnes, deset let od uzákonění dvojstupňového kurikula.

Ve stejné době se na MŠMT scházela malá skupinka lidí, která pro ministra Lišku vyhodnocovala realizaci tzv. Bílé knihy. Při diskusích se často hovořilo o absenci jasných vzdělávacích cílů. Došla řeč i na „progress maps“, „developmental maps“. Tak se kontinuum říká v zahraničí. Jana Straková v žertu navrhla, že by se to česky mohlo jmenovat „mup“ – mapa učebního pokroku. A zkratka MUP, pod kterou se kontinuum prosazuje v českém terénu, byla na světě.

Kontinuum je učitelům vodítkem při volbě vzdělávacích cílů. Takové vodítko jim neposkytuje žádný ze závazných dokumentů. Proto jsme se rozhodli kontinuum vyvinout.

Čtení, čtenářství, čtenářská gramotnost dalšími a dalšími výzkumy potvrzují svůj klíčový význam pro úspěšné studium, pracovní uplatnění a spokojený život. Věděli jsme, že v každé škole zapojené do projektu Pomáháme školám k úspěchu se nevyhnutelně najdou kolegové, kteří se budou čtenářství věnovat. Cítili jsme, že si potřebujeme ujasnit celé pojetí čtenářské gramotnosti a to, k čemu by její rozvíjení ve školách mělo vést. Čtenářské cíle by měly učitelům pomáhat při zvládání aktuálních společenských nároků.

Mysleli jsme i na to, že když se nám záměr vydaří, pomůže to nejen našim projektovým školám, ale také kolegům vně projektu.

Sestavili jsme pracovní skupinu, která si vytyčila ambiciózní cíl: popsat pomocí vývojového kontinua, jehož různé verze jsme znali ze zahraničí, takové pojetí čtenářské gramotnosti, které bude zahrnovat požadavky plynoucí z dnešního fungování společnosti, ale které současně bude srozumitelné v kontextu české kultury, českého vývoje.

Skupina pracuje v původním složení od začátku roku 2011, k dvanáctičlennému zakládajícímu jádru se postupně přidalo několik dalších kolegů včetně pedagogických konzultantů projektu Pomáháme školám k úspěchu, takže dnes skupinu tvoří 18 lidí (**vizitky týmu**). Pátým rokem se setkáváme pravidelně jednou měsíčně a třikrát do roka vyjíždíme na vícedenní pracovní setkání. Každý z členů skupiny má své zaměstnání (a rodinu), takže si musel do svého pracovního rytmu naše schůzky

integrovat. Po dvou letech vývoje, od ledna 2013, naše řady na dálku posílili další kolegové ze škol, jejichž pomocí jsme začali kontinuum pilotovat. Tím jsme překročili hranici našeho skleníku. Další vykročení jsme učinili v roce 2014, kdy začala naše spolupráce s krajským vzdělávacím střediskem KVIC v projektu Spirála. V něm spolupracuje kolem stovky lidí na zavádění kontinua do praxe a učí se, jak k tomu využít tzv. kolegiální podporu. Při tom dál pokračuje spolupráce i s učiteli mimo Spirálu, v rámci týmu začínají krystalizovat dílčí pracovní skupiny zaměřené na dekodování, na prožitkové čtení, na čtení v předmětech, na čtenářské strategie. Pracujeme na on-line metodické platformě a novinky z naší oblasti chceme přinášet několikrát ročně formou tohoto časopisu. ■

Autorka je vedoucí čtenářského týmu projektu Pomáháme školám k úspěchu.

Foto: archiv Hany Košťálové



Autoři kontinua v Klokočkově mlýně, léto 2013.

Petr Albrecht

učitel českého jazyka a literatury a dějepisu, pedagogický konzultant v projektu Pomáháme školám k úspěchu

Ondřej Hausenblas

vysokoškolský učitel českého jazyka a literatury, lektor programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení

Michala Kafková

doktorandka na Přírodovědecké fakultě Karlovy univerzity, věnuje se oborovému čtení, konkrétně čtení v geografii

Štěpánka Klumparová

odborná asistentka PedF UK na katedře české literatury

Jana Kopecká

učitelka na prvním stupni v ZŠ Kunratice, mentorka, certifikovaná učitelka kritického myšlení, lektorka

Hana Košťálová

programová ředitelka projektu Pomáháme školám k úspěchu a vedoucí čtenářského týmu, lektorka a certifikátorka programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení

Květa Krüger

pedagogická konzultantka v projektu Pomáháme školám k úspěchu, lektorka programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení, mentorka

Jiřina Majerová (Stang)

psycholožka, lektorka v oblasti školství a firemního sektoru, členka expertní rady a týmu pro čtenářskou gramotnost v projektu Pomáháme školám k úspěchu

Zuzana Maňourová

vyučující Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích

Ivo Mikulášek

ředitel ZŠ a MŠ v Dobroníně

Irena Poláková

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

Radka Sobolová

učitelka ZŠ, zástupkyně ředitele školy pro MŠ a ZŠ, lektorka Začít spolu

Kateřina Šafránková

lektorka programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení, koordinátorka Kritického myšlení

Jana Šístková

pedagogická konzultantka v projektu Pomáháme školám k úspěchu

Mirka Škardová

národní metodička a lektorka vzdělávacího programu Začít spolu

Miloš Šlapal

učitel českého jazyka a dějepisu na základní škole

Ida Viktorová

vysokoškolská učitelka PedF UK

Čím začíná čtení

TEXT Nina Rutová

V článku představíme, jak se učí čtenářskému kontinuu rozumět učitelky mateřských škol. Cíl ověřování čtenářského kontinua je dvojitý: zjistit, jestli kontinuum skutečně odráží vývoj předčtenářských fází, a ověřit si, jak moc jsou pro učitelky z mateřských škol popisy srozumitelné a použitelné.

Popisují se tu počátky, které vedou ke čtenářství. Například to, jak vypadá proces, v němž dítě postupně poznává předmět, kterému se říká kniha, co se děje, než pochopí, k čemu slouží znaky (písmena), kterým zprvu nerozumí, jak postupně nachází vztah mezi textem a obrázkem, vztah mezi písmenem a zvukem, jak se začíná orientovat v grafické organizaci knihy, co všechno se děje ještě před tím, než začne samo číst.

Velká cesta, kterou dítě ujde, než se z něj stane samostatný čtenář, není v kontinuu členěna dle věkových fází. Děti, v jejichž rodinách není samozřejmou součástí zařízení také dětská (či jakákoli) knihovnička a nechodí do žádného předškolního zařízení, budou taje knih objevovat teprve po nástupu do základní školy. A tak se k ověřování připojily také učitelky, které v současnosti učí v první třídě ZŠ a které tím spíše musejí dětem z nepodnětného prostředí pomoci vyrovnávat náskok dětí po čtenářské stránce dobře opečovaných.

Tvůrkyně kapitoly DEKÓDOVÁNÍ

Jana Šístková – učila 13 let v ZŠ v Plzni-Černicích ve třídách s programem Začít spolu. Dva roky působila jako pedagogická konzultantka v Horce nad Moravou. Letos působí jako čtenářský konzultant a koordinátor pro čtení v MŠ. Jana Šístková ke všem učitelkám dojíždí, nahraává je při práci a na letním výjezdu se bude věnovat přeformulování deskriptorů.

Radka Sobolová – učila na prvním stupni ZŠ ve třídách s programem Začít spolu, nyní je pátým rokem zástupkyní ředitele pro MŠ v Lauderových školách. Jako praktik jednak zkoumá, jestli jsou opravdu děti schopné činností, které se v kontinuu popisují, a jestli učitelky popisu v jednotlivých deskriptorech rozumějí tak, jak byl zamýšlen.

Ida Viktorová – pracuje na pedagogické fakultě jako psycholožka se zájmem o vývoj malých dětí z hlediska čtení a psaní. Zkoumá, co můžeme pozorovat na činnosti dětí z hlediska psychologického vývoje a co může učitel dělat pro to, aby činnost dětí podpořil.

I. Představení pracovních týmů i čtenářského kontinua

S jakým očekáváním přijely učitelky na první setkání?

Veronika Kyselá je učitelka MŠ z Horky nad Moravou s jednoletou praxí. Vnímá, že řada dětí přichází do styku spíše s elektronickými hrami a na knihy nejsou zvyklé. Tuto skutečnost by ráda měnila.

Martina Míková pracuje v MŠ v Lauderových školách, je maminkou dvou předškolních dětí. Těší ji spontánní zájem dětí o knihy doma i ve školce a často navazuje svůj kontakt s dětmi skrz četbu. Ráda by s dětmi prací nad knížkami prohlubovala.

Světлана Cozlová je zkušená učitelka z Plzně, která učí zároveň na Pedagogické fakultě Západočeské univerzity v Plzni český jazyk a literaturu. Rozvíjí dětské čtenářství ve své školce již řadu let a říká, že v porozumění textům jsou děti z této školky často na vysoké úrovni. Těší se, že spolupráce s projektem jí přinese další náměty, jak vést diplomové práce studentek a studentů.

Co již pro rozvoj čtenářství dělají?

První setkání začalo v září 2014 sdílením, co čtenářského již učitelky s dětmi ve školce dělají.

„Především máme ve školce velký výběr knih,“ říká **Světлана Cozlová**. V jedné policičce jsou knihy naučné a encyklopedické, v druhé policičce jsou knihy beletristické. Děti brzy pochopí, co od kterých knih mohou očekávat. „Práci s naučnou literaturou začínám tím, že děti mají například ve skupinkách v obrázkových encyklopediích najít zvířata, která žijí v lese. O nalezených zvířatech jim pak čtu a vyzbrojovala jsem, že některé děti si při četbě zcela spontánně všimnou, že obrázek vyjadřuje něco jiného, než o čem je text. – „Kde je to napsáno?“ ptají se třeba.“ S encyklopediemi pracuje Světлана i tak, že se nejprve děti zeptá, co o tématu již děti vědí, a pak si v naučných knihách dohledávají, jestli je to v nich uvedeno. „Nebojím se před dětmi přiznat, že něco nevím a že si to musíme najít v knize. – Odmala je učím, že je jen třeba vědět, kam se podívat.“

V plzeňské školce čtou dětem každý den dvacet minut a na četbu navazují odpolední úkoly. Děti odhadují, jak bude text pokračovat, diskutují o problematice chování postav, vyrábějí různé věci podle popisu v knize, kreslí posloupnost příběhu nebo cestu, kudy postava šla, pomocí symbolů. „Vlastní ilustrace a její řazení dle děje je přípravou na to, aby se děti jednoho dne vyznaly i v opravdových mapách a pláncích,“ zdůvodňuje tyto činnosti Světлана. Dle ilustrací děti odhadují, ve které z knížek, které jsou na stole, bude vystupovat třeba Mačinka, a vysvětlují, proč si to myslí, jindy ve školce děti vyrábějí dárek pro postavu z knihy, vyprávějí samy příběh podle obrázků. „Čteme jim texty pod obrázkem a ukazujeme, co čteme, tím se například samy naučí číst slova, která se opakují. Čtyři nadané děti si v červnu před odchodem do škol vyráběly vlastní knihy.“

Martina Míková (Lauderovy školy) hovoří o tom, že knihy zatím používá při ranním kruhu nebo pro zklidnění během poledního klidu. Jde si sednout stranou se skupinkou dětí, které si chtějí číst, „ale i během odpoledního programu se často seskupíme a čteme si. Záleží mi na tom, aby knížku vnímaly jako běžnou součást života – když na něco narazíme a vím, že na to téma máme ve školce knihu, jdeme pro ni a přečteme si z ní něco.“ Jelikož se školka opírá o program Začít spolu, v centrech aktivit pracují děti často i s motanovými písmeny, skládají si z nich své jméno apod.

Veronika Kyselá (Horka nad Moravou) doplňuje předchozí paní učitelky ještě připomínkou omalovánek ke knihám pro ty nejmenší a oblíbenými dramatizacemi přečtených příběhů včetně povídání o postavách a vyrábění kostýmů. Děti mají také na svých věcech jméno, čímž se jakoby mimochodem učí číst, baví je sestavovat z písmen různá základní slova nebo pracovat s písmenkovými omalovánkami.

V rámcovém vzdělávacím programu pro mateřské školy je uvedeno, že děti v MŠ by měly jen „poznat některá písmena a číslice, popř. slova – poznat napsané své jméno – projevovat zájem o knížky, soustředěně poslouchat četbu“.

Díváme se na video s Fínou

„Při práci, která nás čeká, bychom si měli uvědomit, k čemu vlastně všechny tyto aktivity děti vedou,“ navazuje na bohatý výčet **Jana Šístková**. „K tomu, co nás čeká, musíme

Zuzana Maňourová – na základní škole učila jedenáct let, z toho šest let v ZŠ málotřídního typu. Protože v této škole učila ve věkově heterogenní třídě vždycky prvňáčky, začala se o tematiku pregramotnosti a výuky počátečního čtení intenzivně zajímat. Je autorkou úpravy analyticko-syntetické metody (analyticko-syntetická metoda v modifikovaném pojetí), v jejíž metodice zúročila také své zkušenosti z praxe, kdy inovativní postupy mohla ověřovat v realu své třídy. V současné době pracuje na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. Zúčastňuje se pozorování ve třídách, kde paní učitelky na základě deskriptorů připravují výukové jednotky.

Mirka Škardová – vystudovala pedagogiku na FF UK v Praze, pracuje jako národní metodička a lektorka vzdělávacího programu Začít spolu.



Foto: Nina Rutová

Zleva: Ida Viktorová, Jana Šístková, Světлана Cozlová, Radka Sobolová, Martina Míková, Veronika Kyselá

mít velmi dobrou schopnost pozorovat a popisovat, co vlastně dítě dělá.“ Aby skupince pilotujících učitelek ujasnila, co tím míní, dívají se společně na krátké video, v němž asi dvouletá holčička Fina listuje dětskou knížkou, vypráví si o ní a klade otázky. Chcete-li si nad videem vyzkoušet tentýž úkol, který plnily učitelky na prvním setkání, **zapisujte si, jaké čtenářské dovednosti na dítěti pozorujete.**

Žraločkova maminka: Josefína (2,5 roku) čte a hovoří se svou babičkou a dědou.



Foto: Nina Rutová



Radka Sobolová přinesla na prvé setkání knížky, které si děti oblíbily.

Co si zapsaly Světlana s Martinou a Veronikou?

Fina se dokázala soustředit na knížku, listovat v ní zprava doleva, převyprávět význam, ptala se, sdělovala, co vyčetla, pátrala po jiné knize, olizovala si prsty při otáčení stran, když skončila četbu, tak knihu zavřela, hledala v knize další informaci, když dohledávala odpověď, listovala knihou tam i zpět, když o něčem v knize mluvila, natočila ji směrem k babičce (příjemkyni informace), zajímaly ji další podrobnosti a ihned je aplikovala, vkládala do postav svou zkušenost. Ptala se na zcela konkrétní věci (jakou to má barvu, kde je maminka), používala přídavná jména pro popis vlastnosti (velké oči).

Učitelky si také všimly, jak důležité bylo, že babička ponechala dítěti velký prostor pro nalezení vlastních odpovědí na vlastní otázky. „Nepodsouvat dítěti odpovědi, ale zůstat s ním v dialogu bude asi pro některé učitelky nebo rodiče obtížné. Ale když si uvědomí, že děti potřebují prostor pro vlastní aktivity, že to je prospěšné, tak se jim to možná také zalíbí,“ dodává Ida Viktorová.

Představení čtenářského kontinua

Učitelky teprve nyní dostaly do rukou část čtenářského kontinua nazvanou DEKÓDOVÁNÍ. Je rozdělena do pěti linií:

1. Obrázek a text
2. Text jako nositel významu
3. Práce se zvukovou stránkou řeči
4. Práce s grafikou
5. Rozvoj dovednosti dekódování

Ida Viktorová vysvětluje, že popisu činnosti v každé linii se říká deskriptor. Ten zachycuje, co dítě dělá. Deskriptor může sloužit jako vzdělávací cíl. Upozorňuje, že „některé kroky je špatně vidět, a přesto jsme zvědaví, jestli to, co se v mysli dítěte děje, můžeme nějak zachytit“.

	PŘEDČTENÁŘ raný	PŘEDČTENÁŘ hravý, experimentující, experimentátor	PŘEDČTENÁŘ pokročilý, zkušený, předškolní, připravený na školu
1. Obrázek a text	1.1 Odlišuje obrázek (kresbu) od písma – poznává již, že se jedná o různé formy sdělení. 1.2 Zajímají jej především obrázky, existenci textu pouze registruje.	1.1 Začíná chápat, že obrázek a text jsou různé formy záznamu. Zkouší číst (hraje si na to, že v textu čte) a zkouší zapisovat slova. 1.2 Při sledování významu sdělení stále preferuje obrázek nad textem. Při předčítání se zajímá o další grafické prvky (množství písma, jeho umístění, barvy...).	1.1 Uvědomuje si stále více, že obrázek a text mohou být ve vzájemné souvislosti. 1.2 Svoji pozornost čím dál více směřuje k obsahu textu, přesto v odvozování významu je pro něj obrázek neustále velmi důležitým faktorem. Při předčítání směřuje pozornost stále více k zapsanému (vytištěnému) textu.

Přes pozorování Finy učitelky lépe porozuměly zadání. Je třeba **zaznamenat činnost dětí, abychom mohli doložit jednotlivé deskriptory pozorování z praxe**. Vzniklo samozřejmě ihned také mnoho otázek. Jak asi bude sběr „důkazů“ vypadat v praxi? Je možné všechny deskriptory, které jsou ve čtenářském kontinuu, zachytit v reálných situacích? Samy přicházejí s nápady, že něco lze natočit na video, něco zachytit na fotografii, na diktafon, naskenovat výtvary dětí, něco jen popíšu. Vtažené do situace, která je čeká, vyjasňují si, že tato pozorování nezávisí na věku dětí, že v každé linii může být dítě na jiné úrovni. – Ubezpečují se, že rozdíly mezi dětmi jsou obrovské. „Když mají deskriptory učitelé pomoci, měl by vědět, že když nějaké dítě něco nezvládá, že je třeba se s ním vrátit k některé z předchozích fází. Čtenářské činnosti na sebe navazují podobně, jako když se dítě např. učí chodit. Fyziologie a motorika jsou dosti prozkoumané. Chtěli bychom vědět, jakými etapami prochází dítě ve čtenářství, abychom jako učitelé uměli podat ten správný ‚schodek‘, aby tou etapou dítě prošlo a mohlo jít dál,“ říká psychologka Ida.

Ověřování

Nejlépe bude začít od deskriptorů, které jsou učitelkám jasné. „Vezme si dítě encyklopedii a něco z ní opisuje? – Pak tedy nejspíš již vnímá, že text je nositelem významu,“ uvádí příklad psychologka Ida Viktorová a Světlana Cozlová své pochopení ihned dokládá dalším příkladem: „Ano, to pozoruju i tehdy, když děti přijdou s obrázkem a chtějí na budovu napsat SERVIS. Nebo když píšou přáníčko, chtějí do něj napsat: MAMINKO, MÁM TĚ RÁDA.“ Světlanu dále zajímá, zda mají ke svým videím nebo naskenovaným pracím zapisovat a přikládat i kontext. – „Děti se přece mohou chovat ve třídě spontánně nebo s nimi pracujeme záměrně.“ – Učitelky docházejí k tomu, že bude užitečné popsat zadání, nebo dokonce celou lekci i proto, aby bylo jasné, čím lze děti přivést k určité činnosti, která je popsána v deskriptoru. „Ano, přesně tak. Můžeme zachycovat stav nebo můžeme dokladovat, že když dělá učitelka ‚tohle‘, pak u dítěte rozvíjí ‚to a to‘,“ uzavírá spokojeně Ida Viktorová, neboť cíl prvé schůzky je naplněn.

Učitelky se rozjely do svých školek s jasnou představou, že pro začátek stačí, když zaměří svou pozornost hlavně na linii Obrázek a text. V listopadu se znovu sešly, podívaly se, co se jim podařilo „nasbírat“, a řekly si, jak budou v práci pokračovat. Do té doby mohly učitelky cokoli konzultovat s odborníci na čtenářské kontinuum, Idou, Janou, Radkou. Ty měly za úkol získat pro pilotáž DEKÓDOVÁNÍ ještě další spolupracovnice z praxe.

II.

Viděla jsem něco, co jsem předtím neviděla aneb Reflexe prvotní zkušenosti při práci s kontinuem

„Ráda bych vás pozvala na pracovní setkání našeho týmu, který se zabývá pilotáží čtenářských kontinuí v mateřské škole. S sebou si přivezte 1–2 nahrávky dětí, které budete chtít sdílet s ostatními. Dále své poznámky k deskriptorům a otázky, které vám běžely hlavou v průběhu práce,“ stálo na pozvánce k druhému setkání, na němž byly i učitelky, které učí v první třídě ZŠ.

Scházíme se v učebně Barevné kavárny v Londýnské ulici a v místnosti je pět učitel z mateřských škol a tři učitelky z první třídy ZŠ. Učitelky nejprve spontánně sdílejí zkušenosti z natáčení: „Děti reagovaly na kameru a přerušily činnost. – Lepší bylo, když přišel natáčet někdo jiný a mohla jsem se věnovat dětem. – Bylo snadnější natáčet, když se činnosti věnovala celá skupinka. – Když byly děti ve dvojici, trojici, kamera je nerušila a dále si nad knížkou povídaly.“

Pak hovoří o tom, jak se jejich přístup ke čtenářství dětí mění:

Více vnímám, které děti si berou knihu i spontánně. – Všimla jsem si, že mezi dětmi jsou ty, které čtou, a netušila jsem to o nich. Jeden tříletý chlapeček doprovází zvířata v knížkách zvukem. Nedá se jinak moc zapojit, ale tohle dělá spontánně sám. – Často sedí dítě u knihy a povídá si nad ní nebo dvě děti čtou knihu spolu. Přestože mám ve školce i děti velmi malé, tříleté, mohu říci, že pracují s textem „vědecky“ – ukazují si, co v knížce je. – Netušila jsem, že mám ve třídě tolik dětí, které zajímají knihy. – To při řízené činnosti nezjistím. To lze zjistit jen pozorováním. – Překvapilo mne, co všechno vidí na obrázku. – Naučilo mne to neodbočovat a věnovat se konkrétní jedné věci.

Eva Rybářová hovoří ke zkoumané linii Obrázků a text: „Do knihovny nechodíme se školkou na programy, ale vybíráme si v ní knihy na půjčení do školky. Děti si vybírají knihy podle obrázku. Když jsme v Trnkově **Zahradě** narazili na velrybu, šli jsme si pak cíleně vypůjčit encyklopedie a dávali jsme dohromady to, co jsme se dozvěděli z Trnkovy **Zahrady**, s tím, co všechno lze vyčíst z obrázků v encyklopediích, pak jsem jim ještě četla a děti porovnávaly informace. Zapsali jsme všechno na tabuli – vnímají, že to, co zapisují, jsou symboly pro to, co říkají, a pamatují si, kam jsem jejich informaci zapsala.“ – (Tak to už nejspíš patří do linie Práce s grafikou, upozorní nás na to příště Ida. Teď ale ještě do spontánního sdílení nezasahuje.) **Veronika** se nechala inspirovat zkušenostmi z minula a uspořádala třídu tak, aby měly děti knížky kdykoli k dispozici. Když se to stalo, děti se do nich spontánně pustily. A když se jich paní učitelka nejprve zeptala, co již vědí, byla jejich znalostmi příjemně překvapená. A také tím, že mnohé děti si teď jdou pro knihu samy od sebe. **Martina** se naučila číst knížky dětem tak, aby všichni posluchači viděli obrázky. Mluví o tom, jak se po první schůzce změnil její náhled: „Předtím jsem brala jako samozřejmost, že děti knížky zajímají, že jimi listují. Teď pozoruji, co konkrétně dělají. Dříve bych si jen všimla, že si chlapeček něco mumlá a v ruce drží knížku, teď vidím, že čte podle obrázků – předtím bych to přehlédla nebo shrnula slovem „čte“. Teď vidím, co konkrétně dělá, a v kontinuu mohu najít, kam bych ho mohla posunout. Taky jsem si všimla, že když jsem používala formulaci: „Kdo si jde se mnou číst...“, byly to pokaždé tytéž děti. Zkusila jsem se zeptat: „Kdo si jde prohlížet knížky...“ – a děti viditelně přibýlo.“

Martina pouští své video z Lauderovy školky a celá skupina ověřuje, jestli formulace a řazení ve čtenářském kontinuu odpovídají skutečnosti.

Veronika upozorňuje, že některé děti v její mateřské škole teprve zjistí, že existuje kniha jako objekt, že má listy. Tato fáze v kontinuu popsaná není. Ve vzduchu visí otázka, zda dekódování skutečně začíná až ve chvíli, když děti chtějí odhalit, co znamená obrázek nebo text. Světлана si všimla, že „při spontánních činnostech se děti vrací k nižší úrovni“. Hra s knihou jako s předmětem, listování bez zájmu o obsah nejspíš tedy k dekódování nepatří? Jsem tu jako pozorovatelka, do rozhovoru se zapojuji málo, i když mne jako babičku dvouletého vnuka také zajímá, jak se to vlastně stane, že dítě z obrázku pozná, že jde o psa, přestože je nakreslený pokaždé jinak. A ještě zvláštnější je, že je od určité chvíle schopno si propojit obrázek se skutečností – s živým psem v parku.

V příštích týdnech se učitelky z Prahy, severní Moravy i západních Čech zaměří na linii Práce s grafikou. Ida uvede několik příkladů, o co v této linii půjde, a rozjždíme se do svých domovů.

Ve světě jsou čtenářská kontinua, tedy „mapy zachycující rozvoj čtenářství“, pro učitele pomocným nástrojem v učení i hodnocení. Tým odborníků, který čtenářské kontinuum v rámci projektu Pomáháme školám k úspěchu vytvářel, čerpal ze zahraničních zkušeností i z vlastní praxe. Hodnotící funkci kontinua ve smyslu „zpráva žákovi o jeho výkonu“ ale vědomě a záměrně oslabuje ve jménu „zprávy učiteli o tom, kde dítě je a co je nyní třeba pro ně udělat, aby se dále radostně rozvíjelo“.

K čemu je dobré kontinuum?**Martina Míková:**

Dosud jsem pracovala jen intuitivně. Je pro mne zajímavé, jak lze na čtenářství pracovat systematicky, abychom rozvíjeli předčtenářské dovednosti. Kdo o některých činnostech neví – nemá je popsané, tak je nenajde. Uvědomila jsem si, že rámcový program je hodně vágní a cíle obecné a nízko nastavené.

Jana Glueck:

Deskriptor je pro mne vodítkem při přípravě. Když jsem si připravovala činnosti dříve, měla jsem mnoho nápadů, teď jsem se zaměřila na jeden cíl a k tomu jsem směřovala činnosti.

III.

Práce s grafikou

Je leden, čas dalšího setkání týmu, který ověřuje deskriptory čtenářského kontinua pro DEKÓDOVÁNÍ. Tentokrát přišly učitelky sdílet své zkušenosti z linie Práce s grafikou. Vypadá to, že si nejsou zcela jisté, jestli to, co pozorují, do této linie patří. Na úvod slyšíme od psychologky Idy Viktorové příklad z minulé schůzky. Ačkoli děti neumějí číst, pamatovaly si, kam co paní učitelka na tabuli napsala, když jí diktovaly, co vyčetly z obrázků v encyklopediích.

Co jste vyzkoušely, co se vám dařilo, s čím jste se potýkaly?

Po této otázce pracují paní učitelky ve skupinkách. Mířím s diktafonem k jednomu z týmů a jsem zvědavá na další objevy učitelky Marty z Lauferovy školky a učitelky Veroniky z mateřské školy v Horce na Moravě. Ke stejné skupince zamíří také Ida Viktorová.

Martina: Hodně videí, která jsem natočila minule, bylo spíše k linii Práce s grafikou. Ale uvědomila jsem si, jak mohu dítě posunout ve vnímání knihy, co se týče textu a nadpisu. Zeptala jsem se holčičky, kde si myslí, že je zapsán příběh. Ona nejprve ukázala na úvodní stránku s obrázkem, názvem a autorem, ale když jsem zalistovala dál a zeptala se, jestli jí připadají všechna písmena stejná, opravila se a ukázala na stránku, kde začíná příběh. Rozlišila to.

Veronika: V porovnání s obrázkem a textem byla práce s grafikou mnohem obtížnější. Když dám dětem (od 3–6 let) do ruky obrázkovou knížku a na nic se neptám, vnímají obrázky spontánně, nemusím je vést, mohu být pozorovatelkou, samy mne „dovedou k deskriptoru“. Grafiku nijak zjevně neregistrují. Vědí, že tam je, ale nezabývají se tím. Snažila jsem se tedy vymýšlet aktivity s písmenky. Modelovala jsem s dětmi písmena z modelíny, ale nebyla jsem si jistá, jestli je to správné. Byla jsem trochu zklamaná a nevěděla jsem, co dál.

Ida: Hledaly děti, jak vypadá písmenko nebo nějaká značka?

Veronika: Vzali jsme si knihu, ukázali jsme si, jak písmenka vypadají, někdo již některé dokázal pojmenovat, někdo zaměňoval písmena a čísla, a teprve pak děti dostaly kousky modelíny a snažila jsem se jim do této práce již nezasahovat. Vznikl z toho určitě zajímavý materiál. Mladší děti dělaly, co je napadlo – kolečka, čtverečky, jen tak si s modelínou hrály, nebo vymodelovaly E s více čárkami apod. Předškolní děti si vymodelovaly písmena ze svého jména. Taky jsem jim dala text, řekli jsme si, jak vypadají samohlásky A, E, I, O, U, a ony v něm měly samohlásky zakroužkovat. Připadá mi zajímavé, že někdo zakroužkoval vykřičník, protože si myslel, že je to písmeno i – akorát v jiné poloze. Nebo kroužkovaly pomlčku, protože ode mne slyšely, že „I“ je ta čárka.

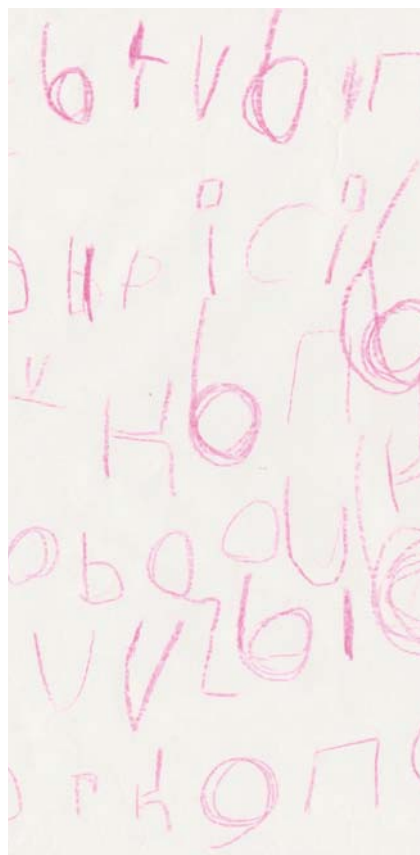
Martina: Když holčička napíše text například samými kolečky, je to nejspíš taky práce s grafikou?

Ida: Ano – neumí napsat písmeno, ale to kolečko je znak, který vyjadřuje písmeno.

Martina: My dospělí většinou nemluvíme o tom, že teď čteme nadpis, a tak dítě nemá koho napodobovat a dostane se k této znalosti intuitivně. Zájem dospělého o nějakou konkrétní věc je ale nutí o tom zapřemýšlet a rozvíjí se tím.

Veronika: Když jsem deskriptory četla stále dokola a čekala jsem, jestli se děti dle nich chovají, čekala jsem marně. Proto jsem s nimi začala pracovat a posouvat je.

Martina: Věděla jsem, že čtení je důležité. Ale nikdy jsem se na čtenářství nedívala v rozšířovaných fázích. Teď rozlišuju, že každé dítě umí trochu něco jiného. Děti to v mé mysli velmi posouvá. Začíná to pro mne být velké dobrodružství, když to umím rozšířovat. Není to jen pocit, ale člověk ví, co může poznávat, jak děti rozvíjet dál. A pak je taky důležité, že v tom nejsem sama, že je to čitelné i pro ostatní – že máme řeč, kterou ty věci umíme pojmenovávat.



Příklad dětské práce.

Ida: Proto je důležité, aby za každým deskriptorem byla nějaká videoukázka, ze které vidíme, jak vypadá, když se ty děti chovají tak, jak ve čtenářském kontinuu očekáváme, a také lekce, na které se ukáže, co může učitel pro to dělat.

Skupinové sdílení

Jana Šístková vyzývá, aby každá skupinka vybrala něco ze sdílení pro všechny. Eva Rybářová představuje ostatním něco, co by prý mohlo být uceleným konceptem do metodického materiálu k linii Práce s grafikou.

Eva Rybářová: Vynálezce popleta

Postupovala jsem tak, že jsem si přečetla nejvyšší stupeň deskriptoru Práce s grafikou a postupně jsem vymýšlela kroky také k nižší obtížnosti.

Práce s grafikou

4.1 Začíná se orientovat v textu na základě jednotlivých grafických znaků (tvarů známých slov, tvarů známých písmen, piktogramů, odlišných forem písma). Rozšiřuje repertoár slov, která si pamatuje jako obrazy, v těchto slovech i mimo tato slova se zajímá o tvary písmen.

Ve třídě bylo 22 dětí od tří do šesti let a bavilo je to všechny. Aktivitu jsem odvodila od knížky, ve které vystupuje vynálezce, který má všechno popletené. Chtěl si popsat, kam co patří, vynalezl psací stroj, ale rozsypala se mu písmenka. Děti měly za úkol pomoci mu rozsypaná písmena uklidit.

Na začátku jsem dětem ukázala spoustu různých písmenek a ptala jsem se, jestli nějaké poznají. Ukázalo se, že tří- až čtyřleté děti poznají začáteční písmeno svého jména, starší jich poznají více a předškoláci již umějí většinou celé své jméno. Zkusila jsem, jestli poznají nějaké slovo. Předškoláci poznají slova, s nimiž se běžně setkávají: TAXI, POLICIE... ostatní ne. Pak už začala hlavní část. Předškoláci ode mne dostali na papírku napsané slovo, které se vztahovalo k úklidu. Menší děti vybíraly písmena, chodily ke starším a dle grafické podoby hledaly, komu by se mohlo jejich písmeno hodit. Předškolák to organizoval: „...tohle potřebuju, to mám už dvakrát, ještě hledej tohle.“ Dali dohromady sedm slov, ale neuměli si je přečíst, nevěděli, co znamenají. Nechali jsme slova na koberci a vytáhla jsem piktogramy, které nebyly příliš návodné. Jediná výjimka byly ŠATY, protože jsem chtěla, aby se měly od čeho odpíchnout a obtížnost rostla. Vyskládali jsme piktogramy a znovu jsem vytáhla cedulky s nadpisy, ale v jiném formátu a barvě papíru, a ptala jsem se, či je to slovo – jestli ho někdo pozná. Menší děti říkaly třeba: „...tohle moje není, protože tam není ‚A‘ v tom slově...“ – a ty starší dokázaly poznat slovo, které skládaly, aniž věděly, co znamená. Z toho vyvozuju, že jsou schopné si zapamatovat tvar slova, přestože s ním pracovaly relativně krátkou dobu. Pak jsem jim teprve přečetla, co to je, a ony přemýšlely, k jakému piktogramu se slovo hodí. Na závěr jsme slovo přilepili k obrázku.

Vyprávění **Jany Glueck** sklízí velký ohlas. V její školce pracují děti s písmeny již od tří let. Například tak, že ráno chodí po elipse, uprostřed jsou hračky, které začínají stejným písmenem – a to písmeno tam leží v různých podobách. Každý týden seznamují děti s nějakým dalším písmenem tak, že si je osvěžují při hrách. Když děti z této školky nastupují do školy, učitelka ví, kolik je ve třídě čtenářů a na jaké čtenářské úrovni jsou. Od začátku jim připravuje texty na různých úrovních obtížnosti. Některé texty jsou napsané velkým tiskacím písmem, některé již používají i malá písmena tiskací a některé jsou ještě s obrázky. Díky projektu Pomáháme školám k úspěchu je ve třídě s 26 dětmi párový učitel, součástí projektu je i družinářka, takže i ona sleduje vývoj dětí a dává učitelce zpětnou vazbu, jak čtení odpoledne probíhalo.

Radka Sobolová dodává, že je zajímavé pozorovat, že tří-, čtyřleté děti to s písmeny hodně baví, ale pěti-, šestileté děti, když mají možnost výběru, si aktivitu s písmeny již nevyberou. Potřebují něco náročnějšího – například tvoří svou knihu a přijdou se třeba zeptat, jak se píše nějaké konkrétní písmeno.

Jana Glueck – učí ve školce s Montessori prvky v Horce nad Moravou, do čtenářského projektu se zapojila v prosinci 2014 a přijela na setkání poprvé.

Krátkou exkurzi do práce jednoho z mnoha týmů, které pracují na českém čtenářském kontinuu, uzavřeme slovy **Zuzany Maňourové**: „Panuje názor, že děti se ve školce nemají učit číst, že se pak ve škole budou nudit! S tímto názorem jsem se setkala i u rodičů. Děti se jich ptají na písmena a oni mají strach, aby ve škole nedostali vyhubováno, že jejich dítě pak nemá v první třídě co dělat. Ale ono to není čtení – ona je to hra se systémem, s konceptem, získávání náhledu, děti to baví a dělají to často spontánně. Otevřené paní učitelky vnímavé k projevům dětí se budou radovat z toho, že dostávají v čtenářském kontinuu něco, co sice není v RVP, ale o co se mohou opřít. Děti se přece chodí ptát, co je někde napsáno. Výzkum, který realizovala v Německu v devadesátých letech Hilke Heinová u skupiny 1008 žáků, prokázal, že žáci, kteří se různými cestami naučili číst již v předškolním věku (Heinová je označuje jako rané čtenáře), se v budoucnu nepotýkali s obtížemi při čtení. Heinová dokonce tvrdí, že rané čtenářství zabraňuje obtížím ve čtení. Heinová, v souvislosti s tzv. senzitivní fází (a s odkazem na pozorování, která uskutečnila M. Montessoriová), uvádí, že senzitivní fáze pro čtení se u dětí objevuje mezi čtvrtým a šestým rokem. To, že je u dětí v předškolním věku tento probouzející se (spontánní) zájem o čtení vědomě potlačován, může mít, podle Heinové, za následek, že se zájem o čtení již v takové intenzitě u dětí později neprojeví.

V současné době se hodně hovoří v souvislosti s raným dětstvím a obdobím předškolního věku o tzv. spontánně se rozvíjející gramotnosti. Potvrzuje se také, že děti se začínají zajímat o psanou kulturu velmi brzy. Podmínkou však je, že dítě vyrůstá v literárně podnětném prostředí, je obklopeno různými typy textů, které mu dospělí zprostředkovávají, že může svůj zájem s nimi sdílet a že je ve svém zájmu podněcováno a podporováno. ■

Co říkají tvůrkyně čtenářského kontinua

- Čtenářské kontinuum by mělo sloužit učitelce, aby se dokázala orientovat v tom, co může pro rozvoj konkrétního dítěte dělat, kam je posouvat.
- Pro učitelku první třídy je užitečné, když ví, co již dítě umí, z jakého bodu odchází ze školky a kam by se mohlo posouvat dál. Každé dítě pak může pokračovat svým tempem.
- Ze školy se nesmí stát místo, kde děti budou „plnit“ deskriptory a učitelka si bude odškrtnávat splněné cíle. Slouží učitelkám k tomu, aby více rozuměly projevům dětí a obohacovaly prostředí o takové nabídky, které mohou dětem „kápnout do noty“.

Co říkají ke čtenářskému kontinuu učitelky ZŠ

- Pro učitelku je dobré, když si třeba vezme jeden deskriptor a k tomu směřuje všechny děti.
- Můžeme výuku lépe individualizovat, neboť víme, na jaké úrovni se které dítě nachází a kam je můžeme posouvat.
- Díky kontinuu víme, co všechno můžeme na čtenářství sledovat. Pomůže nám to rozšířit obzory.
- Když píšeme dětem slovní hodnocení, můžeme použít jednotlivé cíle deskriptorů k zachycení toho, co již dítě třeba v konkrétním ročníku zvládlo, co už umí.

Autorka je novinářka, lektorka kritického myšlení, spolupracuje také s o. p. s. Člověk v tísni, nakladatelstvím Mladá fronta a Knihovnou Václava Havla.

PŘÍLOHY

Linie 1 Obrázek a text:

Kde je text

Kde je text.



Linie 2 Text jako nositel významu:

Děti čtou své zápisky

Děti čtou své zápisky.



Pavlík čte o rodičích.



Linie 4 Práce s grafikou:

Stejná slova – popis situace

Stejná slova.





Nina Rutová

Jak dnes rozumíme ustáleným prvkům v textu

TEXT Kateřina Šafránková

Ustálené prvky jsou jednou z oblastí čtenářského kontinua, které vzniklo pod vedením Hany Košťálové v projektu Pomáháme školám k úspěchu. Pod ustálené prvky patří čtyři linie: význam slov a slovních spojení, uspořádání textu a jeho stavební prvky, podavatel (vypravěčská perspektiva, úhly pohledu) a vizuální prvky.

Ustálené prvky textu se v práci učitelů s kontinuem pomalu zabydlely a nevyvolávají u našich spolupracujících učitelů tolik obav a otázek jako na počátku. Jsme tomu rádi, protože obavy a otázky se rojily v hlavách i nám, když jsme se rozhodli zapracovat do kontinua oblast, která bývá v našich školách probírána buď jen z malé části (např. „co je to personifikace“), anebo jen v nejzákladnější podobě (např. „jak psát i/y“, co znamená slovo „vrása“). V zahraničních materiálech se celá oblast nazývá **craft and structure** nebo **conventions**. Slovo řemeslo (**craft**) vhodně popisuje, že autor je mimo jiné také řemeslník, který využívá existující materiál (slova, slovní obraty, větné struktury, uspořádání odstavců...) k tomu, aby umně stvořil „výrobek“, tedy aby textem vyjádřil svůj názor či dosáhl některého dalšího záměru, který si stanovil. V některých zahraničních kontinuech se indikátory vyjadřující zvládnutí ustálených prvků objevují v různých oblastech a není pro ně vymezena speciální samostatná oblast. Pátrali jsme tedy hlavně v australských a amerických zdrojích, co přesně se „řemeslem a strukturou“ míní, co jsou to „záležitosti konvence“ a k čemu je čtenářům dobré, že o nich něco vědí a dokážou si jich v textech všimnout. V tomto článku se pokusíme popsat, jak jsme hledali jednak rozsah, jednak smysl a význam ustálených prvků pro českou výuku čtení a k čemu jsme zatím došli.

Postup práce

Zpočátku jsme postupovali tak, že jsme překládali zahraniční materiály (vedle australského kontinua **First Steps Reading Map of Development** to byly hlavně americké **Common Core Standards**, ale i další zdroje z Kanady a Nového Zélandu) a sžívali jsme se s tím, co jsme se v nich dozvěděli. Nebylo možné jen překládat z jazyka do jazyka – uvědomovali jsme si, že některé druhy pohledů na text a některé prvky, které se dají v textu nacházet, jsou u nás dosud známé jen máličko nebo velmi zřídka. Hledali jsme hlubší pochopení jednotlivých prvků i souvislostí. Pátrali jsme po tom, co z naší kultury může odpovídat tomu, na co se v anglosaských zemích zaměřuje pozornost už desítky let, ale my s tím zkušenost zatím nemáme.

Rychle jsme se shodli, že ustálenost chápeme jako určité očekávatelné opakování – s některými jevy se setkáváme častěji buď v témže textu, anebo také v různých textech. Opakují se tak jazykové prostředky (významy slov, obraty i jednotlivá slůvka či tvary nebo pisatelské zvyklosti aj.), ale i vyšší prostředky výstavby textů (celé pasáže se téměř rytmicky vracejí například v pohádce, nebo jako refrén v písni, ale opakují se stejné rysy i napříč texty – žánry). Navyklé bývá určité členění textu (včetně názvů kapitol atp.), ustálené bývají také některé pozice podavatele (např. vypravěč v ich-formě) a adresáta („moji milí čtenáři...“). Ustálené prvky potvrzují čtenáři jeho čtenářskou zkušenost – pomáhají mu orientovat se, udržují souvislost mezi tím, co už zná, a tím novým, s čím se v četbě setkává. Slouží také k udržování rovnováhy vůči těm prvkům textu, které mají být spíše ozvláštněním, projevem specifického autorského stylu či záměrným porušením očekávání čtenářů (příp. i neuměteltvím a nedostatkem spisovatelského řemesla).

Ustálené prvky můžeme najít ve všech typech textů (odborných i uměleckých, tištěných i digitálních) v různých vrstvách, některých si však všimneme až tehdy, když budeme mít načteno více textů stejného typu, od stejného autora, ze stejné doby apod.

Do oblasti ustálených prvků jsme po chvilkovém váhání zařadili i linii vizuální prvky. Australské pojetí obrázků, map, fotografií či grafů jako druhu „textu“, který je možné „číst“ a v němž se také objevuje celá škála ustálených prvků, bylo velmi obohacující a je v současnosti naléhavě potřebné vzhledem k povaze sdělení digitálních.

Ustálené prvky se snáze hledají a chápou v textech naučných!

Jako zřetelný příklad ustáleného prvku můžeme uvést používání termínů v naučných textech. Pokud si čtenář zvolí ke čtení naučný či odborný text, určitě ze zkušenosti ví, že bude obsahovat odborné výrazy. Spoléhá se na to, že jim bude rozumět nebo si s nimi poradí (např. odhadne či odvodí význam) a že obtížnější výrazy budou objasněny ve vysvětlivkách, poznámkách pod čarou, příp. přímo v textu. V kontinuu jsou tyto jeho projevy popsány takto: **určuje význam méně používaných a speciálních slov a slovních spojení podle toho, jak jsou užitá v textu.**

Čím více odborných textů čtenář přečetl, tím lépe je obeznámen nejen s termíny, ale také s uspořádáním obsahu i stavby textu, a tím lépe vnímá a chápe rysy specifického žánru „odborného pojednání“. Při četbě přírodovědného článku o karetách obrovských očekává, že se dozví něco o vzhledu, místech výskytu, způsobu rozmnožování a získávání potravy, ale také o stupni ohrožení těchto živočichů, protože to tak v tomto typu článků o zvířatech bývá. Zkušený čtenář si text prohlédne, přečte si mezititulky, podívá se na obrázky a udělá si určitou představu o obsahu článku i o tom, zda je určen právě pro něho nebo jak mu bude přístupný.

Na základě toho se rozhodne, zda si článek přečte, zda je pro něj dostatečně zajímavý, erudovaný, obsáhlý, tedy zda vyhovuje jeho účelu čtení, protože ten může být u každého čtenáře a každého čtení jiný. Pokud si autor článku zvolil tradiční uspořádání textu, bude zkušený čtenář schopen se v textu rychle orientovat, přeskakovat určité pasáže nebo odhadnout, ve kterých odstavcích či větách jsou obsaženy hlavní informace či jádro sdělení. Jeho porozumění textu bude rychlejší a hlubší, když bude mít zkušenost nejen s termíny, ale také s obvyklou výstavbou, kompozicí odborného textu. Navíc by měl být schopen text analyzovat a vyhodnotit účinky postupů zvolených autorem, slovy kontinua **tedy analyzovat, jak celkové uspořádání textu (např. kompozice informačního textu) přispívá k jeho významu, detailně analyzovat, jak konkrétní část textu (např. odstavec) rozvíjí a vyjasňuje hlavní myšlenku a posiluje účinek textu, a hledat shody a rozdíly v uspořádání různých textů a analyzovat, jaký účinek takové rozdíly přinášejí.**

Ustálené prvky se dají ohledávat i s dětmi na prvním stupni

Jana Kopecká, učitelka prvního stupně v ZŠ v Kunraticích, se rozhodla vstoupit na neprobádané území a začít dětem odkrývat podstatu ustálenosti a spisovatelského řemesla. Při přípravách hodin i při jejich vyhodnocování a reflexi spolupracovala s další členkou týmu, Kateřinou Šafránkovou. Společně si zvolily nejprve knihu, ve které bylo možné ustálené prvky vysledovat. Volba padla na knihu **Nový domek pro myšku** od Petra Horáčka.

Jana s Katkou v knize objevily např. tyto prvky, které se opakují: myška ve snaze najít nový domek, kam by se vešla i se svým nově nalezeným jablíčkem, postupně obchází pelíšky jiných zvířat a ptá se jich vždy stejnými větami, zda by u nich mohla bydlet. Všechna zvířátka až na medvěda myšku odmítnou (také používají stejné formulace a podobná zdůvodnění – prý by se tam oba nevešly).

Jak to u dětských knížek bývá, jejich autoři se snaží dětem co nejdříve ukázat princip, jak je kniha uspořádána a co se bude opakovat, aby si děti začaly užívat toho, jak jsou jejich očekávání naplňována. Příběh je pro ně náhle mnohem srozumitelnější, když odhalí, „jak to funguje“. Když děti porozumějí principu uspořádání příběhu, mají větší užitek i z jeho zápletky (medvěd je pro myšku hrozbou, proto od něj myška uteče, přestože právě on jí nabídl, že s ním může bydlet) a pointy (myška se vrátila domů, aniž by to tušila). Děti se mohou s úlevou zasmát, protože „je jim to jasné“, chápou víc než sama myška.

Jana učila ve třetí třídě a její žáci byli od první třídy systematicky rozvíjeni ve čtení s porozuměním a prožitkovém čtení. Kniha o myšce míří na mnohem menší adresáty, vychutnávají si ji děti ve věku čtyř či pěti let. Přesto si ji Jana zvolila pro jeden z prvních

pokusů připravit hodinu zaměřenou na odhalování ustálených prvků. Správně předpokládala, že žáci budou moc věnovat svou mentální kapacitu jiným věcem, než je pochopování celkového smyslu. Obsahově byla kniha pro třetáky velmi jednoduchá. Jana však vymyslela způsob, jak zaměřit jejich pozornost na ustálené prvky, které autor na ploše jednoho příběhu využil – barevně naskenovala a vytiskla obrázky a přepsala na proužky papíru doprovázející text (na každém z proužků byl text z jedné strany). Úkolem žáků bylo bez předchozí znalosti příběhu společně poskládat obrázky a proužky textu tak, jak půjdou v příběhu za sebou. Úvodní část přečetla Jana nahlas, takže rozjezd byl pro žáky snadný. Pak už museli začít zapojovat jiná vodítka, aby rozhodli, co je dřív a co později. Důležitou podmínkou pro sledování ustálenosti byla práce celé třídy v kruhu na koberec. Každý držel jeden obrázek nebo text. Pokud si myslel, že je „na řadě“, přiložil svoji stránku na koberec hned za předchozí část. Vznikl tak chronologický sloupec ilustrací, díky kterému žáci odhalili mnohem více ustálených prvků než Jana či Katka. Například si všimli (v knize je to při listování snadno přehlédnutelné), že se střídají stránky, na kterých je myška před doupátkem a ještě neví, kdo je uvnitř, a stránky, na nichž už myška do doupátka nakukuje a čtenáři spolu s ní vidí, kdo je jeho obyvatelem. Střídá se tedy pohled „venku“ a „uvnitř“.

Co jsme si díky dětem potvrdili? Co jsme se od nich naučili?

1. Ustálenost je někdy pozorovatelná jen z většího nadhledu. Každý čtenář potřebuje hodně zkušeností a odstupu od konkrétního textu či knihy, aby si komplexnější ustálenosti všiml v čteném textu samotném, anebo aby dokonce mohl vystopovat, co se opakuje v jiných textech.
2. Ustálenost se projevuje na různých úrovních: u slov, vět, odstavců, v celkové kompozici, ale i ve vizuálních prvcích – ilustracích, grafickém zpracování, typu použitého písma atd.
3. Pokud chceme žákům ukázat, jakých ustálených prvků si mohou v textech všimnout, je efektivní začít s knihou, která je obsahově jednodušší, ale v níž jsou ustálené prvky dostatečně nápadné, zřetelné a pro žáka zajímavé.

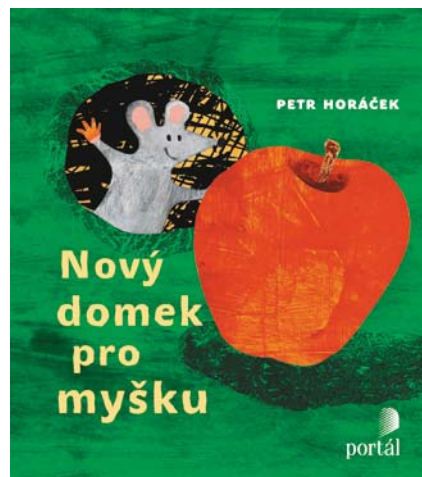
Současná výuka

V našich školách jsou z celého balíku ustálených prvků vyučovány hlavně pojmy z literární teorie, navíc odtržené od porozumění smyslu daného textu. Jedná se opravdu o „teorii“, v níž žáci k názvu a definici daného jevu dostanou příklad jeho využití (například sonet u Shakespeara). Jako první se tedy žákům dostává definice, pak příkladů (třeba definice sonetu a příklad využití u Máchy). Někteří učitelé postupují i obráceně: z několika málo příkladů sonetu mají žáci vyvozovat definici. Málokdy se ptáme, jakou má literární žánr funkci a k čemu nám je dobré, že jej jako čtenáři rozpoznáme.

Učitelé nepracují se strukturními či kompozičními ustálenými prvky, protože to vyžaduje dostatek času, velký vhled do textů a velkou zkušenost, kterou u svých žáků neočekávají a nepěstují. Obvykle se ve školách analyzují spíše beletristické texty, přestože texty věcné, naučné či odborné mohou žákům snadněji přiblížit způsob, kterým autoři přemýšlejí, bádají a uchopují své téma. Čtenář odborného textu snáze než čtenář románu rozpozná, na čem autoři kladou důraz a čemu se v jejich oboru věnuje největší pozornost. V hodinách českého jazyka se však dosud zabýváme hlavně beletrií, příp. slohovými útvary a v hodinách přírodních a humanitních věd se nám text smrskává na zdroj informací. Také díky kontinuu a ustáleným prvkům se nám učitelům může otevřít zcela nový a mnohem širší pohled na čtení v oborech i na čtení vůbec.

Domníváme se, že je velmi cenné odhalit žákům, jak čtenářova obeznámenost s ustálenými prvky souvisí s porozuměním textu. Ukažme žákům, že pokud odhalíme zákonitosti spisovatelského a pisatelského řemesla a ustálené prvky:

- a) vytvoříme si přesnější předpovědi a hypotézy o tom, co nám následující text chce sdělit, spíše odhadneme, zda máme ve čtení textu pokračovat, zda naplní náš účel čtení
- b) naše očekávání budou spíše naplňována, nebo si vychutnáme, že text naše očekávání předčil
- c) rychleji se v textu zorientujeme, najdeme potřebné informace
- d) odlišíme důležité informace od podrobností, najdeme hlavní či nosnou myšlenku, lépe textu porozumíme
- e) možná odhalíme, že když se autor nedokáže dost precizně vyjadřovat a nectí zavedené konvence, pak mu nemusíme docela důvěřovat ani v obsahu sdělení (a jistě ještě mnoho dalšího)



1



2

- 1 Obálka knihy Petra Horáčka Nový domek pro myšku. Portál 2012.
- 2 Jana Kopecká se svými žáky

Naší největší otázkou bylo, zda je vůbec vhodné zařadit do kontinua cíle, které jsou v našem vzdělávání převážně nové a nezvyklé, takže se my, učitelé, teprve budeme učit, k čemu je dobré je sledovat a jak žákům smysluplně pomoci jich dosahovat. Nakonec jsme se rozhodli, že tuto oblast do kontinua zařadíme a spolu s učiteli z praxe ji budeme jednak zkoumat nebo postupně revidovat, jednak se budeme společně učit lépe rozvoji ustálených prvků rozumět a zařazovat je do výuky. ■

Autorka je lektorka programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení.

Použitá literatura:

ANNANDALE, Kevlynn – BINDON, Ross – HANDLEY, Kerry – JOHNSTON, Annette –

LOCKETT, Lynn – LYNCH, Philippa. **First Steps: Reading Map of Development.**

2. vyd. Ascot – Watchfield (Western Australia): STEPS Professional Development, 2004. 314 s.

ISBN 1905232020, 978-19-052-3202-4.

Common Core Standards. Dostupné [on-line] na: <http://www.corestandards.org> [cit. 12. 10. 2015].

HORÁČEK, Petr. **Nový domek pro myšku.** Přel. Marie Těthalová. 1. vyd. Praha: Portál, 2012. [28] s.

ISBN 978-80-262-0139-7.

KOŠTÁLOVÁ, Hana – et al. **Vývojové kontinuum pro čtenářskou gramotnost.** Praha: Pomáháme školám k úspěchu o. p. s., 2014.

Zdroj vyobrazení:

HORÁČEK, Petr. **Nový domek pro myšku.** 1. vyd. Praha: Portál, 2012. [28] s. ISBN 978-80-262-0139-7.



Kateřina Šafránková

Oddíl

2

**Představujeme:
Miloš Šlapal**

32
Když chci, aby děti četly, musejí začít číst

37
Rozhovor

35
Dílna čtení



Miloš Šlapal
spolupracuje v projektu
Pomáháme školám k úspěchu
na vývoji čtenářského kontinua
a ve svých seminářích získává
pro dílny čtení, psaní a kritického
myšlení další kolegy.

Když chci, aby děti četly, musejí začít číst

TEXT Nina Rutová, FOTO Ondřej Polák

Pro učitele Miloše Šlapala je charakteristické stále hlubší a hlubší promýšlení již celkem hotového systému výuky pro češtinu a dějepis na druhém stupni. Uvádí, že zlomovým okamžikem pro jeho profesní rozvoj byl program Čtením a psaním ke kritickému myšlení a z něj především dílna čtení. Ta se stala neoddělitelnou součástí jeho výuky češtiny na druhém stupni. O mluvnicku zvláště nehovoří – považuje ji za automatickou součást toho, co má za důležité: čtení, psaní a vyjadřování, myšlení a spolupráci. Mluví znělým barytonovým hlasem pomalu, jako by pro každou myšlenku hledal ta nejvýstižnější slova, jeho hodiny však mají neobyčejný spád a děti jsou až nezvykle pozorné vůči každé jeho instrukci. Bere je totiž vážně, a tak mu oplácení tímtež. Vede je s rozvahou a humorem, a tak jej mají rádi. Většinou je provází v Základní škole Emila Zátopka v Kopřivnici od šesté až do deváté třídy v češtině i v dějepise. Za šest hodin týdně se už dá udělat mnoho práce. Zde se zaměříme jen na některé stránky úspěšné výuky Miloše Šlapala: na to, co sám považuje za důležité říci, na přípravu a průběh dílny čtení.

Školní knihovnička – předpokoj dílny čtení

O přestávce je v kabinetě Miloše Šlapala těsno. I dnešní dílna v šesté třídě Základní školy Emila Zátopka začíná pro část dětí prohlížením a vybíráním knih ze školní knihovničky. Učitel ukazuje na něco, co bychom mohli považovat za samozřejmost, ale v českých školách to běžné stále ještě není. Podél jedné zdi jeho kabinetu vzniká již několik let školní knihovnička pro děti. Některé z nich doma své knihy nemají, nechtou ani jejich rodiče. Právě takoví žáci potřebují největší podporu. „Těch, co neznají četbu z domova, je čím dál více.“

Co učitel dělá pro to, že i průměrné a ve čtení dosud slabé děti se pod jeho vedením rozečtou? Kromě jiného věnuje čas i výběru a nákupu knih, jejich evidování a půjčování. „Za minulý rok jsem napočítal pět tisíc výpůjček. Spousta dětí si totiž knihy odtud bere i domů. Občas nějakou knihu musím odepsat, ale tak to prostě ve škole chodí.“

Zajímá mne, jestli se na výběru knížek do školní knihovny podílejí i žáci. „Ano, zapisují si do deníků knížky, které přečetli, a bodují je od nuly do deseti. Vybereme pak do knihovny tituly, které dostaly vysoké bodové hodnocení. Před chystaným nákupem také společně s kolegyněmi připravujeme aktivity, při nichž žáci navrhnou, jakými knihami bychom měli doplnit knihovnu. Hodně dobří čtenáři ale nedokážou myslet na potřeby slabších čtenářů, takže výběr nemůžeme ponechat jen na nich.“ Knihovnička s dostatečným množstvím atraktivních a podnětných titulů pro různě pokročilé čtenáře je nezbytným předpokladem toho, aby se z dětí stali skuteční čtenáři.

Než si děti dnes z polic vyberou nějakou knihu s příběhem, dozvídám se od Miloše Šlapala, že jejich čtenářskému růstu pomáhá i tím, že v každém ročníku stanovuje žánry, kterými děti rozšiřují svá čtenářská teritoria. Zatímco v šesté třídě čtou hlavně

knihy dobrodružné, humorné a příběhy, v sedmé se pouštějí do sci-fi, fantasy a populárně-naučných, osmáci nahlíží do světa skutečných detektivek a teprve po patnáctiletých žádá, aby přečetli jednu světovou a jednu českou beletristickou knihu, která patří do klasiky. „A abych nezapomněl, děvčata musí přečíst alespoň jednu knihu z žánru sci-fi a kluci dívčí románek,“ dodává. „Vyzkouší si tak žánr, který by si zřejmě sami nevybrali, a mohou s oporou o vlastní zážitek přemýšlet, proč jiným adresátům takové knihy vyhovují a čím se odlišují od jejich oblíbené četby.“

„A proč mám číst, pane učitel?“

Tuto otázku prý učitel od svých žáků už nedostává. „Jelikož potřeby prožitku, které jsme kdysi uspokojovali četbou, nacházejí děti v televizi a na internetu, zaměřují se s nimi na to, v čem se kniha od jejich oblíbených médií liší. V knize lze mít například požitky ze zastaveného času. To, co se ve filmu nebo při počítačové hře odehraje za pár vteřin, spisovatel popisuje a čtenář prožívá na několika stranách ve vlastní fantazii. Určuje si také vlastní tempo čtení a přemýšlení. Dětem pomáhá i společné ujasňování významu čtení. Když budu číst, budu lépe formulovat, zlepším se v pravopise, budu mít lepší slovní zásobu, budu lépe rozumět chování lidí, budu se lépe učit i v jiných předmětech a budu umět i lépe vyjednávat.“ – Na tohle byl prý zaměřen průzkum, který ukázal, že agresivní děti většinou nečetly. – Jednaly impulzivně, protože měly malou slovní zásobu a neznaly ani zdvořilostní fráze. „Pak jsou tu ještě mnohem větší důvody, jimiž ale přecházíme od čtení pro potěšení ke čtenářské gramotnosti,“ odpovídá učitel. „Jakmile dítě začne chápat, že text napsal nějaký autor s jakýmsi záměrem, mířil na určité adresáty a chtěl něčeho dosáhnout, když jsou zkrátka čtenářsky ostražití, tak mohou tyto vědomosti uplatňovat i mimo četbu a sledovat touto perspektivou i televizní a filmové reportáže.“ – O tom všem učitel nejen s dětmi mluví. Dává jim příležitosti, aby to odhalily samy. „Je třeba jim ukázat, že negramotní lidé jsou ovlivnitelnější. Oproti tomu lidé, kteří čtou, mají aktivnější přístup k životu, sdružují se v různých spolcích a organizacích, navštěvují kulturní akce a dají se hůř obelhat. Voliči, kteří jsou negramotní, jsou snáze ovlivnitelní. Na ty postačí i docela levná kampaň, aby volili toho, kdo jimi chce manipulovat. Známa schémata využívají politici i prodejci. Jakmile klesá pod určitou úroveň míra vyšší gramotnosti, je ohrožena demokracie jako taková. Za rozvojem čtenářské gramotnosti vidím tedy i tento velký cíl.“

Četba – královna myšlení a růstu

„Je škoda, že oborové učitelé ještě nevidí potenciál četby v různých předmětech,“ pokračuje češtinář, který učí také dějepis, setkává se s učiteli v krajských poradních sborech a jejich prostřednictvím má informace i o dalších „oborářích“. „Zatím mají představu, že když se pracuje s nějakým textem, tak je to kvůli informacím, a ty přece žákům mohou předat výkladem mnohem rychleji. Autentické texty ale vnášejí do výuky stanoviska různých lidí, etické postoje, úvahy o autorovi. Když čteme původní články, nepřinášíme dětem jen informace, ale předáváme další generaci něco zcela nedocenitelného: otevíráme jim obor.“ Miloš Šlapal tvrdí, že díky četbě neučebnicových textů sám mnohem lépe rozumí tomu, jak mohou být dehonestováni nejen lidé, ale i názory či vědecké teorie. „Podobně to, myslím, bude platit i pro přírodopis, pro zeměpis. O různých skupinách lidí se přece píše ve stereotypch, články se nám snaží vnutit, že se máme přidat k přívržencům či odpůrcům té a té myšlenky.“ Kantor s dvacetiletou praxí lituje, že očekávané výstupy jsou jen znalostní a že v českém školství nejsou stanovené také čtenářské oborové cíle.

Nad systémem, do něhož má Miloš Šlapal uspořádanou knihovničku i výuku, člověk napadá, že již má jistě i nějaký jasný důkaz, že dílny čtení dětem pomáhají se zlepšovat nejen ve čtení, ale také v učení. „I když všichni moji žáci nejsou vášniví čtenáři, to, že jim dávám v češtině spoustu krátkých textů, že s nimi pravidelně čtu v dílně čtení a jsou zvyklí číst v dějepise, se tak za rok až dva roky projeví na jejich studijních výsledcích a vztahu ke vzdělávání. Když mám s dětmi dílnu čtení od šesté třídy, tak jsou schopni si všichni přečíst knihu dle vlastního výběru v daném žánru a o přečtené knize pak hovořit s ostatními.“ To opravdu není běžné? „Negramotných dětí přibývá a začíná to být problém. Naučit se číst trvá dlouho a nezáleží to, podobně jako v cizím jazyce, na rozhodnutí, ale na výdrži, trpělivosti. Pokud jsem párkrát převzal děti až v osmé třídě, četly většinou v každé kategorii o úroveň méně obtížné tituly.“

Částečně gramotný člověk se podle Miloše Šlapala může ještě rozečíst i v osmé třídě a přečíst minimálních 600–800 stran za rok. Vzpomeňme, co o dětech na druhém stupni slýcháváme od jiných učitelů. Že by jim chyběla trpělivost, důslednost, jasný cíl a systém? Svět žákům nabízí tak atraktivní činnosti, že mírně nutící potenciál školy může být v tomto ohledu výhodou. Když musí mít žáci referát o knize, skutečně ji přečtou, když z ní mají přinést zápisky, musejí číst. Čtení je však tak křehká věc, že musíme být s nucením velmi opatrní. Školní prostředí nám však nabízí ještě jednu výhodu. V dobře vedené třídě často vzniká časem čtenářské společenství, kde si žáci nabízejí a vyměňují knihy, diskutují o přečteném nebo jen sdílí zážitky a reakce na texty. Skutečný čtenář čte proto, že čtení potřebuje k životu podobně jako dýchání.

Ptám se na mínění o učiteli skupiny děvčat, která si zatím vybrala do dílny čtení svou knihu. „Je trošičku přísný!“ – „Učí nás hrou, je to lepší.“ – „V jeho hodinách můžeme sedět, jak chceme.“ – „Nehodnotí nás jenom on, hodnotíme se taky sami.“ – „Dost v jeho hodinách musíme přemýšlet – to nás neučí všichni.“ – „Ale je s ním sranda.“ ■

Dílna čtení:

Záporná postava a její role v příběhu

TEXT Nina Rutová FOTO Ondřej Polák

Postavy můžeme sledovat z hlediska čtenářského zážitku, ale také z hlediska spisovatelského. Žáci se dnes budou dívat zvenčí, jakou roli a funkci mají postavy v příběhu. V dnešní dílně se zaměříme na záporné postavy.

Charakteristika třídy: Čtyři žáci již měli dílnu čtení vloni, v páté třídě. Pro zbytek třídy je dílna čtení novou zkušeností a mají ji teprve tři měsíce.

Miloš Šlapal

„My se dnes v dílně čtení budeme znovu zabývat postavami. – Znáte nějakou zápornou postavu z knihy nebo z filmu?“

Příklady odpovědí žáků

„V mé knize přepadá pirát obchodní loď.“ – „Voldemort z Harryho Pottera je záporná postava.“ – „V některých knihách hrají úlohu záporného hrdiny nehostinné přírodní podmínky a katastrofy.“ – „Devět černých jezdců z Pána prstenů.“ – „Saruman a Sauron v Pánovi prstenů.“

Miloš Šlapal

„Pán prstenů a Hobit jsou plni záporných postav. Proč záporné postavy v textu jsou? Co by se stalo, kdyby tam chyběly?“

Odpovědi některých žáků

„Je to zajímavější.“ – „Kdyby v textu nebyly záporné postavy, nebylo by to dobrodružné.“ – „Kdyby v textu chyběly záporné postavy, nebyla by žádná rovnováha mezi dobrem a zlem.“ – „Kdyby byly v knížce jen samé kladné postavy, nemělo by dobro proti komu bojovat.“ – „Nebýt válek, nebyly by v knížkách a filmech mrtvoly.“ – „Knížky by byly bez záporných postav kratší. Když někdo uteče z vězení, můžeme ho pak sledovat na mnoha stránkách.“ – „Kdyby Sauron neukradl prsten, ten příběh by neexistoval.“

Miloš Šlapal

„Budete si teď dvacet minut číst a všimát si, jestli je v příběhu záporná postava.“

Komentář

V dílně čtení si mají žáci především číst. Nezádávám jim tedy k četbě úkoly, které by jim svou podstatou ničily zážitek z četby. I já si teď budu dvacet minut společně s žáky nerušeně číst.



1



2



3

- 1 Budete si všimát, jestli je v příběhu záporná postava.
- 2 Nejdůležitější jsou samotné knihy a jejich čtenáři.
- 3 Individuální konzultace.

Miloš Šlapal (po 20 minutách)

„Do čtenářských záznamů napište dnešní datum, jméno spisovatele a název knihy. Pak napište jméno záporné postavy, co dělá a čím škodí ostatním. Pokud jste nenarazili na zápornou postavu, napište jen stručný děj – co se dnes v knize stalo.“

Ukázka

Aigisthos – příbuzný Agamemnona, který se stane jeho vrahem kvůli touze po moci a násilně ho svrhne z trůnu.

Klytaimnéstra – žena, která je spoluprotagonistkou vraždy svého manžela.

Miloš Šlapal

„Vymyslete zápornou postavu, která by mohla věrohodně zapadnout do vašeho textu.“

Teoretická záporná postava je třetí strůjce vraždy se zcela smyšleným jménem Agimnéros, který ochrání pachatele onoho hrůzného činu před mstou poškozených, nebo dokonce usmrtí případné mstitele. Což ovšem nemá daleko ke skutečnému příběhu, kde mstiteli ztěžují život bohyně kvůli vraždě své matky, která zavraždila jeho otce, a ztrpčují mu život.

Z dialogu mezi žáky, kteří ve dvojicích sdílejí své záznamy

1. žákyně: Já mám knížku **Neříkej mi Izmael**. Na začátku není uvedeno, kdo je zápornou postavou, tak jsem napsala, že ze začátku knížky se dovídám, že hrdina se jmenuje Izmael, ale to jméno se mu nelíbí a všichni ho šikanují. Nová vymyšlená záporná postava by se mohla jmenovat Vilém. Je to rozmazlený jedináček, který by mohl mít svou partu a Izmaela i ostatní spolužáky by šikanovali.

2. žákyně: Já mám knížku **Tajemný hrad**. Zatím tam není záporná postava. Rodina přijede na chatu, ale maminka dětem nedovolí jít na hrad. Vymyslela jsem si, že by tam mohl být nějaký zloděj papoušků, protože rodina má papouška, mohl by jim ho ukrást a při tom by se odehrálo nějaké dobrodružství.

1. žák: Já mám knížku **Bratrstvo**, napsal ji John Flanagan a čtu už druhý díl, který se jmenuje Nájezdníci. Zápornou postavou je člověk, který přepadává obchodní lodě, zabíjí jejich posádky a přepadává i menší města. Novou postavou by byl Zradil. Okrádal by mnoho lidí i ostatní zloděje, kradl by zbraně hlídačům města a cvičeným bratrstvům. S dějem by to udělalo to, že některá bratrstva by neuspěla ve výcviku, hlídači a strážci by neměli jak chránit město nebo krále, piráti by více zabíjeli, lidi by byli více agresivní a taky by zabíjeli.

2. žák: Myslím, že postava se tam hodí, protože zabíjí i piráty. ■

Reflexe Miloše Šlapala

Dílna čtení zaujala žáky i mě samotného. Překvapily mě především zasvěcené reakce žáků na roli záporných postav v příběhu („Kdyby v textu chyběly záporné postavy, nebyla by žádná rovnováha mezi dobrem a zlem.“ – „Kdyby byly v knížce jen samé kladné postavy, nemělo by dobro proti komu bojovat.“ – „Knižky by byly bez záporných postav kratší.“) I v krátkém čase dokázali žáci vymýšlet nové záporné postavy, a dostávali se tak do role spisovatelů, tvůrců příběhu. Čtyřicet pět minut není pro dílnu čtení ideální rozsah. Musíme se tedy často rozhodovat, zda přidáme čas pro čtení, nebo zvětšíme prostor pro důkladnější reflexi. V příštím měsíci začneme psát v dílně psaní dlouhodobý „spisovatelský“ text, v němž si žáci vymyslí hlavní i vedlejší postavy, problém či konflikty, které budou řešit, i prostředí, kde se děj odehraje, a to bude příležitost rozvinout uvažování o postavách a jejich roli v textu. Žáci se tak stanou vládci svého fiktivního světa a snad svoji moc nad postavami nezneužijí.

Aigisthos – příbuzný Agamemnona který se stane jeho vrahem kvůli touze po moci a násilně ho svrhne z trůnu

Klytaimnéstra – žena která je spoluprotagonistkou vraždy svého manžela

TEORETICKÁ ZÁPORNÁ POSTAVA
TŘETÍ STRŮJCE VRAZDY
SE ZCELA SMYŠLENÝM JMÉNEM
"AGIMNÉROS" KTERÝ OCHRÁNÍ
PACHATELE ONOHO HRŮZNÉHO
ČINU PŘED MSTOU
POŠKOZENÝCH

PŘÍBŮZNÝ AGAMEMNONA
NEBO DOKONCE USMRTI
PŘÍPADNÉ MSTITELÉ. COŽ
OVŠEM NEMÁ DALEKO
KE SKUTEČNÉMU PŘÍBĚHU
KDE MSTITELI ZTĚŽUJÍ ŽIVOT
BOHYNĚ KVŮLI VRAZDĚ
SVOJÍ MATKY KTERÁ
ZAVRAZDILA JEHO OTCE
A ZTRPČUJÍ MU ŽIVOT



1



2

- 1 Výběr knih před dílnou čtení – školní knihovničku má učitel ve sdíleném kabinetě.
- 2 Kdyby v textu chyběly záporné postavy, nebyla by žádná rovnováha mezi dobrem a zlem.

Rozhovor s Milošem Šlapalem

Připravit pár dílen čtení možná není pro ochotného učitele problém, ale jak je to s náplní a udržení kvalitou dílen čtení po dobu několika let? Co dělat, aby nezaplněly, nezevšedněly, hovory dětí o knihách neprobíhaly časem jen formálně?

V běžném školním koloběhu může často člověk upadnout do rutiny, případně připravovat lekce z hodiny na hodinu. Mně pomáhá stanovování důležitých cílů a vizí. Přemýšlím, co všechno by žáci mohli zvládnout, kam a jak by se mohli ve svém čtenářství posunout. Podle toho připravuji stěžejní žakovské výstupy (např. referáty, zápisy z četby, výrazná čtení) a pro jejich úspěšné realizování zpětně i lekce v jednotlivých dílnách. I zdánlivě jednoduché zadání „Kde se odehrává děj knihy“ není pro děti samozřejmé. Společně se učíme sledovat reálie v textu, odhadovat místa děje podle jmen postav i samotného autora. Otevírá se tím zároveň otázka fiktivních světů, kdy můžete sice přijet do skutečného Londýna, dostat se na skutečné nádraží Kings Cross, ale zřejmě se vám už nepodaří projít nástupištěm 9 3/4 a odjet vlakem do Bradavic.

Ve stanovování cílů může učitelům také výrazně pomoci vývojové kontinuum, které jim představí oblasti a linie, o kterých dosud ve čtenářství neuvažovali. Zároveň jim ukáže vývojové možnosti, kam až se mohou s různě pokročilými čtenáři dostat.

Nejdůležitější však jsou samotné knihy a jejich čtenáři. Nové knihy ožívují dílnu čtení a příjemná atmosféra, vytvářená prostorem na nerušené čtení a následným sdílením s ostatními, zajistí, že dílna čtení nezevšední a žáci se na ni stále těší.

Nemůže být více způsobů, jak z dětí vychovat čtenáře? Daniel Pennac popisuje ve své knize Jako román, že svým žákům předčítal jednu knihu za druhou. Jindy zas leckterá z nadšených čtenářek vzpomíná, že jí lásku k literatuře předala učitelka, která celou hodinu recitovala Wolkerovy básně. Možná, že více než jediný správný způsob hraje roli autenticita učitele, či jeho dobrý příklad a vyprávění o knihách, které četl a které doporučuje?

Zajímá mne, jestli některé věci nejsou spjaté pouze s určitou dobou, a také to, jestli ten či onen způsob výchovy ke čtenářství funguje v nějakém větším měřítku. Nedomnívám si představit, že při dnešní snížené koncentraci dětí by cesta nadchnutí pro něčí poezii mohla fungovat pouhou recitací. Kdysi děti uměly naslouchat výkladu patnáct minut, pak osm, teď už bych se vystavil riziku, že si budu muset klid vynucovat, již po pěti minutách. Kde byly kdysi dvě, tři děti s různými poruchami, je jich dnes běžně sedm, osm. Dílny čtení jsou realizovatelné i s nimi a znám spoustu dalších učitelů na prvním i na druhém stupni, kteří byli díky dílnám čtení schopni ve velmi krátké době děti pro čtení získat. Když si děti samy vyberou knihu, čtou, baví se o ní s ostatními, považují to v současné době za přirozené. Může se stát, že za deset let to nebude fungovat a bude se muset vymyslet něco jiného, ale teď stojí za to, dílny čtení šířit. Když chci, aby děti četly, musejí začít číst.

A jak je to s úspěchem Daniela Pennaca, který dětem dlouho jen četl a četl, aby je pro četbu získal?

Když děti zažijí pěkné chvíle nad tím, že jim někdo vypráví nebo čte, budou chtít, aby to dělal příště znovu. Ale je to stejné jako se zábavnou vzdělávací show v televizi. Show děti nepřipraví na to, aby se samy učily, ale aby se příště znovu dívaly. Proto si myslím, že samostatné čtení s prožitkem je nenahraditelné. Nebudou mít vždy kolem sebe někoho, kdo by jim četl, ale když budou samy číst, na čtení si zvyknou.

Znám dost lidí, kteří si stěžují, že se četba beletrie z jejich životů vytrácí. Zažíváš ten trend i na sobě?

Nemohu si dovolit nečíst. Když člověk mluví většinu času se žáky a čte jejich písemné práce, naráží na jednodušší věty a zplošťuje se mu řeč. Mluvíte totiž s žáky vědomě jednodušším jazykem, aby vám rozuměli. Čtu proto průběžně neustále, i když po menších kouscích. Stává se mi teď ale častěji než dřív, že knihu odložím. Vybrat si dobrou knihu mi trvá déle, moje čtenářské nároky jsou větší.

Zajímalo by mne, jestli někdy taky ve třídě látku odpřednášíš.

Když mohou žáci informace získat z textu a pak třeba o nich mluvit, je to, myslím, užitečnější. Mluví opravdu maximálně pět minut a pak jdeme pracovat s texty. Kdysi jsem používal výklad častěji. V nouzi, protože při dvaadvaceti hodinách za týden je náročné připravovat na všechno texty a k nim činnosti. Dnes už se dá říci,

Miloš Šlapal o ČTENÁŘSKÉM KONTINUU

Díky čtenářskému kontinuu, na kterém spolupracuji, mohu zvyšovat čtenářské nároky na sebe i na žáky. Kdysi jsem se s žáky zabýval například jen ilustracemi, teď se s nimi zaměřuji i na vizuální prvky: všímáme si například významu drobných ornamentů pro členění textu, dopisu napsaného v knize psacím písmem, iniciál na začátku kapitol... Kontinuum zahrnuje skutečně všechny čtenáře. Od předčtenářů až po samostatné čtenáře. Když já sám lépe pochopím kupříkladu vypravěčskou perspektivu, odrazí se to i v zadáních, která žákům dávám. Než má první žák v sedmé třídě referát, již měsíc se zabýváme vypravěčskou perspektivou. Společné objevování a pojmenovávání perspektiv v dílnách čtení se pak projeví v referátu o právě přečtené knize a především se odrazí v jeho vnímání textu.

Poznámka: Ve čtenářském kontinuu je postupující čtenář charakterizován tak, že „odliší svůj pohled na věc od pohledu vypravěče nebo podatelova; hledá shody a rozdíly v perspektivách, z nichž jsou vyprávěny různé příběhy (např. příběh může vyprávět pes, malá holčička v první osobě, vypravěč může sledovat děj očima jedné z postav ve třetí osobě)“. Pokročilý čtenář – a tím může být i sedmák – například už „popisuje, jak perspektiva vypravěče nebo podatelova ovlivňuje způsob, jak jsou popsány události (např. v příběhu vyprávěném psem jsou zdůrazněny čichové vjemy), všímá si důležitých podobností a rozdílů, když je totéž téma – nebo událost – nahlíženo z různých vypravěčských perspektiv nebo z úhlu pohledu různých postav (např. mluvčí stavební firmy se

↓

že frontální výklad používám minimálně. Frontální výklad je také příliš široký pojem. Je převyprávění mýtu o Eset a Usireovi výkladem?

Jak všechny ty texty archivuješ?

V počítači a v portfoliích podle očekávaných výstupů. K vývoji člověka se mi nahromadilo třeba velké množství textů různého typu. Od Darwinovy karikatury až po schéma vývoje a text z týdeníku Rozhlas, jak průmyslová revoluce ovlivnila evoluci. Když shromáždím více textů, přijde víc nápadů, co by se dalo s nimi dělat.

Upravuješ texty?

Snažím se zachovat je v autentické podobě. Nemám rád účelově vymyšlené texty.

Co říkáš na učebnice Frausova nakladatelství? Tam se přece objevují texty různých úrovní.

Mám k nim ambivalentní vztah. Oceňuji jejich důkladnost a množství materiálu. K reformaci popíší nejen, kdo byl Luther, co se stalo, k čemu to vedlo, ale nahoře mají ikonky k jednotlivým tématům: třeba koráb na rozbouraném moři a na něm kostel, což má symbolicky představovat, v jak nejisté situaci se církev ocitla v 16. století. Pak je tam velký obrázek Luthera s biblí a rukou na srdci, pak jsou tam dvě karikatury Luthera, jedna z hlediska protestantského, druhá katolického, a pak jsou tam ještě dva obrázky kostelů. Je to výborně shromážděný materiál, ale když je to v jedné učebnici, je to buď změt a spousta dětí se v tom neorientuje, nebo již vylustěná tajenka. Jakmile to žák otevře, chybí postupné odhalování. Učení je třeba nakrokovat. Teprve když vím, kdo byl Luther, má smysl se zabývat karikaturami. Než k nim dospěju, měly by mi zůstat zahalené. Když mám všechno u sebe na jedné stránce, nevidím za tím práci, kterou by měl žák vykonat. Ať se autoři snaží sebevíc, blíží se jejich podání encyklopedickému textu a číst zhuštěné výtahy není moc zajímavé. Myšlení žáků v dějepise se dobře otevírá na příbězích.

Podle tebe se tedy ani podle dobrých učebnic nedá učit?

V učení podle učebnic chybí dobrodružství poznávání. Ideální je, když se podaří učení odškodnit. Když si učitel a děti přestanou hrát na školu, kdy učitel něco říká, děti sedí v lavicích a poslouchají. Již vzhledem k samotnému uspořádání a organizaci školy je to ale těžké. Zrovna dílny čtení nebo dílny psaní ale nepřipomínají běžný školní předmět, proto se v nich dětem daří. Kdyby měla společné cíle celá škola, mohlo by dojít ke změnám a asi by se taky přestalo učit podle učebnic. Ale ve většině českých škol panuje souhlas s tradičním uspořádáním nábytku i s organizací výuky.

Jsou tvé přípravy do hodin přenositelné? Mohou je použít kolegové?

Když učitel neví, co dělat, je možná cizí příprava lepší než nic. Ale teprve když učitel začne chápat, k čemu to je, tak v té chvíli má metodika smysl a spouště lidem pomůže. Použitelné jsou texty, jejich vzájemné vazby, které jsou zřejmé. Když člověk dostane podporu či pomoc ve chvíli, kdy to potřebuje a ta pomoc je v nejbližší zóně jeho rozvoje, celý proces se urychlí a to, co by třeba trvalo pět let, zvládne za tři čtvrtě roku. Ale musí tam být oboustranné chtění.

Může dětem předat vztah ke knihám učitel, který sám nečte?

Jak by mohl? ■

↓

v rozlišení důležitých a vedlejších informací neshodně se zástupcem ekologického sdružení). In Čtenářské kontinuum, Ustálené prvky, Podavatel (vypravěčská perspektiva, úhly pohledu).

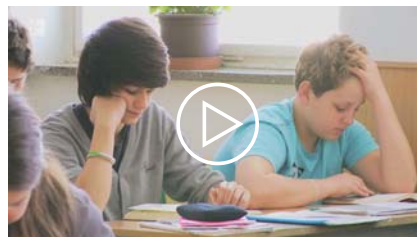


Děvčata vzpomínají na celotýdenní čtenářský projekt na konci první třídy. Tenkrát četla společně s deváťáky a pod jejich vedením se kromě jiného učila shrnovat děj.

Principy dílny čtení.



Dílňa čtení – 8. ročník.



Oddíl

3

Ze světa

40
Čas, kdy žáci čtou,
je dobře stráveným časem

Čas, kdy žáci čtou, je dobře stráveným časem

TEXT Kateřina Šafránková

Donalyn Millerová říká, že ještě nepotkala žáka, ze kterého by nedokázala učinit čtenáře. V knize *Ten, kdo si šeptá o knihách* nechává nahlédnout do šestého ročníku, který pravidelně učí, a odhaluje tajemství svého úspěchu. Millerová dává žákům možnost volby, co budou číst, a vyvinula program na podporu samostatného čtení. Její pojetí je nakažlivé a její výsledky mluví za vše – její žáci čtou rádi a pravidelně, dosahují výborných výsledků v testech a jejich láska ke čtení přetrvává i dlouho poté, co opustí její třídu.

Vysvětluji svým žákům, že čtení není něco navíc, čtení je základní kámen. Knihy, které čteme, a to, čeho si na nich všímáme a co obdivujeme, je výživnou půdou pro veškerou naši výuku.

Zpočátku je čtení pravidlo, které vnáším do třídy já – žáci čtou, protože jsem jim to řekla. Chci, aby si upevnili čtení jako zvyk. Stejně jako čištění zubů je i čtení zodpovědnost, kterou u žáků očekávám, a oni to vědí. Čas strávený čtením nahrává dalšímu čtení. Čím více žáci čtou a stávají se součástí čtenářské komunity, tím více chtějí číst. Během roku každý den čteme o chvilku déle. Na jaře čtou žáci třicet minut z devadesátiminutové hodiny angličtiny svoje knihy. Žáci si ani neuvědomují, kolik času denně čtením stráví. Ale když se čas chýlí ke konci, nespokojeně bručí. Často slyším: „Paní učitelko, mohli bychom si někdy číst celou hodinu?“

Nezávisle na tom, kolik času žáci pracují na čtenářských úkolech, které pro ně učitel připravil, pokud svoje poznatky neuplatní při četbě vlastních knih, nikdy se z nich nestanou čtenáři. Bez stále delšího času stráveného volným čtením nezískají vytrvalost ve čtení. Žáci potřebují čas na čtení a čas na to, stát se čtenáři.

V metaanalýze výzkumů zabývajících se posledních čtyřicet let volným čtením s názvem **The Power of Reading** uvádí její autor, Stephen Krashen, že žádná konkrétní aktivita nemá větší efekt na porozumění žáků, slovní zásobu, gramatiku, dovednost psát a celkový studijní prospěch než volné prožitkové čtení. Když je naše výuka tvořená drilem, pravopisnými a gramatickými cvičeními, testy slovní zásoby a zadáními mířícími na nižší hladiny porozumění, které mají minimální či nulový dopad na výsledky žáků, pak podle Krashena a mnohých dalších výzkumů odupíráme žákům přístup k jediné činnosti, která má vliv na zvyšování jejich jazykové vybavenosti a komunikační kompetence: opět, k volnému čtení.

Všimla jsem si, že moji žáci si doma mnohem raději čtou knihu, kterou začali číst ve škole. Volné čtení osvobozuje čtenáře, kteří dosud neustále měnili knihy – ve škole četli něco jiného než doma.

Otázka zní: „Jak získat čas na volné čtení?“ Otázka musí znít: „Jak bychom se bez něj mohli obejít?“ Od té chvíle, kdy se volné čtení stalo základem mé výuky čtení, jsem byla svědkem zlepšování prospěchu žáků i prudkého vzestupu jejich motivace a zaujetí. Žáci jako Kelsey, která neprošla státními závěrečnými zkouškami, je udělali po roce čtení. Žáci, kteří dosud nepřečetli víc než pár knih, které četla celá třída společně, teď četli jednu knihu za druhou. Co pozitivního čtení způsobuje? Lepší psaní, bohatší slovní zásobu a rostoucí množství znalostí ve společenských i přírodních vědách.

Čtenářské deníky

Protože každý žák v mé třídě čte knihu podle svého výběru, musím s každým hovořit, abych určila, zda se blíží k vytčeným čtenářským cílům, a mohla mu poskytnout

individuální podporu. Nemohu čekat týdny, abych zjistila, že Danny nečte nebo že Kaitlin odložila už čtvrtou knihu. Kdybych čekala na výsledky našich čtenářských aktivit, jako jsou prezentace knih nebo procvičování strategií, než zjistím, že někteří z žáků čtou své knihy jen s obtížemi a nerozumí jim, mohlo by být příliš pozdě. Zda si žáci užívají knih a rozumí jim, zjišťuji pomocí konzultací a čtenářské odezvy. Výměna informací mezi žáky a mnou má obvyklý odrazový můstek: čtenářské deníky.

Používáme čtenářský deník v podobě 70stránkového bloku s nalepenými kopiemi tabulek a seznamů z knihy Irene Fountasové a Gay Su Pinnellové **Guiding Readers and Writers (Grade 3–6)**. Deník má několik částí pro záznam čtenářských aktivit:

- Záznamový list: Stránka je rozdělena do sloupců, do kterých si žáci zapisují k žánrům počet přečtených knih podle mých požadavků. Žáci si zapisují knihy, které přečetli, a já tak vidím, zda splnili moje požadavky pro daný žánr.
- Čtenářský list: Sem si žáci zapisují všechny knihy, které přečetli nebo vyzkoušeli a odložili. Uvádějí název, autora, datum dočtení knihy a žákovo hodnocení, jak byla kniha náročná.
- Knihy, které si chci přečíst: Slouží jako nákupní seznam nebo plán budoucího čtení. Žáci si zaznamenávají další díly, které teprve vyjdou, doporučení od spolužáků i ode mě, nebo knihy, které si prohlédli a přijdou na řadu později.
- Odezva: Většina čtenářského deníku je věnována čtenářské odezvě. Žáci píšou osobní reakci na četbu či na autorův styl ve formě dopisu. Já jim odepisuji, pokládám otázky a zaobírám se jejich interpretacemi a názory na knihy.

Já si také píšu čtenářský deník. Zaznamenávám si všechny knihy, které čtu, od začátku léta až do konce školního roku a deník si s sebou nosím každý den do školy. Během chvil, kdy si žáci vzájemně doporučují knihy, si píšu seznam všech knih, které bych si chtěla přečíst, a mám deník u sebe i při konzultacích a diskusích, když žáci potřebují znát jméno autora nebo doporučení na knihu, o které vědí, že jsem ji četla. V části deníku, kam si žáci zapisují svoji čtenářskou odezvu, si místo toho píšu poznámky z konzultací. Žáci si berou svoje deníky každý den na začátku hodiny a neustále si do nich zapisují, přidávají knihy, které přečetli, prohlížejí si doporučení a reagují na četbu. Očekávám, že při konzultacích budou mít žáci deníky u sebe a já mám svůj poblíž také. ■

Co ještě dělá Donalyn Millerová, aby se z jejich šestáků stali čtenáři...

- na začátku roku pomocí dotazníků zkoumá, jaké mají žáci zájmy, a vytipovává pro ně několik knih, které by je mohly oslovit
- čte knihy všech žánrů a doporučuje je svým žákům
- má ve třídě knihovnu s 2000 knihami, žáci si je mohou volně půjčovat; všechny knihy jsou její
- využívá každou vhodnou chvíli k prodloužení času na volné čtení (např. když je přerušena výuka, žáci jsou s prací hotovi dříve, při akcích, jako je třídní fotografování...)
- postupně s žáky odhaluje zákonitosti různých žánrů
- vede s žáky nikdy nekončící dialog o knihách
- čte žákům nahlas knihy, které je nalákají k četbě dalších titulů
- vyhýbá se referátům a dalším aktivitám, jejichž cílem není lepší čtenářství žáků
- žáci nikdy nečtou jednu knihu společně
- vyhýbá se situaci, při které by žáci trávili více času vyplňováním pracovního listu než čtením
- očekává, že její šestáci přečtou 40 knih za rok; kniha o 350 stranách se počítá za dvě

Měli by číst básnické antologie (5), klasickou literaturu (5), příběhy ze skutečnosti (5) a z minulosti (2), fantasy (4), sci-fi (2), biografie, autobiografie či paměti (2), naučné knihy (4), knihy s tajemstvím či záhadou (2) a knihy dělené do kapitol (9). Požadavky mění každý rok také podle přání žáků (přidává či odebírá některé žánry). Pokud žáci požadavky nesplní, nic se neděje. Říká: „Deset nebo dvacet knih není dost, aby si žáci čtení zamilovali. Tak vysoká očekávání mají za následek, že žáci budou číst neustále. Kdyby nemuseli číst každý den, četli by méně. Žádný z mých žáků se však nikdy u 40 knih nezastavil a četl dál.“ ■

Donalyn Miller: **The Book Whisperer. Awakening the Inner Reader in Every Child.**
Jossey-Bass, San Francisco 2009.

Text přeložila, krátila a upravila Kateřina Šafránková, lektorka programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení.

Oddíl

4

Anketa

44

**Jak získáváte knížky
do třídní/školní knihovny?**

Kniha je ta nejlepší investice

TEXT Miloš Šlapal



Nejčastějším společným prvkem úspěšných žáků, bez ohledu na jejich rodinné poměry, vzdělání rodičů, sociální postavení či kvalitu školy, je pravidelné čtenářství, vztah ke knihám a ke čtení. V českém vzdělávacím prostředí však není rozvoj čtenářství výslovně uveden mezi klíčovými vzdělávacími cíli.

Rozvíjení čtenářství žáků patří přitom k nejsložitějším úkolům učitele. Jakmile se rozhodnete, že se tomuto cíli budete dlouhodobě věnovat, zřejmě se nevyhnete velkému osobnímu a časovému nasazení. Pro učitele, kteří chtějí číst se žáky přímo v hodinách, nejčastěji s využitím formátu dílny čtení, je nejtěžší vytvořit příznivé podmínky pro čtení. Chcete-li v žácích probudit touhu pravidelně a s chutí číst, musí mít především k dispozici množství zajímavých a dostatečně podnětných knih.

Zkušenosti a cesty učitelů jsou rozmanité:

- nakupují knihy co nejlevněji v antikvariátech nebo sledují nabídky levných knih
- přinášejí do školy své vlastní knihy
- doplňují zásobu knih s pomocí rodičů
- domlouvají se s vedením školy na pravidelné částce (např. 3000–5000 Kč za pololetí) na nákup nových knih
- spolupracují s obecními/městskými knihovnami i s využitím meziknihovni výpůjční služby
- mají-li vstřícné a osvědčené vedení školy, získávají peníze na knihy z grantů (třeba v rámci projektu EU peníze školám)

Buďte si ale jisti, že většina z uvedených možností vás bude stát spoustu času. A to ještě nemluvíme o evidování a půjčování knih.

Učitelé a především žáci by si zasloužili v této oblasti systémovou a dlouhodobou podporu. Při množství finančních prostředků, které míří z Evropské unie na podporu vzdělávání, by snad mohly mít všechny školy v České republice kvalitně a dostatečně vybavené školní a, pokud možno, i třídní knihovny. Ze zkušeností edukačně vyspělejších států vyplývá, že školní knihovna má mít minimálně deset různých titulů pro každého žáka (při počtu 300 žáků tedy 3000 knih), třídy mají mít k dispozici třídní knihovničky obsahující nejen beletrii, ale i knihy naučné, ideálně v počtu 150 kusů.

Knihy získávají svou hodnotu pouze ve chvíli, kdy je čtenáři čtou. Žáci se neobejdou bez poučeného průvodce-učitele, dobrého čtenáře, který jim pomůže v rozvoji jejich čtenářství. Dovednosti a čtenářské zkušenosti učitelů a vytváření čtenářského společenství však již patří do jiné kapitoly. ■

Autor je učitel českého jazyka a dějepisu v ZŠ Emila Zátopka v Kopřivnici.

Ze zkušeností edukačně vyspělejších států vyplývá, že školní knihovna má mít minimálně deset různých titulů pro každého žáka.

Jak získávat knížky do školní a třídní knihovny, aby to bylo efektivní?

TEXT Ivo Mikulášek



Pokud se učitel rozhodne zařazovat dílny čtení, musí se postarat o dostatek vhodných knih pro případ, že žáci vlastní knihu zapomenou.

Začnu od konce – tedy tím, „aby to bylo efektivní“. Knižky musejí být žákům snadno dostupné, knížky musejí být vybrány tak, aby žáky lákaly, aby byly vhodné pro danou věkovou skupinu, aby byly vhodné k účelu čtení. Dostupnost pouze ve školní knihovně dnes není ideální, knížky by měly být žákům u ruky (zejména na prvním stupni třídní knihovničky, na druhém stupni čtenářské koutky na chodbách). Ani takto umístěné knížky samy o sobě nic nevyřeší. Nejdůležitější je práce učitelů, jejich vztah ke knihám a četbě. Ve výuce musí být prostor nejen pro zvládnutí techniky čtení, pro znalost významných děl. Žákům je třeba pomoci objevit celý svět knih (např. naučit je hledat důležité myšlenky, vnímat úmysly autora, dobové souvislosti, naučit je propojování knih s vlastním životem, s vlastní zkušeností). Ve výhodě jsou děti, které se s knihami setkávají od předškolního věku, děti, které kolem sebe mají dospělé (nejen učitele), kteří si najdou čas na povídání o knihách. Ve výuce pomáhá zařazovat pravidelně dílny čtení, učitelé mohou využít vznikající čtenářské kontinuum, které jim pomůže u dětí čtenářství cíleně rozvíjet. Pokud se učitel rozhodne zařazovat dílny čtení, musí se postarat o dostatek vhodných knih pro případ, že žáci vlastní knihu zapomenou.

A jak získávat knížky do školy?

Vlastní knihy lze nakupovat ze schválených rozpočtů nebo třeba z projektů zaměřených na čtenářskou gramotnost. My jsme například využili čtenářské šablony v rámci projektu EU peníze školám, kam nebylo zapotřebí psát žádné zvláštní zdůvodnění. Vzhledem k tomu, že naše školní knihovna je zároveň knihovnou obecní, využívali jsme v minulosti také krajské granty a prostředky zřizovatele rozpočtované přímo na knihovnu. Knihy je nejlepší zaevidovat ve školní knihovně, formou balíčků je pak zapůjčovat do tříd, zapůjčené knihy po několika měsících obměňovat. Konkrétní forma spolupráce vždy záleží na učitelích. Někteří učitelé se s knihovnicí na skladbě balíčku knih domlouvají, mají konkrétní zadání. Jiní vyučující si nechají celý balíček navrhnout od knihovnice. Ta obvykle zohledňuje věk dětí, vyváženost pro chlapce a děvčata, žánrové zastoupení (pohádky, příběhy, básničky...). Také doba obměny balíčků je u učitelů různě dlouhá. Knihy jsou takto pod kontrolou a nebývá problém s evidencí. Do čtenářských koutků na chodbách je lepší umísťovat například darované knihy. Často se stává, že rodiče, jejichž děti odrůstají, se rádi knih zbaví a škole je prostě věnují. Nevýhodou může být, že celková nabídka v takto vzniklé knihovničce nebývá vždy tak atraktivní pro žáky, někdy je jednostranná (např. ročník naučného časopisu, encyklopedie, starší knihy psané obtížným jazykem...). Přitom děti lákají např. komiksy, knížky s netradičními formáty, moderními tématy. Koutek je možné ale dovybavit na základě např. malého finančního daru levnými knihami potřebného druhu (v pořizovací hodnotě 30–40 Kč), pomoci může sdružení rodičů nebo patronát blízkého knihkupectví či kulturní instituce. Pokud je školní knihovna registrovanou institucí, může provádět meziknihovní výpůjční službu a spolupracovat s větší knihovnou ve své blízkosti.

Součástí nabídky na druhém stupni mohou být také cizojazyčné knížky odpovídající úrovni jazyka, je třeba počítat s tím, že jejich pořizovací cena bývá vyšší. ■

Autor je ředitel MŠ a ZŠ v Dobroníně.

Děti čtou více, když mají knihy na očích

ROZHOVOR s Bohumilem Zmrzlíkem, ředitelem ZŠ Mendelova v Karviné

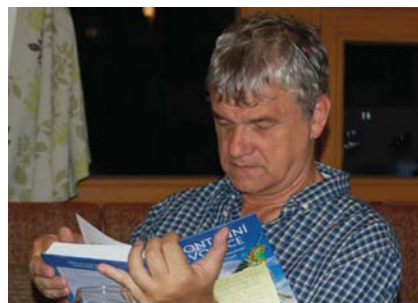


Foto: Hana Košálková

Kde všude máte ve škole knihy?

Knížky pro žáky máme samozřejmě ve školní knihovně. Po pravdě řečeno, v místnosti školní knihovny jsou hlavně knihy ze starší doby. To znamená, že jsou tam tituly dětské literatury po dvaceti, pětadvaceti kusech, které jsme svého času kupovali většínou ve slevách nebo v Levných knihách. Také jsou tam různé sady čítanek, protože jsme na začátku devadesátých let minulého století kupovali jejich nové řady. Ač jsou dnes již pro souvislou práci v nějakém ročníku nepoužitelné, učitelé je občas díky tomu, že znají jejich obsah, využívají v některých hodinách literatury, jsou-li jejich texty vhodné pro dosahování určitého čtenářského cíle.

Najdete tam také odborné knížky a encyklopedie, pokud je zrovna nemají učitelé odborných předmětů u sebe a nespravují je ve své třídě nebo v kabinetě. Nových titulů je ve školní knihovně ovšem málo. Dospěli jsme totiž k závěru, že je nejlepší, když jsou knihy dětem co nejbližší. Od té chvíle jsme začali budovat třídní knihovničky. A tak na prvním stupni mají děti knihovničky ve svých třídách, na druhém stupni má každý češtinář knihovničku pro žáky buď v jejich třídě, nebo někteří z nich ji mají pro více tříd ve své skřínce i v místnosti školní knihovny. V současnosti kupujeme především beletrii, poněvadž s knihami pracujeme zejména v dílnách čtení. Děti si samozřejmě knihy, které právě čtou, půjčují domů.

Co to znamená pro organizaci?

Když jsme třídní knihovničky zaváděli, debatovali jsme o tom, jestli nemá být například ve třetí třídě sada knih pro třetáky, a když žáci postoupí výše, zdědí knihy po čtvrtáčích a podobně, ale shodli jsme se na tom, že je lepší, když paní učitelka kupuje knihy s vědomím, že budou sloužit ve více ročnících, a nabídka pro děti je díky tomu širší, vyhovuje čtenářům různých úrovní. Když děti odejdou na druhý stupeň, jejich knihovnička zůstává ve správě paní učitelky pro její novou třídu a ta ji každý rok rozšiřuje o další – nové – knihy podle potřeb dětí, které právě učí.

A jak je to na druhém stupni?

Já například učím teď češtinu v šesté třídě, velké množství knih je samozřejmě v jejich knihovničce pro tuto věkovou kategorii, avšak děti mají před očima i knihy náročnější, které zdědily po devátáčích (ty jsem učil loni), a zároveň si někteří z knihovniček ještě vybírají „Poseroutky“, určené spíše mladším dětem. Když někdo učí na druhém stupni češtinu ve třech různých třídách, má také k dispozici větší knihovnu, protože si nakupujeme knihy podle počtu tříd, v kterých češtině vyučujeme.

Odkud berete na nákup tak velkého množství knih peníze?

Třídní knihovničky jsme začali budovat v rámci projektu EU peníze školám (tzv. šablon), kde jeden ze směrů byl rozvoj čtenářství. Tenkrát dostala každá třída na nákup knih deset tisíc korun. V současné době využíváme peněz z projektu Pomáháme školám k úspěchu, případně i prostředků státních, a dělá to tak kolem dvou tisíc korun na jednu třídu za rok.

Pozorujete, že se mění vztah dětí ke knihám a že se mění jejich čtenářské chování?

Určitě ano. Když jsou knížky na dosah, děti více čtou. A když více čtou, sahají rok od roku po náročnější četbě. Knížky si vybírají samy, někdy také s dopomocí učitelek nebo na doporučení spolužáků.

Podílejí se na výběru nových knih i děti?

Když jsem začal knihovničku budovat, vzal jsem pár dětí v den, kdy byla na knihy sleva, s sebou do knihkupectví, řekl jsem jim, kolik peněz máme, a koupili jsme knihy,

Dospěli jsme k závěru, že je nejlepší, když jsou knihy dětem co nejbližší. Od té chvíle jsme začali budovat třídní knihovničky.

které se dětem po prolistování líbily. Byli jsme v obchodě devadesát minut a děti si to hodně užívaly. Častou možností je, že děti si půjčí něco z regionální knihovny a doporučí to ostatním ke čtení a ke koupi do knihovničky, a pak samozřejmě knihy vybírají také sami učitelé, většinou v internetových knihkupectvích. ■

Za rozhovor děkuje Nina Rutová.

Jak plníme třídní knihovničku

TEXT Kateřina Sládková



Když jsem dostala od jednoho tatínka finanční dar na nákup nových knih, zjistila jsem, že s knihami je to podobně jako s dámskými šaty: děti raději sahají po knihách vonících novotou!

Foto: Kateřina Sládková



Když byli moji nynější druháčci v první třídě, mluvila jsem s jejich rodiči o důležitosti rozvoje čtenářské gramotnosti a významu třídní knihovničky s dostatkem kvalitních knih i časopisů. Základ naší knihovničky spočíval v několika beletristických i naučných knihách, které prvňáci zdědili po mé bývalé třídě. Moje představa byla velkolepější a v první fázi mi ji pomohlo realizovat několik rodičů, kteří se nabídli, že mohou do naší knihovničky dodat knížky, které jejich děti už přečetly a jsou ochotné je oželeť. Tak nám do knihovničky přibýlo asi dvacet knih. Když jsem dostala od jednoho tatínka finanční dar na nákup nových knih, zjistila jsem, že s knihami je to podobně jako s dámskými šaty: děti raději sahají po knihách vonících novotou! Ve druhé třídě jsme začali s pravidelnými čtenářskými dílnami a všimla jsem si, že některé děti nenosí z domova nebo z knihovny úplně nejvhodnější knihy, že neodpovídají jejich potřebám obsahově nebo jsou příliš náročné. Jak jim ale vhodné knihy zprostředkovat? Jako na zavalanou jsem se doslechla o nápadu kolegyně na Česko-anglickém gymnáziu v Českých Budějovicích. Štěstí přejí připraveným: Bylo jasné, že nejprve musím získat ke spolupráci majitelku i prodavačky místního knihkupectví. Přišla jsem za nimi se seznamem knih a s prosbou, aby je na týden odložily stranou. Při konzultacích s dětmi a jejich rodiči (ve trojici) jsem pak každému z rodičů předala obálku s tímto dopisem:

Vážení rodiče,

v čase adventním, kdy každý z nás přemýšlí, jak a čím svým nejbližším udělat radost, přicházím s jedním nápadem.

Vzhledem k tomu, že většinu dětí baví čtenářské dílny, některé si knížky z naší třídní knihovničky půjčují i domů, s některými pracujeme společně – dětem je čtu, napadlo mě, jak naši knihovničku smysluplně rozšířit o nové knihy.

V knihkupectví Expedice v Horní ulici je na základě mého výběru připraven poměrně velký výběr knih vhodný pro děti v tomto věku. Protože mezi dětmi jsou velké rozdíly,

jsou rozdíly i v knížkách. Všechno jsou to ale tituly kvalitní, některé oceněné cenami za dětskou literaturu.

Moje představa je taková. Pokud se rozhodnete jít se do knihkupectví podívat, učiňte tak v týdnu od 8. do 14. prosince, oslovte paní prodavačky, knihy budou připraveny bokem. Pokud se rozhodnete nějakou knihu koupit (při výběru myslíte na svoje dítě, vyberte knihu, o které si myslíte, že by je zaujala), před tím, než ji zaplatíte a paní prodavačky ji zabalí, můžete do knihy napsat věnování. Paní prodavačky vám poskytnou samolepku – malý štítek, který vlepíte do knihy a napíšete krátké věnování či vzkaz. Můžete samozřejmě koupit i jinou knihu mimo doporučené knihy, můžete koupit i knih více (to však udělejte až před koncem termínu) a samozřejmě nemusíte udělat vůbec nic. Přistoupit na můj nápad je záležitost zcela dobrovolná. Knihy nechte v knihkupectví, já je pak odvezu a dám dětem pod stromeček. V ideálním případě rozbalí každé dítě jednu knihu pro naši třídu. S knihami pak budou moci pracovat ve čtenářských dílnách, půjdou si je domů...

Pokud jste dočetli až sem, děkuji za Váš čas. Přeji příjemný adventní čas a děkuji za veškerou dosavadní spolupráci.

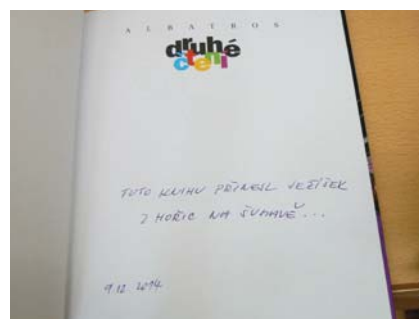
Kateřina Sládková

Jak to dopadlo? Za týden jsem si z knihkupectví odnášela 23 zabalených knih s věnováním od rodičů nebo od Ježíška! Zbytek knih jsem dokoupila sama, a tak si pod třídním stromečkem každé dítě rozbalilo novou knihu a mnohé z nich si ji odneslo na vánoční prázdniny domů.

A co knihkupyně? I když byly ochotné, svěřily se mi, že moc nevěřily, že by prodaly tolik knih. A nakonec se jejich radost ještě znásobila, neboť mnozí rodiče prý nekoupili knihy jen pro děti, ale i pro sebe.

A co s knihami na konci páté třídy? To ještě nevím, ale variant se nabízí více. Děti si je mohou rozebrat, můžeme je věnovat do školní knihovny anebo mohou zůstat pro další prvňáčky. Ale znáte to, nové knihy jsou tak krásně voňavé! ■

Autorka je učitelka na prvním stupni v Základní škole Za Nádražím v Českém Krumlově, pedagožka zapojená do pilotáže čtenářského kontinua, certifikovaná učitelka a lektorka programu RWCT.



Věnování psaná rodiči.

Školní knihovna poprvňácku

TEXT Irena Poláková



Každou volnou chvíli běhají prvňáci do školní knihovny, kde si půjčují a půjčují.

Prvňáci naší školy od prvního dne využívají nově nabyté svobody. Žádné vodění ve dvojicích na oběd, povinné mytí ručiček... Místo toho vlastní klíček od skříňky, čip na oběd (první týden s ním můj syn Tonda pro jistotu i spal), lahev na pití a hlavně průkazku do knihovny. Orazítkovaný papír se jménem žáka. Pro mnohé první průkazka v životě. A tou je třeba se prokazovat. Nejlépe denně.

Každou volnou chvíli běhají prvňáci do školní knihovny, kde si půjčují a půjčují. S laskavou dopomocí rodičů odnášejí knihami nadité aktovky domů, kde následně ob večer, v prchavém okamžiku rodinného klidu, znervózňují své otce a matky výkřikem: „Mami, tati, průšvih, už platím upomínku v knihovně, už jsem ty knížky měl vrátit.“ („30 dní výpůjční doby“ zatím chápou jako nějaký hodně přibližný termín)... Rodiče, pamětlivi toho, že nepodpořit děti v četbě znamená uzavřít jim bránu k celoživotnímu vzdělání, zuřivě hledají knihu o dinosaurech i **Dějiny královského města Kolína**. Odpoledne druhého dne opět přenášejí všech šest nových titulů opět domů, k tomu dva CD nosiče (relativně nízké číslo „6 možných výpůjček“ děti naopak chápou velmi dobře, konkretizované množství „2 CD nosiče“ taktéž).

Rodiče knihy přinesou, dítě je doma prolistuje, ukáže zaplňující se průkazku. Druhý den s hrůzou sdělí, že už platí upomínku... A tak stále stejně dál.

Mnohdy děti pamatují i na své rodiče. Jonáš vypůjčil pro svého hebrejsky mluvícího tatínka **Česko-hebrejský slovník, část A–J**. Druhý den ráno se ptal, zda už má knihu přečtenou (kniha se totiž už dnes musí vrátit...).

„Tak kolik dnes,“ ptám se maminky Evy.

„Šest, a vy?“

„Jasně, že šest a dvě cédéčka.“

„A co?“

„Například **Dějiny českého výtvarného umění pozdního středověku**. Co vy?“

„**Slovník evropské agendy ve čtyřech jazycích**, a prej, jestli už jsem to četla.“

Možná by se vám mohlo zdát, že výše popsané situaci lze celkem snadno zabránit prostě tím, že dětem naše slečna knihovnice vybraný titul nepůjčí (a pár rodičů se o to i snaží). My se ale rozhodli děti zatím nechat zažívat radost z toho, že všechny, opravdu všechny knihy jsou jim k dispozici. ■

Autorka je učitelka literatury a dějepisu v Lauderových školách v Praze.

Čtenářské koutky

Jana Kopecká



O tom, jak ve škole zavést a jak udržet čtenářské koutky, hovoří učitelka na prvním stupni v ZŠ Kunratice, mentorka, certifikovaná učitelka kritického myšlení a lektorka.

Čím více knih je ve škole, tím více ovlivňují čtenáře.



Oddíl

5

Knihy

53
Podnětné knihy pro předškoláky

58
Daniel Pennac: Učení – mučení

Podnětné knihy pro předškoláky

TEXT Eva Šilerová

Kdo si někdy zkusil vyhledat na internetu heslo interaktivní knihy pro děti, byl zcela jistě (podobně jako já) zavalen množstvím titulů často nevalné kvality, které na děti mluví, hrají, pískají či zpívají, knihami, které obsahují různá puzzle, koleje pro mašinky, otevírací okénka nebo jsou jejich součástí nejrůznější elektronické doplňky jako mluvící tužky apod.

V tomto článku bych však ráda doporučila ty prachobyčejné papírové knihy, jejichž devízou je především kvalitní text, vkusné ilustrace a různá míra spolupráce dětského čtenáře při předčítání.

I. Ilustrace a text

Jakub a Jáchym

Na prvním místě bych ráda jmenovala dvojici legendárních knížek dánského spisovatele **Jørgena Clevina** o kluku Jakubovi a slonu Jáchymovi. Knižky vznikly již v osmdesátých letech 20. století a v tehdejším Československu je vydalo nakladatelství Albatros s ilustracemi Heleny Zmatlíkové. Před několika lety vyšly znovu v pražském nakladatelství Artur. Každý díl zvlášť, s pěknější obálkou a v nové grafické úpravě.

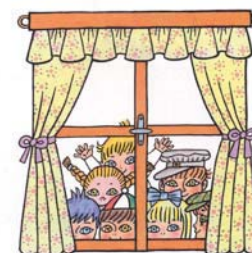
V první knize nazvané zcela prostě **Jakub a Jáchym** se seznámíme s chlapecem Jakubem, který hospodaří v domečku v Kytíčkové ulici. Společně s Jakubem bydlí v domku také slon Jáchym. Tomu bude brzy šest let a začne chodit do školy. Právě ve škole se odehrává většina celého příběhu. Jáchym se seznámí se svými spolužáky (prasátko, ježci, ptáci, sova, žirafa, myšky) i paní učitelkou (hrošice Karolína). Malí čtenáři mají možnost prožít společně s Jáchymem jeho první školní den, procvičit svou pozornost a paměť i popustit uzdu své fantazii při vyprávění příběhů.

Text v knize je barevně odlišen: černým písmem je tištěn příběh Jakuba a Jáchyma, růžovou kurzívou jsou zvýrazněny otázky pro děti, které mohou rodiče v průběhu četby pokládat a společně čtení tak oživit. Malý čtenář si hravou formou zafixuje například své celé jméno a adresu bydliště, naučí se popsat sebe a své oblečení, vyzkouší si počítání do deseti, zopakuje si základní hygienické návyky, bude přiřazovat obrázky k textu, který dospělý předčítá, procvičí si pozornost a paměť nebo bude moci vymyslet sám celý příběh.

V druhé knize **Jakub a Jáchym zachránci** se děti opět setkají s hlavními hrdiny, chlapecem a slonem, kteří si tentokrát zařídí záchrannou stanici a pomáhají lidem i zvířátkům v nesnázích. Společně s nimi mohou děti přemýšlet, jak by vyřešily neobvyklé situace nebo nabídly pomoc někomu, kdo si sám neví rady. Na začátku každého

Jakub a Jáchym bydlí v Kytíčkové ulici číslo 14.

Kde bydlíš ty?



Chceš se k Jakubovi podívat?

Tak zmáčkní prstem zvonek a řekni: ciliilink!

příběhu zazvoní telefon a ve sluchátku se ozve: „Haló, haló, tady je Jakub a Jáchym, záchranná služba. Všem, kdo mají starosti, pomůžeme s radostí. Pomalu a klidně nám povězte, co se stalo, za okamžiček jsme u vás.“ Opakováním stejného schématu se děti připraví na začátek nového dobrodružství a prostřednictvím doprovodných otázek a návodných ilustrací mohou rozluštit, jakou pomoc Jakub s Jáchymem svým přátelům nabídl. Začátek knihy je velmi podobný prvnímu dílu knihy a ocitneme se opět ve škole, kde zvířátka hrají jednoduché hry, ke kterým se děti mohou připojit. Následuje pak deset příhod, při nichž Jakub s Jáchymem zasahují a pomáhají svému okolí. Příběhy už jsou trochu delší a vyžadují více pozornosti, barevné otázky děti uvedou do podobné situace, jakou zažívají Jakub s Jáchymem a nutí je zamyslet se, jak si v takové situaci poradit (Jel jsi už někdy autobusem? Kam si nejraději sedáš, když jedeš autobusem? Jak Jakub s Jáchymem uhasili oheň? Na co musíme dávat pozor, když máme v rukou zápalky? Co bys udělal, kdyby něco začalo hořet? Ležel jsi někdy v nemocnici? Co ti tehdy bylo? Kdyby ses ocitl v nemocnici, kdo by tě přišel navštívit, co myslíš?).

Andulka a Andulka

Velmi podobný formát knihy nabídl před několika lety také nakladatelství Československý spisovatel v knize **Andulka a Andulka** autorské dvojice spisovatelky **Hany Primusové** a ilustrátorky **Marcely Walterové**. V kratinkých jednoduchých příhodách všedního dne se setkáme s předškolačkou Andulkou, jejími kamarády z mateřské školy, Andulčinými rodiči a sousedy, a jak už název napovídá, tak také s Andulčíným domácím mazlíčkem, andulkou. Krátké jednoduché příběhy vypráví o Andulčině narozeninové oslavě, posledním dni ve školce, letních prázdninách, o vyučování ve škole holčičky Andulky i ve zvířecí škole ptáčka andulky nebo se dozvíme, jak Andulka stonala. Otázky míří na porozumění textu a vedou předškoláky k dovednostem, se kterými se děti mohou setkat například u zápisu do první třídy. Na prvních stránkách děti poznávají barvy, pojmenovávají ovoce nebo si všimají, co mají Andulčini kamarádi na sobě. Jiné úlohy už ale vyžadují více znalostí a soustředění a na základě konkrétních příkladů v textu mohou děti vymýšlet například příjmení a povolání lidí, která zní stejně nebo mají něco společného (pekař Pekař, kuchař Uvařil), přiřazovat spisovná slova k hovorovým (pažitka versus šnytlik, jablečný závin versus štrúdl) nebo si vzpomenout na slova, která označují různé věci (kohoutek může kokrhát na dvoře, ale také se jím pouští voda). Uváděné příklady doprovází názorné ilustrace. Ty hrají v knize důležitou roli: většina her a úkolů je navázána právě na prohlížení obrázků, rozeznávání drobností a detailů a procvičování pozornosti. Podle posloupnosti obrázků mohou děti samy vyprávět příběhy, vyhledávat obrázky zmíněné v čteném textu, nebo naopak podle obrázků doplňovat text. Andulčiny příhody provází také řada básniček, hádanek a rébusů a společně s holčičkou Andulkou a jejími spolužáky v dětské škole (a také ptáčkem andulkou a dalšími zvířátky ve zvířecí škole) mohou děti počítat, vyjmenovávat nebo porovnávat, co je větší/menší, těžší/lehčí, čeho je více/méně apod.

Podobně jako v předchozích knihách o Jakubovi a Jáchymovi jsou také zde otázky barevně odlišený a rozpustilý ilustrace, které celý příběh o holčičce Andulce provází, jsou velmi podobné okatým obrázkům Heleny Zmatlíkové.

Knížka pro Lucinku

Zajímavou grafickou úpravou, která text s ilustrací doslova propojuje, se vyznačuje **Knížka pro Lucinku** proslulé spisovatelky **Mileny Lukešové** a ilustrátorky **Jany Sigmundové**. Vznikla již v sedmdesátých letech, s drobnými grafickými úpravami pak vyšla před dvěma lety znovu.

Již úvodní stránka knihy naznačuje, že tady se bude s písmenky hrát a knížka bude sloužit k prohlížení ještě dlouho poté, co se dítě už naučí samostatně číst. Písmena v knize jsou součástí ilustrací, a tak jako se řítí věž z kostek, tak se rozsype text, když o pádu nebohého hradu v knížce čteme. Na dalších stránkách se písmenka promění v proud vody, která kropí travu z konvičky, jindy zase v krystalky cukru, které se sypou do sklenice.

Knížkou nás provází holčička Lucinka (podle všeho asi čtyřleté děvčátko) a její kocourek Dominik. Společně s hlavními hrdiny můžeme prožít všední den předškoláka již od brzkého rána: vstávání a ranní hygiena, oblékání, snídání, cesta do školky, hry



Jak Jakub s Jáchymem uhasili oheň?

Na co musíme dávat pozor, když máme v rukou zápalky?

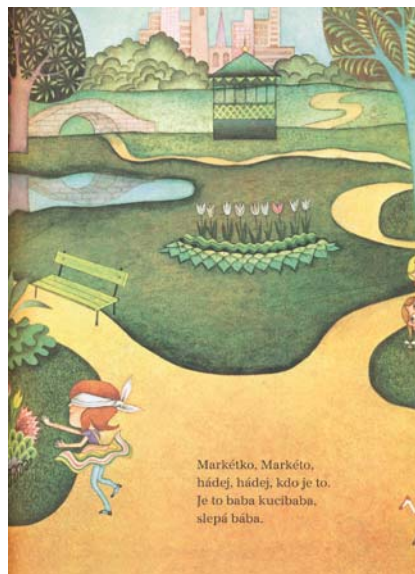
Co bys udělal, kdyby něco začalo hořet?

35



Andulka říká: „Okol!“

36



Markétko, Markétko,
hádej, hádej, kdo je to.
Je to baba kucibaba,
slepá baba.

Reprodukce z knihy Jørgena Clevina Jakub a Jáchym zachránci. Artur 2012.

Reprodukce z knihy Hany Primusové Andulka a Andulka. Fortuna Libri 2014.

Reprodukce z knihy Mileny Lukešové Knížka pro Lucinku. Albatros 2013.

v herně a procházka, oběd a odpočinek po něm a odpoledne na zahradě, než pro Lucinku přijde maminka. Společně pak ještě pojedou městem za tatínkem, který pracuje na letišti. V dalších příhodách už začínají prázdniny a Lucinka odjíždí na venkov na chalupu, nakupuje s maminkou, rybaří s tatínkem a hraje si venku, vítá na návštěvě babičku, vozí se na kolotočích na pouti, sbírá v lese houby nebo se koupe v rybníku.

Krátké příběhy z Lucinčiných dní provází rozverná, avšak velmi vkusná ilustrace. Po grafické stránce může dítě i dospělého čtenáře zaujmout modrý okraj. Na každé stránce se v něm heslovitě popisuje, v které části dne se nacházíme a co se zrovna děje (v herně cvičíme; hrajeme si; a zpíváme; taky kreslíme; stavíme si; a pak jdeme ven; před obědem si umyjeme ruce; obědváme; po obědě odpočíváme; svačina! svačina!). Na posledních stránkách knihy je navíc obrázkový slovníček věcí a aktivit Lucinčina světa – co Lucinka nosí, s čím si hraje, co ráda dělá, co už umí, co ještě nedovede, dále pak část o mamince – co maminka doma dělá, co k tomu doma potřebuje, co nakupuje a co ji potěší, několik stránek obrázků o tatínkovi a babičce a v neposlední řadě také o kocourku Dominikovi. Obrázkový slovníček je zcela rovnocennou součástí knihy a může výborně pomoci při rozvíjení slovní zásoby nejmenších dětí. Knička pro Lucinku zaujme s ohledem na hlavní hrdinku spíše holčičky, je určena dětem již od dvou let. S radostí se k ní ale jistě budou vracet i začínající čtenáři, kteří už si v knize budou moci listovat sami. Pro předškoláky se výborně hodí k předčítání, prohlížení obrázků a vlastního povídání.

Ačkoli kniha vznikla před více než čtyřiceti lety, Lucinčiny příběhy i půvabné ilustrace jsou vskutku nadčasové a rozhodně nadchnou i dnešní děti.

Co by se stalo, kdyby...

I další kniha je reedici původního vydání z počátku osmdesátých let. Knička **Co by se stalo, kdyby...** spisovatelky a výtvarnice **Daisy Mrázkové** patří k sérii autorčiných bilderbuchů, které vycházely ještě před revolucí, ale dodnes se těší velké oblibě. Nově postupně knihy Daisy Mrázkové vydává nakladatelství Baobab. Křehké ilustrace a příběhy často balancující na pomezí prózy a poezie okouzlí jak děti, tak dospělé. Autorka ve většině svých knih citlivě a zároveň s jemným humorem vypráví o přátelství, radosti a maličkostech, kterých si často všimají jen děti, zároveň také ale o smutku či strachu, které jsou nevyhnutelnou součástí dětského i dospělého světa.

Velkoformátová knižka *Co by se stalo, kdyby...* zaujme na první pohled celostránkovými ilustracemi a jen minimem textu. Autorka v ní pokládá svým čtenářům vlastně celkem jednoduché otázky a nabízí několik zdánlivě obyčejných odpovědí. Na čtenáři je pak zasnít se a nechat svou fantazii rozběhnout do dále. **Co by se stalo, kdybych musel bydlet sám v hlubokém lese?** „Snad bych to dokázal...“ – je jediná věta na celé stránce. Na perokresbách zároveň můžeme zahlédnout malého chlapce, jak sbírá borůvky, rybaří, vybírá vajíčka z hnízd, opéká si cosi na ohni, myje se v potoce a spí v trávě. Obrázky nám pomohou navodit atmosféru, avšak nijak neomezují v dalším rozletu a povídání nad knížkou.



Reprodukce z knihy Mileny Lukešové Knička pro Lucinku, Albatros 2013.



Reprodukce z knihy Daisy Mrázkové Co by se stalo, kdyby..., Petrků 2010.

II. Knihy bez textu

Ani při práci s následujícími knihami nezůstaneme ušetření přemýšlení a vytváření vlastních příběhů. Nejen lepoprela totiž mohou nabídnout stránky plné obrázků, avšak zcela prosté textu. Vybírám alespoň několik příkladů vydařených publikací z poslední doby, které své příběhy vypráví jen pomocí štětce či pastelky.

Knížku **Kouzelný polštář** svými obrázky od první do poslední stránky vyplnila autorka **Kateřina Sechovcová**. V jednotlivých rámečcích, které připomínají komiks (avšak bez bublin a beze slov), můžeme sledovat příběh kočky z kouzelného polštáře, která prožije v noci nečekané dobrodružství. Které dítě si někdy nepředstavovalo, že obrázky na jeho peřině v noci ožívají? Právě takový osud čeká na kočičku z měkoučkého polštářku jednoho malého kluka. Kočička při čtení pohádky na dobrou noc přeskočí mamince na klín, zasekne se drápky do její puntikované sukně a nechá se donést až do ložnice rodičů. Puntík z maminciny sukně se tam v okamžiku promění v klubíčko vlny a už se kutálí na peřinu. Rozdováděná kočička pronásleduje svoje klubíčko, ale ještě netuší, že v záhybech maminciny peřiny číhají mezi kvítky schovaní zlí psi. Jste zvědaví, jak se z téhle šlamastyky podaří kočičce vyvážnout? Tak se ponořte do stránek knížky, kterou v roce 2013 vydalo nakladatelství Argo. Anebo ještě lépe, nechte si převyprávět příběh svými dětmi. Příběh z voňavých peřin se bude krásně prohlížet a vyprávět nejen před spaním.

Také v následující knížce najdeme písmena jen na deskách a v tiráži. Velkoformátová publikace **Svět naruby** německého výtvarníka, který si říká **Atak**, upoutá děti i dospělé na první pohled. Výrazné ilustrace vyvedené v pestrých, skoro až agresivních, barvách nenechají jediného „čtenáře“ v klidu. Na každé stránce se setkáme s novou krajinou, postavenou doslova vzhůru nohama. S krajinou, kde zajíc honí s flintou myslivce, s krajinou, v níž si kuň osedlal žokeje, se světem, kde kajaky plují po souši a hasiči zakládají požáry. Ve světě postaveném na hlavu je možné úplně všechno a my se tak společně s dětmi můžeme ptát (podobě jako v knize Daisy Mrázkové), co by se stalo, kdyby Karkulka potkala v lese vlka s košíčkem nebo obří motýli honili se sítkou v ruce po louce malé holčičky. Celostránkové ilustrace lákají k zamyšlení i prohlížení nečekaných detailů. Knihu Svět naruby vydalo v roce 2014 nakladatelství Baobab.

Poslední knížka je spíše hříčkou, u které se dobře pobaví malí i velcí. Zároveň ale senzáční formou rozvíjí pozornost, orientaci na ploše, číselné představy a zrakové vnímání dětí od tří let. Knížka, o které píšu, se česky jmenuje jednoduše: **Knížka** a vytvořil ji francouzský výtvarník a ilustrátor **Hervé Tullet**. Nenápadná obálka s řádkou tří barevných puntíků zaujme již na první pohled, legrace však začíná až uvnitř knížky. První stránka a jediný žlutý puntík. Otočíme a znovu jen jeden žlutý puntík, tentokrát už však s pokynem, co máme udělat. Stačí zatukat a otočit stránku a začínají se dít věci: jeden puntík přibyl. Zaťukáme ještě jednou a na další stránce už jsou tři! Stačí jeden z nich pohladit a on na další stránce změní barvu. Ani dospělý neodolá a podlehe kouzlu knížky, která se mu mění přímo před očima. Stačí jen uposlechnout návodů a řídit se pokyny na každé stránce. Pomocí zábavné knížky si děti hravým způsobem upevní, která strana je pravá a levá, procvičí si počítání do pěti, mohou porovnávat puntíky různých velikostí, rozlišovat barvy a zjistit, jaké barvy vzniknou, když ty základní smícháme. Především se ale budou velmi bavit a velice pravděpodobně se jejich radostí nechají nakazit i dospělí. ■

Autorka pracuje jako dětská knihovnice v Městské knihovně v Praze.

Zdroje citovaných vyobrazení:

- CLEVIN, Jørgen. **Jakub a Jáchym**. Ilus. Helena Zmatlíková. V nakl. Artur vyd. 3. Praha: Artur, 2012. 53 s. ISBN 978-80-87128-84-8.
- CLEVIN, Jørgen. **Jakub a Jáchym zachránci**. Ilus. Helena Zmatlíková. V nakl. Artur vyd. 3. Praha: Artur, 2012. 60 s. ISBN 978-80-87128-86-2.
- LUKEŠOVÁ, Milena. **Knížka pro Lucinku**. Ilus. Marcela Walterová, Jana Sigmundová. 3., 1. upr. vyd. Praha: Albatros, 2013. 86 s. ISBN 978-80-00-03078-4.
- MRÁZKOVÁ, Daisy. **Co by se stalo, kdyby...** Praha: Baobab, 2012. [36] s. ISBN 978-80-87060-65-0.
- PRIMUSOVÁ, Hana. **Andulka a Andulka**. Ilus. Marcela Walterová. 1. vyd. Praha: Československý spisovatel, 2011. 119 s. ISBN 978-80-87391-75-4.
- SECHOVCOVÁ, Kateřina. **Kouzelný polštář**. 1. vyd. Praha: Argo, 2013. [26] s. ISBN 978-80-257-0914-6.



Reprodukce z knihy Kateřiny Sechovcové *Kouzelný polštář*. Argo 2013.

Další texty Evy Šilerové publikované v časopise Rodina a škola:

- **Aby děti rády četly**
(roč. 60, č. 5 /2013/, s. 22–23)
Článek o tom, jak různé subjekty podporují čtenářství dětí a mládeže v Německu a Rakousku.
- **Knihy pro kluky**
(roč. 61, č. 3 /2014/, s. 10–[12])
- **Knížky pro dívky**
(roč. 61, č. 6 /2014/, s. 26–[29])
- **Druhá světová válka v literatuře pro děti a mládež**
(roč. 61, č. 7 /2014/, s. 28–29)

Proč byste měli číst knihy pro děti, i když jste už dospělí?

1. Je to zábavné.
2. Udržuje to při životě vaši představivost.
3. Posilujete tím vztah k dětem kolem vás, které čtou.
4. Dáváte tím dětem příklad a ony se chtějí stát také čtenáři.
5. Získáváte povědomí o kulturních odkazech, které vás mohly dříve minout (v současné i klasické tvorbě).
6. Je to rychlé. Dětské knihy jsou většinou kratší než knihy pro dospělé, takže pokud si myslíte, že nemáte na čtení čas, na čtení dětských knih ho URČITĚ máte.
7. Umožňuje vám to číst multižánrové knihy. Dětské knihy bývají mixem různých žánrů.
8. Je to jako cestovat v čase. Snadno si vzpomenete na dítě, kterým jste byli, když jste přečetli první knihu.
9. Je to inspirativní – čtení o hrdinech, statečnosti a loajalitě ve vás vyvolá touhu být lepším člověkem.
10. Už jsem zmínila, že je to zábavné?

(Zdroj: Jen Robinson's Book Page, 2005. Přeložila Kateřina Šafránková.)

Daniel Pennac: Učení – mučení

TEXT Irena Poláková

„Mezi poslední třídou na základní škole a předmaturitním ročníkem na lyceu, který jsem musel opakovat, jsem potkal tři další génie, tři zachránce, jednoho profesora matematiky, který byl ztělesněním matematiky, úžasnou profesorku dějepisu, která uměla oživit dějiny jako nikdo jiný, a profesora filozofie, kterého můj obdiv udivuje o to víc, že si mě vůbec nepamatuje...”

Učitel jako životní zachránce, učitel jako soudce i kat v jedné osobě, učitel jako inspirátor a průvodce. Autor knihy **Učení mučení** nepatřil mezi žáky, kteří do školy chodí rádi, jimž vyhovuje daný řád, pečlivě píšou domácí úkoly, jsou v hodinách pozorní... a za to vše po zásluze odměněni dobrými známkami. Daniel Pennac byl tzv. špatným žákem, s nímž si nevěděli rady rodiče ani učitelé, ve škole se mu nelíbilo. A i přesto se stal učitelem (k doživotnímu údivu své matky).

První, kdo malému Danielovi ukázal, že přece jen může něco ve škole dokázat, byl učitel francouzštiny, který si u něj, zřejmě okouzlen Danielovou schopností vymýšlet si nové a nové výmluvy, objednal román. Téma si autor mohl vybrat sám, ale učitel ho požádal, aby výsledné kapitoly byly odevzdány bez pravopisných chyb – nechtěl si svůj požitek z četby kazit tím, že by se musel zabývat jejich opravou. Do té doby si Daniel myslel, že nedokáže psát bez chyb, ale možnost psát vlastní text a učitelova důvěra ho natolik okouzly, že udělal vše, co bylo v jeho silách. A výsledkem byl nejvíce překvapen on sám. Později Daniel, již sám učitel, s trvalou vzpomínkou na svá neúspěšná školní léta, nabízel žákům podobná zadání – atraktivní úkol, ale s nutností ho důsledně splnit. Dostatečně náročné cíle a přátelské respektující, neponižující prostředí.

Učení mučení není vytříbenou ukázkou žánru. Chvilími je těžké určit i cílového čtenáře, jako by ji autor napsal hlavně proto, aby se s něčím v životě vypořádal – konglomerát osobních vzpomínek na dětství, dospívání i profesní život, a k tomu celá řada inspirací, jak učit a co konkrétně učit. Předkládané příklady z učitelské praxe mohou dát čtenáři-rodiči (zvláště špatných žáků) naději, že učitel nemusí být vždy jen ten, kdo má (dopoledne) pravdu (a odpoledne volno), ale může dítěti skutečně pomoci při hledání jeho životního směřování.

Učiteli může kniha pomoci k reflexi jeho práce, a mimo jiné v ní najde doporučení na řadu skvělých knih. A to vše v zářivě žlutém balení (jedna z mála slabín knihy, ale současně už první příležitost ke kritickému myšlení čtenáře), psáno s vtipem, lehkostí a nadsázkou, aniž by u toho byla zlehčena závažnost tématu.

A na závěr zjevně subjektivní čtenářská odezva učitelky, matky i někdejší špatné žákyně. Běhal mi mráz po zádech, když jsem si četla, jak je dítěti, které si vymýšlí stále nové a nové důvody, proč nesplnilo úkol. Popis temné propasti lži, do níž se takové dítě propadá doma, mi ledacos připomněl, a nebyla to milá vzpomínka. Spolu s Pennacem jsem byla vděčná těm několika učitelům, kteří se nenechali odradit mým neustálým (dobře, tak velice častým) vyrušováním, a prostě mi dali možnost předvést, že něco umím. Jako učitelka jsem při četbě byla chvílemi zdeprimovaná autorovým pedagogickým umem a jindy jsem si zase horečně sepisovala nové přípravy, ovlivněné tím, co jsem četla (ano, Rousseaua budeme číst ve škole příští týden... ne, v originále ne). Hlavně jsem se ale výborně bavila, smála se nahlas v tramvaji, neustále o knize někomu vyprávěla (včetně těch chudáků žáků, kteří z „Pennaca“ psali i diktát) a často z ní citovala. Pokud jste dočetli až sem, vidíte, že ani vás jsem svého nadšení neušetřila. ■



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



Zdroj:

PENNAC, Daniel. **Učení mučení**. 1. vyd. Praha: Baobab, 2014. 205 s. ISBN 978-80-7515-001-1.

Kritická gramotnost o praxi, textech a kontextech

ROČNÍK 1 — ČÍSLO 1 — ZIMA 2015

www.pomahameskolam.cz

You Tube Pomáháme školám k úspěchu