

Tereza Nakládalová a Pavla Štěpánová

S knihou do školy

Jak na pravidelnou dílnu čtení
na 2. stupni základní školy



NOVÁ ŠKOLA, o. p. s.

Tato publikace vznikla v rámci projektu „Zkoumavé čtení: systematické zavedení dílny čtení a oborového čtení do výuky na 2. st. základních škol / na víceletá gymnázia v ČR“, CZ.02.3.68/0.0/0.0/19_076/0016346. Projekt je financován v Operačním programu Výzkum, vývoj a vzdělávání a státním rozpočtem ČR.



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

Recenzoval PhDr. Karel Starý, Ph.D.



NOVÁ ŠKOLA, o. p. s.

Čtenářské kluby



S KNIHOU DO ŠKOLY

Jak na pravidelnou dílnu čtení na 2. stupni základní školy

Napsaly Tereza Nakládalová a Pavla Štěpánová

Fotografie Ondřej Polák, archiv ZŠ Květnového vítězství, Praha 4 (str. 90)

Grafická úprava a sazba Karel Kupka

Vydala Nová škola, o. p. s., v Praze v roce 2023

1. vydání

www.novaskolaops.cz

© Nová škola, o. p. s., 2023



Publikace „S knihou do školy“ podléhá licenci CC BY-SA.

Pro zobrazení licenčních podmínek navštivte

<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>

ISBN 978-80-908501-4-9

Obsah

Několik slov před čtením	6
Jak se v publikaci orientovat	7
Místo úvodu	7
Jak vypadá dílna čtení?	10
Čemu můžeme v dílně čtení žáky učit?	12
Jaký je základní smysl myšlenkové mapy vzdělávacího potenciálu/obsahu dílny čtení a jak funguje?	12
Posloupnost čtenářských cílů aneb Jak postavit dům na zelené louce?	14
Kolik času věnovat jednotlivým oblastem a tématům?	15
Minilekce	18
Co je podstatou minilekce?	18
Jaká je optimální délka minilekce?	23
Lze minilekci vynechat?	26
Jaká je role textu v minilekci?	28
Jak postupovat při výběru textu?	28
Kde hledat vhodné ukázky?	31
Jak by texty měly být dlouhé?	37
Jak často musím žákům představovat nové knihy aneb Musím na každé dílně číst úryvek z jiné knihy?	37
Jak s texty pracovat?	39
Samostatné tiché čtení	40
Jaké knihy „mohou“ žáci číst?	40
Jak docílit toho, aby žáci nezapomínali nosit vlastní knížku?	44
Jak se vyrovnat s tím, že někteří žáci často knížky mění, lpí na jednom typu knih nebo žádnou nedočtou?	44
Jak se vyrovnat s tím, že někteří žáci čtení předstírají?	47
Jak se vyrovnat s tím, že někteří žáci čtou jenom v dílně čtení?	47
Kdy žáci nemusí číst vlastní knížku?	49
Reflexe	52
Jaký má reflexe účel?	52
Kolik času věnovat reflexi a jakým způsobem ji vést?	54
Které dovednosti se reflexí rozvíjejí a jak zde sledovat výkon a pokrok žáků?	57
Jak na zápisy z dílen čtení?	59

Hodnocení v dílně čtení	60
Co a jak učitelé klasifikovali?	60
Jak zapojit formativní přístup do dílen čtení?	61
Jak začít aneb Od cíle k cíli	62
Zpětná vazba	63
Jak poskytnout/napsat zpětnou vazbu?	63
Práce s kritérii	65
Vrstevníkové hodnocení	66
Sebehodnocení	67
Respektující komunikace	69
Čeština je přeci jen jeden předmět...	70
Dílna čtení a (klasická) literární výchova	70
Dílna čtení a slohová a komunikační výchova	74
Dílna čtení a mluvnice	77
Technikálie	81
Kdy zařadit dílnu čtení do rozvrhu?	81
Jak „to vše“ stihnout za 45 minut?	82
Co dělat, když žáci nenajdou v textu řešení zadání z minilekce?	84
Když žáci nestihnou vypracovat čtenářský úkol, mohou ho zadat za domácí úkol?	84
Čtenářské prostředí	85
Za hranice dílny čtení	89
ZÁVĚREM	91
Přílohy	92
Příloha č. 1 Teorie myšlenkové mapy – konkretizace jednotlivých oblastí	93
Příloha č. 2 Možné formy reflexe v dílnách čtení	103
Příloha č. 3 Ukázky možných cílů v dílně čtení na 2. stupni ZŠ	106
Příloha č. 4 Tabulka kritérii pro hodnocení práce v dílně čtení	108
Soubor příprav k dílnám čtení	110
Použitá literatura	143

„Jediným ospravedlněním metody je její výsledek.“

Theodor W. Adorno



Několik slov před čtením

Milé kolegyně, milí kolegové,

publikace, kterou vám předkládáme k pročtení, a především k praktickému použití, je výstupem ze zkušeností více než dvaceti učitelek a učitelů z deseti základních škol z různých částí naší republiky. Dva roky jsme v rámci projektu *Zkoumavé čtení* ověřovali, zda je možné a přínosné na druhém stupni základní školy věnovat vždy **jednu hodinu týdně** v rámci předmětu český jazyk a literatura **dílně čtení**.

Náš projektový tým byl složen převážně z vyučujících, kteří sice již měli s touto formou práce pozitivní zkušenosti, avšak méně pracovali s nastavenou frekvencí. A našli se i tací, kteří svou první dílnu čtení vedli až v rámci projektu. Dva roky dílen čtení probíhajících každý týden přinesly nejen **mnoho zkušeností a příkladů dobré praxe**, ale ukázaly i různá **úskalí**, která bylo nutné překonávat, a položily před nás celou řadu otázek.

Během dvou let vzniklo **mnoho písemného materiálu**, nejen jednotlivé přípravy, ale i reflexe odučených hodin, celková hodnocení pokroku zapojených tříd a podrobnější kazuistiky učiteli vybraných žáků. Mimoto se pravidelně scházely školní a meziškolní týmy, na nichž učitelé formou skupinových rozhovorů diskutovali nad aktuálními těžkostmi a sdíleli své postřehy.

Podstatnou část projektu jsme věnovali též **práci s teoretickými zdroji a konzultacím s odborníky**; hledali jsme ideální praxi opřenou o teorii. Díky tomu jsme identifikovali **základní otázky** související se zaváděním a realizací pravidelných dílen čtení na 2. stupni, a právě tyto otázky tvoří kostru naší publikace. Troufáme si však tvrdit, že přinášíme spíše **podněty ke koncepčnímu řešení** než pouhou sbírku příkladů dobré praxe. Proto zde najdete autentické výpovědi učitelů (reflexe hodin, hodnocení apod.), stručné kazuistiky i příklady možných aktivit. To vše zasazeno do širšího teoretického rámce.

Věříme, že dohromady mohou tyto zkušenosti posloužit jak **pedagogům**, kteří s dílnami čtení **začínají**, tak **těm**, kteří již **část své cesty s dílnami čtení urazili**. Začínající učitelé zde naleznou základní parametry pro zavedení dílen čtení do hodin češtiny, těm zkušenějším snad poslouží následující řádky nejen jako zdroj inspirace, ale také jako příležitost porovnat svůj přístup k dílně čtení s přístupem kolegů. Všichni společně se pak můžeme zamýšlet nad položenými otázkami.

Nakonec je třeba podotknout, že **naším záměrem není dílnu čtení komplikovat** a tvořit metodologii z tak prosté činnosti, jakou čtení je. Chceme poukázat na celou problematiku jako na zajímavou strukturu prvků, vztahů a možností tak, aby byla pro každého, kdo se rozhodne ji prozkoumat, přehledným a bezpečným územím plným zajímavostí hodných probádání. A protože autorský záměr každého textu je vždy zcela vydán na milost čtenářské interpretaci, uvádíme ho zde explicitně: **záměrem této publikace je povzbudit učitele, aby žákům umožnili ve škole pravidelně číst a zažívat radost z četby**. Jsme přesvědčeni, že dílna čtení je k naplnění tohoto záměru nejlepší cestou.

Tereza Nakládalová, Pavla Štěpánová
a tým Čtenářského programu Nové školy, o.p.s.

Jak se v publikaci orientovat

Publikace je strukturována do **kapitol**, které představují **jednotlivé části dílny čtení** (minilekce, samostatné tiché čtení a reflexe) a s nimi **související problematiku** (hodnocení, vztah dílny čtení ke složkám českého jazyka, technické náležitosti, čtenářské prostředí a mezipředmětové vztahy). Zaměření **kapitol** vychází z **otázek**, které se v rámci projektu mezi zapojenými učiteli objevovaly nejčastěji. Některé mohou vyznívat jako nošení dříví do lesa pro ty z vás, kteří o dílně čtení už něco víte, ale zkušenost nám ukázala, že některé zdánlivě jasné teoretické poznatky je dobré si po čase praktikování opět ujasnit, problematizovat je a ptát se, jakou zkušenost mají kolegové.

Pokud budete mít pocit nadbytku informací a získáte potřebu přeskočit to, co znáte nebo co vás nezajímá, **tyto informace ke strukturování textu vám mohou pomoci s orientací:**

- ▶ Každá kapitola má v úvodu soupis témat či otázek, kterými se zabývá.
- ▶ Klíčová sdělení většiny odstavců jsou zvýrazněna.
- ▶ Černě jsou psány metodické texty, **tyrkysově** autentické texty učitelů, které vznikly v rámci projektu.
- ▶ Aktivity uvedené přímo v textu jsou označeny ikonou **A**.
- ▶ Inspirativní přípravy pro dílny čtení najdete uceleně v příloze.
- ▶ V příloze najdete i další inspirační zdroje, např. seznam různých druhů reflexí a vysvětlivky k myšlenkové mapě (nástroj pro zaměření dílen čtení) i s příklady.
- ▶ Další materiály (anotace dětských knih, plány dílen čtení, různé seznamy knih apod.) najdete na www.ctenarskekluby.cz.

Místo úvodu

Dílina čtení představuje metodu, která rozvíjí čtenářství skrze četbu, již si vybírají žáci. V České republice představuje tato metoda již pevně zavedený pojem, do povědomí učitelů se dostala především díky organizaci Kritické myšlení, z. s., která ve svých kurzech věnuje podstatnou část právě dílnám čtení a vydává publikace s touto tematikou. V roce 2015 výraznou měrou k rozšíření metody dílny čtení přispělo i MŠMT ČR finanční podporou pro nákup knih a realizaci dílen čtení v rámci Výzvy 56 OP VK.

V současné době se s dílnou čtení setkávají studenti obvykle již na pedagogických fakultách a před učiteli se v rámci dalšího vzdělávání (DVPP) otevírá široká nabídka kurzů od různých organizací včetně Nové školy, o. p. s. Není proto divu, že do výuky češtiny pronikají dílny čtení stále častěji a stále více žáků má možnost během školní výuky trávit čas četbou knih dle vlastního výběru, budovat pozitivní vztah k četbě a sdílet své čtenářské zážitky se svými spolužáky. Stále více žáků má tedy příležitost rozvíjet čtenářskou gramotnost a budovat čtenářské kompetence způsobem, který je od četby neoddrázuje, právě naopak.

Navzdory benefitům, které dílny čtení přinášejí, využívají jejich potenciál hlavně učitelé na 1. stupni. **Na 2. stupni** bývají pravidelné dílny čtení **spíše vzácností**; učitelé je do výuky zařazují nepravidelně např. pro zpestření nebo jako odpočinkovou hodinu jednou za dva/tři týdny či jednou za měsíc. Právě díky **pravidelnosti** však začnou žáci dílnu čtení vnímat jako běžnou součást výuky a jako příležitost k učení, nikoli jen jako netradiční hodinu. Hovoříme-li o pravidelnosti, vždy máme na mysli výuku formou dílny čtení **jednou týdně**. Možná právě proto se lze mezi učiteli mnohdy setkat s argumentem, že čtyřhodinová dotace českého jazyka na 2. stupni je velice nízká, a tudíž nelze dílny čtení realizovat každý týden. Zkrátka na to nezbyvá čas...

Když učitelé přeci jen s pravidelnými dílnami začnou, mohou snadno sklouznout k přesvědčení, že **dílna čtení je jakýmsi kouzelným nástrojem**, magickým proutkem, kterým ve třídě mávnou a zázračně jím všechny rozečtou. Zarytí nečtenáři se promění ve čtenáře, celá třída bude v tichosti se zaujetím číst a hodiny budou všechny bavit. Jenže pak se stane, že po půl roce pravidelného čtení si žáci žádnou knihu mimo dílnu čtení neotevřou, když učitel zadá pokyn k četbě, stále se najde někdo, kdo bude mít potřebu vyjadřovat ke čtení nechuť, nechotně sdílet své poznatky z četby, nenápadně pokukovat po hodinách a těšit se, až tato muka skončí. Učitel začne propadat skepsi, říkat si, že tohle přeci nemá smysl, ony ty děti stejně číst nebudou, a nakonec začne celé své snažení zpochybňovat.

Povězme si to na rovinu. **Ani pravidelné dílny čtení nemají kouzelnou moc všechny žáky rozečíst a učinit z nich vášnivé a přemýšlivé čtenáře**. Zcela jistě také nebudou všechny žáky bavit. A jistě i vy budete občas odcházet z hodin frustrovaní, že žák Č si opět nepřinesl knihu, žákyně Í již třetí týden předstírá, že čte, žákyně S se nezapojuje do sdílení, žák T čte jen ve škole apod. Z hodin ale budete také odcházet s radostí, hrdostí a možná i jistým sobeckým uspokojením, když celá třída bude poprvé v tichosti číst, když právě Č nebo Í dočte první knihu a když uvidíte, jaký pokrok vaši žáci učinili. A na druhou stranu se právě vám může stát, že se třída v přemýšlivé čtenáře promění:

„Osmá třída pracuje metodou dílen čtení tři roky, dětem již za tu dobu přijde přirozené pracovat tímto způsobem. Při hodnocení si jen matně vzpomínaly na odlišný způsob výuky. Pokud bych chtěla pracovat s čítankou, asi by protestovaly, doptávaly by se, proč nepracujeme s jejich knihami. Úplně běžné se stalo nošení knih, vůbec nikdo nezapomíná, v četbě všichni pokračují i doma. V průběhu pololetí jsem viděla, že se u všech dětí prostřídalo mnoho knih. Všichni vyžadují větší prostor pro samostatnou četbu. Záznamy o čtení si žáci vedou do čtenářských zápisníků, případně do pracovních listů, které si do zápisníků vlepí. Zapisují si zde nejenom postřehy z četby, úkoly ke sdílení, ale vypisují si i záznamy o přečtených knihách. Již jsem jim ponechala volnou ruku, neboť každý si našel svůj individuální způsob. V celé třídě funguje bezděčné doporučování, je běžnou součástí každé dílny.“

Kazuistika (7. třída)

„Vandu čtení moc nebavilo, pokud neměla knížku, která by ji bavila na 100 %, nečetla. Do sebehodnocení v pololetí napsala: Začala jsem číst aspoň trochu. Dříve jsem čtení nenáviděla, avšak nové knížky a nápady mě přesvědčily, že to může být zábava. Mohu lépe porozumět textu, a případně poznat nová slova. Avšak nejvíce se mi líbí, jak se mi rozvíjí fantazie. Některé situace si promýšlím i po dočtení a snažím se pochopit psychologické situace.“

Docílit vytouženého stavu není vůbec jednoduché. Výzev, které před učitele pravidelné dílny čtení na 2. stupni kladou, je mnoho, a otázek, které se učitelům obvykle honí hlavou, ještě více:

- ▶ *Jaká má být náplň těchto hodin?*
- ▶ *Na co se v hodinách soustředit?*
- ▶ *Kde hledat inspiraci?*
- ▶ *Když budu dílně čtení věnovat jednu hodinu týdně, jak mám nahradit „zameškané“ učivo?*
- ▶ *Pokud čtou žáci knihy podle svého výběru, mohou dílny čtení využít pro výuku „klasických“ literárních témat?*
- ▶ *Jsou pravidelné dílny čtení na 2. stupni vůbec tím správným krokem vpřed?*
- ▶ *Jak žáky během dílen čtení hodnotit? Má smysl žáky v těchto hodinách klasifikovat?*

Pevně věříme, že naše publikace vám pomůže hledat na tyto otázky odpovědi a získat trochu inspirace, sebedůvěry a odhodlání se do pravidelných dílen čtení pustit i na 2. stupni.



Jak vypadá dílna čtení?

Podrobněji se budeme průběhu jednotlivých fází věnovat **v konkrétních kapitolách**, nicméně základní rozvržení dílny čtení je následující:

- a. **minilekce** (cca 5–15 min): učitel většinou na základě vybraného textu představuje žákům určitý (literární) jev, pojem, čtenářskou strategii, způsob reflexe textu apod. a zadává úkol, jehož způsob řešení názorně modeluje,
- b. **samostatné tiché čtení** (cca 10–30 min): žáci se po stanovený čas věnují vlastní četbě ideálně beletristických knih, které si sami vybrali,
- c. **reflexe** (cca 5–15 min): žáci sdílí své postřehy, názory, řešení aktivit apod. na základě jimi čtené knihy.

V závislosti na typu zadaného úkolu či vlastního rozhodnutí žáků je možné **řešit** některé **aktivity během četby, nebo po ní**. Existují i zadání, jejichž plnění je rozfázováno na **kroky před četbou, při četbě a po ní**.

V dílnách čtení si vystačíte s několika základními **pravidly**¹:

1. Každý si knihu připraví před dílnou čtení.
2. Každý čte knihu dle svého výběru.
3. Každý si najde místo, které je mu příjemné a pohodlné.
4. Čtete si po celou dobu, nerušíme se.
5. Učitel si čte spolu s žáky, případně s jednotlivci hovoří o jejich četbě nebo pomáhá těm, kteří to potřebují.

Pravidla dílny čtení můžete žákům **jednoduše předložit** a vysvětlit jim jejich smysl, můžete nechat proběhnout **dílnu čtení zcela bez pravidel** a potom s žáky reflektovat možná úskalí a **pravidla zformulovat společně** nebo můžete připravit **hodinu zaměřenou na důležitost pravidel** a sestavit společně s žáky ta vhodná pro dílnu čtení. Pro formulaci pravidel se hodí např. následující aktivita:

- A**
- a. *Rozdělte žáky do skupin a zahrajte si jakoukoli jednoduchou hru. Polovině skupin poskytněte pravidla o tom, jak si mají rozdělit role a jak se mají během hry chovat.*
 - b. *Po skončení diskutujte s žáky o tom, jak se jim hrálo: Jak hraní probíhalo? Co byste (ne)udělali jinak? Co vám chybělo? Co se vám (ne)líbilo? Během diskuse společně vyvodte důležitost pravidel.*
 - c. *Vyzvěte žáky k četbě, nesdělujte jim žádná pravidla. Čtete maximálně 10 minut.*

¹ V jiných zdrojích můžete najít tato pravidla v mírně odlišné podobě. Ta, která uvádíme zde, vycházejí z naší sdílené zkušenosti, tedy zkušeností nabytých v rámci projektů Nové školy, o. p. s., a tak by měla být též čtena. Rozhodně jimi neprezentujeme žádné dogma.

- d. Po četbě diskutujte s žáky o tom, jak se jim četlo: Co vás během čtení vyrušovalo? Co vám pomohlo/pomáhá se soustředit? V jaké pozici se vám dobře četlo?
- e. Během diskuse vyvodte pravidla dílen čtení a zapište si je. Podle času můžete žáky rozdělit do skupin a nechat vždy jednu skupinu graficky ztvárnit jedno pravidlo. Ta pak můžete vyvěsit ve třídě.

U tříd bez zkušeností s dílnami čtení se osvědčilo **mít pravidla na očích**: žáci si je mohou vyvěsit ve třídě či školní knihovně, mohou si je vlepit i do sešitu, pokud pro zápisky z dílny čtení sešit používají. Díky tomu se budete moci snadno na pravidla odkazovat a zároveň sami žáci budou moci jednoduše vyhodnocovat, jak pravidla dodržují. V projektu se ukázalo, že **pravidelné reflexi dodržování pravidel** je důležité věnovat dostatek času, třeba i celý měsíc.



Čemu můžeme v dílně čtení žáky učit?

Jaký je základní smysl myšlenkové mapy vzdělávacího potenciálu/obsahu dílny čtení a jak funguje?
Jaké jsou základní oblasti myšlenkové mapy a v jakém pořadí se jim věnovat?
Kolik času věnovat jednotlivým oblastem a tématům?

Pokud pokládáte čtení za důležité a vidíte smysl v rozvíjení čtenářských dovedností žáků, pak můžete žít v klidné důvěře ve smysluplnost hodin dílen čtení. Veškeré dovednosti přece nabýváme jejich tréninkem, opakovanou činností. Čtenářské dovednosti pak samotným čtením. **Co ale konkrétně žáky čtením učíme a co vše můžeme žákům v dílnách čtení předat?** Odpověď na tuto otázku nemusí nutně vyplývat jen z nadšené zvědavosti, ale také z obav, zda apelem na četbu něco podstatného z literární výchovy nezanedbáváme. Čas ve škole je omezený a zabývat se něčím důkladněji vždy znamená něco jiného pominout. V této kapitole si proto načrtneme **vzdělávací potenciál dílny čtení** a představíme **myšlenkovou mapu**, nástroj, který tento potenciál vizualizuje.

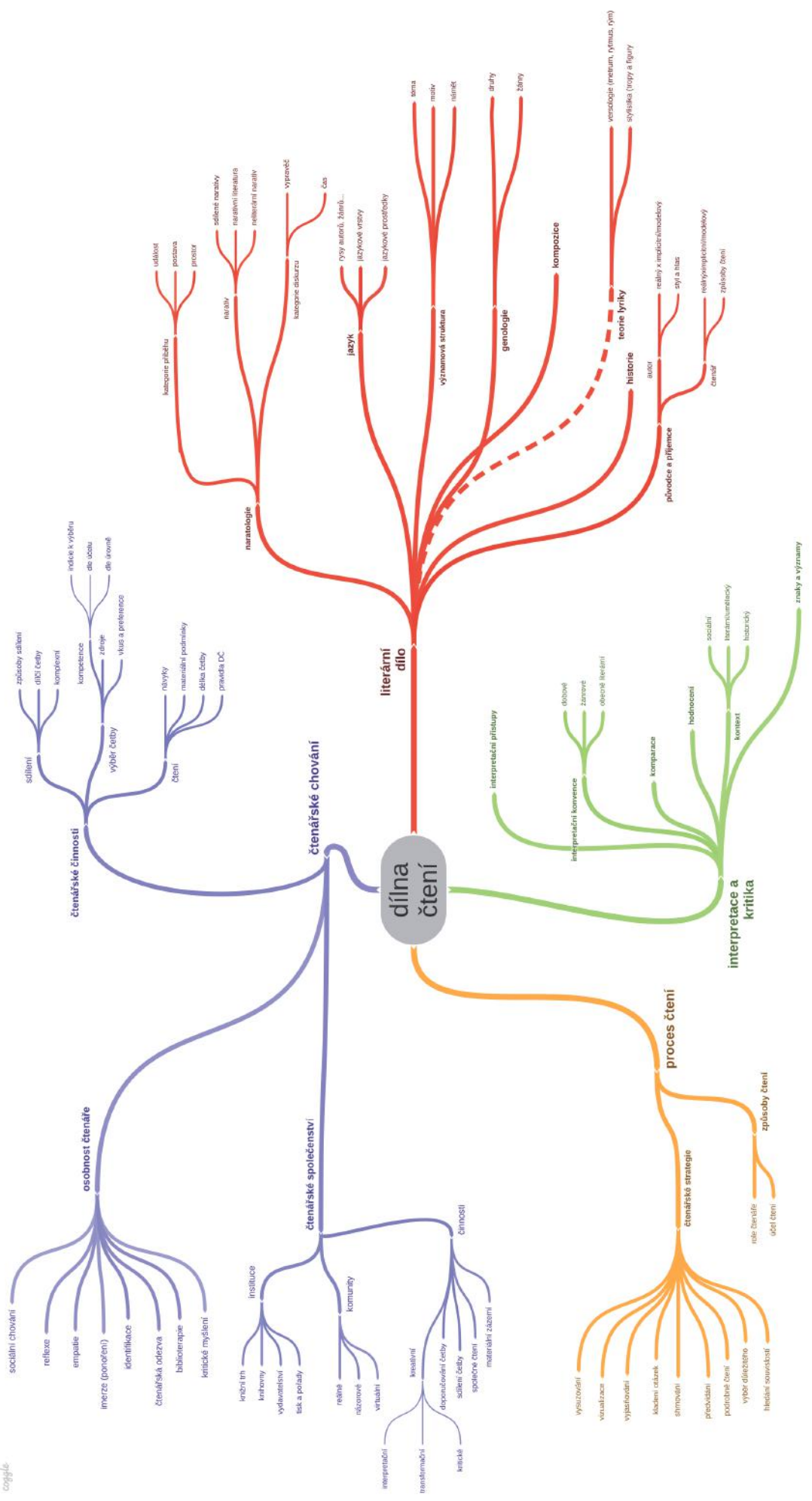
Jaký je základní smysl myšlenkové mapy vzdělávacího potenciálu/obsahu dílny čtení a jak funguje?

Myšlenková mapa (obr. na straně 13) vznikla z potřeby dát projektovým učitelům do rukou nástroj, který bude jejich činnost **strukturovat, vizualizovat průběh učení**, případně i pokrok skupiny žáků, a zároveň bude **prezentovat potenciál dílny čtení jako nástroje pro plnohodnotnou formu učení v rámci RVP**. Učitelé v projektu měli myšlenkovou mapu často vyvěšenou ve třídě, někde měli vlastní kopii i sami žáci.

Myšlenková mapa je především **podpůrným nástrojem** pro vedení dílen čtení a má dvě základní funkce:

- ▶ **Inspirující:** Učitel má před sebou definována různá zákoutí literární výchovy a čtenářské gramotnosti a může podobně jako v turistické mapě vybírat, kam se s žáky vydá a jak náročná pouť to bude. Těmito zákoutími jsou **čtenářské chování, proces čtení, literární dílo a interpretace a kritika**.
- ▶ **Utvrzující:** Zmapováním učiva literatury, čtenářské výchovy a budování gramotnosti utvrzuje učitele v tom, že dílna čtení je plnohodnotným nástrojem vzdělávání, a ne jen relaxační aktivitou. Téměř vše, co bychom chtěli žáky v oblasti čtení a literatury naučit, a co bychom je naučit měli, je v mapě obsaženo. **Téměř všechny cíle předmětu literární výchova lze dílnou čtení realizovat.**

Naše mapa je více strukturou než přísným systémem, je kódováním pozorovaných mechanismů, které vyplývají z podstaty literatury i čtenáře a z bohatství interakcí mezi nimi. A ač se bavíme



o literatuře, tato myšlenková mapa není mapou fikčního světa, ale reálného světa školních dílen čtení a jako taková může sloužit v reálných situacích, které jsou velmi variabilní.

Tyto reálné situace přinášejí každému učiteli různé možnosti a výzvy, a proto určitě nechceme tvrdit, že dobře vedené dílny čtení musí naplnit všechny cíle myšlenkové mapy a obsáhnout všechny oblasti. Jinak bude pracovat učitel s žáky, kteří nečtou a ve škole byli dosud vedeni pasivním způsobem učení, jinak s rozečtenou skupinou dětí, které spontánně mluví o své četbě a knihy si vzájemně doporučuje. Jiné cíle bude mít učitel v šesté třídě základní školy, jiné v kvartě víceletého gymnázia. **Mapa je prostorem k objevování toho, co v reálné situaci nejvíce potřebujeme, a to bez nároku na úplnost.** K tomu, abychom se ale vyhnuli zbytečnému bloudění či vyčerpávajícím výpravám, existuje zkušeností prověřená posloupnost, jak mapou postupovat: od čtenářského chování přes proces čtení a literární dílo k interpretaci a kritice.

Posloupnost čtenářských cílů aneb Jak postavit dům na zelené louce?

Budování čtenářských dovedností si můžeme vizualizovat jako stavbu. V první řadě musíme mít pozemek, ve vzduchu dům nepostavíme. Pro nás je tímto pozemkem **čtenářské chování**. Teprve pak můžeme budovat základy stavby, jakousi základovou desku pro ostatní dovednosti – té odpovídá oblast **procesu čtení**: žák se učí číst tak, aby textu rozuměl a používal čtenářské strategie. Oblast **literárního díla** je bohatá, představme si ji jako materiál různorodých struktur, který při rozumném nakládání vytvoří na již postavených základech dům k bydlení. A pak už zbývá celou stavbu zastřešit. Jako u stavby domu i zde je to vrcholná a završující fáze, ze stavby se stává dům. Završením literárního vzdělání je pak **interpretace** a ideálně i **kritický soud**. Střecha, která je bez domu, je k ničemu. A vůbec, viděli jste někdy střechu bez domu?

Metafora domu má pro nás být sice základním usouvztažením jednotlivých čtenářských dovedností, rozhodně by ale neměla svazovat učitelům ruce a držet je stále při zemi. Proč si nejit prohlédnout cihly či tašky, i když jsme dosud nepoložili základy? Proč nezabrousit do oblasti třeba naratologie, i když si žáci stále nenosí na dílnu čtení rozečtenou knihu? **Pohybovat se svobodně po mapě je možné a zábavné, důležité ale je stále vědět, co žáci nejvíce potřebují k tomu, aby jednou jejich čtenářský dům pevně stál.** Ona i naratologie nebo literární historie se dá pojmut tak, že v žácích budujeme především čtenářské chování (viz dále).

Nakonec **číst se učíme čtením a čtenáři se stáváme tím, že čteme**. Dílna čtení mířící na jakoukoliv oblast vzdělávání stále zůstává především časem pro čtení, časem, kdy se setkává čtenář s literaturou, časem, kdy je čtenářské chování vždy aktivováno. Více k teorii myšlenkové mapy najdete v příloze č. 1, kde jsou vysvětleny její jednotlivé podoblasti a uvedena ukázková zadání.

Pro učitele v projektu byla myšlenková mapa **dobrovolným nástrojem**, každý hledal svou cestu, jak nejlépe mapu používat. Zpočátku to pro někoho bylo náročné, změt pojmů jako by nedávala smysl, nakonec si ale každý nějakou cestičku proklesl:

„[...] přiznám se, že někdy jsem myšlenkové mapě sama nerozuměla, některé pojmy mi nic neříkaly; čtenářské chování a proces čtení jsem využívala nejvíc, jednotlivé body občas byly návodem na práci; tyto části MM vedly k rozvíjení čtenářství, k jinému pohledu na texty.“

„V prvním roce projektu jsem se v ní moc neorientovala, cestu jsem si k ní našla až později.“

Pro někoho byla mapa pravidelným pomocníkem při tvorbě jednotlivých hodin:

„Už od samého začátku projektu jsem se pevně opírala o MM. Jen jsem nepoužívala grafický záznam, ale jeho rozpis v tabulce.“

„S myšlenkovou mapou jsme pracovali. Usnadňovala nám orientaci v knize, popřípadě pomáhala shrnout vše, co zatím z přečtených knih známe.“

Někdo využíval mapu k utvrzení, že je na „správné cestě“, či k uvědomění, v jaké oblasti se právě s žáky pohybuje:

„Využívala jsem ji poměrně hodně. Sloužila mi především v orientaci, zda neopomím některé důležité čtenářské parametry, které bych u dětí měla rozvíjet.“

„Obecně pomohla: utřídit si myšlenky, systematizovat výuku, ujistit se, že nic neopomím, příp. zjistit, co naopak opomím.“

„Mapu jsem používala, když jsem řadila, kam která dílna patří, nebo opačně, když jsem měla pocit, že bych měla zabrousit i do jiných částí.“

„MM mi pomáhala, ovšem ne před každou přípravou. Pomáhala mi nezapomínat na to, na co je možné a žádoucí se v DČ zaměřovat.“

Kolik času věnovat jednotlivým oblastem a tématům?

Z reflexí učitelů týkajících se **užívání myšlenkové mapy** jasně vyplynulo, že nejvíce se s žáky věnovali oblasti čtenářského chování. Ve velké míře potom i procesu čtení, spojenému především se čtenářskými strategiemi, a některým tématům z oblasti literární dílo.

Právě **čtenářské chování² je základem všeho**. Nechceme-li žáky učit něčemu pouze teoreticky, ale naopak přes jejich čtenářskou praxi, je nutné začít právě zde. Ostatní oblasti totiž mají smysl pouze pro čtenáře. Proč mám rozumět textu, když nečtu? Ale čtu-li, pak bych tomu chtěl také rozumět a druhým ze svého porozumění i něco sdělit. Pečovat o osobnost čtenáře a budovat čtenářské

² Pojem chování implicitně obsahuje i hodnotové preference, které se projevují v postojích, a postoje v chování. Čtenářské chování je proto třeba vnímat nejen jako soubor projevů spojených s četbou, ale též ve významu osobního hodnotového žebříčku. Například když volím, jestli volný čas naplním čtením nebo surfváním na internetu.

společenství je práce dlouhá a v některých případech u ní učitel s jednou třídou **setrvává i roky**. Bez tohoto základu ale bude budovat stavbu bez základů.

Jen velice málo učitelů se pustilo do oblasti **interpretace a kritika**, mnozí ji považovali za na základní škole nerealizovatelnou. Právě tato oblast je částí završující, která stojí na předchozích zkušenostech a znalostech, a jejich nedostatek byl nejčastějším argumentem, proč se učitelé této oblasti vyhýbali. Žák vystaven úkolu analyzovat a interpretovat text (což je v ideálním případě smysl požadavku maturity), by měl být čtenář, textu rozumět a o literatuře něco vědět. Ovládnutí základů interpretace pak představuje završení jeho čtenářského růstu. Neobsahuje-li žákovské portfolio dovedností vše výše vyjmenované, skončíme u prověřování zapamatování si cizích interpretací, což nemá valnou hodnotu a žákům logicky nedává smysl.

Co se týká jednotlivých témat, bylo mezi projektovými učiteli běžné, že se jednomu tématu věnovali několik hodin; v případě velkých témat jako *postava, výběr knih, autor vs. vypravěč* apod. třeba i celé čtvrtletí. Díky tomu mohli navíc účinně sledovat pokrok žáků, který je zásadní pro hodnocení (viz dále). V případě výuky **komplexních dovedností**, např. čtenářských strategií, pak zcela přirozeně počítáme s tím, že je **musíme budovat postupně**. Pokud chceme žáky naučit používat např. vizualizaci, podrobné čtení či hledání souvislostí, jedná se o **dlouhodobé cíle** a jedna hodina nám k jejich dosažení rozhodně stačit nebude.

Někdy se však stane, že i u zdánlivě snadného cíle, jehož chceme dosáhnout v jedné hodině, **se naše očekávání nesetkají s odpovídající reakcí u žáků** – ti mají např. problémy s porozuměním zadání, nedaří se jim proniknout do hloubky, plní aktivity povrchně, nám se nepodařilo odhadnout náročnost aktivity apod. V těchto případech je důležité u **tématu vytrvat**, dát žákům prostor prozkoumat ho více do hloubky, a ne hned „skočit jinam“:

„Cíl hodiny byl jednoduchý – napsat podvojný deník³. Na první hodině se to však k mému překvapení většině žáků nepodařilo nebo psali hodně obecné výroky, nic hlubokomyslného. Vše bylo nejvíce na úrovni JÁ–TEXT. Když bychom metodu hned opustili, nikam bychom se neposunuli. Zároveň jsem si ale říkala, že stejná aktivita po několik hodin bude žáky nudit. Rozhodla jsem se tedy držet osvědčeného pravidla ‚třikrát a dost‘. Na poslední (třetí) hodině se opravdu všem podařilo komentář napsat a vznikly moc pěkné zápisy, u někoho nádherné úvahy. Zároveň jsem si uvědomila, že podobně bych měla přistupovat i k ostatním metodám, abych jimi žáky zároveň nenudila. Pravidlo ‚třikrát a dost‘ jsem aplikovala i u jiných témat a myslím, že se osvědčilo.“

Michaela Hlaváčová se zase zaměřovala na **práci s časem** – žáci měli ve svém textu vyhledat údaje o čase, analyzovat, jak v knize čas ubíhá, a vše dát do souvislosti s informacemi o vybrané postavě. Zde je reflexe první hodiny:

³ Podvojný deník je forma zápisu, kdy je papír rozdělen na dvě poloviny. Do levé se píše citace z četby, do pravé komentáře čtenáře k vypsáním úryvkům. Úryvky čtenář vybírá z různého úhlu pohledu, v případě dílen čtení ponejvíce dle zadání z minilekce. Např. úryvky, které čtenáře zaujaly, které mu připomněly něco z vlastního života, kde se objevuje určitý motiv, části textu, ze kterých si čtenář vytváří představu o prostoru příběhu apod.

„Dařilo se částečně, někteří tápali, nevěděli, jak na věc, argumentovali, že tam není čas popsán... Na druhou stranu viděli, že mnozí spolužáci zapsali dost, uměli říct, jak čas v knize plyne. Určitě toto bylo obtížné jak pro učitele, tak pro žáky. Zejména proto, že každý má jinou knihu a je těžší tam naladit něco stejně. Příští týden pokus dva.“

A jak pokus číslo dva vypadal?

„Tentokrát byla vyšší míra úspěšnosti, dva žáci zůstali v nejistotách. Dokázali zapsat v heslech, co se odehrálo a v jakém časovém období. Pro některé vznikla časová osa, na které bylo dohledatelné, kolik času s hrdinou odžije. Žáci mezi sebou i porovnávali, komu čas utíká rychleji, kdo se vrací do minulosti a zpět do přítomnosti, v jakých skocích. Vzájemně si pomáhali, když měli nějakou nejasnost.“

V závěrečné lekci měli žáci přemýšlet o plynutí času svého hrdiny a o svém vlastním, zda plyne stejným tempem, a posoudit, zda by vše zvládli za stejnou dobu jako hlavní hrdina. Také měli odhadnout, kolik času uplyne do momentu, kdy jejich kniha skončí – měsíc, rok, deset let apod.

„Vzhledem k tomu, že se plynutí času věnujeme již několikátou hodinu, žákům je již zřejmé, jak čas v knihách plyne. Poslední hodina o čase nám uzavřela téma a je třeba říct, že po prvotních rozpacích nad tímto pojetím se dařilo a mnozí začali přemýšlet i o této složce knihy. Cíl naplněn u všech žáků a aktivita byla vhodná pro uzavření tématu čas.“

Systematičnost a strukturovanost výuky může být pro žáky i učitele oporou, ale i bičem. Opěrným a stabilním bodem, který vše usouvztahuje a skrze který lze vždy navázat jedno téma na druhé, je fakt literárního díla a fakt dítěte-čtenáře. Přecházet z tématu na téma je tedy možné zcela svobodně, ale vždy je žádoucí ukázat právě **spojitost mezi tématy v intencích fungování textu či jeho recepce**. Měl-li by na výše popsanou dílnu čtení k tématu čas navazovat blok věnující se např. shrnování, můžeme hned upozornit, že shrnováním zkracujeme čas vyprávění, ale čas příběhu zůstává stejný. Pokud chceme např. přejít od kladení otázek k tématu literární postavy, není nic snazšího než klást otázky postavě. **Časem pak spojitosti mohou nacházet i sami žáci.**

Vyladit práci s dlouhodobými cíli je ale především o pedagogické zkušenosti, důsledné reflexi a o občasném překročení vlastního stínu pedagogické rutiny. Pokud bychom měli zformulovat vůbec nějaké pravidlo pro naplňování dlouhodobějších cílů, zůstaneme zřejmě u dvou lidových moudrostí „**vše souvisí se vším**“ a „**tříkrát a dost**“.

Minilekce

Co je podstatou minilekce?
Jaká je optimální délka minilekce?
Lze minilekci vynechat?

Co je podstatou minilekce?

Základním principem minilekce je **zkoumání** pečlivě vybraného **textu** nejčastěji z literatury pro děti a mládež. Na tomto textu učitel **modeluje** vybraný jev obvykle z **oblasti čtenářství** nebo **literární výchovy** a zadává žákům čtenářský úkol. Během **modelace** učitel ukazuje, jak by daný úkol splnil on, jak by postupoval, na co by se zaměřil apod., nebo společně s žáky hledá cestu, jak úkol splnit. Může také vyzvat žáky, aby sami představili vlastní řešení nebo postup. V této fázi je důležité předat žákům nikoli pokyny a vysvětlit jim zadání, ale přiblížit jim **myšlenkové procesy**, které vedou k úspěšnému splnění úkolu: místo *Vy musíte / Vy byste měli* je pro učitele klíčové začít používat fráze typu *Já bych*⁴.

„Modelování není předvedení vzoru, ale ukázka jedinečného procesu myšlení a uvažování nad textem či úkolem. Pro žáky není až tak důležité, k čemu učitel dojde, jaké jsou jeho závěry, ale jak se k nim dobíral. Sledují s ním cestu, kterou se ubírá jeho myšlení, a učí se tím strategickému myšlení a čtení.“⁵

Zkušenost učitelů praktikujících pravidelnou dílnu čtení ukázala, že se poměrně brzy **od** **prezentace vlastního uvažování** přesunuli **k podněcování a usměrňování přemýšlení žáků nad společným textem**. Žáci se tak stávali aktivními hned zpočátku a učitel získával okamžitou zpětnou vazbu, nakolik žáci úkolu rozumí a budou-li schopni stejný úkol plnit při samostatném čtení. Minilekce vedená popsáním způsobem může vypadat například následovně:

Učitel V. začíná hodinu organizačními pokyny a krátkým neformálním rozhovorem s žáky (je zde třídní). Recituje báseň I. M. Jirouse ze sbírky Magorovy labutí písně (bez uvedení titulu i autora) a ptá se žáků, jaké v nich probouzí pocity, náladu... Dvě žákyně báseň znají a hovoří o nostalgii, která dle jejich slov pramení z toho, že jim báseň připomněla čas, kdy se s ní seznámily – dětství. Ti, kdo neznají: ukolébavka – klidná nálada.

V. se žáků doptává, jaké asi bylo rozpoložení autora, když báseň psal.

Odpovědi: „Před spánkem, chce se mi z ní usnout.“ „Podle mě se snažil uspat dcery.“

V.: „Byl tedy někde poblíž?“

⁴ ŠAFRÁNKOVÁ, Kateřina a kol. *Dílna čtení: principy a zkušenosti z programu RWCT*. Dobříš: Kritické myšlení, z. s., 2017, s. 7.

⁵ Tamtéž, s. 9.

Žáci předpokládají, že ano. Po informaci, že báseň napsal ve vězení, ještě V. pomocí cílených otázek žákům upřesňuje důvod Jirousova uvěznění. Ptá se, zda informace o okolnostech vzniku básně mění pohled žáků na její vyznění. Názor žáků je, že autor tím do básně vložil silnější prožitek – „musel to více prožívat“.

V. se ptá, zda znalost kontextu vzniku textu je pro interpretaci nějak přínosná. Odpověď je, že někdy ano, někdy je to jedno, někdy i naopak. V. vyzývá žáky, aby dali příklad.

Ž.: „Když třeba autor něco napíše v letadle, tak je to asi jedno, když bude psát ve válce příběhy pro děti, tak znalost okolností by třeba mohla příběhy udělat pro děti strašidelné, a to by nebylo dobře.“

V. uzavírá aktivitu vysvětlením, že se budou po nějaký čas věnovat historickému pozadí literatury. Připomíná čerstvou zkušenost, že znalost historického kontextu může mít vliv na naši četbu.

Zadání do dílny čtení:

V.: „Dvacet minut budeme číst, zkuste přemýšlet nad tím, zda na význam vašeho textu má vliv, kdy byl napsán.“

Ž.: „Když ten kontext neznáme?“

V.: „Zkuste o tom jen přemýšlet.“

(Jedná se o dílnu čtení v tercii víceletého gymnázia, která je úvodem k literární historii. Průběh zaznamenala v rámci návštěvy v hodině regionální koordinátorka projektu.)



V minilekci jakožto úvodní části dílny čtení učitel zároveň nastoluje **téma a cíl(e)**, jež se jako nit vinou celou hodinou, případně prostupují hodin několik. Především ovlivňují výběr aktivit spojených se čtením – ty musí rozvíjet porozumění a hlubší poznání jevu prezentovaného v minilekci. **Důkladné zamýšlení nad cílem hodiny a rozplánování navazujících aktivit** pomáhá dát hodině strukturu a provázat mezi sebou jednotlivé úkoly tak, aby byla jasná jejich souvislost. Zároveň se snižuje riziko roztříštění výuky do nesouvisejících aktivit a žáci se v hodině mnohem lépe orientují. Podívejte se na stručný zápis jedné přípravy. **Jak podle vás souvisí nadefinované cíle se zvolenými aktivitami? Jak byste přípravu/aktivity upravili?**

Cíle

- ▶ Žák dokáže rozpoznat základní znaky dobrodružné literatury.
- ▶ Žák pojmenuje základní charakteristické rysy hrdiny.

Minilekce:

- a. připomenutí znaků dobrodružné literatury (powerpointová prezentace)
- b. četba ukázky z díla Bylo nás pět
- c. otázky k textu zaměřené na porozumění, nahrazování archaických výrazů synonymy a na postavy: Které postavy jsou hlavní, které vedlejší? Jak bys charakterizoval(a) postavu Antonína Bejvala?

Úkol po četbě

- a. Jaké jsou základní povahové rysy hlavní postavy tvého příběhu?

Příprava minilekce je obvykle časově náročná, a zejména při každotýdenní práci klade na učitele vysoké nároky. Hlavní úskalí, s nimiž je nutné se vypořádat, představují **výběr vhodného textu, příprava modelace a naplánování souvisejících aktivit** tak, aby žáci:

- ▶ chápali smysl probíraného jevu, rozvíjené dovednosti apod.
- ▶ byli motivováni pracovat s danou ukázkou textu
- ▶ splnili následující aktivity během četby nebo po ní (aby chápali jejich význam)

Je toho opravdu hodně a není divu, že se učitelé někdy uchylují k tomu, že **minilekci přeskočí** nebo ji **zjednoduší na vysvětlení zadání**. Původní smysl spočívající v prezentaci klíčového myšlenkového procesu se postupně vytrácí a my pro to máme racionální vysvětlení: chceme přece přivést žáky ke čtení, tak proč ztrácet čas nějakým modelováním... Pojďme číst!

Právě otázka významu a pojetí minilekce, resp. to, jak ji projektoví učitelé vnímali, nás zajímala v závěrečném dotazníku. Dvouleté (příp. jednoleté) působení v projektu přirozeně zavedlo řeč i na reflexi přístupu k minilekci. **Změnilo se nějak u učitelů pojetí minilekce před projektem a po něm?**

Pro pedagogy, kteří pracovali s dílnou čtení **pravidelně** nejčastěji **každý týden** již před zahájením projektu, se toho v pojetí minilekce mnoho nezměnilo – pokud minilekci do hodin zařazovali pravidelně již dříve, pokračovali v tom i nadále. U mnoha učitelů, kteří s dílnami čtení před projektem pracovali **nepravidelně**, případně **pravidelně**, ale **ne tak intenzivně**, je však ve vnímání významu minilekce znát výrazný posun. Tito učitelé několikrát shodně uvedli, že minilekci dříve někdy přeskakovali, nepřikládali jí takový význam nebo její přípravě nevěnovali tak velkou pozornost:

„Před projektem jsem neměla výrazně promyšlené minilekce, spíše jsem jen žákům zadala úkol nebo ho jen stručně vysvětlila, tedy jakási velmi stručná minilekce z mé strany (když se na to teď dívám zpětně). Promyšlené, cílené a poměrně kvalitní minilekce jsem začala dělat až se vstupem do projektu.“

„Před zapojením se do projektu ZČ jsem minilekce (dalo-li se tomu tak vůbec říkat) vedl naprosto špatně – nedostatečně. Nevěnoval jsem jim takovou pozornost jako nyní. Také si myslím, že jsem ne zcela dobře chápal smysl a význam minilekce. Domníval jsem se, že minilekce je v podstatě jen „ozvláštňení“ hodiny (namotivování nepozorných žáků), neuvědomoval jsem si, jak moc je důležité názorně žákům předvést to, co od nich v rámci konkrétní DČ požadují. Nyní už významu a smyslu minilekce rozumím a domnívám se, že jsem schopen vytvořit minilekci, která je pro danou DČ dostačující ve všech směrech.“

„Před projektem jsem nevyužívala minilekce správně – nemodelovala jsem přímo na ukázkách, jen jsem pokládala otázky, nebo teoreticky vysvětlila, co očekávám. Dnes беру minilekci jako super pomocníka – momentálně si pohrávám s různými formami zadání minilekce (práce se společnou ukázkou textu, ukázka hotového úkolu a zpětné odvozování, jak bylo vytvořeno...).“

Skoro bychom mohli říci, že je to teprve **pravidelná práce s dílnou čtení každý týden**, díky níž učitelé význam minilekce docenili. Jak ostatně zaznělo již výše, má minilekce stěžejní **význam i pro žáky**. Dobře naplánovaná minilekce a pečlivé modelování usnadňují žákům porozumět cíli hodiny, lépe pochopit zadané úkoly a jejich smysl. Žáci mají možnost doptat se na to, co potřebují vyjasnit, a zároveň minilekce vytváří jasný most mezi četbou a reflexí.

Díky minilekcím se navíc **žáci setkávají s ukázkami z různých knih**, rozšiřují si čtenářský rozhled, mají možnost se inspirovat a začínající čtenáři mohou třeba i lépe posoudit, jaký typ knih má potenciál v nich vzbudit o čtení zájem. V této části je proto důležité knihu, z níž jsme úryvek vybrali, žákům stručně představit (o tom podrobněji dále):

„Minilekce je důležitá, na ní názorně ukazujeme, jak se dá s textem pracovat, co a jak můžeme vnímat; zaručuje, že všichni budou vědět, co mají dělat, společně si to vyzkoušejí; využívá ukázky z různých knih, které mohou zaujmout žáky.“

„Minilekci jsem zařazovala zcela pravidelně, je důležitá pro demonstraci toho, co vyžadují po dětech. Zároveň nabízí možnost nabídnout široký výběr knih k četbě. Hodinu jsem se vždy snažila uvést nějakou motivací.“

S potěšením jsme si pak v závěrečných dotaznících přečetli, že i když rozvíjet naše pedagogické dovednosti musíme neustále, právě pravidelnost dílen čtení pomohla mnoha učitelům v získání většího sebevědomí během přípravy minilekce i její realizace:

„V průběhu projektu jsem se naučila žákům úkol modelovat, což jsem před tím nedělala. Musela jsem si tak minilekci dobře promyslet. Právě tato modelace se ukázala pro žáky velmi důležitá. Dětem se mnohem lépe s vlastní knihou pak pracovalo, rozuměly zadanému úkolu.“

„Získávala jsem větší jistotu, zkracovala jsem, dařilo se mi více se zaměřit jen na to podstatné a dát větší prostor četbě žáků – ne že bych to vždy zvládla. ☺“

„Rozhodně jsem se zdokonalovala, oproti začátkům v projektu. Ubývalo komentářů: Já nevím, co mám dělat.“

Komplexně **smysl pravidelné práce** s minilekcemi shrnuli ve svých hodnoceních někteří z učitelů například takto:

„Musím zdůraznit, že zavedení pravidelných minilekcí má svůj obrovský význam pro mě osobně i pro žáky. Do rámce dílen toto přineslo strukturu, ukázalo promyšlenější cestu a pro mě samotnou i větší míru smysluplnosti. Dalším pro mě zajímavým poznatkem bylo, že žáci začali postupně aplikovat poznatky z předchozích dílen do dalších lekcí a např. při aktivitách, které se týkaly prostředí, uplatňovali vizualizaci a snažili se co nejvíce proniknout do textu.“

„Projekt mi přinesl hlubší vhled do problematiky, začala jsem se více věnovat promýšlení minilekcí. Práce začala být ucelenější a smysluplnější. Děti se nepochybně posouvají, uvědomují si souvislosti příběhu s reálným životem, většina dokáže kriticky zhodnotit to, co čte, přemýšlejí o výběru knihy.“

„Příprava minilekcí a hledání vhodného textu k modelaci je sice časově náročnější, ale sama na sobě pozoruji, že tuto důležitou část DČ opravdu důkladně a pečlivě promýšlím. Snažím se vést žáky k hlubšímu pronikání do textu a k porovnání svých životních zkušeností s prožitky knižního hrdiny.“

Pravidelná práce s dílnami čtení na druhém stupni přinesla i několik dalších **zajímavých postřehů**. Z výše popsaného principu minilekce by se mohlo zdát, že se jedná o tak zásadní součást dílny čtení, že ji za žádných okolností **nelze vynechat**. Několik učitelů ostatně na konci projektu uvedlo, že minilekci opravdu nikdy nevynechali. Je to ale právě **pravidelnost**, která nám na druhé straně dává i určitou volnost, jak s minilekcí zacházet. Pojdme se tedy podívat, jaké **možnosti** se před námi díky tomu otevírají. Jen nám dovozte zopakovat (a asi se ještě párkrát opakovat budeme), že tyto **možnosti pramení právě z pravidelné práce s dílnou čtení každý týden**. Pokud budeme dílnu čtení zařazovat do výuky pravidelně, ale ne takto často, měli bychom se držet klasického pojetí. Jinak se totiž z dílny čtení stane velice snadno čtenářská lekce nebo variace klasické literární hodiny, kde si žáci jen navíc čtou.

Jaká je optimální délka minilekce?

Délka minilekce se tradičně uvádí v rozmezí pěti až patnácti minut⁶. Smysl dílen čtení spočívá v samostatné četbě žáků, a proto jim na ni musíme dát odpovídající prostor. Při přípravě však vstupuje do hry několik důležitých faktorů, které mohou délku minilekce zcela přirozeně prodloužit, nebo naopak zkrátit. Krom zásadního faktoru **aktuálního cíle minilekce a s ním spojenými požadavky na text** to jsou:

- ▶ **úroveň čtenářského chování žáků**
- ▶ **dlouhodobé cíle**
- ▶ **naše zkušenosti s dílnami čtení**

a) Úroveň čtenářského chování žáků

Ať už začínáme s dílnami čtení v neznámé třídě nebo v třídě bez zkušeností, či naopak ve třídě v dílnách čtení zblhlé, měli bychom si položit několik základních otázek:

- ▶ *Byli žáci vedeni k samostatné četbě již v předchozích ročnících?*
- ▶ *Jakým způsobem pracovali s vlastní četbou?*
- ▶ *Jaký je vztah žáků ke čtení?*
- ▶ *Dokáží si žáci vybírat knížky podle vlastního zájmu?*
- ▶ *Jak dlouho vydrží zaujatě číst?*

Zkušenosti z projektu jasně ukázaly, že **rozdíly mezi jednotlivými třídami mohou být obrovské**. Pokud žáci nebyli systematicky vedeni k samostatnému tichému čtení v předchozích ročnících, strávit nad vlastní knihou i pouhých pět minut může být pro mnoho z nich náročné. A někteří se zpočátku **nezačtou vůbec**. To je zcela normální a je jen na nás, abychom tuto situaci akceptovali, abychom žáky ubezpečili, že se nic neděje a že společně budeme cestu ke čtení hledat. Také bychom z toho jako učitelé neměli být přehnaně frustrovaní. Přeci jen v čím obtížnější situaci začneme, tím větší potenciál ke zlepšení máme.

Zejména **zpočátku** proto **může být výhodné minilekce** na úkor samostatného tichého čtení **prodloužit** a zaměřit se v nich především na **rozvíjení čtenářského chování a osobnosti čtenáře** – diskutovat s žáky nad výběrem knih, (ne)oblíbenými žánry či oblíbenými postavami, představovat žákům pravidelně nové knížky, povídat si o ilustracích, obálkách knih apod. Nenásilně tak začneme budovat čtenářské společenství a základní čtenářské návyky. A pokud si zoufáte, že jste dostali „nečtenářskou“ třídu, přečtěte si povzbuzení od jedné projektové paní učitelky:

⁶ ŠAFRÁNKOVÁ, Kateřina, ŠLAPAL, Milan, ed. *Dílno čtení – Principy a zkušenosti z programu RWCT*. Dobříš: Kritické myšlení, 2017; MEREDITH, K. a kol. *Příručka k programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení 6 – Vychováváme přemýšlivé čtenáře. Pracovní materiály vydávané pro kursy programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení*. Praha: 1997.

„Ráda bych podpořila všechny kolegy, kteří dostali tzv. nečtenářskou třídu a cítí pochyby nebo obavy, zdali vůbec lekce a dílny čtení zavádět. Ráda bych je povzbudila, protože má smysl oželeť v týdnu hodinu literatury, slohu nebo mluvnice a pravidelně v dětech probouzet lásku ke knize. Sice každotýdenní příprava lekcí čtení je pro mě osobně časově docela náročná, ale vidím, jaké plody tato práce přináší. Zhruba po 3 měsících se mi podařilo probudit v nečtenářské třídě zájem o četbu, některé děti si už samy vyhledávají o přestávkách knihy ve školní knihovně, čtou s chutí.“

S přibývajícími dílnami čtení a zkušenostmi žáků s četbou je dobré začít minilekce opět zkracovat a věnovat více času vlastní četbě. Učitelé naopak mnohdy začnou čelit skutečnosti, že **žáci více a více sami četbu vyžadují**. Otázky typu *Kdy už si budeme číst?* a *Už můžeme číst?* jsou balzám pro ucho pedagogo. Nežřídko se tak stává, že učitel se (třeba i ovlivněn touto rajsou hudbou) rozhodne minilekci na přání žáků přeskočit nebo začne častěji zařazovat do dílen čtení hodiny bez minilekce (o tom podrobněji dále). Potenciální nebezpečí spočívá v tom, že žáci začnou brát **minilekci jako „nutné zlo“** a budou jí věnovat menší pozornost:

„Sice jsme zvládli ještě jakýs takýs rozbor s pár otázkami, ale pomalu jsem ani nestačila vypnout interaktivní tabuli, když se po mé větě, ať se pustí do čtení, chopily děti knížek. Během pár vteřin nastal ve třídě úplný klid, všichni se zabořili do stránek svých knih a vypadali velmi spokojeně. Pokud teď, po sedmi měsících čtenářských dílen, nepřipravím nějakou skutečně zajímavou úvodní aktivitu, která děti strhne, během několika minut začnou s otázkami, kdy už budeme moci číst...“



b) Dlouhodobé cíle

Délku minilekce výrazně ovlivňují i stanovené **dlouhodobé cíle** a vybraná **témata**. Minilekci můžeme např. **prodloužit** ve chvíli, kdy v dílně čtení **otevíráme nějaké velké čtenářské téma** (čtenářskou strategii, způsoby čtenářské odezvy apod.), **literární téma** (určitý žánr, osobnost, literární směr apod.) či **jazykový jev** nebo **literární pojem**, jehož vysvětlení a modelace nad textem jsou časově náročné (přirovnání, přímá řeč, metafora, oxymorón apod.). Pokud se však danému tématu budeme věnovat i v následujících hodinách, nebude již nutné během minilekce zacházet do takových podrobností. Minilekci můžeme naopak využít např. ke shrnutí, doplnění, zopakování atd.:

„Dneska jsme s žáky diskutovali o strategiích, kde se s nimi setkáme, k čemu nám jsou atd. – jako oslí můstek ke čtenářským strategiím, které jsem žákům poté stručně představila, a povídali jsme si o nich. Podrobněji jsem modelovala předvídání – na textu z knihy Podivný případ se psem. Bylo toho hodně a na samostatné čtení nám zbylo málo času. I tak se některým žákům podařilo jednu předpověď vytvořit. Příští hodinu si princip strategie zopakujeme a budeme číst déle, abychom mohli předpovědi v klidu promyslet.“

Pamatujme však opět na to, že vědomé rozhodnutí o prodloužení minilekce bychom měli vždy pečlivě promyslet, aby se se z dílny čtení nestala klasická literární hodina. Podstatou dílny čtení je především aktivní četba.

c) Naše zkušenosti (a další okolnosti)

Významnou roli při plánování a realizaci minilekce hrají samozřejmě i naše vlastní zkušenosti s tímto typem výuky. Stejně jako když se hudebník učí hrát např. na kytaru, zpočátku bojuje se správným prstokladem, občas položí prsty tam, kam nepatří, občas zahraje dvě struny najednou a občas jsou vyluzované zvuky neskutečně falešné. A občas bude chtít kytaru zahodit. Stále častěji se však bude radovat, když výsledný akord zazní harmonicky a prsty se po pražcích začnou elegantně pohybovat samy, zcela přirozeně a s výrazně menší námahou.

S dílnami čtení je to podobné a je důležité se zejména zpočátku nenechat odradit tím, když se nám hodina nepodaří podle plánu, když neodhadneme správnou délku minilekce a na čtení nám zbude málo času, když vybereme moc jednoduchý, nebo naopak moc obtížný text, když nám nezbude čas na reflexi apod. I tyto jevy jsou zcela běžné, zažili je snad všichni učitelé, a pravděpodobně se s nimi setkáte i vy. Vzpomeňte si pak na výše zmíněného hudebníka, zhluboka se nadechněte, chvíli popřemýšlejte o tom, proč se hodina nevydařila a co by šlo udělat lépe, ale dále to nerozebírejte a netrapte se tím. Uvidíte, že další hodiny a další minilekce budou lepší a lepší.

Lze minilekci vynechat?

V úvodní části jsme popsali důležitost minilekce a zkušenosti učitelů, kteří výslovně uvedli, že si dílnu čtení bez minilekce nedokáží představit. Na druhé straně jsme se ale setkali i s přesvědčením, že **v některých situacích je možné** se bez klasické minilekce obejít. Několik učitelů došlo ke stejnému závěru – zejména s rostoucí čtenářskou zdatností žáků je možné (a možná i žádoucí) věnovat několikrát za rok dílnu čtení „**jen**“ **samostatnému čtení** a minilekci přeskočit:

„Ve 2. pololetí jsem několik hodin věnovala jen tichému čtení. Chtěla jsem, aby si žáci čtení užili s tím, že na konci nebudou muset plnit nějaký úkol. Po takovéto četbě jsme jen sdíleli naše prožitky a dojmy z četby.“

„Občas jsem minilekci vynechala – cítila jsem občas potřebu dát žákům i sobě vydechnout od úkolů během DČ – byli přehlceni, těšili se na četbu samotnou.“

„Minilekci jsem vynechala přímo na žádost dětí, protože si chtěly číst bez úkolu.“

Pokud máme dílnu čtení pravidelně, rozhodně nemusí být od věci jednou za čas „zaběhnutý“ scénář hodin rozbít a užít si radost a potěšení z četby bez minilekce a bez čtenářského úkolu. I v těchto případech však **vědomě rozvíjíme určité čtenářské dovednosti** a měli bychom před četbou žákům vysvětlit, proč jsme se pro hodinu bez minilekce rozhodli, proč budeme „jen“ číst:

- ▶ Chceme, aby si žáci užili ničím nerušený prožitek z četby?
- ▶ Chceme, aby žáci měli dostatek času se do děje ponořit?
- ▶ Budeme zkoumat, co nás při četbě vyrušuje a jak se nám daří se opět začíst?
- ▶ Chceme zjistit, jak dlouho žáci vydrží nerušeně číst?
- ▶ Chceme zjistit, jak se žáci v délce četby posunuli?

Myšlenkovým svorníkem všech těchto záměrů a zároveň jednoznačným ospravedlněním hodin „volné“ četby jsou **dva odlišné módy čtení**⁷, imerze a interaktivita. **Ve stavu imerze** se čtenář ocitá pomyslně ve fikčním světě, doslova se do něj ponořuje, maximálně se začítá a prožívá čtenářské uspokojení. Na druhou stranu ztrácí ze zřetele analýzu, kritický odstup a někdy též kritické myšlení. **Četba v módu interaktivity** (ve významu interakce s textem) je naopak postavena na myšlenkových operacích, jako je analýza, kritický soud, porovnání apod., jež navíc podmiňují jedna druhou. Oba módy nejsou současně možné, a proto je úkol z minilekce, který je nutný zpracovávat během četby (a tudíž na něj myslet), vždy brzdou imerzního čtení. Ač se imerze tře s kritickým myšlením, není proto méně hodnotná, či dokonce škodlivá. Děje se v bezpečném prostoru fikčních světů. Vyspělý čtenář mezi módy sám přepíná podle typu textu a účelu čtení. **Je proto vhodné, aby byli žáci ve škole podpořeni v rozvíjení obou módů.**

⁷ Bliže např.: RYAN, Marie-Laure. *Narativ jako virtuální realita: imerze a interaktivita v literatuře a elektronických médiích*. Praha: Academia, 2015; NAKLÁDALOVÁ, Tereza. Dílna čtení jako svatba mořské panny s námořníkem. *První strana* [online]. 2018, s. 5–7 [cit. 18. 02. 2023]. Dostupné z: https://new.ctenarskekluby.cz/storage/app/media/prvni%20strana/ps6_web.pdf

Pro zažívání imerze nejlépe slouží právě hodiny bez úkolu, potažmo bez minilekce, nicméně i zde bychom měli vždy **čtetbu s žáky reflektovat**, byť i jednoduchou otázkou *Jak se vám dnes četlo* nebo *Jak jste si dnešní četbu užili*. Ostatně i samotná **reflexe** může být **smysluplným důvodem** pro vynechání minilekce, a to zejména v případě, kdy chceme zjistit úroveň volné čtenářské odezvy žáků:

- ▶ Jak jsou žáci schopni na četbu reagovat?
- ▶ Dokáží žáci prožitek z četby sdílet se spolužáky tak, aby si vzájemně naslouchali a porozuměli?
- ▶ Dokáží spolužáky pro danou knihu nadchnout?

Někdy se stane, že k vynechání minilekce, či opuštění naplánovaného postupu dojde i **spontánně**, např. na základě vyhodnocení aktuální nálady ve třídě či jako důsledek aktivit v minilekci. Žáci mohou např. položit tak zajímavou otázku, že se rozvine **širší diskuze**. Na učiteli pak je, zda jí nechá volný průběh, nebo ji bude citlivě moderovat:

„Obsah této dílny byl velmi spontánní a neplánovaný. Připravenou jsem měla další část ke čtenářským listům s tím, že věnovat se budeme především tomu, co se rozumí pod hlavní myšlenkou a co je citát. Nevím ani, jak jsme se vrátili k vánočním dárkům a knihám. A povídali jsme si o tom, kdo knihu dostal, kdo z ní měl radost a proč, jestli výběr rodičů splnil očekávání dětí, nebo jestli se naopak netrefili. A jestli je mezi nimi někdo, kdo si přál konkrétní titul.

Byla jsem moc ráda, že ačkoliv jsme měli připravenou zcela jinou aktivitu, hodina proběhla, jak proběhla. Díky tomu jsem si pak četla na internetu o obsazích různých dětských knih, přemýšlela o nastavení dětí a vlastně mi to moc prospělo pro další dílnu, kdy se vrátíme ke čtenářským listům a jejich zápisu.“

A když se „čtivuchtivá“ nálada žáků potká s tím, že zrovna nemáme minilekci precizně připravenou, je pak možná lepší se soustředit právě na imerzní čtení:

„Párkrát jsem minilekci přeskočila, a to když třída vyloženě projevila zájem o samotnou četbu, nebo jsem minilekci neměla dobře připravenou a dle naladění třídy jsem teprve vyhodnocovala, zda stojí za to se do ní pouštět, či raději ne.“

Důležité je také poukázat na fakt, že minilekce není jen prostředkem čtenářského rozvoje a literárního vzdělávání, je totiž – a někdy i především – **oporou nevyspělým čtenářům pro čas, který mají trávit s knihou**. Minilekce a úkol, který z ní pro četbu vychází, pomáhají čtenářům jejich čas během četby strukturovat a chytit se nastaveného úkolu jako záchranného lana v bezbřehosti textu i času určenému četbě. A někdy i překonat pouhou nudu. Volné čtení proto předpokládá určitou čtenářskou vyspělost:

„V tomto pololetí jsem začala pozorovat, že pravidelnost, s kterou musí děti s textem pracovat, je už začíná unavovat. Z tohoto důvodu jsem do dílen čtení občas zařazovala aktivity, kdy si žáci mohli pouze číst bez konkrétního úkolu. Pokud někteří chtěli, mohli si vypsát úryvky, které je něčím zaujaly, a pak nás s nimi seznámit. Většina dětí se shodla na tom, že pokud nemají konkrétní úkol, tak si čtení víc užijí.“

Ve školním prostředí hrají vždy roli i **externí faktory**, které **učitel nemůže mít pod kontrolou**. Hlášení školního rozhlasu, probíhající sbírka, při níž do třídy vtrhnou natěšení žáci; kolega či kolegyně, kteří zapomněli žákům sdělit, že je zítra čeká písemka apod. Učitel musí reagovat flexibilně a vy nyní již víte, že při dodržení určitých pravidel můžete s čistým svědomím plán hodiny upravit:

„Minilekci jsem několikrát za dva roky přeskočil, a to v následujících případech:

- 1. DČ jsem se stejným tématem a cílem vedl v předchozím roce a žáci už tak věděli, co od nich očekávám.*
- 2. Z neočekávaných důvodů došlo ke zdržení se na začátku hodiny (přílišné zapovídání se o knížkách, vyrušení způsobené nenadálými událostmi apod.).“*

Jaká je role textu v minilekci?

Základem minilekce, jak bylo uvedeno výše, je práce s textem, na jehož základě chceme žáky něco naučit. Tato část hodiny v sobě vždy obsahuje určité možnosti, které můžeme různě akcentovat. **Nikdy nejde jen o naplňování aktuálního cíle dílny čtení.** Základní potencialitou jakékoliv aktivity s textem je **zviditelnění tohoto textu**. To se děje i ve chvíli, kdy není záměrem hodiny upozornit na určitou knihu. Jakákoliv kniha užitá pro minilekci dostává šanci potkat svého čtenáře mezi žáky. Minilekce se tedy mohou stát určitou přehlídkou knih, které by žáky mohly zaujmout. V této části dílny čtení také učitel může postupně představit jednu knihu více do hloubky a rozšířit tak žákům jejich kulturní kapitál touto znalostí a zároveň ukazovat komplexnost literárního díla.

Potenciálem použitých textů v minilekci je rovněž fakt, že **zviditelňujeme široký svět literatury**, který existuje i za hranicí literárního světa žáky aktuálně přijímaného: složité texty, klasické texty, texty jiných žánrů, texty pro vyspělejší čtenáře či témata, která zrovna nejsou v centru zájmu. To vše čeká na své čtenáře ve chvíli, kdy narazí na **hranici aktuálního čtenářství** a dosud čtené tituly je přestanou uspokojovat. Vědět, že je možné postoupit dále, a vědět alespoň trochu kam, je často záchranou budoucího čtenářství, které není nutné odložit jako již vyčerpanou dětskou zálibu. Toto nám budiž předznamenáním pro všechny další úvahy o výběrech textů do minilekci.

Jak postupovat při výběru textu?

Před zahájením projektu a částečně i v jeho začátcích někteří učitelé pociťovali **nejistotu a strach** především z toho, **kde a jak** budou každý týden pro minilekci **pátrat po novém textu** či nové knize. Na pouť po hledání vhodných textů je možné se vydat dvěma směry. Ať už čteme knihy podrobně, zběžně je pročítáme nebo jimi jen listujeme, můžeme se nechat textem vést. Dovolit mu, ať nás sám nasměruje určitým směrem, ať nám ukáže, jaký (didaktický) potenciál v sobě skrývá. V takovém případě postupujeme **od textu k cíli**:

„Cíle hodin jsem většinou stanovovala na základě knihy. V tomto školním roce jsem díky našemu projektu přečetla nebyvale velké množství knih pro děti. Vždy při čtení té které knihy mi k ní napadaly možné

úkoly a tak jsem cílila hodiny. Někdy to byla také potřeba propojit DČ se slohovou výukou, takže jsme při hodinách např. v našich knihách hledali popis, vypisovali charakteristiku, psali dopis, deník a podobně.“

V případě, že se učitel vydá tímto směrem, je důležité **detailně znát okruh témat**, kterým se v hodinách může věnovat. Někomu v tomto výrazně pomohla myšlenková mapa a nikdy neuškodila konzultace s kolegy:

„Při čtení knihy jsem se zaměřovala na prvky, které bych mohla v DČ uplatnit. Podrobně jsem měla prostudovanou MM, abych si utvořila představu, na co se mám zaměřit. S výběrem textů pro DČ mi také z velké části pomáhala inspirativní sdílení s kolegyněmi.“

Mnohdy má učitel naopak jasnou představu o tom, čeho chce s žáky v nejbližších hodinách dosáhnout, případně chce propojit obsah ostatních hodin českého jazyka s dílnou čtení. Pak již hledá text s konkrétním záměrem a postupuje obráceně, tedy **od cíle k textu**. Tento přístup umožňuje jednoduše ověřit, zda zadaný úkol mohou snadno splnit i žáci⁸:

„Brala jsem knihy náhodně z knihovny, chtěla jsem být ve stejné situaci jako žák. Nejprve jsem si nadefinovala cíle, pak si šla číst a hledala jsem cestu, jak cíle dosáhnout. Žáci mají různé texty, za mě je třeba, aby i učitel byl ve stejné situaci a nehledal texty uměle.“

„Původně jsem měla ideální ukázky na dané téma (např. na prostředí, charakteristiku, líčení...), později jsem si uvědomila, že žáci také nemají ‚ideální‘ knihy na zadané téma... Začala jsem hledat ukázky vždy v libovolné knize, kterou jsem zrovna četla – ověřovala jsem si tím i zpětně, zda můj úkol lze najít bez ohledu na text...“

Z projektových zkušeností vyplývá, že velká část učitelů začínala právě metodou **od cíle k textu**, mnoho z nich však dospělo k závěru, že se jedná o cestu **výrazně náročnější**. Zejména pokud chce učitel demonstrovat v hodině komplexnější a náročnější téma, musí obvykle pročíst víc ukázek nebo delší část textu, aby odpovídající úryvek našel. Pokud ho navíc potřebuje rychle, také ho nemusí najít vůbec. **Naopak snadněji** lze tento přístup aplikovat u „jednodušších témat“ typu krátké žánry, předvídání, práce s literární postavou apod., protože odpovídající text lze obvykle snadno a rychle najít v jakékoli knize:

„Snažila jsem se mít stále rozečtenou nějakou ‚dobrou‘ dětskou či ‚young adults‘ knihu, na kterou jsem ‚roubovala‘ témata jednotlivých DČ. Postup 1) téma → 2) kniha se spíš jevil jako neproveditelný, neboť bych tak DČ musela připravovat s velkým časovým předstihem. Tento postup se dal aplikovat u kratších žánrů a také tehdy, když byla kniha snadno dostupná (například ihned ve školní knihovně či v nejbližší městské knihovně).“

⁸ V dílnách čtení musíme počítat s tím, že ne vždy žáci získají z četby dostatek informací pro splnění čtenářského úkolu. O tom podrobněji v kapitole Technikálie.

„Hledat pořádně texty pro DČ mě naučil až projekt. A čím jsem byla v projektu zapojena déle, tím více jsem si textů všímala. Zpočátku jsem vybírala a hledala text podle toho, co bych chtěla s dětmi v DČ udělat. Tato cesta byla velmi zdlouhavá, a ne vždy byl zpočátku text optimální. Později (i když jsem třeba četla knihu, která byla vyloženě pro dospělé) jsem si cíleně ofotila (nebo vypsala stránku) hned při čtení text, který mě zaujal, a založila ho do složky v počítači (takže mám složku barvy, počasí, vztahy, povaha, vzhled postavy...).“

Můžeme vám zaručit, že s rostoucími zkušenostmi k vám texty budou stále více didakticky promlouvat a odhalovat svůj potenciál. Mnoho učitelů říká, že při čtení dětských knih mají vždy po ruce lepicí **papírky** či **sešit na poznámky** (a pokud ne, často by je rádi měli), případně že spontánně při četbě didaktický potenciál textu zaznamenávají, aniž k tomu mají pragmatický účel/důvod. Není nic jednoduššího než si text uložit, přepsat, nakopírovat, označit např. lepíkem s názvem tématu, poznamenat si k němu myšlenky, otázky apod. a schovat jej na později. Mobilní telefon s fotoaparátom tak může získat další využití. Každý si časem najde svůj způsob, jak s těmito **texty „pro budoucnost“** nakládat:

„Postup při výběru textů nebyl (a dosud není) zcela systematický. Zjednodušeně řečeno – na doporučení kolegů, knihovníků či komentářů na databazeknih.cz jsem si vypůjčil/zakoupil knihu. Během čtení jsem si poznamenával pasáže, které by se hodily do minilekce a po přečtení si pasáže přepsal do elektronické



podoby. Tyto pasáže se buď samy pro některé z témat DČ přímo vybízely, nebo jsem si udělal takové vlastní výběrové řízení. Každý týden při přípravě DČ jsem začal tím, že jsem si vybral 2–3 témata DČ, kterými bych se v následujícím týdnu mohl zabývat. Podíval jsem se do seznamu textových ukázek a vytipovával si, která by se k danému tématu mohla hodit. Nakonec jsem vybral tu dvojici (téma – textová ukázka), která k sobě nejvíce zapadala. Tím, že jsem poměrně intenzivně četl, se občas stalo, že stačilo počkat pár týdnů a k danému tématu jsem konečně našel vhodnou textovou ukázku.“

Výběr textu mohou ovlivnit i **témata, o která se zajímají sami žáci**, případně která si sami vyžádají:

„U starších žáků jsem měla při výběru textů snazší práci v tom, že tito žáci požadovali autobiografie a zaujala je tematika koncentračních táborů, holocaustu. Žáci nižšího ročníku naopak upřednostňovali komiksová vydání, popřípadě knihy, které byly z větší části provázeny ilustracemi.“

Klíčem k vhodnému výběru textu, jak ostatně zaznělo v mnoha komentářích uvedených výše, je **pravidelná četba dětské literatury**.

Kde hledat vhodné ukázky?

Při hledání vhodných textů je nejlepší rovnýma nohama skočit do moře plného rozmanitých děl, děl z oblasti současné i starší dětské literatury, z literatury kanonické/klasické, a občas dokonce i z četby pro dospělé. Stačí si jen na chvíli v moři zaplavat, možná se občas potopit o něco hlouběji, a objevit tak různé podvodní prameny, které v nekonečném koloběhu napájají nevysychající, stále a přeci neustále se proměňující **literární moře**. Není třeba se bát, že bychom to vzali ze špatného konce. Pokud pro nás bude četba dětských knih zdrojem textů pro minilekce a cestou k představení vhodných knih žákům, nemůžeme udělat chybu.

Problém by nastal ve chvíli, kdy bychom si neuvědomovali šíři dětské literatury (proto ji zde nazýváme mořem) a podléhali **kognitivnímu klamu WYSIATI**⁹, tedy dojmu, že existuje jen to, co známe. A pokud bychom chtěli po této omezené cestě vést své žáky. Předznamenáním pro tuto kapitolu by proto mohla být tato drobná rada: pamatujte, že kvalitních knih je mnohem více, než si myslíte – dopřejte šanci je objevovat i druhým. Pokud se chcete řídit touto radou, nejvíce vám pomůže spolupráce s místní veřejnou knihovnou, ideálně s konkrétní knihovnicí či knihovníkem.

a. (Současná i starší) dětská literatura

Knihy určené dětskému čtenáři poskytují **bohatý zdroj inspirativních textů pro rozličné účely minilekce, jedná se navíc o díla blízká žákům jazykem, motivy i tématy**. Volba tohoto typu textů je klíčová především v úvodních hodinách a ve třídách, jež chceme rozečíst. Žákům tak představíme pro ně vhodné tituly a zároveň jim tím ukážeme, že „jejich“ četbu nezavrhuje, naopak ji sami s chutí

⁹ Název je akronymem pro What You See Is All There Is, tj. název kognitivního zkreslení, které popsal Daniel Kahneman. Ve stručnosti jej můžeme vysvětlit tak, že vždy je nám známa jen určitá část reality, ale kvůli kognitivnímu zkreslení pokládáme tuto skutečnost za úplnost.

čteme a dokážeme na ní modelovat různá témata. Rozhodně tak přispějeme k budování vzájemné důvěry a motivovanosti žáků k vlastní četbě.

K (současné) populární dětské literatuře je také důležité přistupovat **se špetkou pokory**, „neohrnovat nad ní nos“ a nepropadat skepsi, že když dnešní děti příliš nečtou Foglara, Rudolfa, Steklače či Londona, jsou a budou z nich špatní čtenáři. I současná próza pro děti a mládež nabízí kvalitní tituly, **inspiruje se současnými tématy** (život a závislosti na sociálních sítích, život se sourozencem/rodičem s fyzickým/psychickým postižením, život s rakovinou, problematika sexuální orientace apod.), **aktualizuje** napříč všemi generacemi **oblíbené žánry** dobrodružství, fantasy, humoru ad. stejně jako neustále se opakující témata a problémy přítomné v každé generaci (šikana ve škole, závislosti, život v pubertě, kamarádství atd.). Tato témata jen zasazuje do moderní doby. V současné dětské literatuře najdeme navíc mnohdy i výrazně **hluboký vhled do témat, která byla dlouhou dobu** pro dětského čtenáře spíš **tabu** – např. aktuálně oblíbené romány s tematikou 2. světové války, holokaustu, vyrovnávání se se smrtí blízkého člověka apod.

Práce se současnou dětskou literaturou a její četba může být pro mnohé učitele **nová nebo nezvyklá**. Pozitivní ohlasy pedagogů, kteří se nebáli do tohoto řečiště děl vstoupit, však mluví samy za sebe:

„Největší překážkou výzvy byla změna výběru knih. Musela jsem si zvyknout, že častěji sáhnu po knize určené dětem než po knize, která je určena dospělým. Zjistila jsem, že vychází velké množství kvalitní dětské literatury.“

„Velkou novinkou pro mě je, že jsem po 20 letech začala znovu číst literaturu pro děti a mládež. To, co je zcela logické, ke mně došlo až prostřednictvím projektu. Díky tomu mohu dětem představovat knihy, lákat je na úryvky a stává se, že si pak chce někdo knihu půjčit nebo i koupit, a to mi dělá radost.“

V populární literatuře pro děti a mládež najdeme snadno pasáže pokrývající téměř všechny oblasti myšlenkové mapy; velice jednoduše se dá pracovat např. s postavou, prostředím, časem či čtenářskými strategiemi. Od nás tento typ pramene na oplátku vyžaduje **chuť se s ním seznámit**.

Ať už vybrané **knihy** prolistujeme, pročteme nebo přečteme celé, **vždy** je nesmírně důležité je **žákům představovat**. Zejména ve třídách, které potřebujeme rozečíst a které potřebují hodně inspirace, je to jedna z klíčových aktivit. Žákům tak pomáháme hledat cestu ke čtenářství, poznávat své čtenářské zájmy, orientovat se mezi žánry, zkoumat své čtenářské preference a jednoduše zjišťovat, co je na výběr. Někteří žáci také potřebují ujištění, co vše bude v rámci dílen čtení přijatelné.

Nezastupitelnou roli hraje pravidelné představování knih u těch **žáků**, kteří doposud trpěli nějakým **omezením ve výběru četby**. Ten může pramenit z chudých zdrojů – žáci nejsou knihami obklopeni a vůbec netuší, jaké by bylo možné číst – ale také z uměle vymezených hranic pro oblast „přijatelného (vhodného) čtiva“. Tyto hranice nastavují škola, rodina a obecně prostředí, z něhož žáci pocházejí. **Škola** oficiálně formou různých seznamů povinné četby, neoficiálně celou knižní kulturou školy či její absencí v podobě prastarých titulů určených pro společnou četbu určitého ročníku, poukazováním na nízkost určitého typu literatury, nejčastěji komiksů, nezájmem (či nízkými možnostmi) o obohacení školní knihovny současnými tituly apod. V případě **rodiny** zase často zůstávají v paměti rodičů

jejich pozitivní čtenářské zážitky z dětství a tituly s nimi spojené se někdy kontraproduktivně přerodí ve víru, že jsou zárukou dosažení stejného zážitku u dětí. Je spravedlivé dodat, že obě prostředí mohou mít na děti vliv nejen omezující, ale samozřejmě i opačný, podpůrný. Jaký vliv bude mít na čtenářství dětí škola, máte však ve svých rukách vy.

Orientace v současné dětské literatuře je tedy zásadní dovedností a mnoho učitelů se ptá, jak tento vhléd získat. Právě dílny čtení představují jedinečnou příležitost, jak se začít seznamovat se současnou dětskou literaturou. Nejen že učitel zjistí, co jeho žáci čtou, ale i on sám může ve fázi samostatného čtení číst dětské tituly:

„Pamatuji si, jak na vysoké škole, v semináři didaktiky, nám doktorka Klumparová vštěpovala, že pokud chceme rozvíjet dětské čtenářství a mít přehled o tom, co žáci čtou, budeme muset číst s nimi. Jejich knížky. Nějak jsem si nedokázala představit, jak to bude fungovat v praxi a jak si mám tento přehled se všemi těmi povinnostmi kolem vybudovat. Ze semináře jsem odcházela s velkými rozpaky, nedůvěrou a malou depresí.

Pak jsem ale nastoupila do školy a ono se to nějak začalo dít. Do hodin češtiny jsem jednou za čas zařadila dílnu čtení, žáci si přinesli své knížky, četli jsme je a povídali si o nich. John Green? Silene Edgarová? Lois Lowryová? Vojtěch Matocha? Jména, která jsem nikdy neslyšela. Žáci však o knížkách vyprávěli tak nadšeně... A když se vyskytl menší grant na nákup knížek do knihovny, s žáky jsme vybrali prvních 10 titulů do druhostupňové knihovny. Pak přišel další grant a spolupráce s Novou školou. Tak jsme vybavili knihovnu pro 2. stupeň a já se nestačila divit, kolik krásných knížek pro děti a mládež vychází. A každou knížku alespoň prolistovat, přečíst anotaci, tolik času nezabralo. A kolik dětských knížek se dá přečíst v pravidelných dílnách čtení... Byla jsem nesmírně překvapená, jak jsou tyto knížky čtivě napsané a zároveň často i jazykově na vysoké úrovni. Zároveň obsahují témata mému dětství nedostupná: 2. světová válka a život Židů, problematika LGBT a coming out, smrt...

Během dvou let jsem tak díky pravidelným dílnám čtení a postupnému vybavování školní knihovny získala onen přehled, o němž doktorka Klumparová mluvila. Najednou jsem začala žákům knížky doporučovat, mohla jsem si s nimi o prožitcích z četby zasvěceně povídat, sdíleli jsme naše pocity. Největší poklonou pro mě bylo, když jeden žáček v 7. třídě prohlásil: Paní učitelko, vy snad znáte úplně všechny knížky na světě. Musela jsem se v duchu smát...“

A místo mudrování nad tím, že žáci již neznají knížky „našeho“ mládí, není nic jednoduššího než jim tato díla přes dílnu čtení otevřít a třeba je i pro „starší“ literaturu nadchnout:

„Přiznám se, že jsem se práce v této dílně trochu obávala, protože při literatuře jsme si o Marku Twainovi hodně povídali. To, že nikdo nečetl ani Toma, ani Finna, to bych ještě zvládla, ale k mému „zděšení“ nikdo neviděl ani film Páni kluci, na kterém naše generace vyrostla. Po delším váhání jsem se rozhodla zkusit dětem přiblížit knížku klasikou, kdy musí Tom natírat plot, a ukázat jim, že představy dětí o životě se od současnosti nijak neliší. Překvapilo mě proto, že si děti četly docela se zájmem, i se pak snažily vymyslet, co mohou znamenat slova, která se teď již málo používají. Následně se děti ponořily do otázek a opravdu hledaly smysluplné odpovědi. Neříkám, že jsem všechny naladila na četbu Twaina, ale věřím, že si alespoň vybaví jeho existenci i to, o čem převážně psal.“

Na našich webových stránkách www.ctenarskekluby.cz najdete mnoho titulů vhodných do dílen čtení i školní knihovny, a to včetně tipů na práci s nimi.

b. Kanonická/klasická literatura

S orientací dílny čtení na četbu, již si vybírají žáci sami, se může zdát, že kanonická literatura nemá v těchto hodinách místo. Nic však není více vzdáleno pravdě a zkušenosti z projektu jasně ukázaly, že **dílny čtení lze velice efektivně využít i pro práci s texty kanonické/klasické literatury** (jak ostatně ukázal již příklad s Markem Twainem). Smyslem začlenění tohoto typu textů do minilekce je **rozšiřování potenciálního čtenářského teritoria** žáků, protože vždy se najde skupina žáků, kterou tato literatura čtenářsky zajímá nebo by ji v budoucnu zajímat mohla. Dále dochází k předání **kulturních hodnot společnosti** pro žáky přijatelnou formou (a o to by škole mělo jít především). Není přece nutné na druhém stupni číst celou Babičku B. Němcové, stačí upozornit na její existenci v minilekci věnované např. charakteristice postavy. To může přinést alespoň povšechné povědomí, které se v budoucnu může proměnit v zájem, oproti tak často viděným požadavkům na precizní znalost Babičky, jež se obvykle proměňují v odpor.

Projektoví učitelé se při používání **textů klasické literatury** rozdělili zhruba do tří skupin. První ji **nepoužívala** vůbec a důvody byly u všech podobné: dostačující pestrá škála současných dětských knih; primární motivace ukázat dětem texty, které by dále mohly číst samy; dostatečná saturace v rámci hodin klasické literární výchovy:

„Ne, klasické texty jsem nepoužívala, většinou jsem pracovala s knihami současných autorů, abych dětem nabídla to, co si mohou přečíst; taky kvůli srozumitelnosti jazyka.“

„Nezapadla mi do připravovaných témat.“

„V rámci minilekce jsem nepracovala s texty klasické literatury. Ty jsem využívala v hodinách literatury – u starších ročníků 1x týdně. U mladších ročníků 1x za dva týdny. V rámci minilekce jsem děti chtěla zaujmout současnou literaturou a přinutit ‚nečtenáře‘, aby si nějakou z nabídnutých knih v minilekci sami přečetli.“

Druhou skupinu tvořili ti, kteří „klasiku“ občas použili, ale **nejednalo se o záměr přinášet** žákům **povědomí o kanonických textech**:

„Klasické texty jsem nepoužíval příliš často, ale stalo se (např. O myších a lidech). Nebyl to můj záměr, ale zkrátka to vyplynulo ze situace při výběru tématu DČ a vhodné textové ukázky. Jsem jako člověk milovník klasické literatury a dříve jsem klasickou literaturu žákům zprostředkovával často, ale nyní se snažím vybírat spíše něco přímo z literatury pro děti a mládež od r. 2000 a dál.“

„Někdy ano, pokud jsem na ní spočinula zrakem v knihovně.“

„Pouze minimálně. Neměla jsem potřebu. Pouze někdy jsem si vybrala texty ‚klasiků‘.“

„Hodně jsem vycházela z toho, co znám, co jsem přečetla ‚za život‘, co četly mé děti, nerozlišovala jsem, potřebovala jsem, aby se mi text přimkl k tomu, co jsme ve třídě dělali.“

„Výjimečně, s chutí jsem se seznamovala s novými současnými tituly, vnímám je pro děti jako atraktivnější, klasiku jsem využila účelově k propojení žádaného učiva – biblické příběhy, řecké báje, pověsti apod.“

Několik učitelů pak zařazovalo ukázky klasické literatury s jasným **záměrem** žáky s nimi **seznámit** a dařilo se jim to s různou mírou úspěchu:

„Ano, snažila jsem se klasické texty zařadit, úspěch to ale nemělo. Na druhou stranu si myslím, že to důležité je, ale mně se to nepodařilo propojit. Věřím, že mě časem někdo inspiruje.“

„Ano. Kanonická literatura se tak stala ‚zábavnější‘, než kdyby ji děti musely číst jen tak.“

„Rozhodně jsem do dílen zařazovala i ukázky klasické literatury, jestliže jsem to považovala za vhodné. Vždyť i divadla hrají klasiky, stále vycházejí na knižním trhu. Shakespeare, J. K. Jerome, Z. Jirotko, K. Čapek, básníci přelomu století...“

Nutno podotknout, že větší potřebu zařazovat do minilekce klasická díla pociťovali učitelé těch ročníků, v nichž byl dán v rámci ŠVP **apel na literární historii**. Někteří z těch, kteří to v nižších ročnících nepovažovali za důležité, případně dokonce za vhodné, plánovali práci s klasickými díly v ročnících vyšších, kde se vývoj literatury probírá. Jak s tímto typem textů pracovat se podrobněji dočtete v kapitole *Čeština je přeci jen jeden předmět*.

c. Čítanka

Při hledání vhodných textů nemusíme nutně zavrhnout ani ukázky z klasických čítanek. Ty moderní se obvykle snaží hledat kompromis mezi ukázkami z děl klasických autorů a ukázkami ze současných titulů určených dětským/teens čtenářům. Texty jsou navíc vybírány tak, aby měly potenciál žáky nejen zaujmout, ale zároveň aby posloužily i pro demonstraci určitého literárního jevu, pojmu apod. Pokud tedy plánujeme dílnu čtení zaměřit např. na druhy rýmu, můžeme bez problému prolistovat i dostupné čítanky a zjistit, zda se v nich vhodné texty nenacházejí. Zároveň je i zde žádoucí představit samotnou knihu, z níž ukázka pochází. Čítanka tak nakonec slouží hlavně jako textová opora, aniž musí učitel texty přepisovat, tisknout či kopírovat.

Mohou žáci během vlastní četby používat čítanku?

Pro samostatné čtení si žáci mají nosit vlastní knížky, v čemž jim má být škola maximálně nápomocna. Pokud zapomenou, může být pro učitelé lákavé vyřešit tuto situaci jednoduše a nechat žáky číst z čítanek. Je však důležité hledat jiné cesty, jak tento problém vyřešit, z **čítanky by žáci během tichého čtení číst neměli**. Čítanka je stále antologií a ty jsou určeny svou podstatou ke studiu, ne k zážitkové četbě, neumožňují poznávat celek literárního díla ani zažívat postupující proces čtenářské interakce a komunikace s literárním dílem. Jdou proti přirozenosti čtenářského chování.

Někoho může také lákat myšlenka, že čítanka žákům poslouží jako jakýsi katalog k výběru vhodné knihy pro soustavné čtení. Žáci se zde seznámí pomocí důmyslně vybraných ukázek s různými tituly, a díky tomu si je budou vybírat cíleněji, poučeněji, zkrátka lépe. K takovému účelu ale mnohem lépe poslouží různé webové stránky, sociální sítě a nejvíce pak možnost vybírat si titul ke čtení prohlížením samotných knih spojeným s vrstevnickým doporučováním.

d. Literatura pro dospělé

Někteří učitelé využívali jako zdroj textů pro minilekce knihu, kterou četli aktuálně oni sami. Nejednalo se však o tituly dětské, ale o tituly určené dospělým. Na práci s tímto zdrojem je cenné především to, že **žáci vidí učitele jako autentického čtenáře**, který se věnuje vlastní četbě, a mají možnost nakouknout do světa „dospělých“ čtenářů. V takovém případě je v pozadí přítomen apel na čtenářské chování, jehož je zde učitel vzorem. Ke stejnému účelu ale poslouží i to, pokud učitel bude číst svoji knihu pro dospělé, vybranou autenticky dle svých čtenářských preferencí, během samostatného tichého čtení a pak s žáky svou četbu reflektovat. Rizikem totiž může být, že text z knihy pro dospělé bude v minilekci pro méně zkušené čtenáře příliš komplikovaný:

„Žáci měli za úkol vybrat úryvek, který nějakým způsobem odrážel aktuální situaci. Mohl se týkat ekologie, politické situace, mezilidských vztahů apod. a dále k ní měli napsat komentář. Zatímco při mé minilekci,



ve které jsem použila úryvek z Remarquovy knihy, můj text příliš nepochopili, protože jim chybí zkušenosti a znalosti, tak při práci se svým textem byli mnohem úspěšnější. Vybírali si myšlenky, které jim byly bližší a dokázali na ně reagovat.“

Jak by texty měly být dlouhé?

Na tuto otázku neexistuje jednoznačná odpověď. Vhodná délka úryvku bude vždy ovlivňována faktory organizace času, cílem dílny čtení a texty, které máme k dispozici. Obecně lze pracovat s různými délkami textů, některý literární jev bude v jednom textu možné demonstrovat krátkým úryvkem, jinde bude třeba přečíst textu více. Pro demonstraci komplexnějších a hlubších témat může být potřeba zvolit text delší, jehož společná četba a reflexe zabere více času, jindy si vystačíme s úryvkem o velikosti třeba půl stránky, ale následovat bude podrobná modelace aktivity a po četbě podrobná reflexe.

Důležité je zkusit různé texty a nebát se toho, když se minilekce protáhne, nebo naopak proběhne rychle. Uvidíte, že časem získáte dostatek zkušeností k tomu, aby se vám podařilo vhodnou délku textu odhadnout. Základem úspěchu je **vždy** po skončení hodiny alespoň krátce dílnu čtení **reflektovat**: *Zvolil/a jsem dobře text co do obsahu a rozsahu?* Tak nejsnáze vybudujeme dovednost vybírat (nejen) ideální délku textu.

Jak často musím žákům představovat nové knihy aneb Musím na každé dílně číst úryvek z jiné knihy?

Představování nových knih **může být stabilní částí minilekcí**, kdy žáci budou již očekávat, že se s novým titulem seznámí. V ideálním případě samozřejmě s představenou knihou rovnou v minilekci pracujeme.

Na představení nových knih je možné **vytvořit i celou minilekci**, která svůj cíl nemusí explicitně sdělovat. Jedná se nejčastěji o takové aktivity, ve kterých se pracuje s větším množstvím knih, např. minilekce zaměřená na důležitost první věty knihy, kdy žáci odhadují, ze které z představovaných knih prezentovaná první věta pochází, nebo žáci pročitají vybrané anotace a poté odhadují, ke které knize patří.

K představování nových knih však **nemusí docházet každou hodinu**, jinak budeme pracovat se čtenářsky vyhraněnou třídou, jinak s třídou, ve které má více žáků potíže s výběrem vhodné knihy k četbě. V takové třídě mohou být lepším prostředkem ke čtenářskému pokroku žáků individuální rozhovory a cílené představení a doporučení konkrétních titulů jednotlivým žákům.

Kazuistika (8. třída)

„Žák M. v rámci dílen čtení udělal neskutečné pokroky, odložil mobilní telefon a dny a večery věnuje čtení knih. Je schopen přečíst i dvě poměrně rozsáhlé knihy během jednoho týdne. V pololetí měl období, kdy mu maminka zakázala hraní her na mobilu a podle jeho slov se začal nudit a sáhl po knihách a sám je neskutečně hrdý na to, kolik dokáže přečíst. Často spolu jeho četbu konzultujeme, vždy se dožaduje zapůjčení knihy z minilekce a knihy vrací s nadšením a už se ptá na další. Musím přiznat, že v jeho

případě na doporučování knih spolupracujeme s paní knihovnicí tak, aby se mu líbily a nebyl zklamán. Jen v jednom případě mi vrátil knihu, jednalo se o Dvacet tisíc mil pod mořem, do které se podle jeho slov nebyl schopný začíst. Neskutečně nadšený byl z knihy Bez šance od Shustermana.“

I projektoví učitelé se vydali různými cestami. Někteří cíleně volili **pro každou** (nebo téměř každou) **minilekci jinou knihu**. Pro někoho však může být tento postup velice náročný, zejména pokud teprve začíná dětské tituly načítat. Opačný postup, tedy práce **s jednou knihou po delší dobu** zase umožňuje proniknout do díla hlouběji, ukázat bohaté možnosti jednoho textu a také rozečíst určitý titul pro slabší čtenáře. Zároveň lépe modeluje autentické čtenářství, může ale časem nudit, zvláště ty, kterým se výběr netrefí do čtenářského vkusu.

Nejčastěji pedagogové využívali úryvky z jedné knihy po **dvě či tři na sebe navazující hodiny**. Žáci tak získali o knize přehled, ale zároveň nepronikli do děje natolik hluboko, aby o knihu ztratili zájem, případně je nudila. Učitel ze sebe navíc sňal břímě povinnosti představit pokaždé jiný titul:

„Snažila jsem se s jednou knížkou pracovat více lekcí, ideálně tři. Umožnilo mi to knihu lépe žákům představit, podrobněji o ní mluvit. Myslím, že i žáci tak získali o knížce lepší představu. Také jsem ale nestíhala číst každý týden nový titul, i když z dětské literatury.“

„To, jak dlouho jsem používala jednu knihu, záleželo na tom, jak mě kniha zaujala. Někdy jsem jednu knihu uplatnila pouze pro jednu lekci, jindy jsem knihu používala opakovaně. Například kniha Dárce nebo Zlodějka knih. Ty jsem použila opakovaně.“

Zcela běžně také učitelé s jednou knihou nepracovali vždy lineárně, ale v průběhu roku se k **ní vraceli** ve chvílích, kdy věděli, že pokrývá téma, kterému se potřebovali věnovat. Pokud najdete **způsob**, který naplní potřeby vašich žáků a zároveň bude vyhovovat i vám, máte vyhráno:

„Občas se stalo, že jsem narazil na knihu, která měla takový potenciál, že mi bylo líto ji nevyužít pro více minilekcí (zmínil bych např. Myšlenky za volantem od Marka Ebena). Snažil jsem se žákům představit co nejvíce knih, zároveň to ale nebylo pravidlem, že bych za každou cenu musel při každé minilekci použít jinou knihu.“

K představování knih je třeba dodat, že **učitel není jediným mostem od knihy k žákovi-čtenáři**, a to ani v rámci výuky. Představování knih probíhá neustále během sdílení mezi žáky v podobě vrstevnického doporučování. Na 2. stupni ZŠ má pak ještě mnohem větší váhu než u mladších žáků, kteří berou učitele víc jako autoritu. A šťastnějším žákům se dostává tipů na četbu samozřejmě i v rodině a ve veřejné knihovně.

Jak s texty pracovat?

Jak budeme s textem pracovat je zcela **odvislé od záměru minilekce**. Má-li být cílem předvídání, nedáme žákům do rukou celý text najednou. V případě vizualizace zase může mít větší úspěch, když si žáci budou moci budovat svou představu i s možností zavřít oči, a vnímat tedy text spíše sluchem než zrakem. Pokud víme, že pro splnění aktivity nebude stačit pouze poslech, ale žáci se budou potřebovat v textu podrobně orientovat, vracet se k určitým místům, vyhledat specifické informace apod., je třeba žákům rozdat kopie, aby mohli sledovat text společně s učitelem. Někdy je vhodné vytvořit pracovní list, kde žáci mají nejen text, ale i úkoly k textu a prostor pro záznam řešení.

Pokud máme ve třídě **žáky se speciálními vzdělávacími potřebami**, ti by ideálně vždy měli mít možnost do textu nahlížet (s výjimkou případů, kdy je to kontraproduktivní). Text by také měl být upraven podle jejich potřeb – bezpatkové písmo 12 a větší, širší řádky, zarovnání doleva. I žáci bez větších obtíží mohou mít s vnímáním textu potíže, proto je dobré mít vždy více kopií textu a nabídnout je všem, kteří chtějí, ne jen námi vybraným žákům.

V závislosti na zadané aktivitě nemusí vždy ukázkou číst učitel, někdy ji mohou číst i žáci samostatně, ve dvojici nebo ve skupině. Podobně pak i zadaný úkol mohou vypracovávat jednotlivě, ve dvojici nebo ve skupině a následně sdílet své poznatky se zbytkem třídy.

Zajímavým zpestřením může být i využití **audio nebo video ukázky**. Zejména kanonická literatura je v České republice velmi kvalitně zpracována a práce s audio/video podobou ji může v očích žáků zatraktivnit, stejně jako se může stát příležitostí představit žákům potenciál audioknih:

„V jedné z dílen jsme porovnávali filmovou scénu s tou v knize (mimo jiné jsme se v této dílně věnovali jádrovému tématu lži), v další jsem mluvila o filmové adaptaci knihy a filmovém zpracování – co tvůrci do filmu vybrali, a navázali jsme, jak by vypadal film z jejich knihy – v případě existence adaptace mohli porovnávat a vzájemně hodnotit.“

Samostatné tiché čtení

Jaké knihy „mohou“ žáci číst?

Jak docílit toho, aby žáci nezapomínali nosit vlastní knížku?

Jak se vyrovnat s tím, že někteří žáci často knížky mění, lpí na jednom typu knih nebo žádnou nedočtou? Jak se vyrovnat s tím, že někteří žáci čtení předstírají?

Jak se vyrovnat s tím, že někteří žáci čtou jenom v dílně čtení?

Kdy žáci nemusí číst vlastní knížku?

Délka samostatného tichého čtení se tradičně uvádí mezi 20 až 30 minutami¹⁰. K tomuto času je však třeba dojít postupně, lépe je **nastavovat počátku čas kratší** a na konci čtení slyšet nespokojenost, že už je konec, než klást na většinu žáků hned v úvodu nesplnitelné nároky. V kapitole o minilekci jsme ukázali, že s délkou čtení lze pružně pracovat v rámci vyučovací hodiny nejen podle toho, jakému tématu se věnujeme, ale i podle aktuální čtenářské zkušenosti žáků. A že s tím, jak se zvyšují čtenářské zkušenosti žáků, zvyšuje se i jejich chuť číst po delší čas.

Jaké knihy „mohou“ žáci číst?

Základní premisou dílny čtení je, že **každý čte knihu podle vlastního výběru**. Pokud žáci vybranou knihu čtou se zájmem po delší čas, byl jejich výběr správný. Zpětně takto čtená kniha ukazuje na jejich čtenářskou úroveň. Základní dvě otázky dobrého výběru jsou:

- ▶ Zajímá mě téma, které kniha zpracovává?
- ▶ Zvládnou ji přečíst?

Pokud bude odpověď na první otázku *Ano, mám rád/a humor, zvláště když se týká outsiderů ve škole a rodiny* a na druhou *Je tam hodně obrázků a velká písmena, takže i když skoro nečtu, to bych mohl/a zvládnout*, pak je kniha typu *Deník malého poseroutky* ideální volbou. A pokud i po letech budou odpovědi našeho imaginárního žáka stále stejné, i přes naši veškerou snahu a odlišné představy, jak by realita měla vypadat, dělá žák dobře, když bere do rukou 17. díl oné série. V rámci projektu se však ukázalo, že se jedná spíše o výjimečnou situaci, s pravidelnými dílnami se žáci v četbě posouvají:

„Mám-li hodnotit čtenářství žáků, projevuje se především ve výběru knih. Děti sahají po náročnějších titulech. K mé velké radosti opouštějí Poseroutky a podobné nekonečné série.“

¹⁰ ŠAFRÁNKOVÁ, Kateřina, ŠLAPAL, Miloš, ed. *Dílna čtení – Principy a zkušenosti z programu RWCT*. Dobříš: Kritické myšlení, 2017; MEREDITH, K. a kol. *Příručka k programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení 6 – Vychováváme přemýšlivé čtenáře. Pracovní materiály vydávané pro kursy programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení*. Praha: 1997.

Kazuistika (7. třída)

„Nikola, 7. třída – nečetla, přišla nově do relativně čtenářské třídy. Nevěděla, co si má vybrat, ale nechala si poradit. Za pololetí přečetla dvě knihy – Babička Drsňačka a 14–14. Na otázku: Ohlédni se za svým čtenářstvím. Co se změnilo od začátku školního roku? odpověděla: Změnilo se to, že jsem vůbec číst začala. Dřív jsem čtení knih ráda neměla, ale teď mi už tolik nevadí. Zatím to ale není zrovna moje záliba, ale myslím a doufám, že se to asi postupem času změní.“

V části *Kde hledat vhodné ukázky?* jsme nastínili **vliv rodiny na dětské čtenářství** a zde bychom toto téma rádi doplnili. Zejména u nečtenářů se totiž stává, že knížky, které si donesou, si **nevybrali sami**, ale **připravili jim je rodiče**. Ne všechny rodiny mají přístup k aktuální produkci pro děti a mládež, a tak se stává, že rodiče v dobré víře dají žákům knihy, jež četli v mládí oni sami a jež se jim líbily. A předpokládají, že dnešní děti na tom budou stejně. Může tomu tak být, ale většinou se to nestává. Někdy se navíc děti dostávají pod tlak rodičů, a když slyší výroky jako *tohle se mně líbilo, tak si to taky přečti*, mohou se snažit přání rodičů vyhovět navzdory tomu, že kniha neodpovídá jejich čtenářské úrovni a nemusí je bavit. Obtížně se jí budou vzdávat a hledat jinou.

V tomto případě je neúčinnější **osvěta rodičů**, např. v rámci rodičovských schůzek. Osvědčilo se vysvětlit rodičům, že pro vzdělávání jejich dítěte je klíčová otázka kvality jeho čtenářských dovedností a ty se budují pouze čtením. Primární úkol tedy je, aby dítě četlo, teprve sekundární představuje to, co čte. Z tohoto důvodu je kontraproduktivní klást na dítě jiné požadavky k výběru knihy, než aby si vybralo takový titul, u kterého vydrží, protože ho bude bavit. K vyšším cílům je třeba žáky inspirovat a motivovat, ne nutit. Osvědčilo se též představit rodičům současné knihy pro děti a mládež, pozvat je do hodin dílen čtení, případně dílnu čtení uspořádat pro rodiče v rámci např. rodičovské kavárny.

Velkým tématem je **vztah ke komiksům**. Ty jsou zejména mezi začínajícími čtenáři a nečtenáři nesmírně oblíbené, a pokud žáky vyzvete, aby si přinesli vlastní knížku, velice pravděpodobně se setkáte s otázkou, zda to může být komiks. A bylo by kontraproduktivní komiksy žákům nepovolit. Především čtenáři, kteří mají nějaké potíže s dekodováním textu, mohou díky komiksům číst zajímavé příběhy, protože na ně text neklade nepřiměřené nároky.

Dnešní komiksová produkce má rozhodně daleko do stereotypního nálepkování komiksu jako pokleslého žánru. V panelech a bublinách dnes nacházíme zpracovaná různá témata a také žánry (protože komiks dnes nemůžeme označit za žánr, ale spíše za formu vyjádření literárního díla): historii, klasická díla literatury včetně poezie, fantasy i dystopie, víceméně cokoliv. Velkou oblibu si také získaly japonské mangy. V potaz je třeba brát i fakt, že dnešní děti přijímají mnohem více informací skrze jiné znakové systémy, než je psaný jazyk, což je dáno aktuálními okolnostmi, ne leností současné generace. Komiksy jim proto budou blízké a snadno dekodovatelné. Skrze ně mohou získat ke čtení a literatuře velmi kladný vztah.

Učitelé, kteří žákům četbu komiksů nezakazovali, se setkali s tím, že **tito čtenáři se s větším zaujetím zapojovali do sdílejících aktivit** a s radostí mluvili o superhrdinech, vynálezech, vesmírných dobrodružstvích apod., o nichž četli.

Kazuistika (8. třída)

„Karel se obecně v češtině moc neprojevuje, ale když jsme začali s dílnami čtení a on mohl číst komiksy, začal se intenzivně zapojovat do reflexe a opravdu hodně hodně zapáleně se dokázal rozprávět o tom, co četl. Bylo vidět, že ho to baví a myslím, že i děti byly překvapené, když ho takhle slyšely mluvit.“

Komiksy před nás jistě položí otázky, zda a jak **komiksové čtenáře posouvat ke čtenářsky náročnějším titulům**. Cílem to jednoznačně být musí, protože dovednost číst delší souvislý lineární text je určitě v životě výhodou a žádoucím cílem vzdělávání. Přesto je zde stále nutné upřednostnit cíl, aby žáci četli knihy dle svého vlastního výběru a měli možnost přirozeného čtenářského vývoje. Obrovskou pomocí je učiteli v tomto případě tiché čtení ostatních čtenářů a následné sdílení. Nejen že se u spolužáků mohou komiksové čtenáři inspirovat, mnohdy navíc časem pocítí tlak vnitřní motivace a sami začnou náročnější tituly vyžadovat. A někdy u komiksů zůstanou. I to je život.

V souvislosti s komiksy je třeba upozornit ještě na jedno úskalí, které se týká i populárně-naučné literatury popsané níže. **Ne všechny úkoly** zadané a modelované v minilekci jsou v těchto typech literatury **splnitelné**. Především chceme-li, aby žáci vyhledali části textu, kde se objevuje určitý jev, např. popis postavy, prostředí. Na to je třeba pamatovat a ideálně úkol pro tyto čtenáře modifikovat (zde např. tak, aby žáci grafické vyjádření vzhledu postavy či prostředí zapsali slovy). Pokud je takových čtenářů více, někdy je dobré připravit úkol naopak: vyjít z komiksu a modifikovat zadání pro ostatní. To ale není obvyklá situace, i když třeba v blízké budoucnosti bude. Existují také zadání, kdy je forma komiksu cílem celé aktivity:

- A** *Vyberte vhodný úryvek, který se bude hodit k převedení do komiksového stripu. Promyslete fáze rozpracování a nakreslete komiksový strip. Pro čtenáře komiksů: Vyberte vhodnou část komiksu a zapište ji jako lineární text. Vizuálně podané informace musíte prezentovat slovy.*

Poslední poznámku bychom rádi věnovali četbě **populárně-naučné literatury**. Ta bývá výrazně oblíbenější u chlapců, a někteří dokonce beletrii číst odmítají. Mezi již dospělými čtenáři se setkáváme s výrokem, že ve škole neradi četli, protože hodiny literatury byly věnovány beletrii, zatímco oni hltali encyklopedie.

I v případě populárně-naučné literatury platí základní předpoklad dílny čtení, a to četba knih podle vlastního výběru. Na rozdíl od komiksů zde **žáci trénují dovednost číst komplexní lineární text**, někdy i mnohem náročnější, než jsou texty beletristické. **Nedostává se jim ale jiných benefitů literatury**, a to **objevování různých fikčních světů a síly příběhu**. Objevovat fikční světy znamená objevovat možnosti našeho světa reálného, žít jiné životy a z jiného úhlu tak pohlížet na život svůj a na svět reálný, mít představu o životě a světě, která není čistě vázána na středobod vlastního já, tady a teď. Vyprávění příběhu je prastará forma, která nám odedávna zprostředkovává porozumění světu, a nezvyklý **vědecký zájem o vyprávění** přinesl mnoho důkazů o tom, že stejnou formou je strukturováno i naše myšlení, které je „příběhové“.

Vědomí těchto benefitů fikčních narativů by nás mělo vést k tomu, abychom čtenáře populárně-naučné literatury **motivovali k četbě beletrie**. Může se tak dít především přes jejich oblíbené téma,

ale není vhodné postupovat příliš rychle. Od heslovité encyklopedie je dobré přejít k delším textům podobného typu, dále třeba nabídnout texty propojené s příběhem vědce, cestovatele, sportovce, rybáře. Nemusí to být čistě biografie, někdy stačí příběh nějakého pokusu, objevu apod., nicméně biografie mají ze zkušenosti v tomto směru velký potenciál uspět. Vhodných titulů je naštěstí dostatek. Stejně jako u komiksů je velkou pobídkou pro žáky zkusit beletrii především díky vrstevnickému doporučení a motivaci sdílet s ostatními stejné zadání a jeho řešení (což u nebeletristických textů není často možné).

Kazuistika (8. třída)

„Milan je nečtenář, dyslektik a dysgrafik. Do čtenářského zrcadla na začátku roku napsal, že ho čtení nebaví a číst nebude. Skoro celé 1. pololetí jsme hledali knížku, která by ho bavila. Dokonce jsem mu nabídla i Poseroutku. Na hodině vždy chvíli četl, pak spíš předstíral, že čte, bylo vidět, že ho knížky nebaví. Při jedné aktivitě, kdy jsem žáky seznamovala s novými tituly v knihovně, jsem na stůl, kde byly rozložené nové knihy, omylem dala i Stručnou historii času od S. Hawkinga. Milan se k ní nějak dostal a začal ji číst. Poprvé jsem ho viděla číst zaujatě.

S knížkou pokračoval i v následujících hodinách. Snažila jsem se mu vysvětlit, že pro něj bude obtížné plnit čtenářské aktivity, protože nečte beletrii. Byla jsem ale ráda, že čte, tak jsem ho nechala. Snažil se aktivity plnit, ale občas to trochu drhlo. Myslím, že byl vděčný, že jsem ho nechala číst a úplně nebazírovala na perfektním plnění úkolů. Na konci roku do reflexe napsal, že Stručná historie času je jediná knížka, která ho bavila. Měla jsem z toho radost, ale pořád nevím, zda jsem se rozhodla správně...“

I vy se možná setkáte s tím, že se vás žáci zeptají, **zda si na dílny čtení mohou nosit encyklopedie**, a budou velice mrzutí, když jim to nedovolíte. Se zřetelem k výše uvedenému doporučujeme při zavádění dílen čtení žákům říci, že mohou číst, co chtějí, ale většina aktivit, na nichž budou společně pracovat, se týká beletrie. Pro plné zapojení do hodin a řešení úkolů je proto vhodné nosit si knihy beletristické. Učitel by však v žádném případě neměl žáky čtoucí naučnou či populárně-naučnou literaturou nijak – ani implicitně – penalizovat. I zde platí, že pro někoho může být četba této literatury odrazovým můstkem k beletrii. A někdo stráví třeba celé pololetí tím, že si bude v naučných knížkách jen listovat...

Kazuistika (6. třída)

„Michal je absolutní nečtenář, v září jsem měla pocit, že vůbec neví, co má s knihou dělat, rozhlížel se po třídě, netušil. V průběhu času si začal poctivě nosit tu svou, ale po většinu času si jí různě listoval a prohlížel, moc toho nepřečetl. K Vánocům dostal díky charitativní akci krásnou knížku o dinosaurech. Je úžasné sledovat, jak si ji ochraňuje, opatrně v ní listuje a občas si i něco přečte. Beru to jako skvělý start k jeho dalšímu čtenářství.

Během 2. pololetí si začal nosit svou vlastní knihu. Vybral si Mamutov Michala Vaněčka a očividně mu dělalo radost chvíli si číst. Většinou nevydržel celých 20 minut, ale už jen to, že 7–10 minut četl a pak si prohlížel obrázky, různě si knihu hladil, pokládá si ji opatrně na lavici, na klín, opatrně ji pak ukládal do tašky, tak z toho všeho bylo jasné, jak moc je pyšný, že ji má a že se mu líbí být „čtenářem“.

Jak docílit toho, aby žáci nezapomínali nosit vlastní knížku?

V praxi se jistojistě setkáte s tím, že někteří žáci budou knížky na dílny čtení zapomínat. Někteří nechtěně, jiní chtěně. Rozhodně nedoporučujeme trestat žáky poznámkami či známkami. Ať už to zní jakkoli klišovitě, **obrňte se trpělivostí**. Mluvte s žáky o četbě a společně hledejte knížku, která je bude bavit. Není nezvyklé, že trvá třeba i půl roku, než knížky začne nosit opravdu celá třída.

I když by to teoreticky neměla být vaše starost, je dobré **před hodinou promyslet, co s žáky, kteří si knihu nedonesou**. Jde nám o náplň hodiny čtením a k tomu je nutné čtivo. Má-li škola svoji školní knihovnu, kde navíc probíhá i dílna čtení, nebo alespoň třídní knihovničku, žáci se naučí vybrat si knihu před hodinou zde. Na začátku hodiny můžete žáky požádat, ať každý zvedne nad hlavu svoji připravenou knihu. To většinou stačí k tomu, aby žák bez knihy svou situaci sám vyřešil. Obtížnější situace nastává ve chvíli, kdy nejste tzv. u zdroje. Pak je dobré přinést do třídy několik knih, které si mohou žáci k četbě vypůjčit. Zároveň tak máte možnost sledovat, kteří žáci mají s nošením knih potíže a individuálně s nimi věc řešit.

Jak se vyrovnat s tím, že někteří žáci často knížky mění, lpí na jednom typu knih nebo žádnou nedočtou?

Tento fakt je **projevem nezralého čtenářství, ne jeho příčinou**. Je třeba s ním u některých žáků počítat, ale není třeba se s ním smířit. Máme několik možností, jak tomuto problému čelit. Předně by měl učitel vždy vědět, co jeho žáci aktuálně čtou. Někteří učitelé to mají v hlavě, většině k tomu slouží různé typy záznamů, na nichž je jasně vidět, kdy je třeba u kterého žáka takový problém řešit. Vedou-li si např. žáci pravidelné zápisky z dílny čtení, kam každou hodinu zaznamenávají, kterou knihu četli, není nic snazšího než rovnou připojit i důvod, proč tentokrát četli jinou knihu (předchozí jsem dočetl/a, zapomněl/a doma, odložil/a z důvodu...).

Jenom **zájem učitele o žakovský výběr čtiva** a vždy aktuální přehled o tom, co žáci čtou, je tzv. pevnou půdou pod nohama ve chvílích nějaké intervence. Žáci by měli pochopit, že **čtenářské chování předpokládá dočítání knih**. Knihy jsou komplexním dílem a teprve jejich celek vybuduje význam konkrétního textu, k němuž se čtenář přečtením celé knihy dostává. Zároveň by ale měli žáci pochopit, že jsou případy, **kdy je dobré knihu odložit**, protože nemá smysl číst knihu, která nám nic zajímavého neposkytuje, je nad naše síly nebo nás prostě jen nebaví. **Žáci s nedostatečně vybudovaným čtenářským chováním** pak mohou pociťovat všechny tři výše uvedené důvody, kdykoliv otevřou jakoukoliv knihu. A pokud by ji vždy odložili, nikdy by se neposunuli dále. Proto je dobré nastavit si určité nástroje, které vám pomohou s žáky jejich rozhodnutí probrat a zároveň stále hledět k ideálu, že knihy se běžně dočítají.

Někteří učitelé např. zavedli **bodové zhodnocení** na konci každého čtení. To pak sloužilo učiteli jako odrazový můstek pro debatu: *Proč jsi knihu odložil, když jsi ji hodnotil 8 body z 10? Argument Už mě nebavila* je zde tedy předem neplatný. Dobré je též nastavit si **minimální počet hodin, kolik**

žák s knihou stráví – kdy jí dává šanci. Než se do knih začteme, potřebujeme znát vícero informací, musíme se naučit hrát s konkrétním textem hru. To vždy představuje námahu, která se vyplácí až ve chvíli, kdy nám četba začne poskytovat potěšení. Bez vstupní investice to funguje většinou jen u primitivních textů, které zase čtenáře mohou brzy nudit. Toto by žáci měli vědět. Ideálem pro „dej knize šanci“ se jeví tři dílny čtení.

Navzdory vašemu nejlepšímu úsilí očekávejte, že se většinou vždy najde někdo, kdo bude mít se zakotvením a dočítáním knih problém. Pak je to třeba brát jako pedagogickou výzvu. Při hledání řešení je dobré si promyslet, **jak velká hodnota je pro vás dočtená kniha**, zda je v hierarchii čtenářského chování na přední příčce. Různé dlouhodobé aktivity v počtu dočtených knih a různých čtenářských výzev se totiž mohou stát kontraproduktivními a jít proti přirozenosti čtenářského chování. Rozsah může přebít obsah, význam a smysl textů. Občas ale dát příležitost a nějakým stylem oslavit akt dočtení knihy může být naopak motivující a dostatečný, abychom neztratili z očí čtenářský ideál.

Kazuistika (7. třída)

„Tomáš – dyslexie, dysortografie, snížený intelekt, za život nepřečetl jedinou knížku. Čtení ho nebaví, protože je pro něho náročné, nerozumí slovům a nepamatuje si, co přečetl v předchozím odstavci. Dva měsíce trvalo, než se nám podařilo vybrat knížku, u které s asistentkou zůstali – nakonec si vybral (projektovou) knihu Odpad. S asistentkou čtou mimo třídu a ve čtení se střídají. Knižka aspiruje na první dočtenou! V pololetí mi řekl, že se mu zdá, že se mu čte o něco lépe, že si o trochu víc pamatuje čtený obsah.



Ke konci ho kniha již prý moc nebavila, ale kousl se a dočetl ji! Paní asistentka pro něj připravila speciální certifikát, který jsme mu před třídou předali, a sklídl obrovský potlesk. (I když nejsem příznivcem oceňování za dočtené knihy nebo porovnávání, kdo přečetl více, tady to rozhodně smysl mělo a tekly i slzičky radosti.) Jako dárek dostal od paní asistentky novou knížku.“

Na druhou stranu existují i **děti, které čtou po delší čas knihu, která je nebaví** nebo je nad jejich síly, a **odmítají se jí vzdát**. Čtení se pro ně stává neradostnou a někdy až stresující aktivitou. I zde je jedinou možnou cestou individuální sledování a rozhovor na základě konkrétních poznatků. Pokud je žák upřímný a hodnotí na konci četby své zaujetí knihou nízkým počtem bodů, můžeme ho vybídnout, ať knihu změní, protože je jasné, že ho delší čas nebaví. Také v tomto případě existují opakující se důvody, proč žáci knihy neodkládají, i když by to bylo v jejich situaci přínosné. Bývá to fakt, že vnímají dokončení každého úkolu jako svou povinnost nebo jako znak úspěchu. Pak mohou odloženi knihy vnímat jako selhání. Zde je možné apelovat na **úspěch ne v dočtení, ale v nalezení knihy, která je bude bavit**. Odloženi knihy u těchto dětí může mít i pozitivní dopad na prevenci úzkostných stavů. Můžete žáka např. pobídnout, ať pro jednu dílnu čtení zkusí úplně jinou knihu a pak s ním probrat, jak se mu líbila a zda by v její četbě pokračoval. Nakonec to ale musí být vždy jeho rozhodnutí.

Kazuistika (8. třída)

„M. naprosto překvapil, když si ode mě vyžádal zapůjčení Shustermanna. Pořád tvrdil, že se do ostatních knížek nějak nemůže začíst a že tato by ho mohla bavit. Povídali jsme si o tom, jak je důležité se knihou, která mě zrovna nechytla, dále netrápit. Knihu Bez šance přečetl a byl z ní nadšený. Otázkou zůstává, jaké knihy mu doporučit do budoucna, aby v tomto nadšení nepolevil. Jinak je to nadšený sportovec a čas už zase tráví raději většinou venku.“

Dost často se také stává, že děti chtějí přečíst do konce **knihu, kterou jim někdo vybral**, případně ji od někoho dostaly jako **dárek**. Často se o to snaží proto, aby někoho potěšily, nezklamaly, možná i ohromily. Zde jim můžete navrhnout, ať knihu na chvíli odloží a po čase se k ní vrátí. Ideálně přidejte i vlastní obdobné čtenářské zkušenosti. Žák knihu tedy nezavrhuje, jen dočasně odkládá. V některých případech je potřeba promluvit i individuálně s rodiči žáka.

Kazuistika (8. třída)

„Filip si na začátku roku vybral knížku Sněhulák od Jo Nesba. Myslím, že pouze proto, aby mě ohromil a ukázal, jaký je čtenář (netušil, co ho čeká). Během čtení se nesoustředil, vyrušoval ostatní. Když jsem se ho ptala, zda ho knížka baví, vždy odpovídal, že ano a jinou nechce. Vzal si ji i na distanční výuku. V dubnu mi hrdě hlásil, že ji přes víkend dočetl. Zatím stále nevím, zda mu věřit – plánuji ověřit v individuálním rozhovoru.“

Z odpovědí bylo zřejmé, že obsah trochu zná (možná viděl film), ale na hlubší otázky směřující ke čtenářskému prožitku moc dobře nereagoval. I když jsem říkala, že se nic neděje, pořád zarytě tvrdil, že knihu četl...“

Jak se vyrovnat s tím, že někteří žáci čtení předstírají?

Kazuistika (6. třída)

„Petr je žák se specifickou poruchou učení. Na dílny čtení chodí buď nepřípraven, popř. stále s jedinou knihou (Deník malého poseroutky), ze které ale už poněkud vyrostl. Během čtení je to jeden z žáků, kteří většinu času čtení pouze předstírají, do úkolů si vymýšlí a své výtvary rád prezentuje stejně jako vytrvalou nechuť k četbě. [...] Petr je zatím naprosto rezistentní a troufám si říct, že v budoucnu se to těžko změní.

Ve druhém pololetí se zvýšil ze strany rodičů tlak na Petrův prospěch. Dotyčný prokázal, že v jeho případě neúspěch nepramení z omezeného intelektu, ale z pouhé lenosti. Asi o stupeň se celkový jeho výkon zlepšil. Dokonce si našel jinou knihu vycházející z nějaké počítačové hry. Nedělám si iluze o zlepšení jeho čtenářství, ale myslím, že už se dokázal začít a bavilo ho prezentovat splněné úkoly, protože je rád středem pozornosti a konečně se mohl něčím kladným pochlubit.“

Z uvedeného příkladu jednoznačně nevyplývá, co žákovi pomohlo začít číst. V mnoha případech je to **prostý fakt času**. Trávit delší čas předstíráním jakékoliv činnosti začne být brzy úmorné a nejsnazším řešením je provádět činnost doopravdy. Dojít k vyřešení problému pouhým čekáním ale může být zdoluhavé a někdy pro celou třídu zatěžující. Zvláště v případě, kdy žák, který nečte, na sebe potřebuje poutat pozornost. Žáka v takových případech ideálně **odkazujeme na pravidla** (číst po celou dobu a nerušit ostatní) a opakovaně ho vracíme k **zamyšlení, co by mu pomohlo, aby se začel**. Klíčovou bude vždy vybraná kniha, někdy i délka samostatného tichého čtení, kterou je možné s žákem individuálně upravit a nahradit část jinou činností.

I když je tato otázka pro učitele začínající s dílnou čtení palčivá, v rámci pravidelně realizovaných dílen čtení se ukázalo, že **učitelé řeší tento problém spíše výjimečně**.

Jak se vyrovnat s tím, že někteří žáci čtou jenom v dílně čtení?

Hned na začátku je třeba se smířit se skutečností, že existují různé úrovně čtenářství. Pokud si budeme klást nerealistické cíle, např. že všichni žáci budou postupně číst s radostí stále složitější texty, přečtou X knih za rok a budou číst i doma, budeme jednoznačně frustrováni. Naším cílem je podpořit každého žáka v jeho čtenářském rozvoji, poskytnout mu čas na čtení a k tomu i příslušnou podporu. **Čtenářský život se ale rozvíjí i mimo hranice školy, kam naše působení již nesahá**, a pro každého žáka je různě obtížné převzít zde, vně sféry povinností, vládu nad svým čtenářstvím. Pro ty bez podpory domácího prostředí někdy i zcela nemožné.

„V 6. třídě, kde dílnu realizuji, se daleko více rozevírají nůžky mezi těmi, kteří čtou často a rádi, a těmi, kteří nečtou vůbec, resp. s velkými obtížemi. U části třídy (cca třetiny) mívám někdy pocit, že působí až téměř negramotně, tj. ztratili či nikdy nenabýli dovednosti číst delší beletristický text. Minimálně dva

žáci nejsou schopni ničeho jiného než četby, resp. prohlížení dětského komiksu, cca 5 žáků čte literaturu pod svou věkovou úrovní, vůbec nepřipadá v úvahu, že by zkusili nějaký složitější text. Nenutím je, spíše opakovaně nabízím. Jeden chlapec odmítá číst cokoliv, byť komiks. Oproti tomu část děvčat čte pravidelně a ráda.“

Sledujte proto individuální pokrok každého žáka, **netřídte žáky na ideální čtenáře a ty druhé**. Posune-li se alespoň jeden ze dvou nejhůře hodnocených žáků v citaci uvedené výše a alespoň jeden dětský komiks dočte do konce, případně začne číst i knihu o stupínek náročnější, bude tento nepatrný posun velmi pravděpodobně plod vaší práce a důvod k radosti z úspěchu. U ideálních čtenářů se povětšinou můžeme radovat jen nad tím, že se nám podařilo nic nezkatit.

Odpověď na otázku v názvu kapitoly je skryta v jejím otočení. Pokud by dílny čtení neprobíhaly, žáci, kteří čtou pouze v dílnách čtení, by nečetli vůbec. Takto čtou. Sice jen v dílnách čtení, ale čtou, a to pravidelně.

„Některé děti upřímně přiznaly, že čtou, protože musí. Ve škole jim to nevádí, ale doma knihu do ruky nevezmou. To mě osobně mrzí, ale... Na druhou stranu se objevily odpovědi, že děti čtou na doporučení mé nebo spolužáků, a to považují za čtenářský pokrok.“

Kazuistika (8. třída)

„Pavel – čtení ho nebaví, čte jen proto, že musí. Vybral si knížku Smrtka. Nečte mimo DČ a je za DČ rád, protože je to jediný čas, kdy čte. Knížka se mu líbí a baví ho, přesto ji mimo DČ neotevře. Ptala jsem se ho proč, zdá se mi to jako paradox – líbí se mu příběh, je zvědavý, jak to dopadne, chce si přečíst i pokračování. Ale mimo DČ číst nebude. Jeho odpověď byla, že prý mu to na DČ stačí. Ve druhém pololetí se nic nezměnilo.“

K **domácí četbě** je však dobré žáky **povzbuzovat**, např. tím, že se jich na ni budeme ptát a dáme prostor všem. „Domácí“ čtenáři mohou mluvit o tom, co je na domácím čtení přitahuje, ostatní dostanou prostor vyjádřit, proč je čtení doma neláká. Apelem na domácí četbu dáváme najevo, že je tato žádoucí a důležitá a její absence může mít určité důsledky. Opět by však její absence neměla být penalizována či zesměšňována. Rozečteme-li žáky ve škole, je velmi pravděpodobné, že alespoň někteří z nich otevřou občas knihu i doma, což by jinak neudělali. Některým zas hodiny dílen čtení pomohou překonat čtenářskou krizi, ve které by čtení zcela opustili. Četbu totiž opouštějí i žáci, kteří k ní doma mají optimální podporu a dříve četli hodně. Dospívání zkrátka není snadné.

Na závěr si můžete přečíst **hodnocení** jedné průměrné **třídy**:

„V 8. třídě je mnoho velmi zdatných čtenářů, dětí, které čtou opravdu rády. Ty tvoří asi 50 %. Druhá polovina většinou čte, protože jí to nevádí, jak děti říkají, cca 6 dětí čtení nebaví. Na konci roku se poměr nadšených a méně nadšených čtenářů příliš nezměnil. Děti změnily formulaci – čtení mě nebaví – na „číst doma mě nebaví nebo se mi nechce“. Na druhou stranu jsou zde děti, které nečetly, číst začaly, a dokonce teď čtou rády a zajímají se o to, kdy do knihovny přibudou nové tituly. Obecně hodnotí, že je čtenářské dílny naučily lépe rozumět příběhu, více si ho prožít, vymýšlet, jak by mohla kniha

pokračovat, číst pravidelněji. Polovina třídy napsala, že je čtení baví více než před dílnami. Takže celkově myslím – úspěch.“

Kdy žáci nemusí číst vlastní knížku?

Díky pravidelným dílnám čtení si můžeme občas dovolit jistou „neposlušnost“ a jednou za čas zařadit hodinu, na niž žáci budou číst z knížek spolužáků, případně námi předvybrané knihy. Tyto aktivity jsou vhodné pro **posilování čtenářského společenství** ve smyslu „zajímejme se o sebe navzájem i v rovině toho, co čteme“, pro rozšiřování čtenářských teritorií formou vyvádění žáků z bezpečných ohrádek oblíbených žánrů, témat či úrovně složitosti textu. Jindy mohou sloužit k dosažení určitého vzdělávacího cíle, např. v rámci tématu poezie můžeme dílnu čtení realizovat tak, že si žáci pro samostatnou četbu vyberou jednu z nabízených sbírek básní. Zajistíme alespoň nějakou možnost svobodného výběru, i když omezenou.

Musíme však být opatrní, abychom nepokazili rozvíjející se čtenářství žáků tím, že je nutíme číst něco, co si nevybrali. Nebezpečí můžeme zažehnat např. vymezením času na konci hodiny, kdy žáci buď mohou pokračovat v knize, kterou dnes četli výjimečně, nebo se vrátit ke své rozečtené. Hodiny s omezenou volbou by určitě měly být výjimečné a jejich důvod dobře promyšlený:

- A** *Posad'te se s žáky do kruhu a vyzvěte je, ať položí knihu pod židli. Zahrajte si hru Místo si vymění, kdo... Aktivitu ukončete pokynem: Místo si vymění, kdo sedí u své knihy. Vysvětlete žákům, že dnes budou číst knihy spolužáků. I když budou někteří nesouhlasit, motivujte je na základě výše uvedeného k četbě.*

Reflexe: *Jaký dojem na vás udělala kniha, kterou jste si nevybrali? Napište krátký vzkaz jejímu čtenáři o tom, jak vás (ne)zaujala.*

- A** *Vhodné do knihovny pro čtenářskou komunitu, která se již zná. Nechte každého žáka vylosovat si jméno jednoho spolužáka. Úkolem bude pro daného spolužáka vybrat z knihovny knížku, která by se mu mohla líbit.*

Reflexe: *Podle čeho jste knížku pro spolužáka vybírali? Jak vás daná knížka zaujala? Vybrali byste si ji sami?*

Tuto kapitolu bychom rádi zakončili velice unikátní zkušeností. V 6. třídě začínala K. Bartošová se čtenářskými dílnami a cíle byly pro začátek jasné: **dodržovat pravidla dílny čtení, umět si vybrat knížku podle vlastního čtenářského zájmu a zlepšovat se v délce čtení**. Paní učitelka pravidelně jednotlivé hodiny reflektovala, a díky tomu vznikl **jedinečný záznam toho, jak se třída** v těchto ohledech **posouvala**, jak dlouho trvalo, než žáci přestali knížky zapomínat atd.:

16. 9. Také mě mrzelo, že 5 dětí nečetlo svou knížku – i přes několikerá upozornění si ji opět zapomněly a musely číst knížky, které byly k dispozici, nikoli dle svého výběru. Většina dětí četla se zaujetím, jen dva pánové si našli ke čtení takové místečko, aby byli „neviditelní“ a mohli se věnovat

úplně jiným činností. Příště mají smůlu, stanou se zcela viditelnými... Už jen proto, že oba jsou čtenáři a že svými myšlenkami hodně obohacovali úvodní diskusi.

23. 9. Při této dílně bylo již patrné, že si děti zvykají na „řád“ této hodiny. Přejít od diskuse k vlastní četbě byl již plynulý, pouze dvě dvojice dětí si našly místo blízko u sebe a nevyužívaly celých 10 minut ke čtení. Zatím jsem je nechtěla násilně nutit do četby, zabezpečila jsem pouze klidný prostor pro čtení celému zbytku třídy.

30. 9. Opět se vyskytli někteří, (dvě dvojice) kteří čtení předstírali a věnovali se spíše interakci s kamarádkou/kamarádem.

7. 10. Dnes jsem měla prvně pocit, že alespoň nějakou minutu čtou úplně všichni, včetně i čtyř „výtržníků“, kteří v minulých dílnách věnovali pozornost mimo knihu i sobě samým...

19. 11. Tato dílna byla velmi prospěšná pro nás všechny a hodně především pro mě. Plně se mi ukázalo, jestli jsme došli k nějakému posunu ve čtení. Čistě upřímně, děti, které četly již dříve, čtou i nadále s nadšením. A je to na nich při dílnách vidět. Děti, které ke knihám vztah neměly, se alespoň snaží nějaký si najít. Začínají přemýšlet o výběru knížek, tu, kterou začaly číst, protože honem nějakou pro potřeby dílny čtení potřebovaly, či jim nějakou do tašky šoupla maminka, již odkládají. A volí si své vlastní. Několik zdatnějších čtenářů již vyměnilo první titul za druhý.



26. 11. Mám velkou radost z toho, že děti čím dál déle čtou. To je proto mě první důležitý poznatek. Je znát nejen větší zaujetí pro četbu, ale i snaha vybírat si knížky. Některé děti si už nehledají svá místa, zůstávají rovnou v lavici, jen se pohodlněji usadí a čtou si. Jiní už chvíli s knížkou neberou jako možnost dostat se co nejdříve svému kamarádovi a pod záminkou četby si povídat.

7. 1. V této dílně jsem zažila tři velmi milá překvapení. První přišlo hned na začátku, kdy se mě Janík zeptal, zda bude dnes dostatek prostoru pro čtení: „Budeme si moct dneska číst co nejdřív?“ a držel při tom knížku v ruce. Ta další dvě přišla během hodiny. Před samostatnou prací dostaly děti pokyn, že po jejím dokončení už si každý vezme svou knihu, uvelebí se a začte se. Protože děti končily práci různě, některé dvojice si ještě polohlasem povídaly o svých zápiscích. Jenomže záhy začaly být napomínány čtenáři, ať už mlčí a nechají je v klidu číst.

21. 1. Se samostatnou četbou již v této třídě není problém. Děti čtou se zaujetím.

28. 1. Ze samotné četby mám už jen radost. 99 % dětí to už bere jako naprostou samozřejmost hodiny, čtou si v klidu, už ani nehledají nějaké své místo a v klidu zůstávají se spolužákem v lavici. Nikdo neruší, nikdo nemá tendenci dělat něco jiného.

18. 2. K četbě už nemám moc, co bych dodala, je již zcela přirozenou součástí hodiny.

22. 2. K vlastní četbě už se dlouhodobě vyjadřovat nemusím, děti čtou opravdu se zaujetím a rády. Některé se již vysloveně těší. Určitě zkusíme „čtecí časový interval“ prodlužovat.

18. 3. Děti se na vlastní čtení už velmi těší, předchází aktivitu některým z nich už občas „překážejí“. Při této dílně se minimálně 6–7 dětí ptalo, když už si budou moci začít číst. I když je celek dílny pro mě důležitý, tyto poznámky mi dělají velkou radost, protože naše snažení od září plní základní smysl.

25. 3. Opravdu mě těší, že mi děti čím dál častěji hlásí přečtenou knihu. Rozdíl vztahu ke čtení od září je skoro hmatatelný.

20. 4. Děti už čtou velmi rády, vyžadují co nejdelší čas pro čtení v rámci hodiny.

6. 5. Klidné, pohodové čtení. Dětem se ani trochu nelíbilo, když jsem je vyrušila kvůli závěrečné aktivitě. Už nemají ani potřebu hledat si po třídě své místo, normálně si čtou v lavici. Jen si sesednou spolu ti, kterým je společně dobře, ale určitě ne proto, aby vyrušovali. Asi budu skutečně nechávat dětem větší prostor pro čtení. Těší mě, že došlo k tak velkému posunu.

13. 5. Četba probíhala jako vždy, jen tentokrát byly některé děti unavenější a několikrát jsem asi čtyři z nich přistihla, že čtení předstíraly. Zbývající čtenáře to ale nijak nerušilo (ani nemohlo), tak jsem příliš nezasahovala. Ne vždy máme všichni náladu si číst a těch pár jedinců zcela respektovalo potřeby ostatních.

10. 6. Asi největší radost mám z toho, že pokud se stane, že je za mě nutné v době čtenářské dílny suplování, děti si dokážou celou hodinu v klidu číst. Tedy samozřejmě většina dětí, ale i tak to považuji za veliký úspěch.

Reflexe

Jaký má reflexe účel?

Kolik času věnovat reflexi a jakým způsobem ji vést?

Které dovednosti se reflexí rozvíjejí a jak zde sledovat výkon a pokrok žáků?

Poslední část dílny čtení patří, stejně jako v obecném modelu hodiny vedené dle zásad konstruktivistické pedagogiky, reflexi. Ta má kromě svého obecného účelu i jasný cíl v intencích rozvoje čtenářské gramotnosti. Jaký cíl to je a jak jej naplňovat vám podrobněji představíme v této kapitole.

Jaký má reflexe účel?

Předním účelem reflexe je dát **prostor k okamžité odezvě na četbu**. Umět mluvit o tom, co jsme přečetli, patří k základním rysům čtenářského chování. Pokud žáci budou číst texty, ve kterých je něco zaujme, začnou potřebu mluvit o své četbě projevovat spontánně. U mladších žáků či dětí s problémy v sebeovládání můžeme tento jev pozorovat tak, že jakmile na něco zajímavého v četbě narazí, vyhledávají okamžitě někoho, s kým by tuto zajímavost sdíleli. Pravidelný čas na reflexi dává žákům jistotu, že s naplněním jejich potřeb se počítá, i když ne okamžitě. Díky pravidelně vyhrazenému času na reflexi se žáci naučí průběh čtení nenarušovat a vyčkat se svými zážitky na vyhrazený čas. Je-li přesto ve vaší třídě žák, který – z různých důvodů – dlouhodobě projevuje potřebu sdílet okamžitě a narušuje tak čtení ostatních, osvědčilo se dát takovému žákovi možnost sdílet s učitelem.

Dalším účelem reflexe, který podporuje čtenářské chování žáků, je **budování čtenářského společenství**. Reflexe, jak popíšeme podrobněji dále, je časem interakce a komunikace a ty jsou cestou k budování vztahů. Žáci, kteří k sobě běžně nemají vztah, mohou díky četbě zapříst hovor, který sice mohou vést i při plnění jiných školních úkolů, díky principu působení literatury na čtenáře bude ale tento vždy více osobní. To je také důvod, proč učitelé v dílnách čtení často žasnou, že se někteří žáci vyjeví v úplně jiném světle, než je doposud znali. Literatura dává možnost žákům bezpečně prezentovat sami sebe a tím i ve třídě budovat společenství čtenářů.

„V DČ bylo naprosto patrné, že se ze zakřiknutého, introvertního dítěte stává čtenář, který mluví o postavách z knihy, v dílně měl bezpečné prostředí, nehrozila špatná známka, jakýkoli sdílený názor byl úspěchem.“

Nejviditelnějším účelem reflexe v dílně čtení je **prezentace plnění zadání z minilekce**. Zde je důležité zopakovat dvojí účel minilekce, jak jsme jej již popsali v odpovídající části. Minilekce je prostředkem literárního vzdělávání a cíleného rozvoje čtenářské gramotnosti. Při vedení dílny čtení si vždy stanovujeme konkrétní cíl, co chceme žáky naučit, na co zaměřit jejich pozornost. Minilekce je ale

těž prostředkem podpurným. Předkládá žákům nový úhel pohledu na čtený text (někdy z hlediska recepce literatury zcela zásadní, někdy jen zábavný), některým žákům pomáhá zvládnout delší čas určený k četbě a z hlediska reflexe přináší jasnou strukturu jejího průběhu. V reflexi tedy žáci prezentují a sdílejí své plnění úkolu, utvrzují se v jeho zvládnutí, případně si dávají i zpětnou vazbu. Zároveň jsou ale bezbřehé možnosti, jak na text reagovat, bezpečně ohraničeny a směřovány. Žáci mají v zadání k četbě oporu, jak o textu mluvit, co o něm říci. Často se opírají i o své písemné zápisky, jak si ukážeme dále.

Na pozadí závěrečné reflexe, pokud se odehrává v interakci nejen s textem, ale i s ostatními čtenáři, je také vždy přítomno **vrstevnické doporučování knih k četbě**, které je dalším základním rysem čtenářského chování. Pokud žáci sdílí jakýkoli čtenářský zážitek nebo i jen prosté plnění zadání, seznamují se také s tím, co ostatní čtou. Pokud si i naslouchají, je zde prostor, aby hovor o četbě jednoho žáka zaujal druhého natolik, že projeví o knihu zájem.

Kazuistika (6. třída)

„Adam přišel do naší školy v letošním roce, přestoupil z jiné školy. Metodu dílen čtení neznal, naučil se však pravidelně nosit knihu, nevyrušovat, respektovat pravidla dílen. Postupně se začal zapojovat velice aktivně, jeho nápady jsou zajímavé a originální. Má rád výzvy, při sdílení jej zaujal zvláštní styl psaní mang. Zapůjčil si je, dočítá třetí díl. Mírně jej sráží nepozornost, často jej vyruší jakákoliv drobnost, dále také náladovost. Pokud není pozitivně naladěn, je vidět, že se na četbu nesoustředí, občas ji i bojkotuje. Byl zvyklý číst pouze povinnou četbu, ale již ví, že je pro něj nejlepší volbou výběr z dobrodružné literatury a zmiňovaných mang.“



Přidanou hodnotou reflexe, kterou můžete směle zahrnout do důvodů, proč tuto část dílny čtení neopomíjet, je **rozvoj některých dovedností nutných pro vzdělávání**. Jde především o verbalizaci vlastních myšlenek a názorů, dovednost naslouchat druhým a účelně komunikovat. V souladu s myšlenkami Michela Foucaulta a dalších filosofů jazyka je možné opřít důležitost reflexe o fakt, že **pouze komunikovaná znalost je znalost**. Tedy, že teprve verbalizace našich pocitů a myšlenkových hnutí během četby přináší názor, interpretaci, vůbec projev srozumitelný pro ostatní. Naše myšlení je s jazykem silně svázáno a tato vazba působí v obou směrech.

„Verbální projev je pro mnohé děti velkým oříškem, zvláště pokud se má týkat témat, kterým tolik nerozumí nebo ke kterým moc netíhnou. Proto bylo velmi pozitivní vidět ty děti, které zpočátku školního roku nebyly schopné se suverénně postavit před třídu a mluvit, jak v závěru roku toto, byť s obtížemi, zvládají a ví, že ‚obyčejná kniha‘ jim může být velkou oporou.“

Reflexe též postupně rozvíjí **dovednost interpretovat literární text**, používat příslušné pojmosloví, které tak žáci zahrnují do aktivní slovní zásoby. Více se na tuto oblast zaměříme v závěrečné části této kapitoly.

Kolik času věnovat reflexi a jakým způsobem ji vést?

V úvodu této publikace jsme uvedli, že čas věnovaný reflexi se pohybuje mezi 5 a 15 minutami. Tento fakt vyplývá především z omezení délky vyučovací hodiny a ze struktury celé dílny čtení. Jaká bude délka reflexe v konkrétní hodině, vyplývá z několika faktorů, z nichž ne všechny jsou vždy v našich rukách.

Základem všeho by měl být vzdělávací cíl, jehož naplnění se podřizuje plán celé hodiny včetně organizační a časové struktury. Je-li vaším cílem podpořit ústní čtenářskou odezvu a rozvíjet dovednost žáků hovořit o tom, co čtou, je přínosné vyhradit pro reflexi delší čas. Je-li vaším záměrem vysvětlit nějaký literárně teoretický jev, můžete dát apel na minilekci a reflexe zde poslouží především pro sdílení porozumění jevu a jeho výskytu v četbě žáků, což je v ideálním případě možné stihnout i v krátkém čase.

Zásadou pro časovou organizaci hodiny by měl být vždy **důraz na samostatné čtení žáků**, které bychom neměli bez vážného důvodu zkracovat. Z dílny čtení by se rozhodně neměla stát běžná výuková hodina, kde čtení slouží jen jako příležitost aplikovat naučený jev. Zároveň může být někdy lákavé reflexi vynechat, když se nám nedostává času anebo žáci vysílají signály, že by dali takové úpravě přednost a raději si dále četli. To může být pro učitele pozitivní zpráva, žáci konečně oceňují možnost si číst, četba je baví. Reflexe má ale ve struktuře hodiny jasný účel, jak jsme ho popsali výše. A ač vám to někdy může být nepříjemné a připadat až násilné, **reflexi neopomíjejte**. Více času pro četbu můžete žákům poskytnout v další hodině, která se zaměří na imerzní čtení.

Hned z počátku je ale třeba se připravit na neplánované zásahy i do pečlivě připraveného časového harmonogramu. Často to bývá neúměrně protažená minilekce v úvodu hodiny, někdy různé školní

a třídní záležitosti, které vám hodinu zkrátí. Pak se tato situace neliší od jiných hodin, kdy je potřeba improvizovat s vědomím, co je cílem hodiny a jaké jsou v ní priority.

„Reflexe je stále nejoblavější místo. Z hlediska času, pořád ho není dost, i z hlediska ochoty žáků sdílet. Často víc než polovina žáků řekla, že nic ještě nevymysleli, že si to dodělají doma atd. Vycházely nám různé inzeráty, plakáty, komiksy, které pak všichni chtěli vidět, byli zvědaví na práci ostatních. Nejčastěji jsme ale reflektovali ústně a frontálně, často také ve dvojicích, to když už opravdu nebyl čas.“

S časovým harmonogramem dílny čtení pak úzce souvisí i zvolené cesty k dosažení cíle, tedy **použité metody**. Ty stejně jako vše ostatní mají maximálně podporovat dosažení zvoleného cíle. Jak bude vypadat reflexe a které metody jsou vhodné v ní použít, mívá většinou počátek v minilekci. Při jejím plánování učitel zvažuje, zda je pro cíl hodiny lepší zadat plnění úkolu písemně, nebo si její žáci mají jen rozmyslet a sdílení proběhne ústně, případně jinou než písemnou formou, např. výtvarným vyjádřením či dramatizací.

„V jedné třídě jsme reflektovali spíš ústně, třída je mezi sebou velmi sdílná. Ve druhé třídě spíš písemně, neradi před sebou mluvili.“

Psát si při četbě **poznámky z textu** (byť jen pro sebe) je základem pro jakoukoliv pozdější práci s textem. Je proto velmi užitečné učit žáky této dovednosti, dalo by se říct i návyku. Žák pak i snáze o své četbě hovoří, když se může opřít o nějaký text. Písemné poznámky se proto vyplatí i v případě, že chceme dát apel na ústní sdílení. V písemných poznámkách jsou také dobře dostupné důkazy o učení každého žáka a podklady pro sebereflexi. Vidíte i v delším čase pokrok jednotlivých žáků a taktéž to vidí i žák při sebehodnocení (viz dále). Mnoho učitelů proto volí nějaký stabilní model pro písemné zápisky z četby, nejčastěji sešit.

Na druhou stranu je často přínosné **písemnou odezvu u dětí zavádět pozvolna**, protože je mnoho žáků, kteří neradi píšou, a pokud i neradi čtou, mohou se pro ně dílny čtení stát brzy velmi neoblíbeným předmětem. A to není v ničem zájmu. Krátké zápisky většinou zvládnou všichni bez potíží. Vypsát si např. tři klíčová slova (a s nimi pak pracovat ústně), jména postav, jednu větu... Časem můžete své nároky zvyšovat a snad brzy se dočkáte textů, které vás u mnohých žáků překvapí jak rozsahem, tak obsahem. Klíčem k úspěchu je zde právě pravidelnost dílen čtení a z ní plynoucí návyk.

Práci se známou formou písemné odezvy „**podvojný deník**“, která organizuje přirozený způsob vedení zápisků z četby, můžete např. odstupňovat tak, že nejprve žáky vedete k výběru úryvku z textu, který si označí v knize lepítkem, v reflexi úryvek přečtou a ústně okomentují. Příště si vypíšou adekvátní úryvky a komentují ústně, posléze pak plní již všechny náležitosti. Zároveň můžete úroveň nároků individualizovat dle potřeb a zájmu žáků.

Ač je písemný projev sám o sobě způsobem, kdy čtenář svou četbu reflektuje, chybí mu rozměr interakce v rámci čtenářského společenství a s tím spojené benefity pro vzdělávání žáků (viz výše). Doporučujeme proto dát vždy v rámci reflexe prostor ke **sdílení** řešení čtenářských úkolů **mezi čtenáři**, případně i v širším a obecnějším čtenářském společenství. Postup může být následovný:

- ▶ Během četby či po četbě žák zpracovává zadání písemnou formou.
- ▶ V reflexi žák sdílí své řešení ústně ve dvojici.
- ▶ Společně v rámci celé třídy sdílí několik žáků svá řešení, k nimž je možné podat zpětnou vazbu nebo nad nimi diskutovat.
- ▶ Individuálně/společně v rámci celé třídy ústně/písemně učitel s žáky zhodnotí přínos a náročnost proběhlé aktivity.

Tímto modelem zajistíte, že v reflexi nic neopomenete, každý žák bude mít prostor k hovoru s jiným čtenářem, a zároveň můžete na vybraných žácích modelovat dosažení cíle, případně rychle posoudit, proč žáci úkol nezvládli a navrhnout nápravu. Žáci si také na tento postup sdílení brzy zvyknou a budou i přístupni tomu, aby dvojice vznikaly náhodně (losem apod.). **Reflexe se stává zaběhnutou rutinou.** Na okraj jen zmiňme, že náhodné sdružování žáků do dvojic má důvod nejen v rozvíjení sociálních kompetencí a budování čtenářského společenství, ale rovněž i v příležitosti pro každého žáka setkat se s různorodou literaturou, která se ve třídě objevuje.

„Reflexe jsem obměňovala – písemné, ústní. Častokrát jsem chtěla, aby měli žáci čas být sami se sebou, s textem. V počtu 25 žáků se také písemné podoby více osvědčily, jelikož jsem měla i já prostor pro zjištění toho, kde jsou žáci na cestě.“



Rutina samozřejmě je pomocníkem, ale někdy může být únavná a vést k nudě. Proto je občas dobré ji narušit, zvláště koresponduje-li cíl dílny čtení s odlišnou formou reflexe. Dvojice mohou nahradit debatní skupinky, případně tvůrčí týmy, písemný a ústní projev např. dramatizace či projev výtvarný. To vše přinese do dílny čtení **oživení**, rutina je ale pevným bodem, ke kterému se vždy můžete bezpečně vrátit. Ve variování forem reflexe tedy nejde v první řadě o to, abyste žákům představili paletu metod, které znáte, a neustále je něčím překvapovali, ale o využití vhodných metod pro dosažení vzdělávacích cílů. Mezi ně patří jeden stabilní – aby se žáci stávali autentickými čtenáři, tedy aby četli s radostí. A když už jsme zmínili autenticitu, je dobré dodat ještě jednu radu: **i vy buďte autentičtí**. Stejných cílů dosahují různí lidé různými metodami. Pokud vám jde např. dramatizace proti srsti, najdete si jistě jiný způsob, jak oživit rutinu reflexe. Slovo metoda znamená cesta, ne cíl.

Možností, jak variovat reflexi dílny čtení je nepřeberně mnoho, a to včetně různých variací písemných zápisků. Seznam některých z nich najdete v příloze č. 2.

Které dovednosti se reflexí rozvíjejí a jak zde sledovat výkon a pokrok žáků?

Spolu se čtenářskou odezvou rozvíjíme v reflexi mnoho dalších dovedností:

- ▶ verbalizaci pocitů a myšlenek obecně,
- ▶ písemný projev,
- ▶ mluvní projev,
- ▶ aktivní naslouchání,
- ▶ základy argumentace,
- ▶ základy interpretace,
- ▶ poskytování zpětné vazby,
- ▶ další aspekty komunikace závislé na vytvořených komunikačních situacích (např. pravidla diskuze).

Reflexe ale přináší ještě jeden bonus, který je přidanou hodnotou k rozvíjeným dovednostem a čtenářské gramotnosti obecně. Pokud se vám podaří vytvořit ve třídě bezpečné prostředí, **interakce s literárními díly brzy přinese velmi zajímavé podněty pro různé diskuze nebo silné osobní výpovědi**. Literatura je nabitá tématy a myšlenkami, které různou měrou rezonují s naším osobním životem, a také otvírá množství potencialit pro budoucnost celé naší společnosti, našeho světa. Vnímat četbu a komunikovat s literaturou přinese do sdílení příležitost a často i potřebu mluvit jak o velkých tématech světa, tak o zdánlivě malých tématech soukromého života. Pro žáky důležitá a zajímavá témata jsou motivací, proč vyjádřit a dobře formulovat svůj názor, proč vůbec o něčem psát a mluvit.

„Přínosem byl mnohem větší prostor pro vzájemnou diskusi, interpretaci a sdílení ‚obyčejných‘ dojmů, než je tomu v jiných hodinách. I děti, které se v češtině moc nezapojují, neboť si nejsou jisté svými odpověďmi, nyní necítily tlak na výkon a postupně přišly na to, že u sdílení dojmů není žádná správná odpověď, že jde o formulaci svého názoru, což souvisí s dalším přínosem, a to dovedností formulovat své myšlenky, komunikovat je a rozporovat.“

Přijeme-li zde o dovednostech, můžete se zákonitě ptát, jak je možné jejich rozvoj sledovat. To souvisí se sledováním výkonu a pokroku žáků obecně. Už ze samotného významu slova sledovat vyplývá, že půjde především o pozorování, v našem případě projevů žáků. Určitě ale nemáme na mysli kontrolu. Prostor pro pokrok žáků je zde i bez naší neustálé kontroly. Otázky začínajících učitelů (ve smyslu začínajících s dílnou čtení) se často točí kolem **potřeby neustále sledovat projevy žáků a kolem obav ze ztráty možnosti tyto projevy sledovat a kontrolovat**. Mohou znít např. takto:

- ▶ Jak mohu posoudit plnění úkolu, když neznám všechny knihy, které žáci čtou?
- ▶ Jak zjistím, že žáci ve dvojici skutečně mluví o četbě?
- ▶ Jak ověřím, že všichni úkol zvládli, když je sdílení jen ústní?

Hned z počátku je třeba si říct, že odpověď na všechny tyto otázky je *velmi těžko*, ale s dodatkem *není to potřeba*.

V dílnách čtení dáváme žákům **prostor pracovat na rozvoji vlastních čtenářských a dalších dovednostech víceméně samostatně**. Dílny čtení vytvářejí ideální podmínky pro rozvoj každého žáka, který je ale využívá především na základě vlastní motivace. To vše je v souladu s moderní pedagogikou, která bere žáka jako subjekt vzdělávání. Učitel je tím, kdo podmínky ke vzdělávání stále optimalizuje.

Sledovat pokrok žáků je ale třeba, je zpětnou vazbou pro učitele, zda má jeho práce efekt, nebo zda ji nějak neupravit. Je důležitým informačním zdrojem pro hodnocení žáků, jak popíšeme v příslušné kapitole. Dále nám pomáhá identifikovat žáky, kteří potřebují naši individuální podporu, a zdaleka to nebyvají jen žáci se SVP, jsou to spíše žáci, kteří mají potíže právě s motivací.

Písemná reflexe je jasnějším důkazem o učení každého žáka. Ale stejně tak u ní je rozvoj dovedností možné sledovat až v určitém časovém horizontu. Pokud máme své žáky v dobré paměti a známe dobře jejich standardní projev, všimneme si posunu i v jejich mluvních dovednostech. Přesto ani pedagogům s dobrou pamětí neuškodí, dělají-li si alespoň nějaké poznámky. Ideálem samozřejmě je psát si reflexi proběhlé hodiny po každé dílně čtení včetně konkrétních projevů jednotlivých žáků. Někdy tak zjistíte, že někoho jste si již dlouho vůbec nevšimli, a tedy o jeho pokroku nemůžete nic říct.

„Mně se osvědčilo, jednou za čtvrt roku vybrat čtenářský deník. Víím, že pouhý zápis není vše a že musím sledovat zejména vývoj hodin jako takových, ale myslím, že i toto je krok, který pomůže učitelům vysledovat určité náznaky v žákově přístupu k DČ. Sleduji kvalitu (úroveň vyjádření) i kvantitu (množství vět/řádků). Víím, že to druhé zmíněné (počet vět/řádků) není vše vypovídající, ale zjednodušeně řečeno – pokud

žák najednou píše trojnásobně dlouhé zápisy, zřejmě je vidět nějaký pokrok z hlediska zájmu o DC, než když naopak ze zápisů na celou stranu najednou píše pouze dvouřádkové vyjádření. Jinak nemám žádné osvědčené nástroje, vše je intuitivní.“

Jak na zápisy z dílen čtení?

Na začátku je dobré si zodpovědět otázku, **co od zápisů vlastně očekáváme – k čemu mají žákům sloužit a zda se zápisy budeme dlouhodobě pracovat**, např. vracet se k probranému učivu, sledovat pokrok žáků, použít zápisky jako součást hodnocení apod.

„Práce ve čtenářské dílně pro mne byla radostná, ne vždy se vše dařilo, ale snad proto, že mi jsou jasnější cíle našeho úsilí, cítím daleko větší uspokojení a díky výsledkům dotazníkové reflexi žáků i hmatatelný pokrok, který vnímají sami žáci. Díky vedení komunikativního čtenářského deníku máme v rukou i hmatatelný důkaz práce. Nejde tolik o výsledky, ale o dokumentaci, kudy se naše čtenářské cesty ubíraly.“

Významnou roli hraje i **zaměření hodin a způsobu reflexí**. Budete s žáky po četbě raději sdílet ústně a hodně si povídat? Pak vám bude stačit klasický **sešit**. Budete po žácích vyžadovat pravidelné zápisy a písemné reflexe? Pak využijete spíše formát A4, který se více hodí pro psaní delších textů, tvorbu ilustrací, vlepování různých materiálů apod. Motivační pro žáky je, když si mohou sami zvolit, jaký typ sešitu si na dílnu čtení pořídí. V ideálním případě bude žákům sešit sloužit více let a stane se z něj záznam četby za určité období (např. celý 2. stupeň).

Rádi vytváříte nebo využíváte pracovní listy? Pak zkuste **portfolio**. Můžete zvolit buď obyčejné papírové desky, kam si žáci budou materiály zakládat, nebo můžete využít sofistikovanějších euro obalů a vytvořit s žáky portfolio, kterým budou moci jednoduše listovat a prohlížet si vytvořená díla a vypracované listy. Navzdory tomu, že v každé třídě se najde někdo, kdo nikdy nebude mít vše v pořádku, procházet žakovská portfolia či sešity může být pro učitele velice **příjemným, skoro až terapeutickým zážitkem**:

„O minulém víkendu (ve čtvrtletí) jsem si vzala domů všechna portfolia dětí. A musím říct, že mi celek udělal upřímnou radost. Ačkoli jejich práce znám, vidět je pohromadě (především některé) byl opravdový balzám. Znovu mě překvapila práce dětí, které v češtině nedosahují takových výsledků, a zase jsem si uvědomila, jak pro děti se SVP lze lásku k mateřštině postavit na úplně jiných základech, než jsou vyjmenovaná slova a shoda podmětu s přísudkem. Utvrdila mě v tom i vlastní pohádka každého z nich, kterou sami vymýšleli. Pro rozvoj představivosti a slovní zásoby knihu asi nic nenahradí.“

Obvykle by součástí každého zápisu z dílny čtení měl být **minimálně název knížky, její autor a počet přečtených stran během hodiny**. Pro tento účel můžete pro žáky vytvořit samostatný pracovní list, kam si budou tyto údaje zapisovat. Ať už se rozhodnete pro jakýkoli způsob vedení zápisů z hodin, promyšlený způsob vedení sešitu nebo portfolia vám výrazně pomůže při hodnocení.

Hodnocení v dílně čtení

Co a jak učitelé klasifikovali?

Jak zapojit formativní přístup do dílen čtení?

I v dílnách čtení si musíme odpovědět na otázku, **jak budeme práci žáků hodnotit**, a záměrně říkáme **hodnotit, nikoli klasifikovat**. Čtení není souhrn znalostí, jež lze ověřit jednoduše, jako to můžeme učinit např. u vyjmenovaných slov. Z rozvoje čtenářských dovedností či z formování naší čtenářské zkušenosti můžeme těžko zkoušet nebo psát písemky. Ani učitelé, kteří do hodin pravidelně zařazovali témata z oblasti literární teorie a historie, která by teoreticky šlo tradičními metodami klasifikovat, tyto znalosti u žáků nezkoušeli.

Zcela přirozeně učitelé cítí, že klasické známkování není pro dílny čtení tím nejvhodnějším způsobem hodnocení. Chceme žáky ke čtení motivovat a nechceme jim hodiny špatnými známkami znechutit. Na druhé straně jsme však obvykle tlačeni k tomu, abychom žáky známkami hodnotili. **Jak se tedy s tímto „paradoxem (ne)známkování“ vyrovnat?**

Co a jak učitelé klasifikovali?

Paradox vynucovaného známkování ve chvílích, kdy máme hodnotit **úroveň zvládnutí určitých kompetencí a dovedností**, vedl některé projektové učitele k tomu, že **klasifikovali aktivitu žáku a konkrétní výstupy** z hodin, např. vyplněné pracovní listy. Obvykle jednou za čtvrtletí či za pololetí si **vybírali sešity nebo portfolia** a tato známkovali jen jedničkami, resp. dvojkami, pokud žákům nějaký úkol chyběl, byl neúplný apod. Součástí této známky mohla být zároveň aktivita v hodině, případně dávali učitelé jednu známku za kvalitu vypracovaných úkolů a jednu za aktivitu – taktéž podle principu zmíněného výše (nejčastěji jedničky, v případě „zádrhelů“ dvojky). Pro žáky je tento přístup velmi výhodný, protože jim nehrozí žádné „nebezpečí“ a obvykle si díky známkám z dílen čtení vylepšují klasifikaci:

„Ano, oceňovala jsem jedničkami dvojkami... žáci to kvitovali s povděkem, neb jim to zlepšovalo klasifikaci z češtiny a i ti méně nadaní na gramatiku zasloužili podpořit, neb bez ohledu na pravopis často právě oni perlili a přispívali nápady v reflexi dílen.“

„Známkoval jsem, ale jen motivačně. Snažím se, aby žáci čtení vnímali jako něco příjemného, proto se jim snažím čtením i přilepšovat známky (samozejmě ale ne tak, aby žáci v DČ viděli pouhý prostředek ke zlepšení svého průměru).“

Když jsme se na závěr projektu učitelů ptali, jak v dílnách čtení hodnotili, často v souvislosti se známkami uváděli, že „**známkovali motivačně**“. Vedle principu popsaného výše zároveň dostávali žáci jedničky ve chvílích, kdy např. nějaký úkol vypracovali velice kvalitně nebo výrazně originálně, v hodině byli mimořádně aktivní apod. Jiné známky učitelé v podstatě nedávali, případně jen velmi zřídka.

Co však znamená „velice kvalitně provedený úkol“? Co nebo kdo je pro něj měřítkem? Je Petrova reflexe kvalitnější než Janina, protože obsahuje 10 řádků (Petr rád píše sám i doma, a tak mu psaní nedělá problém), zatímco Jana musí přemýšlet nad každým slovem a vytvořit smysluplnou větu jí trvá déle? A tak má její reflexe jen řádky tři... Na druhou stranu, minule napsala reflexi jen na dva řádky a před tím na jeden, zatímco Petr píše stále o stejné délce. Nehledě na to, že i tři řádky mohou být myšlenkově hodnotnější než řádků deset...

Co znamená mimořádná aktivita? Petra čtení baví, a tak se zapojuje do diskuse pravidelně. Zaslouží si jedničku více než Jana, která sotva „přelouská“ pár stránek a stydí se před třídou mluvit, protože ze sebe dostane maximálně dvě věty, zatímco Petr dokáže mluvit i několik minut?

A jak budou žáci motivováni? Bude příští hodinu motivovanější Petr, protože bude chtít další jedničku, nebo Jana, která si řekne, že sice jedničku nedostala, ale taky nedostala pětku, takže jí zvolená strategie vlastně funguje a nemusí na svém chování nic měnit? A nebude Petr zmatený, když jednou za svou aktivitu jedničku dostane a jednou ne? Jak takováto známka rozvíjí vnitřní motivaci žáků?

Výše nastolenými otázkami rozhodně nechceme snižovat úsilí učitelů, kteří se musí se známkováním nějak vyrovnat. Ocenění aktivity v hodině nebo originality vypracovaného úkolu formou známky (jedničky) může mít své opodstatnění, jestliže jím žákům zdůrazňujeme důležitost rozvoje čtenářství. Téma hodnocení bychom však rádi alespoň trochu problematizovali a ukázali i jiné způsoby, opřené především o sledování pokroku jednotlivých žáků na základě **formativního přístupu**.

Jak zapojit formativní přístup do dílen čtení?

Principem formativního hodnocení je sledování **pokroku žáků a průběžné vyhodnocování úrovně dosažených dovedností či znalostí**. Tento přístup se opírá o **zpětnou vazbu, práci s cíli a kritérii, vrstevnické hodnocení, sebehodnocení a respektující komunikaci**. Všechny tyto oblasti spolu úzce souvisejí a navzájem se doplňují.

Různé techniky formativního hodnocení používala i velká část učitelů zapojených v projektu. Někteří se navíc striktně vymezili proti známkování a uváděli, že v dílnách čtení v žádném případě neznámkovali, používali jen techniky hodnocení formativního. Rádi bychom vám ukázali, že **formativní hodnocení a klasické známkování nemusí vždy jít nutně proti sobě** a že se oba způsoby lze **efektivně propojovat**.

Jak začít aneb Od cíle k cíli

Nejprve je důležité si ujasnit, **na co se** v dílnách čtení **zaměříte**. Chcete, aby si žáci dokázali sami vybírat knížky podle svého čtenářského zájmu? Aby dokázali doporučit vhodnou knížku spolužákům? Zaměříte se na soustředěnou četbu a její délku? Na používání čtenářských strategií? Na dovednosti spojené s reflexí textu? Na porozumění pojmům nutným pro interpretaci textu?

Pokud víte, **co** budete sledovat, **nadefinujte si cíl** – možné příklady najdete v příloze č. 3 a Souboru příprav k dílnám čtení. Nezapomeňte, že cíl by měl být SMART(ER): specifický (konkrétní), měřitelný, akceptovatelný (dosažitelný), realizovatelný/realistický, termínovaný (časově ukotvený), evaluovaný (vyhodnocený) a odměněný. S cíli můžete zároveň seznámit i žáky. Pokud budou jasně vědět, čeho mají dosáhnout, možná se budou lépe soustředit a rozhodně pak budou i vědět, co mají hodnotit. Takto lze např. pracovat se čtenářskou strategií předvídání:

„Chtěla jsem, aby žáci během tří týdnů (tři dílny) zvládli v průběhu čtení napsat dvě předpovědi. Na první hodině jsem předvídání modelovala a řekla žákům, že naším cílem je vytvořit 2 předpovědi a že jsem si jistá, že po třech hodinách to všichni zvládnou. Že dnes stačí jen jedna předpověď, ale že je možné, že někomu se dnes nepodaří ani jedna. Po čtení jsme četli předpovědi, které se žákům podařily napsat – byla to asi polovina třídy. Na druhé hodině zvládli jednu předpověď již skoro všichni a někteří hrdě hlásili, že mají dvě. Na poslední hodině se dvě předpovědi podařily napsat skoro všem, dva žáci měli jen jednu. Zároveň jsme na konci každé hodiny hodnotili, co se nám povedlo, diskutovali jsme o tom, v čem/proč je předpověď těžké napsat, a zároveň si žáci dávali mezi sebou rady o tom, jak předpověď napsat.“



Máte cíl? **Zjistěte aktuální stav** u vašich žáků: Podle čeho si vybírají knížky? Jak dlouho vydrží číst? Jaké čtenářské strategie znají/používají? Jak dovedou o přečteném textu mluvit? Pak už je jen třeba si výchozí stav zaznamenat a rozhodnout, **jak sledovat**, kam se žáci **posouvají**. Můžete si psát k žákům krátké poznámky, čímž získáte podklady pro zpětnou vazbu. Můžete pro žáky vytvořit různé pracovní listy a úkoly, jejichž kvalitu budete sledovat. V neposlední řadě můžete toto vše nechat na žácích (viz Sebehodnocení).

A Čtenářské zrcadlo

Nechte žáky napsat krátký text, v němž zhodnotí vlastní čtenářství a vztah ke knihám. Zejména u nižších ročníků poskytněte žákům návodné otázky, např. Podle čeho si vybíráš knížky? Kde si nejraději čteš? Jak často si čteš? Povídáš si s někým o knížkách? Chodíš do knihovny? Na konci školního roku, nebo třeba i po dvou letech dílen čtení, nechte žáky napsat čtenářské zrcadlo znovu a porovnejte obě verze mezi sebou.

Zpětná vazba

Poskytování zpětné vazby bylo nejčastějším způsobem hodnocení, který učitelé v projektu volili. V dílnách čtení pravidelně využívali **ústní zpětnou vazbu** přímo na hodině a **písemnou** v průběhu celého roku. **Písemnou zpětnou vazbu** dávali téměř vždy jako **doplňující komentář ke známce**, např. k hodnocení portfolia, sešitu apod., obvykle tedy **jednou za čtvrtletí nebo za pololetí**. Jedná se o výborný způsob, jak se s „paradoxem (ne)známkování“ vyrovnat. Někteří učitelé dokonce připravili i **krátký slovní komentář k výsledné známce z českého jazyka na vysvědčení**, v němž zhodnotili celkový pokrok žáků v dílnách čtení.

Písemná zpětná vazba představuje **časově náročnou** aktivitu, ale žáci (a rodiče) díky ní získají jasnou představu o tom, co žák zvládl, v čem se zlepšil, co se mu zatím nedaří a kam se může posunout. S trochou praxe a při dodržování základních kroků pro vás bude zpětná vazba hračkou.

Jak poskytnout/napsat zpětnou vazbu?

Technice správného poskytování zpětné vazby se věnují odborné publikace, v nichž najdete mnohem podrobněji rozpracováno, jak zpětnou vazbu efektivně poskytovat¹¹. Zde jsme pro vás vybrali to nejdůležitější pro dílnu čtení:

- ▶ Hodnoťte výstupy žáků, tedy to, co vidíte, nikoli osobnost (místo *Jsi dobrá čtenářka raději Vidím, že jsi přečetla za pololetí tři knihy a soudím, že tě čtení baví*).
- ▶ Nekomparujte žáky mezi sebou.
- ▶ V průběhu roku se zaměřte na hodnocení pokroku žáků, v pololetí shrňte dosaženou úroveň.

¹¹ Blíže např. STARÝ, Karel a Veronika LAUFKOVÁ. *Formativní hodnocení ve výuce*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1001-6; FLETCHER-WOOD, Harry. *Responzivní výuka: kognitivní vědy a formativní hodnocení v praxi*. Praha: Euromedia Group, 2021. Universum (Euromedia Group). ISBN 978-80-242-7152-1; WILIAM, Dylan a Siobhán LEAHY. *Zavádění formativního hodnocení: praktické techniky pro základní a střední školy*. Druhé revidované vydání. [Praha]: ve spolupráci s nakladatelstvím Martina Romana a projektem Čtení pomáhá vydala EDUKační LABoratoř, [2016]. ISBN 978-80-906082-7-6.

- ▶ Používejte popisný jazyk a buďte konkrétní.
- ▶ Oceňte žáky za to, co dokázali, v čem se zlepšili.
- ▶ Dávejte žákům doporučení tam, kde mají prostor ke zlepšení.
- ▶ Používejte „kouzelné slovíčko“ *zatím*, pokud se žákům něco nedaří.
- ▶ Ujistěte žáky, že jste tu pro ně, že jim pomůžete vytyčených cílů dosáhnout.
- ▶ Projevujte autentický zájem o to, co žáci čtou, i když byste si to sami jako čtenáři nevybrali.

Rádi bychom vám na několika **příkladech** ukázali, jak může taková zpětná vazba vypadat. Zaměříme se i na situace, kdy žáci nesplňují všechna kritéria pro perfektní práci a kdy dochází k problémovému chování:

Když někdo (hodně) vyrušuje

Zatím je pro Tebe¹² velice obtížné se na čtení soustředit. Stává se Ti, že svým jednáním často vyrušuješ spolužáky.

Když někdo vyrušuje, ale zlepšil se

Z počátku roku ses téměř nedokázal(a) začíst a často jsi vyrušoval(a) spolužáky. Zde však vidím velký pokrok. Daří se Ti se do četby více ponořit a po většinu času již v klidu čteš.

Když si někdo nedokáže vybrat knížku

Zatím obtížně hledáš knížky, které by Tě bavily. Společně budeme i nadále hledat cestu, jak objevit knížku, která Tě zaujme.

Když si někdo nedokáže vybrat knížku a stále je mění

Zatím stále hledáš cestu k žánru, který by Tě bavil. Na dílnách čtení často měníš knížky a žádnou jsi zatím nedočel(a). Pomohlo by dát knížkám větší šanci a zkusit v četbě pokračovat o něco déle.

Kdo se delší dobu neposouvá k náročnější četbě

Pro četbu zatím volíš stále podobně nenáročnou knihu. V příštím pololetí zkusíme najít knihu pro pokročilejší čtenáře, která by Tě mohla bavit.

Kdo začal s komiksy a jinou méně náročnou četbou a nyní si dokáže vybrat i náročnější titul

Oceňuji, jaký jsi udělal(a) pokrok v posunu od četby komiksů k náročnějším titulům.

¹² Velké písmeno u osobních a přivlastňovacích zájmen *Ty* a *Tvůj* je vyhrazeno pro vyjádření úcty a zdvořilosti v úřední, případně osobní korespondenci. U písemné podoby slovního hodnocení se učitelé často uchylují taktéž k velkému písmenu; i slovní hodnocení představuje určitou formu dopisu a oslovením v podobě *Ti*, *Tobě*, *Tvůj* apod. chtějí zdůraznit respekt k adresátovi a zdvořilou povahu komunikace. V současné době však v této souvislosti neexistuje závazná norma.

Kdo čte, ale nezapojuje se do sdílení, i když by mohl

Dokážeš si snadno vybrat knížku podle svého čtenářského zájmu a oceňuji, že ses posunul(a) k výrazně náročnější četbě, která byla v tomto pololetí převážně z období druhé světové války. Je škoda, že s námi tolik otevřeně nesdílíš své dojmy z četby, protože dokážeš o knihách velice pěkně mluvit a snadno bys mohl(a) inspirovat ostatní.

Kdo čte, zapojuje se do sdílení, ale nechce se mu na písemnou reflexi

Na hodinách jsi aktivní, sdílíš s ostatními spolužáky své zážitky z četby. O to více mě překvapuje, že kvalita Tvých písemných úkolů v sešitě neodpovídá vysoké úrovni, kterou vidím během sdílení. Nestačí jen říct svůj názor nebo řešení, je třeba učit se myšlenky formulovat i písemně.

Práce s kritérii

Kritéria představují výborný způsob, jak žáky „vtáhnout“ do hodnocení. Žáci díky nim jasně vidí, CO se bude v daném úkolu hodnotit a JAK vypadá požadovaná kvalita. Kritéria slouží vždy k **hodnocení** konkrétního **výstupu**, nikdy k porovnávání prací mezi sebou. Nelze tak říci, že někdo splnil úkol lépe, nebo hůře. Naopak lze říci, jak daný úkol naplňuje odpovídající kritérium. Žáci se navíc učí používat popisný jazyk a hodnocení podle kritérií může být dobrým odrazovým můstkem pro vrstevnické hodnocení. Velkou výhodou kritériálního hodnocení je i to, že žáci předem vědí, podle čeho a jak budou hodnoceni.



Sady kritérií obsahují vždy **názvy** daných **kritérií** (např. sdílení se spolužáky, čtenářský úkol, chování během samostatného čtení) a tzv. **deskriptory kvality**, které definují/popisují kvalitu či úroveň splnění daného kritéria. Stručně řečeno jak poznat, že kritérium bylo naplněno. Deskriptory mohou být označeny čísly, body, písmeny, symboly apod. Na začátku je zásadní věnovat žákům dostatek času na seznámení se s kritérii, společně je projít, vysvětlit, provést ukázkové hodnocení apod. Pak můžeme žáky nechat, aby hodnocení prováděli sami.

Na základě ukázky v publikaci *Formativní hodnocení ve škole* vznikla např. sada kritérií, podle níž žáci pravidelně hodnotili **délku četby, chování během četby, tempo čtení a čtenářský úkol** (viz příloha č. 4):

„Názvy jednotlivých kritérií jsem doplnila písmeny (délka četba A, chování B atd.) a úrovně naplnění kritérií označila body (4, 3, 2 a 1). Žáci tak mohli jednoduše a rychle formou ‚šifry‘ zapsat hodnocení do sešitu podle toho, jak dané kritérium naplnili – např. A4, B3, C3 apod. S tabulkou jsme pracovali postupně. Nejprve jsme hodnotili jen délku četby a chování, pak jsme přidávali ostatní, až žáci zvládli rychle zapsat kompletní zhodnocení. Poté jsem se snažila s žáky hodnocení reflektovat, ale někdy nám na to nezbyl čas.“

Reflektovat výsledné **hodnocení** je důležité, minimálně nějakou rychlou aktivitou. Důležité je také ptát se žáků na zdůvodnění jejich hodnocení. Způsoby mohou být různé:

- A**
1. Hodnocení žáci doplní komentářem, v němž vysvětlí svoji volbu.
 2. Hodnocení žáci doplní komentářem odpovídajícím na některou z otázek:
 - a) Co se mi dnes příliš nedařilo a proč?
 - b) V čem se chci do příště zlepšit?
 - c) Za co se pochvám?
 3. Hodnocení žáci doplní komentářem, v němž zhodnotí, jak se jim podařilo naplnit cíl z předcházející hodiny. Dále můžeme zadat otázky typu:
 - a) V čem jsem se od minule zlepšil(a)?
 - b) Co se mi (oproti minulé hodině) podařilo?
 - c) Co se mi zatím nedaří?

Vrstevníkové hodnocení

Podstatou vrstevníkového hodnocení je hodnocení, které si dávají **žáci navzájem mezi sebou**. Pro zařazení tohoto způsobu hodnocení je klíčové zajistit ve třídě bezpečné prostředí a seznámit žáky se zásadami zpětné vazby. Pokud tyto podmínky nedokážeme zajistit, vrstevníkové hodnocení bude fungovat velice obtížně a spíše je lepší se mu vyhnout. Pokud naopak máme vše potřebné, dobrým způsobem, jak začít, je výše zmíněná práce s kritérii. Ty žákům poskytnou jasnou oporu pro to, co mají hodnotit a jak. Vyhneme se tak emočním komentářům (*to se mi líbí/nelíbí*) a bezduchým, nicneříkajícím frázím typu *je to pěkné, to se ti povedlo* apod. (nebo je alespoň minimalizujeme).

Důležitá je zde i role učitele, který především by měl zásady zpětné vazby dodržovat a být žákům tím nejlepším příkladem.

Během projektu jsme se setkali s tím, že žáci hodnotili např. **referáty** spolužáků nebo si psali na lepíky **vzkazy** k vypracovaným **úkolům** v portfoliích. Vrstevnické hodnocení může dobře fungovat především v průběhu práce na nějakém komplexnějším úkolu, kde si mohou žáci navzájem předávat doporučení a nápady k vylepšení výsledné podoby v rozsahu, který není v silách žádného učitele. Je však dobré také myslet na to, že proces čtení a čtenářská odezva může být ryze **intimním a interním prožitkem**, a tudíž ne všichni žáci mohou chtít své výtvary se spolužáky ochotně sdílet.

Sebehodnocení

Sebehodnocení je z našeho pohledu jedním z nejlepších způsobů, jak s hodnocením v dílnách čtení pracovat. V ideálním případě žáci „**sami rozpoznají, zda dosáhli stanoveného cíle a co jim k tomu pomohlo; reflektují kvalitu odvedené práce**, identifikují své slabé a silné stránky; plánují, co udělat do příště za účelem zlepšení – stanovují si reálné cíle a postupy do budoucna“.¹³ Mimo příkladů zmíněných výše můžete využít např. tyto aktivity:

A Škály

Vyzvěte žáky, aby na škále 1–5 zhodnotili, jak se jim dnes pracovalo, jak splnili cíl hodiny, čtenářský úkol apod. Mohou vyjádřit i pohybem ruky (u těla vůbec – nahoře bez problému).

A Nedokončené výroky

Nechte žáky dokončit vybraný výrok, např.:

- ▶ Dnes jsem se dozvěděl o sobě: _____, o spolužákovi: _____, o literatuře: _____.
- ▶ Nejužitečnější věc, kterou si z dnešní hodiny odnáším: _____.
- ▶ Dnes mě nejvíce překvapilo: _____.
- ▶ Rád(a) bych se dozvěděl(a) více o _____.
- ▶ Dnes jsem se naučil(a) _____.

Komplexnějšímu zhodnocení pokroku v dílnách čtení ve čtvrtletí, pololetí či na konci roku se můžete věnovat klidně celou hodinu formou diskuze nebo navrhnout pro žáky různé sebehodnoticí listy. Přemýšlet mohou žáci např. nad těmito otázkami:

- ▶ Prolistuj své záznamy z dílen čtení. Jak bys zhodnotil(a) svoji práci? Na co jsi pyšný(á)? Co bys mohl(a) zlepšit?
- ▶ Prohlédni si svůj seznam přečtených knih. Která se ti nejvíce líbila a proč?
- ▶ Jaké knihy si chceš ještě přečíst?

¹³ STARÝ Karel a Veronika LAUFKOVÁ. *Formativní hodnocení ve výuce*. Praha: Portál, 2016, s. 34.

- ▶ Ohlédni se za svým čtenářstvím od začátku roku. Co se změnilo?
- ▶ Co bude tvým hlavním cílem pro příští pololetí?

Pro žáky můžete vytvořit např. **vysvědčení pro čtenáře**, do něhož zahrnete nejdůležitější cíle, jimž jste se věnovali. Jejich naplnění mohou žáci hodnotit známkou, body nebo krátkým komentářem a jednotlivé cíle mohou vypadat např. takto:

- ▶ Dokážu si vybrat knížku podle svého čtenářského zájmu. Víím, kde si ji mohu půjčit.
- ▶ Představím knihu kamarádům a spolužákům. Uvedu, co se mi na ní líbí, nelíbí a proč.
- ▶ Převyprávím text vlastními slovy v logickém sledu, užívám klíčová slova.
- ▶ Spojím si, zda to, co čtu, souvisí s mými zkušenostmi.
- ▶ Přečtený text zhodnotím. Vyvodím, jaké poučení by pro mě mohl mít.

Velice se také osvědčilo provádět s žáky **hodnocení dílen čtení jakožto komplexní metody**, k čemuž můžete využít postupy zmíněné výše a diskutovat nad otázkami:

- ▶ Jak bys někomu vysvětlil/a, co jsou to dílny čtení?
- ▶ Co ti čtenářské dílny daly? Co ses naučil(a)?
- ▶ Co bys na hodinách doporučil(a) ke zlepšení?
- ▶ Proč by dílny čtení (ne)měly být zařazeny v rozvrhu? Co nám přináší?



A Dopis ministroví

Vyzvěte žáky, aby napsali dopis ministroví školství, v němž obhájí důležitost dílen čtení, dostatek knih ve školních knihovnách apod.

Respektující komunikace

Vytvořit ve třídě bezpečné prostředí opřené o respektující komunikaci zní jako otřepané klišé. Žádný učitel přeci nechce, aby se jeho žáci neradi učili. Naopak touží po tom, aby se v jeho hodinách cítili bezpečně, otevřeně sdíleli před ostatními své postřehy, nebáli se vyjádřit svůj názor apod. K dosažení tohoto cíle musí učitelé dávat jasně najevo, že zraňující reakce mezi žáky netolerují, a samozřejmě se jich také sami nedopouštějí. V souvislosti s hodnocením je pak zásadní, aby žáci dokázali objektivně zhodnotit své učení a nebáli se např. přiznat, že se dnes nedokázali začíst, že se jim nechtělo plnit čtenářský úkol apod. **Bez bezpečného prostředí, v němž žáci budou otevřeně sdílet, budou totiž techniky formativního hodnocení fungovat jen velice obtížně.** Podrobněji se o respektující komunikaci dočtete v příslušných publikacích¹⁴, v souvislosti s dílnou čtení jsme pro vás vybrali tyto zásady:

- ▶ Pravidelně (a zejména z počátku) ujišťujte žáky, že je normální, že ne všechny čtení baví a že ne každý se dokáže soustředit na četbu po stanovený čas.
- ▶ Hovořte s žáky o tom, že čtení je dovednost, kterou je třeba budovat postupně, proto ne každý čte stejně rychle, ne každý čte stejně náročné knihy apod. To vše je v pořádku.
- ▶ Neodsuzujte četbu žáků, naopak se zajímejte o to, co čtou, proč si daný titul vybrali, co je na něm zajímavá apod.
- ▶ Vyvarujte se porovnávání žáků mezi sebou navzájem.
- ▶ Dodržujte pravidla zpětné vazby.

¹⁴ Blíže např.: FABER, Adele a Elaine MAZLISH. *Jak mluvit, aby se děti lépe učily – doma i ve škole: [rady pro rodiče dětí od 4 do 18 let]*. Brno: Computer Press, 2010. ISBN 978-80-251-2961-6; FLETCHER-WOOD, Harry. *Responzivní výuka: kognitivní vědy a formativní hodnocení v praxi*. Praha: Euromedia Group, 2021. Universum (Euromedia Group). ISBN 978-80-242-7152-1; GORDON, Thomas a Julie ŽEMLOVÁ. *Škola bez poražených: praktická příručka efektivní komunikace mezi učitelem a žákem*. Praha: Malvern, 2015. ISBN 978-80-7530-006-5; Nováčková, Jana a Dobromila NEVOLOVÁ. *Respektovat a být respektován: cesta k sebeúctě a zodpovědnosti*. Praha: PeopleComm, 2020. ISBN 978-80-87917-71-8; WILLIAM, Dylan a Siobhán LEAHY. *Zavádění formativního hodnocení: praktické techniky pro základní a střední školy*. Druhé revidované vydání. [Praha]: ve spolupráci s nakladatelstvím Martina Romana a projektem Čtení pomáhá vydala EDUkační LABoratoř, [2016]. ISBN 978-80-906082-7-6.

Čeština je přeci jen jeden předmět...

Dílna čtení a (klasická) literární výchova

Dílna čtení a slohová a komunikační výchova

Dílna čtení a mluvnice

I když považujeme samostatné tiché čtení za hlavní cíl dílen a dáváme mu dostatek času, možná nás napadne, že by se do dílen čtení dalo občas přimíchat i něco jiného – třeba špetka slohu, drobet mluvnice nebo ždibec klasické literatury s náležitým historickým kontextem. Někdy může tato myšlenka pramenit z pocitu tísně z nedostatku času v ostatních oblastech českého jazyka, někdy může představovat přirozené propojení s učivem literatury, slohu či mluvnice plynoucí z komplexnosti českého jazyka. Jak to tedy udělat, aby výsledná polévka byla chutná a vyvážená, nikoli přesolená či přepeřená?

Díky pravidelným dílnám čtení si můžeme vybrat jeden ze tří základních způsobů, jak k výuce přistupovat:

1. Pro dílny čtení volíme zcela **samostatná témata**, nezávislá na ostatním vzdělávacím obsahu.
2. V dílně čtení **otevřeme vybrané téma** a rozvíjíme ho v následujících hodinách nejen dílen čtení, ale i v hodinách ostatních.
3. Dané **téma otevřeme mimo dílnu čtení** a v dílně čtení ho opakujeme, dále prohlubujeme, rozvíjíme apod.

Dílna čtení a (klasická) literární výchova

V naší myšlenkové mapě představuje oblast literárního díla významnou část, která zároveň propojuje dílny čtení s tradičním obsahem literární výchovy. Můžeme zabrousit do **naratologie**¹⁵ a věnovat se kategoriím jako prostor, postava či čas, můžeme otevřít dveře do **struktury díla** a probádat jeho kompozici, téma či motiv, můžeme chvíli bloumat mezi **literárními druhy a žánry**, potkat **významné spisovatele**, a můžeme se dokonce nechat unášet i **poezií**. Jednoduše řečeno, v dílně čtení se můžeme věnovat téměř jakémukoli literárně-teoretickému či literárně-historickému obsahu. Citlivě připravená minilekce s tímto obsahem má potenciál žáky nejen seznámit s literárními díly, směry a velikány českého i světového písemnictví, ale vede i k hlubšímu pochopení a vcítění se do daného díla, má potenciál zaujmout historickým kontextem. Především ale provazuje učení se o literatuře

¹⁵ Nejen pro vedení dílen čtení, ale i pro jakékoliv další vzdělávání v oblasti naratologie doporučujeme program Nové školy, o. p. s., *Učíme se příběhem*, kde jsou zpracované lekce i dílny čtení k jednotlivým naratologickým kategoriím, a především pak příručku Jiřího Hrabala *Jak rozumět literárnímu vyprávění?*, která velmi srozumitelně podává tuto oblast literární teorie a je doplněna o ukázky ze současné literatury pro děti a mládež využitelné i v minilekcích. Všechny tyto materiály jsou zdarma ke stažení na www.ctenarskekluby.cz.

s učením se literaturou. Pro prezentaci vybraného tématu můžeme zvolit jak texty ze současné literatury pro děti a mládež, tak texty kanonické.

Připravit lekci s literárně-teoretickým obsahem, navíc opřenu o kanonický text, bývá obvykle náročné a **výsledky mohou** být zejména zpočátku výrazně **protichůdné**. Zatímco někomu se podaří žáky pro klasickou literaturu nadchnout, nebo jim ji alespoň přiblížit, někomu tyto hodiny úplně podle představ nevyjdou. Jako vždy je důležité vytrvat:

„Snažila jsem se [texty klasické literatury do hodin] zařadit, úspěch to ale nemělo ☺. Na druhou stranu si myslím, že to důležité je, ale mně se to nepodařilo propojit. Věřím, že mě časem někdo inspiruje.“

„Klasické texty jsem využívala. Kanonická literatura se tak stala ‚zábavnější‘, než kdyby ji děti musely číst jen tak.“

Jaký je tedy **klíč k plánování dílen čtení opřených o texty klasické literatury tak, aby se hodina po všech stránkách vydařila?** Přesný recept vám bohužel nabídnout nedokážeme, pojďme se ale společně podívat na to, co se našim projektovým učitelům osvědčilo.

Zejména v nižších ročnících, kde se žáci obvykle seznamují s **literárními žánry**, začali někteří pedagogové zcela přirozeně propojovat dílny čtení právě s tématy z oblasti genologie. Literární žánry jako bajky, báje, pověsti, pohádky ad. jsou žákům obvykle blízké, a zdá se, že pokud chce učitel prozkoumat možnosti propojení dílen čtení a teorie literatury, právě oblast literárních žánrů může být dobrým výchozím bodem. Tento přístup může být zároveň na některých školách v souladu se školním vzdělávacím programem, kdy v tradičním pojetí je 6. a 7. ročník věnován literárním druhům a žánrům, zatímco v 8. a 9. ročníku se dějiny literatury učí chronologicky.

V 6. třídě se např. Pavla Floriánová věnovala **řeckým bájím**. V úvodní minilekci s žáky na základě četby řecké báje vyvodila typické znaky tohoto žánru a pro vlastní četbu zadala žákům tento čtenářský úkol:

- A** *Nad jakými filozofickými otázkami, kterými se zabývají báje, by mohl přemýšlet váš hlavní hrdina? Zdůvodněte své rozhodnutí.*

V následující dílně čtení s žáky nad jinou bájí zopakovala její znaky a soustředila se na jeden z typických znaků pro báje řecké – proměnu člověka ve zvíře či rostlinu. Pro vlastní četbu pak zadala otázku:

- A** *Představte si, že se žárlivá Héra nebo Zeus chtějí zbavit některé z vašich postav. V jaké zvíře nebo rostlinu by vaši postavu mohli proměnit? Zdůvodněte své rozhodnutí.*

Pokud žáky seznamujeme i s řeckými bohy, můžeme zadat např. tyto **otázky**:

- A**
- Kdyby tvá postava byla řeckým bohem, byla by _____, protože _____.*
 - Představ si, že máš obdobnou moc jako řeční bohové a můžeš svému hrdinovi splnit jakýkoli sen nebo přání. Nezapomeň, že tvůj hrdina by si měl splnění snu/přání zasloužit. Uveď název knihy, jméno hrdiny, přání, které mu splníš, a důvod – proč.*

Podobně můžeme postupovat i v případě dalších, kratších žánrů a s pokročilejšími žáky se můžeme pustit i do těch **delších**: prozkoumat znaky románů, stavbu povídky, zákonitosti biografie, autobiografie apod.:

- A** **POVÍDKA (8. třída):** Diskutujte s žáky o rozdílu mezi povídkou a románem, na závěr dejte žákům k dispozici znaky povídky. Společně přečtěte povídku R. Dahla Skopec na porážku. Projděte daná kritéria a zjistěte, zda je povídka naplňuje. Důraz kladte na „nečekané okolnosti“.

Čtenářský úkol: Během četby se soustřeď na nečekané momenty a sepiš je. Jaké další znaky povídky se objevily v tvé knize? Pokud jsi žádné nenašel/nenašla, zamysli se nad tím, proč ne.

Chcete se pustit do oblasti **literární teorie** a seznámit žáky se **základními literárními pojmy** jako próza, poezie, drama, ich/er forma, téma, motiv apod.? Inspirujte se např. u Michaely Hlaváčové: v minilekci na úryvcích z knih *Oliver Twist* (Charles Dickens) a *Podivný případ se psem* (Mark Haddon) přiblížila žákům rozdíl mezi ich a er formou a zadala jim jednoduchý úkol, nad nímž po četbě všichni diskutovali:

- A** *V jaké formě je vypravován tvůj příběh? Přečti ukázkou a zdůvodni. Který způsob vypravování je ti bližší?*

V následující dílně čtení pak žáci přepisovali část textu do opačné formy a zamýšleli se nad tím, která podoba se jim více zamlouvá a proč:

- A** *Vyber si část ukázky a napiš ji v opačné formě. Která podoba je ti bližší? Vysvětli.*

Již výše jsme popsali, jaké výhody má opakování a prohlubování daného tématu v následujících hodinách. Reflexe výše popsaných hodin věnovaných ich/er formě to jen potvrzuje:

„Zaujalo mě, že od minulé hodiny žáci daleko více přemýšleli o formě sdělení, což se objevilo i v jiné vyučovací hodině. Promýšleli, proč autoři volí právě danou formu a sami na sobě si ověřili, že i forma rozhoduje o výběru jejich knihy.“

A jak může vypadat ochutnávka z **literární historie**? Ze zkušeností z projektu vyplývá, že tento typ hodin je lepší realizovat ve třídách, které již mají s dílnami čtení delší, třeba i víceleté zkušenosti a kde žáci mají vybudované pevné čtenářské návyky, hovoří o četbě, reflektují ji atd. Pokud začínáme pracovat s kanonickými texty, jejichž prostřednictvím chceme žáky seznámit s určitým dílem, zejména z počátku je důležité **vystavět tyto hodiny na prožitku, emocích, čtenářské odezvě, empatii apod.**

- A** *a. (8. třída) Ved'te s žáky krátkou diskuzi na téma **statečnost**: Co si představíte pod pojmem statečnost, hrdinství? Co je to hrdinství všedního dne? Pusťte žákům povídku J. Drdy Hlídač dynamitu a pokračujte v diskuzi: Kdo je statečný? Co je to statečnost v dnešní době?*

Čtenářský úkol: Vytvoř pětílístek týkající se situace, kdy se nějaká postava ve tvé knize zachovala statečně.

- A** b. (8. třída) Diskutujte s žáky na téma **vášně**: Jaké vášně mívají lidé kolem nás? Může nějaká vášně změnit člověku život? Přečtěte s žáky zkrácenou povídku Čintamani a ptáci od Karla Čapka z díla Povídky z jedné kapsy (člověk – sběratel je ochoten i krást, aby získal vysněný koberec). Pokračujte v diskusi.

Čtenářský úkol: Pohánějí život některé tvé postavy vášnivě zájmy, kterým podřizuje své běžné chování? Zájmy, které jí třeba i změní život?

- A** c. (9. třída) Napište na tabuli text **A. Lustiga**: „Někdo přežil [koncentrační tábor] díky směsici štěstí a oné záhadné záležitosti, zvané charakter, ale přežít se dalo vždy jen na úkor někoho jiného.“ Představte stručně žákům A. Lustiga a přečtěte společně upravenou ukázkou z díla Krásné zelené oči. Diskutujte s žáky o tom, kdo mohl přežít vyhlazovací tábor, jak rozumí úvodnímu citátu, proč má smysl si připomínat utrpení války apod.

Čtenářský úkol: Vyhledej a písemně vyjádři, jakou válku (jaký boj) zažívají postavy z tvé knihy.

A jak mohou vypadat hodiny zabývající se **literárními směry**?

Na naučném textu např. otevřete téma **romantismu** a společně vyvodte jeho obecné prvky. Pro četbu pak zadejte tento úkol:

- A** Čti pozorně a zkus najít ve své knize prvky romantismu. Zkus popsat a zhodnotit, proč jsi je tam našel/našla, nebo naopak nenašel/nenašla.

Možná se vám toto zadání zdá náročné; podívejte se tedy, jak se s úkolem vypořádali žáci ze čtenářsky zkušené tercie víceletého gymnázia pana učitele Skřivánka.

knihy Prašina – V. Matocha: Když jsem četl, našel jsem pouze jednu známku romantismu. Jelikož se jedná o Prašinu, tak to nebylo tak těžké najít. Jde o to, že je tam dost často projevovaná cesta nebo špinavá a tmavá ulice, ale hlavně u těch cest či ulic.

knihy Malí bohové – T. Pratchett: Kniha obsahuje prvky romantismu v podobě velmi barvitých popisů přírody, ale se jedná spíše o parodii a karikaturu než o něco, co bylo myšleno vážně.

knihy Stoletý stařík – J. Jonasson: V téhle knize jsem zatím moc romantických prvků nenašla, je to podle mě hlavně tím, že kniha je poměrně nová a je to spíše komedie než co jiného. Romantický hrdina v ní také úplně není, stařík, o kterém příběh vypráví je sice velmi neobyčejný a jiný než ostatní, ale život nebere vůbec tragicky, nenavazuje žádné romantické vztahy a všechno bere spíše s nadsázkou, než že by to nějak zvlášť prožíval.

V následující hodině pak žáci nad textem z *Bídníků* diskutovali o hlavním hrdinovi a vyvodili znaky romantického hrdiny. Pro vlastní četbu byl zadán tento úkol:

- A** Má hrdina tvého příběhu znaky romantického hrdiny?

V poslední dílně věnované romantismu se žáci zabývali prostředím. V ukázce z díla *Zánik domu Usherů* se měli soustředit na to, co v ní autor popisuje a jak. Po přečtení si žáci sdělili dojmy a popsali, jak vypadá romantické prostředí. Pro vlastní četbu byl zadán tento úkol:

- A** *Pozorně čti svou knihu a zamysli se nad tím, zda se v ní nacházejí nějaké rysy romantického prostředí. Pokud ne, uprav prostředí v knize tak, aby nějaké romantické prvky obsahovalo.*

Ve čtenářsky zkušených třídách byli někteří učitelé svědky toho, že **minilekce opřené o texty určené mladým čtenářům, nebyly vždy pro žáky dostatečně atraktivní**. V tomto případě může pravidelnější zařazování úryvků z děl klasické literatury žáky více motivovat a třeba je i pro jejich četbu nadchnout.

Na závěr bychom rádi zmínili, že **literární díla vždy vznikají v určitém historickém kontextu** a jsou ovlivněna dobovými událostmi. Často tak zcela přirozeně dochází ke spolupráci češtináře a dějepisce – nezřídka učivo o řeckých bájích ladí s učivem o starověkém Řecku probíraném v hodinách dějepisných, události 19. století s literaturou národního obrození apod. V kapitole Za hranice dílny čtení vám proto chceme nabídnout možnosti propojování dílny čtení, dějepisu a dalších předmětů.

Dílna čtení a slohová a komunikační výchova

Velkou oblastí, která v naší myšlenkové mapě není zdánlivě zahrnuta, jsou témata slohové a komunikační výchovy. Ač zde nejsou explicitně, vždy je lze provázat s oblastmi, které jsou literární. Učíme-li žáky v rámci slohového učiva vypravování, učíme je princip, na kterém fungují všechny narativy, a to lze krásně sledovat při jejich četbě zaměřené na oblast naratologie. Několik pedagogů začalo zcela spontánně propojovat dílny čtení právě s touto oblastí. Ukázalo se, že v dílnách čtení se lze velice efektivně a smysluplně věnovat **krátkým slohovým útvarům** (oznámení, dopis, životopis, reklama ad.), **slohových postupům** (vyprávěcí, popisný ad.), **strukturu textu** (osnova, odstavec, přímá řeč ad.) či **prohlubovat písemné dovednosti žáků a tvořivou práci s vlastním textem**.

Podívejte se na několik vybraných příkladů:

- A** **INZERÁT (6. třída):** *Vyberte pro minilekci ukázkou, kde je popisován nějaký předmět. Společně s žáky dejte dohromady znaky inzerátu a nechte je např. ve dvojici vytvořit inzerát vztahující se k dané ukázce.*

Čtenářský úkol: *Během čtení si vyber jednu postavu a zamysli se nad tím, jaký předmět by mohla inzerovat. Po četbě napiš inzerát určený do místních novin / na nástěnku apod.*

Pozn.: *Již před četbou se můžete žáků zeptat, zda mají nějaký nápad na předmět, který by se pro inzerát k jejich postavě hodil.*

- A NEÚŘEDNÍ/NEFORMÁLNÍ DOPIS (7. třída):** Mimo dílnu čtení seznamte žáky s povahou neúředního dopisu. V minilekci přečtete krátkou ukázkou z vybrané knížky, zaměřte se na stručné popsání problému, který postava v příběhu řeší. Přečtete žákům dopis, který jste postavě napsali vy sami, modelujte vaše myšlenkové pochody. Zopakujte znaky dopisu.

Čtenářský úkol: Při čtení se zamysli nad problémy, které v knize řeší některá z postav. Sděl postavě své rady formou dopisu. Nezapomeň, že dopis musí obsahovat určité náležitosti.

- A PŘÍMÁ A NEPŘÍMÁ CHARAKTERISTIKA (7. třída):** Vyberte ukázkou, na níž je vidět chování některé postavy. Společně s žáky jí na základě jejího chování a jednání v textu přiřazujte povahové vlastnosti a dokládejte ukázkou z textu. Modelujte rozdíl mezi přímou a nepřímou charakteristikou.

Tip: Dejte žákům k dispozici seznam povahových vlastností.

Čtenářský úkol: Rozděl si stránku v sešitě na dva sloupce. Vlevo napiš charakterovou vlastnost vybrané postavy, vpravo dolož příkladem chování postavy z textu.

- A ÚVAHA (8. třída):** Pracujte s textem z příběhu, který ideálně celá třída zná. Přečtete vybranou ukázkou a diskutujte o tom, kde by se vybraná postava mohla nacházet za 10 let. Kam bude její život směřovat? Dbejte na zdůvodňování odpovědí.

Čtenářský úkol: Vyber si jednu postavu z vaší knihy a zamysli se nad tím, kde se bude nacházet za 10 let. Podpoř své domněnky znalostmi na základě četby. Napiš krátkou úvahu.

- A ODSTAVEC, KLÍČOVÁ SLOVA (7. třída):** Mimo dílnu čtení seznamte žáky s členěním textu na odstavce. V dílně čtení společně přečtete vybranou ukázkou a v určité části textu s žáky shrňte obsah odstavce formou klíčového slova nebo krátké věty. Sledujte, jak jsou odstavce dlouhé, proč se jejich délka mění apod.

Tip: Nechte žáky obsah ukázky převyprávět podle klíčových slov.

Čtenářský úkol: Při čtení si všiměj délky odstavců. Vyber si část textu a shrň obsah odstavců formou klíčových slov / krátkých vět. Převyprávěj podle nich ukázkou.

Jak se nakonec ukázalo, i **špetka slohové/komunikační výchovy může zasít semínko**, které vyklíčí do nebývalých rozměrů. Někteří projektoví učitelé začali zpochybňovat smysluplnost klasického dělení výuky českého jazyka na sloh a literaturu, někdo objevil úplně nový způsob, jak „slohu“ učit:

„Dílny propojují samozřejmě se slohem, naprosto krásně se dají ukázat slohové útvary, aniž je učitel musí dětem nutit. Žáci se některé věci naučí jen tak mimochodem – přímá řeč, básnické figury, vypravování, popis, charakteristiku, dopis... Přímou v praxi, nenásilně, stačí jen naznačit. A ten pocit, kdy v hodině krásně uvolněně děti sedí, leží... Zkrátka jsou v pohodě a POTICHU si čtou... To taky není pro kantora, který má 5–6 ‚kecacích‘ hodin denně, úplně k zahoezení. [...] Tedy nejen četba, ale analýza, interpretace, reprodukce a transformace textu – to všechno se v dílnách stihne.“

„Mnohokrát jsem v tomto pololetí žasla, čeho žáci dosáhli, dělala si poznámky, v čem se posunuli. A tak vznikly tyto postřehy: [...] „Slohu ve výuce netřeba. Skrze literární texty a návodné úkoly lze žáky dovést k psaní, přirozenému, vytříbenému jazyku, autentickému, smysluplnému vyjadřování. Končím s jakýmkoli extra slohem!!! Teď to začíná nabírat smyslu. Co napsali, to jsem ještě od dětí nečetla. I slabší žáci najednou píšou. Třeba jednodušším jazykem, ale jsou na cestě smysluplného vyjadřování, formulování myšlenek, názorů, sdílení, porovnávání.“

„Čtenářské dílny mají pro nás velký přesah do hodin slohu. Žáci velmi dobře pracují s klíčovými slovy, umí z nich předvídat i shrnovat. Umí s nimi pracovat v rámci souvislého textu knihy. Všechny tyto strategie využíváme k propojení se slohovým výcvikem. V rámci dílen jsme ‚probrali‘ charakteristiku, popis prostředí a začínáme s líčením. Práce mi přinesla úplně nový vzhled do výuky slohu. Žádný výklad, jen práce s literárními ukázkami. Už nikdy jinak.“

Úzkost z nedostatku času, obavy nad tím, „jak stihnu probrat všechno učivo“, když mám najednou věnovat jednu hodinu týdně dílně čtení, tak právě i díky citlivému propojení s literární a slohovou/komunikační výchovou mohou postupně mizet, až třeba učitel zjistí, že mu dílny čtení vlastně žádný čas neubírají...

„Naučila jsem se nedělat si hlavu s tematickými plány, stíháním učiva. Dbám na propojování složky slohové i literární i na prolnutí s úkoly v dílnách čtení. V praxi to znamená, že pokud mám brát např. charakteristiku,



věnuji se jí v DČ, hodiny slohu zase využijeme na jiný druh popisu. Za mě tedy není nutné trvat na pečlivém ‚odvykládání‘ učiva, ale využít dílny čtení i tímto způsobem. Zjistila jsem, že se dají DČ krásně propojit s plány učiva, nemusíme tedy dílny čtení brát jako nepřítel, který nám krade čas.“

Dílna čtení a mluvnice

Asi nejpodivuhodnějším se může zdát propojení dílen čtení s učivem mluvnickým. Literatura je však přece jen „utkána z jazyka“ (Brzková, s. 53) a na pozadí literárních textů mohou dávat **jazykové jevy větší smysl**, než když jsou vytržené z kontextu a na hodinách mluvnice prezentovány izolovaně. V dílnách čtení si můžeme snadno všimnout **jazyka, jakým postavy mluví**, můžeme odhalovat krásy **jazyka uměleckého**, sledovat používání **obrazných vyjádření**, můžeme si dokonce všimnout i takových jevů, jako jsou **slovní druhy** či **vedlejší věty**. Kroutíte nevěřícně hlavou? Tak čtěte dále.

Nejprve však jedno varování. **Vnímat svět v souvislostech a pojímat problémy komplexně** je rozhodně žádoucí cíl vzdělávání. Právě proto bychom ale měli hodiny s tímto zaměřením **dobře promyslet a dobře si stanovit cíl**. Je totiž velice jednoduché sklouznout k prvoplánovým čtenářským aktivitám typu:

- ▶ Vyhledej v knize přídavná jména a urči u nich mluvnické kategorie.
- ▶ Vyhledej v knize zájmena a urči u nich druh.
- ▶ Vypiš z knihy dvě souvětí a urči jejich druh.

Toto jistě není způsob, jakým bychom chtěli s žáky v dílnách čtení pracovat. Přídavná jména, zájmena, věty jednočlenné, souvětí jednoduchá a složitá – **vše má v jazyce nějaký smysl**. Všechny jazykové jevy jsou nějak vytvořené (mají určitá pravidla), mají nějaký význam, nějaké funkce a nějak na nás působí. Se zřetelem k těmto faktorům se mluvnické učivo nemusí zvrhnout v tradiční zadání typu najdi v textu větu rozkazovací. Jak např. v 7. třídě začlenit do dílen čtení přirovnání ukazuje následující příklad:

„V první hodině jsme si přečetli dvě krátké ukázky s přirovnáními a žáci se měli zamyslet nad tím, co jim v textu připadá zajímavé. Jakmile padlo slovo přirovnání, bylo vyhráno. Položila jsem žákům otázku, proč si myslí, že je autoři ve svých textech používají. Sama bych to neshrnula lépe:

- ▶ pomáhají nám lépe si uvědomit, co měl autor na mysli
- ▶ pomáhají nám lépe si představit, co se v knize děje (a lépe tomu rozumět)
- ▶ rozvíjejí fantazii, protože si představíme obraz a k tomu další asociace
- ▶ autor chce být zajímavý

Prozkoumali jsme ‚strukturu‘ přirovnání a ukázali si, kdy se před jako píše čárka. Během čtení měli žáci tyto úkoly:

- a) Čtěte pozorně, pokud narazíte na přirovnání, přepište ho do sešitu. Dejte pozor na čárky.
- b) Co dané přirovnání znamená? Jak bychom ho mohli vyjádřit jinak?
- c) Jak na vás přirovnání zapůsobilo? Jaký z něho máte dojem? Jaké asociace vytváří?

Zejména otázka ověřující porozumění významu byla klíčová, protože se ukázalo, že pro některé žáky bylo obtížné pochopit, co znamená Házel pytle, jako by to byly pytlíky od fazolí – jak ty pytle vlastně házel?

V další hodině jsme ověřovali, že přirovnání umíme vytvořit tak, aby v kontextu (literárního) díla byla funkční, a zároveň víme, jak psát čárky. Žáci dostali úryvek z knížky iPohádka od Karla Kováře a měli na vhodná místa doplnit vlastní (originální) přirovnání – minimálně jedno s čárkou a jedno bez čárky. Pro koho byl úkol těžký, mohl si vzít druhý text, kde již bylo slovo jako na odpovídajících místech předepsáno. Během četby žáci plnili stejný úkol:

Čtěte pozorně a vyberte místo, kam by se hodilo přirovnání. Zapište do sešitu – minimálně jedno přirovnání s čárkou a jedno bez čárky.“

A jak mohou vypadat **jiná témata**? Zde je drobná ochutnávka:

- A SPISOVNÁ × NESPISOVNÁ ČEŠTINA (6. třída):** Vyberte text, v němž postava/postavy mluví spisovnou/nespisovnou češtinou. Diskutujte s žáky o (ne)spisovné češtině: kdy a kde se používá, proč některé postavy v knihách mluví spisovně a jiné nespisovně?

Čtenářský úkol: Všiměj si, jak mluví postavy ve tvé knížce. Jak využívá autor prostředků (ne)spisovné češtiny, aby postavy charakterizoval?

- A PŘÍDAVNÁ JMÉNA (6. třída):** Přečtěte žákům vybranou ukázkou bez přídavných jmen a zeptejte se jich, v čem je text zvláštní. Nechte žáky doplnit přídavná jména, sdílejte a přečtěte originální ukázkou. Diskutujte o významu přídavných jmen.

Čtenářský úkol: Shrňte obsah vaší ukázky ve třech větách tak, aby každá věta obsahovala minimálně dvě přídavná jména. Vyměňte si sešit se sousedem a vymyslete k přídavným jménům synonyma.

- A ODBORNÉ VÝRAZY (7. třída):** Vyberte ukázkou, která obsahuje odborné výrazy. Diskutujte s žáky o jejich použití, zamyslete se nad tím, proč je autor používá a jakým odborným oblastem musí rozumět, jaká témata si např. musel pro napsání knihy nastudovat.

Čtenářský úkol: Všimějte si odborných výrazů ve vaší ukázce. Nahradte je synonymy. Do jaké odborné oblasti tyto výrazy patří? S jakým záměrem je autor použil? S jakým záměrem je použila postava?

- A NEOLOGISMY (7. třída)**

Čtenářský úkol: Vymyslete předmět, který by mohl v příběhu existovat. Vytvořte pro něj název a stručně předmět popište.

A **VEDLEJŠÍ VĚTY PŘÍPUSTKOVÉ (8. třída)** Vyberte ukázkou, kde se postavám něco nedaří. Nechte žáky doplnit text na základě čtené ukázkou:

Ačkoli _____, tak _____.

I když _____, nemohl _____.

Třebaže viděl _____, _____.

_____, přestože musel _____.

Vysvětlete žákům princip vedlejších vět přípustkových a upozorněte na správné psaní čárek. Dejte žákům k dispozici možné spojovací výrazy.

Čtenářská aktivita: Napište tři souvětí o tom, co se některé z postav nedaří. Každé souvětí musí obsahovat jednu vedlejší větu příslovečnou přípustkovou. Použijte pomocníčka v podobě spojek.

Pevně věříme, že představa smysluplného začleňování mluvnického učiva již pro vás není tak abstraktní a třeba trochu souzníte s **benefity**, které **mohou vaši žáci získat**:

„Domnívám se, že právě ona provázanost literatury, slohu a mluvnice může být jedním z ceněných faktorů, které dílno čtení nabízejí. Pak i jinak neatraktivní učivo větných členů vnímané v mluvnici vytrženě, dostává v konkrétních textech literárních smysl, např. přívlastek je odpovědí na otázku, která pomáhá charakterizovat postavu a vyjádřit nám, proč s ní souzníme, či nikoli.“



Tuto kapitolu nám dovoluete zakončit **krátkým zamyšlením**, které pro *První stranu* napsala Martina Tomášková¹⁶:

„Jako čerstvá absolventka jsem na školu přišla se zcela jasnou představou. Pondělí a středa mluvnice, úterý sloh, pátek zážitková hodina literatury. Jasnou koncepci jsem si držela několik let. Zlom nastal, když jsem se seznámila s kurzem kritického myšlení. Objevila jsem spoustu zajímavých metod a forem výuky, které mi bohužel na fakultě zůstaly skryty. Našla jsem kromě pedagogické inspirace i novou ‚šťávu‘ pro sebe a své hodiny.

Po připojení se k projektu Zkoumavé čtení jsem úvahy nad svými hodinami posunula ještě dále. Byla mi vnuknuta naprosto revoluční myšlenka. Spojit hodiny slohu, literatury, mluvnice? Propojit čtenářské dílny s dalšími složkami češtiny? Dříve nemyslitelné. Ze školy jsem měla zakořeněná jasná pravidla pro vedení hodin českého jazyka. Striktní oddělení bylo jejich základem. Nešlo to jinak.

Po distanční jarní výuce jsme letos začínali školní rok zcela jinak. Zjistili jsme, že obsahová stránka našeho předmětu prodělala menší revoluci. Nastavená rozdělení složek češtiny se začala rozpadat. Šlo to snadno. V období neskutečných změn pro každého jedince se zvládne přejít i na novou koncepci výuky. Kdy jindy, když ne teď? Zcela přirozeně jsem začala propojovat literární a slohové hodiny. Když mám to štěstí a mám žáky ve třídě, užívám si práci s textem, propojování četby a psaní. A divím se, že to nešlo již dříve. Ale každá doba je k něčemu dobrá. A jestli tato měla přinést obrodu výuky češtiny, tak alespoň k něčemu byla.

Samozřejmě že ne vždy jsem takto nadšená, uvědomuji si různá úskalí, stále se občas objevují pochybnosti. Proberu učivo z plánů? Odnosou si ze školy vše, co potřebují? Nakonec zvítězí následné srovnání. O Borovském letos slyšeli deváťáci prvně, soudě dle jejich udivených pohledů během opakování. Naopak aktivitu Poslední slovo patří mně k textu o svobodě a jejích limitech si pamatovali ještě dlouho poté. Je to jasné, zážitky a propojování hodin funguje. Hodiny baví více mě a snad i mé žáky.“

¹⁶ Tomášková, M. Zamyšlení nad novou koncepcí češtiny... Aneb jak se vnitřně vyrovnat se spojením literatury, slohu a mluvnice? *První strana*, č. 12, s. 49–50. Dostupné z: https://new.ctenarskekluby.cz/storage/app/media/prvni%20strana/prvnistrana12_web.pdf

Technikálie

Kdy zařadit dílnu čtení do rozvrhu?

Jak „to vše“ stihnout za 45 minut?

Když žáci nestihnou vypracovat čtenářský úkol, mohu ho zadat za domácí úkol?

V této kapitole bychom rádi odpověděli na několik otázek, které jsou spíše organizačního než obsahového charakteru. Některé se mohou zdát nepodstatné, ale při zavádění pravidelných dílen čtení si je učitelé kladli tak často, že považujeme za vhodné se jimi zabývat i zde.

Kdy zařadit dílnu čtení do rozvrhu?

Dílina čtení bývá vnímána jako odpočinková hodina, žáci si přeci „jen čtou“, a tak není výjimkou, že jí učitelé vyhradí pozdější, někdy i odpolední hodiny. Pevně doufáme, že řádky této publikace vám ukázaly, že dílna čtení vyžaduje po žácích výrazné soustředění, aktivitu a potřebu zapojovat mozek do náročných kognitivních operací. Pokud to tedy lze, výrazně doporučujeme vyhradit dílně čtení **dopolední hodiny**, zejména v případě nižších ročníků nebo začínajících tříd. Zkušenosti pedagogů, kteří se po neuspokojivé práci žáků během pozdějších hodin rozhodli dílny čtení přesunout, mluví samy za sebe:

„Dílny čtení zařazuji v 6. třídě pravidelně od září. Nejprve jsme si stanovili čtvrtěční 6. vyučovací hodinu, ale ukázalo se, že tato doba pro četbu i kreativitu, potřebnou např. pro zpracovávání pracovních listů, není vhodná. Proto jsme dílnu začlenili do páteční 3. vyučovací hodiny. Už teď jsme se s dětmi shodli, že to by správný počin. Děti jsou vnímavější, u knížky vydrží podstatně déle, lépe se s nimi spolupracuje.“

„Byla jsem mile překvapena, jak klidně a bez problémů žáci sdíleli ve dvojici a následně i ve čtveřici. Bylo jich dnes dvacet, tak jsem obcházela skupinky a pracovali skvěle, nebylo třeba mé dopomoci. Jednalo se výjimečně o první hodinu, takže možná i lepší koncentrace než běžnou pátou hodinu.“

Dílny čtení mohou samozřejmě velice dobře fungovat i např. **na začátku odpoledního vyučování**, kdy se z „hodin s knížkou“ stane např. rituál otevírající brány do poobědové části dne. O tom, že s narůstající dobou výuky klesá pozornost žáků, se nemusíme rozepisovat, všichni pedagogové jsou s touto skutečností více než dobře obeznámeni. O to překvapivější bylo rozhodnutí jedné paní učitelky přesunout, resp. prohodit mluvnici s dílnou čtení tak, aby mluvnice byla v pozdějším čase, zatímco dílna čtení brzy ráno. A žáci pracovali v obou hodinách s chutí:

„Po seznámení s rozvrhem (8. třída) jsem jednoznačně umístila dílnu čtení na čtvrtek 5. hodinu. Hodiny ale neprobíhaly podle mých představ, žáci byli myšlenkami jinde a moc se jim nechtělo se do aktivit

zapojovat. Bylo mi to líto, protože i mě přestávaly hodiny bavit. Nakonec jsem se vzdala mluvnice ve středu druhou hodinu a obě hodiny prohodila. Žáci pracovali mnohem lépe, ale co pro mě bylo překvapivější, pracovali lépe i na hodině mluvnice.“

Jak „to vše“ stihnout za 45 minut?

Ze začátku projektu mnoho učitelů bojovalo s časovým omezením vyučovací hodiny. Stihnout za 45 minut pěknou minilekci, vlastní čtení a reflexi se zdálo nemožné a ozývaly se hlasy, že by dílny čtení měly trvat 90 minut:

„Opět se mi nedostával čas. Měla jsem v hlavě, jak jsem to hezky připravila, aby mi na sebe všechno navazovalo, a na konci jsem zpanikařila, že to nestihnu a že do příště bude celá atmosféra pryč (žáci diskutovali o postoji lidí ke čtenářství a jeho proměně v průběhu života). Klidně jsem mohla nechat děti déle číst, mohli jsme si na konci reflektovat jen ústně a do PL se vůbec nepouštět.“

„Neustále bojuji s časem, pořád mám pocit, že abych s žáky uchopila čtenářskou dílnu co nejvíc smysluplně, chybí mi čas buď na čtení, nebo na závěrečnou reflexi. Obzvláště u ní mě to v této třídě mrzí nejvíc. Děti hodně přemýšlí, nebojí se obhajovat své názory, posouvá to je i mě. Potřebovala bych dvouhodinovou, abych odvedla práci, jakou si představuji.“

Jak se tedy s tímto časovým omezením popasovat?

a) Dejte žákům dostatek času na zvládnutí pravidel.

Se začínajícími třídami se nebojte věnovat na začátku roku dostatek času dodržování pravidel dílny čtení. Diskutujte o nich s žáky, vysvětlujte jim jejich smysl, můžete nechat žáky pravidla navrhnout. Buďte důslední v jejich vyžadování, upozorňujte na jejich porušování a opět o všem diskutujte. Seznamte žáky se způsobem práce v dílnách čtení a reflektujte, jak ji zvládají. Vynaložené úsilí se vám bohatě vrátí v podobě třídy, se kterou tyto skutečnosti po určité době přestanete řešit.

b) Uvědomte si, že vše se stihnout nedá.

Ani dílna čtení není všemocná a zařadit do ní minilekci pokrývající náročné téma, samostatné čtení trvající 20 minut, vyplnění pracovního listu a podrobnou reflexi může být velice náročné, až nemožné. Není nutné zvládnout vše v jedné hodině. Máte celý rok.

c) Ujasněte si cíl hodiny, propojte minilekci a reflexi.

Toto doporučení se může zdát banální, ale během projektu jsme se mnohokrát setkali s tím, že učitelé si v dobré víře vytyčili pro hodinu třeba tři cíle, ale jejich naplnění v rámci jedné hodiny nebylo možné. Není nutné zvládnout vše a i v dílně čtení platí zlaté pedagogické pravidlo, že méně je více:

- ▶ *Je vaším cílem výběr vhodné knížky k dalšímu čtení? Věnujte více času diskuzi v minilekci a reflexi po četbě. Žáci nemusí číst tak dlouho.*
- ▶ *Zaměřujete se na čtenářskou odezvu? Zvolte pro minilekci jednodušší text a ukažte žákům, jak může čtenářská odezva vypadat, společně si způsoby čtenářské odezvy nejprve vyzkoušejte.*
- ▶ *Rozvíjíte soustředěné čtení? Vyberte pro minilekci jednoduché téma, případně čtěte bez minilekce.*
- ▶ *Chcete se pustit do náročnějších témat z oblasti literárního díla? V reflexi se nezaměřujte na čtenářskou odezvu (neptejte si již žáků, o čem četli, co je zaujalo apod.), ale reflektujte pouze zadaný úkol.*

d) Dejte žákům čas.

Zejména v případě rozvoje **čtenářských dovedností** je dobré mít na paměti, že jejich zvládnutí žákům obvykle určitou dobu trvá. Rozhodně neočekávejme, že po první lekci žáci budou perfektně shrnovat obsah ukázky, popisovat kompozici díla, sdílet své dojmy z četby apod. Tyto a mnohé další dovednosti je třeba **rozvíjet postupně a každé věnovat určitý čas**. V případě pravidelných dílen čtení je na vše podstatné dostatek času, a proto není třeba spěchat, spíše důkladně promýšlet dlouhodobé cíle i cíle jednotlivých hodin.

e) Propojujte hodiny.

O propojování hodin jsme pojednali v samostatné kapitole, jedná se rozhodně o výborný způsob, jak se s časovým omezením popasovat.



Co dělat, když žáci nenajdou v textu řešení zadání z minilekce?

Tato situace může nastat očekávaně i neočekávaně. Víme-li, že jsou mezi žáky čtenáři naučných textů, pak jakékoliv zadání k širokému tématu příběh může být pro ně nesplnitelné. Máme-li ve třídě děti, které čtou komiksy, některé žádané citace zkrátka v textu nenajdou, protože ten se povětšinou omezuje jen na přímé řeči v bublinách. Je třeba těmto žákům zadat nějakou alternativu úkolu, o tom jsme psali již výše. U některých úkolů je potřeba dávat alternativu zadání bez ohledu na typ četby žáků. Např. mají-li žáci sledovat, zda se v textu vyskytuje určitý literární jev, který ale nemusíme předpokládat u všech (např. explicitně podané myšlenky postav), pak je dobré hned žákům sdělit, co mají dělat ti, v jejichž knihách se příslušný jev nevyskytuje. (Zde např.: Vyberte si jednu postavu a ich-formou zapište její předpokládané myšlenky v konkrétní dějové situaci.)

Na druhou stranu se může stát, že zadání, u kterého předpokládáte splnitelnost při práci s jakýmkoliv textem, někteří žáci nebudou schopni splnit. Buď nedokáží v textu příslušné pasáže najít, nebo se zde (pro učitele překvapivě) skutečně nenacházejí. V praxi se nejvíce osvědčuje uplatňovat následující postup: žáky vést k tomu, aby si vždy bezpečně vyžádali pomoc učitele. Učitel následně může s žákem, který v textu řešení zadání nenašel, jeho text projít a pomoci mu zadání splnit nebo ho ubezpečit, že jeho názor na nemožnost splnit zadání je správný. Dávat alternativní zadání pokaždé (pro jistotu) může být kontraproduktivní, protože může předem žáky zavést na pohodlnější, ale méně objektivní cestu.

Když žáci nestihnou vypracovat čtenářský úkol, mohu ho zadat za domácí úkol?

Žáky můžete samozřejmě vyzvat, aby nedokončený úkol vypracovali doma. Mělo by se však jednat spíše o výjimečnou situaci, rozhodně ne o pravidelný režim, kdy žáci budou odcházet z dílny čtení s domácím úkolem. Pokud žáci nestihnou vypracovat úkol kvůli vnějším okolnostem (hlášení školního rozhlasu, vy neodhadnete čas potřebný k dokončení apod.), zvažte jiné možnosti: můžete např. téma znovu otevřít o další dílně čtení nebo o jiné hodině češtiny. Navíc je třeba pamatovat na to, že úkol k četbě slouží jako směr nebo opora pro samotné čtení a také pro následnou okamžitou čtenářskou reflexi. Dokončování úkolu „někdy později“ pak neplní úplně jeho hlavní účel. Jsou ale žáci, pro které může být obtížné nechat úkol nedokončený a i na to je třeba pamatovat.

Čtenářské prostředí

V kapitole o minilekci jsme popsali důležitost práce s texty ze současné literatury pro děti a mládež. V ideálním případě by tedy učitel měl mít o těchto knihách nejen přehled, ale měl by k nim mít i snadný přístup, aby je mohl žákům pravidelně představovat a zároveň aby v nich mohl jednoduše hledat potřebné ukázky k minilekcím.

Pokud ve škole máte vyhovující prostory, nejjednodušším řešením je **postupné budování kvalitně vybavené školní knihovny**.

- A** *Připravte školní akci s názvem např. Daruj knihu. Vylepte po škole plakátky a vyzvěte žáky, aby knížky, ze kterých již vyrostli nebo na něž se jim doma prší, darovali do školní knihovny. Pomohou ji tak obnovit a udělají radost novým čtenářům. Můžete žáky zároveň vyzvat, aby do knihy napsali věnování nebo vzkaz pro budoucí čtenáře.*
- A** *Připravte školní akci s názvem např. Vánoční strom a zařaďte ji do vánočního jarmarku. Nakupte před Vánoci knížky (poradte se o výběru s žáky) a rozprostřete je na vybraném místě ve škole. Rodiče s žáky pak mohou knížky zakoupit a odnést je domů, čímž získají „právo prvního přečtení“. Poté však musí knížky vrátit do školy.*

Aktivně vyhledávejte granty a projekty, díky nimž můžete knihy pro školu získat. V neposlední řadě se rozhodně nebojte pravidelně žádat vedení školy, případně i školní radu o finanční příspěvek na nákup nových knih pro vaše žáky.

Pokud již ve škole máte, nebo se vám podaří vytvořit **funkční knihovnu**, můžete do těchto prostor podle svého uvážení **dílny čtení přesunout**. Takové prostory vám mohou pomoci žáky více vtáhnout do prostředí knižního světa a díky možnosti výběru knih přímo ve škole mohou žáci jednodušeji najít příběhy a žánry, které pro ně budou zajímavé.

Dobře vybavená knihovna výrazně **pomůže nečtenářům** s výběrem knížek a vyučovací hodiny v tomto prostředí mohou školní **knihovnu pro žáky obecně zatraktivnit**:

„Školní knihovnu jsme v dílnách využívali často. Hlavně na začátcích školního roku, kdy řada dětí je ztracená a přichází bez knihy. Během těch dvou let jsme vybudovali samostatnou knihovnu pro druhý stupeň. Troufám si říct, že nebýt dílen čtení, skoro nikdo by tam nechodil, skuteční čtenáři mají průkaz do městské knihovny.“

Na hodiny probíhající ve školní knihovně se podle zkušeností učitelů v projektu **žáci obvykle těší**, mnohdy se do činností zapojují aktivněji a **čtou s „větším nasazením“**:

„Samotná četba byla pro mě asi největším překvapením. Přišlo mi, že v prostředí knihovny se děti na četbu podstatně více soustředí, víc se do ní ponoří. Ačkoli jsem sama měla zajímavou knížku, nedokázala jsem se pořádně začíst, protože jsem pořád nevěřičně pozorovala ten nefalšovaný klid a zápal pro četbu. Někteří samozřejmě nevydrželi celých 25 minut, ale ani pak nerušili, odložili svou knihu, listovali v jiných. Dokonce mi šeptem chodili sdělovat, co je zaujalo, že tohle a tamto vůbec nevěděli...“

Do prostředí školní knihovny se samozřejmě výborně hodí lekce, v nichž chceme žákům **představit co nejvíce různých knih:**

- A** Rozhlédněte se po všech policích a stolech, vezměte do ruky několik knih, prohlédněte si je, prolistujte, přečtěte si anotaci. Potom si vyberte jednu knihu a s tou se posadíte kdekoli v knihovně. Do svých sešitů запиšte název knihy, autora a zdůvodnění, proč a podle čeho jste si knihu vybrali.

Reflexe: Nejprve ukažte vybranou knihu a řekněte, proč jste si ji vybrali – podle zápisu v sešitě. Dále odpovězte na otázky: Líbila se vám vybraná kniha? Zaujala by vás? Chtěli byste v ní pokračovat? Proč ano / proč ne?

- A** **Rychlá volba:** Vystavíme větší množství knih, které by mohly být pro žáky atraktivní. Požádáme je, aby si po určitý čas (např. 3 minuty) knihy prohlíželi a vybrali si tři dle následujících kritérií: jednu, kterou byste si ke čtení určitě vybrali (zde je dobré pro některé žáky dodat, kdybyste si museli některou vybrat), kterou byste si rádi vybrali, ale byla by to z nějakého důvodu výzva, a kterou určitě ne. Tedy určitě ano, ano, ale..., určitě ne. Podle počtu a zdatnosti žáků je možné žáky nechat při prohlížení zapsat tituly vybraných knih a pak jim dát čas na sepsání argumentace, případně argumentaci sdílet jen ústně. Variantou je, že přede všemi svůj výběr prezentuje několik dobrovolníků, kteří si zvolené knihy vezmou do rukou, případně nechají ostatní odhadovat, jak volili (formou „poslední slovo patří mně“).

- A** **Záložky:** Žákům necháme chvíli na výběr knihy a její četbu, požádáme je o nalezení nějakého pěkného úryvku, který by mohl nalákat ostatní čtenáře anebo knihu druhým dobře představit. Do své knihy vloží větší záložku (stačí podélně přeložený papír A5). Do záložky napíší, co vybrali, formou vzkazu pro dalšího čtenáře, kde uvedou odkaz na vybraný úryvek a svůj komentář k němu. Např. Milý čtenáři, přečti si druhý odstavec na straně 18, doufám, že se zasměješ jako já. Knihy se záložkami se položí na jedno místo dobře přístupné všem, např. na zem. A ostatní si vyberou nějakou, která je zaujme, přečtou si vzkaz, úryvek a reagují připsáním svého komentáře do záložky. Knihu opět vrátí na místo a vyberou si další, ideálně alespoň 3. Prohlédnou si tak několik knih a dostanou reakce ostatních na knihu, kterou si na začátku vybrali sami. Aktivita záložky je vhodná i pro seznámení se s knihami, co spolužáci čtou v dílně čtení.

V typickém prostředí knihovny se velice dobře realizují **lekce spojené s literárními druhy a žánry**, protože žáci mohou velice snadno prolistovat více knih, najít vhodné ukázky apod. (viz Soubor příprav k dílnám čtení).

I když vaše škola knihovnou disponuje, ne vždy je možné ji pro dílny využívat. Přesuny mezi učebnami mohou být časově náročné, ve vedlejší třídě zrovna probíhá nácvič na koncert, knihovna je velice

malá apod. Pokud to ale lze, určitě **její potenciál využijte co nejvíce**. Nejen vaše vedení hodiny a texty, které žáci čtou, mají vliv na průběh a výsledek vzdělávání. Důležitou roli hraje též samotné prostředí:

„Jsem ráda, že jsme se opět na chvíli vrátili do knihovny. Připomněla jsem si, že knihovna má svoje kouzlo a že bychom si tam občas mohli číst.“

Další možností, jak žákům zpřístupnit co největší množství knih, je **spolupráce s místní knihovnou**. Pokud to myslíte s rozvojem čtenářství svých žáků vážně, logickým krokem je navázat úzkou spoluprací s místní veřejnou knihovnou. Ve větších knihovnách, kde pracuje více knihovníků, je pak ideální navázat spoluprací s konkrétním člověkem a vytvořit spolupracující **tandem expertů**. Kromě programů, které knihovna pro školy nabízí, můžete s knihovnou domlouvat i návštěvy tzv. šité na míru. Budete-li plánovat lekci v knihovně společně s knihovníkem – a ideálně s ním i proběhlou lekci reflektovat – zacílíte program tak, aby maximálně podpořil vaše žáky ve čtenářském rozvoji:

„S paní knihovnicí jsme se obě sešly ke konzultaci. Zhodnotily jsme, že byla správná volba zvolit pouze jednu kratší ukázkou. Dětem jsme poskytly více času zorientovat se v knihovně, prohlédnout si ji. Dle zvolených knih je vidět, že žáci volí knihy odpovídající věku a zájmům, převažovala dobrodružná literatura, tematika zvířat a koní. Určitě by byla vhodnější menší skupina dětí, možná právě rozdělená podle



zájmu o žánr knih. Lépe by se pracovalo, bylo by více času na sdílení, diskuzi, popovídání si. Dále by se děti mnohem více soustředily na četbu, paní knihovnice by měla více času zodpovědět všechny dotazy. Dohodly jsme se, že se pokusíme příště zapojit i druhou knihovnici, aby byla třída rozdělena do dvou skupin. Přínosné pro mě byly i postřehy, neboť jako třídní učitelka, která řeší výchovné problémy, vnímám třídu poměrně zkresleně. Nestranný pohled mi umožnil a pomohl dívat se na děti z jiného úhlu.“

Nemáte dostatek knih ve škole a vaši žáci nemají, kde si vybrat pro ně zajímavou knihu? Můžete zacílit návštěvu knihovny na to, aby žáci především poznali knihovnu jako příjemný a bezpečný prostor, navázali vztah s konkrétním knihovníkem a zažili volnost i podporu ve výběru knihy k četbě. Cesta do knihovny pak v očích dětí ztratí psychologické bariéry. Předem připravená lekce jen knihovníkem (zacílená např. na lidové zvyky) plná nejrůznějších aktivit může být pro žáky zajímavá, ale bude výše zmíněný cíl plnit jen velmi málo, protože návštěva bude cílit jen na vzdělávací účel knihovny, ne na její komunitní funkci a místa plného knih. Žáci tudíž nebudou mít šanci okusit knihovnu jako příjemné a bezpečné místo pro společné aktivity a bohatý zdroj zajímavých titulů k četbě.

„Při mnoha sdílení v této třídě mě překvapilo, že ani jedno dítě nechodí do knihovny, některé nevěděly rozdíl mezi knihovnou a knihkupectvím. Ačkoliv jsme na toto téma mluvili i ve škole, vzala jsem žáky do naší žákovské knihovny, rozhodly jsme se s paní knihovnicí vrátit se k loňským společným hodinám. Bylo potřeba děti seznámit s chodem knihovny, s možnostmi, které knihovna nabízí. Chtěly jsme naučit je orientovat se v knihovně, nabídnout jim možnost zřídit si průkazku, vybírat z velkého množství knih a časopisů.“

Navázete-li užší spolupráci s knihovnou, můžete též **pozvat knihovníka na dílnu čtení do školy**, např. s cílem představit knižní novinky. Leckde též knihovnici nabízí k vypůjčení školám výběr současných knih, které jsou zrovna mezi mladými čtenáři v oblibě. To může výrazně pomoci tam, kde škola nedisponuje dostatečnou nabídkou a zároveň není schůdné žáky namotivovat k návštěvám veřejné knihovny ani s nimi tuto návštěvu pravidelně realizovat.

Knihovník je pro učitele především expertem na dětskou literaturu, je proto vždy užitečné konzultovat s ním i nákup literatury do školní knihovny. Dále vnáší do výuky důležitý prvek neformálního vzdělávání, které podporuje celoživotní učení. Celkově učitel spoluprací s knihovnou rozšiřuje žákům prostor jejich vzdělávání a ukazuje jim, že učení není omezeno jen na horizont školy.

Za hranice dílny čtení

Na závěr nám dovoluje věnovat pár slov několika drobným semínkům, která během projektu začala klíčit v některých hodinách. Jedná se o průniky nejen se složkami českého jazyka, ale i s ostatními předměty. Problematiku postavy lze např. velice snadno propojit s psychologíí osobnosti v občanské výchově:

„Protože v této třídě letos učím i občanskou výchovu, skvěle se mi tato oblast propojila i s hodinami občanky, v níž jsme se zabývali osobností z pohledu psychologie. To děti velmi baví a jejich zájem jsem tedy přenesla i do práce s knihou. Věnovali jsme se identifikaci s postavou a čtenářské odezvě. Pracovali jsme s pocity postavy, jejich promítáním do běžného života. Různým pohledům na řešení problémů, jak náš temperament ovlivňuje naše rozhodování, a pokusili jsme se aplikovat psychologické kategorie na literární postavu. Kvalita závěrečné slohové práce na toto téma mě velmi mile překvapila.“

Pokud učitel českého jazyka vyučuje zároveň i jiný předmět, může rozvíjet čtenářské dovednosti žáků nad **texty souvisejícími s oborovým obsahem** tohoto předmětu. Takovéto hodiny pak vedle čtenářského cíle mohou obsahovat i cíl oborový. V příloze Soubor příprav k dílnám čtení se můžete podívat, jak Lucie Frišová propojila dílny čtení s tématem řeckého ostrakismu. V případě jiné dílny dokonce do hodiny zahrнула nejen učivo dějepisné, ale i **matematiku**. Nad textem z knihy Egypt – V nitru pyramidy od Veroniky Válkové si s žáky povídala o vzniku pyramid, společně počítali součtové pyramidy, četli ukázkou popisující rozmístění pyramid a žáci samozřejmě měli čas na svoji vlastní četbu, jejíž reflexí byl načrt jednoduché mapy ukazující prostor jejich příběhu.

Další možností je propojení dílen čtení s **výtvarnou výchovou**. Pokud se s žáky věnujeme např. ilustracím, postavě, atmosféře příběhu apod., v rámci výtvarné výchovy mohou žáci pracovat vybranou výtvarnou technikou a vytvořit svoji vlastní ilustraci, portrét, ztvárnit dojem z četby atd.

Velice oblíbenou metodou/technikou překračující hranice českého jazyka je tzv. **blackout poetry**. Žáci mají k dispozici stránku vlastního nebo učitelem vybraného textu a jejich úkolem je vytvořit vlastní báseň: v textu začernit vybraná slova tak, aby zbylá, nezačerněná slova tvořila nový význam, novou báseň.

Propojení dílny čtení a jakéhokoli jiného předmětu pak umožňuje i realizaci nějakého zajímavého **dlouhodobého projektu**. Takovým příkladem byl např. projekt **Literatura v krabici** za spolupráce češtináře a výtvarkáře. Žáci měli různými výtvarnými technikami a pomůckami ztvárnit do krabice (o minimální velikosti krabice od bot) děj knížky, její prostředí, atmosféru, postavy ad. tak, aby každá část výsledného díla měla nějaký vztah ke knize. Poté žáci připravili školní výstavu a spolužákům na ní prezentovali jednotlivé knížky právě prostřednictvím těchto jedinečných krabic. Projekt sloužil zároveň jako završení celoroční práce v dílnách čtení.

Další oblastí, která jde napříč mnoha předměty a je pro děti důležitá, je **fenomén příběhu**, který člověka provází odpradávná a prostupuje téměř všechny složky lidského života. Jeho strukturu žáci poznávají cíleně v literatuře, setkávají se s ním ale neustále, a to nejen ve škole. Chápat například vztahy mezi událostmi, zda jedna způsobuje druhou, či se staly jen v čase za sebou bez příčinné souvislosti, je základem pro porozumění různým sociálním či mediálním narativům (a často i rozkrytí konspiračních narativů). V literatuře struktury příběhu mohou žáci zkoumat v bezpečí fikce, svou zkušenost s nimi pak aplikovat na vyprávění o světě reálném, jak aktuálním, tak historickém. Propojení je to tedy implicitnější, ale můžeme jej konkretizovat např. při četbě mediálních nebo historických narativů ve výchově k občanství, dějepise nebo mediální výchově.

Pokud se však rozhodneme propojovat dílny čtení s dalšími předměty, neměli bychom zapomínat na to, že naším hlavním cílem je rozvoj čtenářství a čtenářské gramotnosti. Určitě bychom se neměli snažit za každou cenu najít způsob, jak dílnu čtení propojovat s podobnými tématy a v žádném případě by se dílny čtení neměly „zvrhnout“ ve výuku dějepisu, občanky apod.



ZÁVĚREM

V dílnách čtení se stírá striktní dlouholeté rozdělování českého jazyka na hodiny mluvnice, slohu a literatury. K textům v knihách žáků přistupujeme komplexně. Ověřujeme nenásilně literární a mluvnickou teorii na konkrétních textech. Přesunuli jsme se z čítanek do knih, které si žáci sami vybírají k četbě. Vzpomínám si na půtky, kdy jsme se s kolegy češtináři přeli o to, jaké čítanky objednáme, které nakladatelství splňuje naše požadavky. Dnes sáhneme po čítankách jen při čtenářských lekcích, najdeme-li tam vhodný text. Díky projektu mají žáci ve třídě knihovnu, kterou doplňují o další tituly. Jsou knihami obklopeni, navštívili jsme několikrát městskou knihovnu, mají k dispozici školní knihovnu, to je velký komfort. Žáci ze tříd, kde kolegové dílny čtení zařazují pouze občas, si všímají privilegií tříd z projektu. Vedení školy je našemu projektu velmi nakloněno, a tak postupně vybavujeme třídní knihovnou všechny třídy na škole. Je nutné, aby knihy byly přístupné všem dětem. V některých rodinách byste knihu nenašli.

Podívám-li se zpět, hodnotím kladně formativní hodnocení žáků v dílnách čtení. Není třeba zlikvidovat žáky špatnými známkami z pravopisných cvičení, ze slohových prací. Tak kladný vztah k mateřskému jazyku nevybudujeme. V dílnách čtení byli často úspěšní žáci, kteří mají různé poruchy učení, mají problém s úrovní čtenářství. Cítí-li se v dílně bezpečně, mohou splnit zadaný úkol velmi dobře. A úspěch motivuje.

Oceňuji svobodnou volbu při výběru knihy. Žádná kniha není špatná, nehodnotná, ubohá, když čtenáři přináší radost, nutí ho číst dál, vede ho k přemýšlení o přečteném. Každý máme v dílně jinou knihu, ale vedeme nad nimi společnou řeč. Žáci si vybírali knihu podle své čtenářské zdatnosti. Jestliže textu rozuměli, dokázali se s ním popasovat, motivovalo je to ke čtení. Někdy až několikátá kniha byla ta pravá. Mě hodně bavilo sledovat, jak splní úkol kluk, který přečetl Hru o trůny, čte Sapkowského, a jak dítě, které se prokousává druhým dílem Poseroutky. A oba mohou být úspěšní. To je smysl dílen čtení, čtenář plní úkol, směřuje k cíli dílny čtení podle své úrovně, na různě náročném textu. Zjednodušeně pro mě dílna čtení znamená: „Vyber knihu, čti, přemýšlej a sdílej.“

Velký smysl mělo doporučování knih. Sama si uvědomuji, že když přečtu pěknou knihu, potřebuji o pocitech z knihy hovořit, dělá mi to dobře. Často se děti ptaly, jak to v mé knize dopadlo. Dílny čtení vedly k intenzivnějšímu prožívání příběhů a k chuti sdílet svoje pocity nad knihou, nad příběhy. Léčivé bylo i ticho při čtení, ve všech třídách žáci bez problémů dodržovali pravidla dílen čtení. Dílna čtení je taková all inclusive hodina češtiny, která vede k rozvoji čtenářství. Je nadstandardní, připravená. Přála bych dílny čtení svému vnukovi (jde do 9. třídy, bohužel jen čtení v čítance), vnučce (jde do 1. třídy, třeba se dočká osvícené paní učitelky) a všem dětem. Čtení knihy je krásné a návykové.

Zdeňka Modráčková, učitelka a vedoucí školní knihovny v ZŠ Chrast

Přílohy



Příloha č. 1

Teorie myšlenkové mapy – konkretizace jednotlivých oblastí

1. ČTENÁŘSKÉ CHOVÁNÍ

1.1 Osobnost čtenáře

Středem je péče o osobnost žáka prostřednictvím čtení a literatury. Co vše mu může čtení přinést? V jakých oblastech se může osobnostně rozvíjet?

Sociální chování – literatura přináší mnoho podnětů pro zamyšlení se nad sociálními problémy ostatních lidí, skrze literaturu je žák poznává, zcitlivuje své vnímání vůči takovým jevům, poznává dopady těchto problémů na jednotlivce i možná východiska.

Př.: Prožívá některá z postav těžkou situaci nebo se jí děje křivda? Navrhni, jak by měly ostatní postavy reagovat, aby jí pomohly, nebo co by sama postava měla udělat, aby se její situace zlepšila.

Reflexe – to, co zažívám, co si myslím, co cítím, je důležité, proto je potřeba vést žáky k uvědomělé reflexi přečteného textu, nejlépe tím, že dostávají pravidelně prostor své myšlenky, pocity a zážitky bezprostředně sdílet, učit se je srozumitelně zformulovat a jejich slovům je přikládána důležitost; reflektovat není nutné vždy jen obsah textu, ale i proces samotného čtení.

Př.: Třemi slovy vystihni dnešní četbu, můžeš vzít v potaz text, okolnosti, samotné čtení, své pocity a myšlenky. (Úkol zadán až po četbě.)

Empatie – několik výzkumů potvrdilo, že četbou beletrie se zvyšuje empatie; zamýšlet se nad tím, jak se určitá postava cítí a soucítit s ní, je tréninkem pro empatický přístup k druhým lidem v reálném světě.

Př.: Sleduj dnes při četbě jednu postavu, zapisuj si pocity, které tato postava pravděpodobně prožívá, argumentuj, proč si to myslíš.

Imerze (ponoření) – literatura vytváří své vlastní – fikční – světy, pobývat v nich může být pro čtenáře zážitek, někdy i poněkud transformační; cílem imerze je ponoření se do světa příběhu a pobyt v něm, eliminace rušivých jevů, které naši pozornost odvádí od prožitku a připomínají nám, že fikční svět je jen konstrukt (takovým rušivým jevem může být i úkol k četbě); hlavním motorem imerze je představitost, která se neomezuje pouze na vizualizaci, ale zpřítomňuje fikční svět i skrze představu dalších smyslových vjemů.

Př.: Zkuste se dnes co nejvíce ponořit do světa příběhu, co tam můžete vidět, cítit, slyšet...? Po četbě si sdělíme zážitky z této výpravy.

Identifikace – umožňuje vytvořit si vztah k postavě, ke světu příběhu, k určité skupině lidí či jiných bytostí, partě, která v příběhu vystupuje; identifikace dává jistotu, že vím, kdo jsem a kam patřím, i když jde jen o fikční realitu, pocít je reálný.

Př.: Která z postav by pro tebe mohla být vzorem a proč?

Čtenářská odezva – sledovat, jak reaguji na text, jaké podněty u mě vyvolávají jaké reakce, to je též poznávat sám sebe díky textu.

Př.: Sledujte dnes sami sebe při čtení, když vás něco zaujme, zastavte se v četbě, přemýšlejte, co přesně v textu to bylo, a úryvek si запиšte.

Biblioterapie – pojmáme ji zde v ne úzce psychoterapeutickém slova smyslu, ale v obecné rovině, jako inherentní vlastnost literatury terapeuticky působit na čtenáře; literatura tak funguje jak díky tématům, která zpracovává, tak možnosti při její četbě relaxovat, sjednotit nároky textu s vlastními dovednostmi, číst o tom, co je mi blízké a zajímá mě, a tak prožívat chvíle bezpečí a smysluplné činnosti, zažívat radost.

Př.: Přineslo ti něco při dnešní četbě dobrý pocit, radost, uklidnění? Pomohlo ti s problémem, který sám/ sama řešíš?

Kritické myšlení – základem je přepnutí automatismů myšlení do polohy „myšlení pomalé“, tj. myšlení, které pracuje s daty, analyzuje je a vyhodnocuje a je ochotno přijmout i závěr, který odporuje našemu původnímu dojmu; při četbě beletrie se vzájemně ruší s imerzí, cílem je proto naučit žáky rychle rozeznávat signály textu, kdy se náročnější „pomalé“ zamyšlení vyplatí; dobrým tréninkem je zamyslet se kriticky v roli postavy či imaginárního obyvatele světa příběhu nebo jako hodnotitelé textu.

Př.: Jaké výhody a nevýhody přináší život ve společnosti, o které je příběh, který čteš?

1.2 Čtenářské činnosti

Vytváří spojitý kruh, kde jedna činnost podmiňuje další.

Sdílení – je aktivní komunikací o četbě, adresátem i příjemcem jsou čtenáři a předmětem komunikace je četba. Sdílet je možné okamžitý zážitek z četby či velkou událost, kterou bývá dočtená kniha. Pokud budujeme čtenářské chování žáků, mělo by sdílení četby mít pravidelné místo v každé dílně čtení, ideální je též prostor na sdílení toho, co v mezičase žáci přečetli doma.

Př.: (Domácí četba, na začátku hodiny): Do čtenářského křesla se posadí ten, kdo by nám chtěl říct, co četl od minulé dílny čtení doma, ostatní mu mohou pokládat otázky. (Po četbě v hodině): Vylosujte si dvojici a chvíli si pošlejte mezi sebou psaníčka o tom, co jste právě četli.

Výběr četby – vzájemným sdílením mezi čtenáři se realizuje velmi důležitá podmínka čtenářského rozvoje, a to doporučení knih k četbě. Dobře si vybrat, co budu číst, není vůbec snadná věc. Jedná se o kompetenci, kterou je třeba budovat. Základem je volnost výběru z mnoha možností, ale nutná jsou též vodítka, jak se v té šíři neztratit. Žákům je třeba umožnit zkoumat vlastní preference a vkus, znát svou čtenářskou úroveň, orientovat se ve zdrojích četby. Pomůžeme jim i například tím, že občas uděláme s žáky pořádek v knihovničce či knihovně, vymyslíme nový systém – tím si žáci opět připomenou, co vše mají na dosah. Čtenáři bývají často ve výběru knih konzervativní, nezaškodí občas rozvířit jejich poklidnou hladinu zaběhnutých voleb. Na chvíli si mohou knihu vyměnit se sousedem, vylosovat si spolužáka a vymyslet mu doporučení na míru apod. A velmi dobře fungují

různé platformy hodnocení přečtených knih, ať už jsou to různá internetová prostředí, obyčejné nástěnky nebo vzkazy na záložce v knize či na lepicím štítku na jejím obalu.

Př.: Dejme nyní všichni knihy doprostřed kruhu, chvíli si je prohlížejte, zalistujte a zapište si 1. kterou knihu byste si chtěli přečíst (kromě té vaší), 2. kterou další, ale máte obavy, že by to byla moc velká výzva, a 3. kterou určitě ne. Zapište si také argumenty pro své volby.

Četba – základní činnost čtenáře, jsem čtenář, protože čtu. Samotné čtení nutně navazuje na výběr knihy, musím mít co číst, zároveň umožňuje četbu sdílet. Sdílení pak podporuje dobrý výběr, který je předpokladem četby atd. V dílně čtení, která chce samotné čtení zdůraznit a reflektovat, můžeme například zkoumat, jak co nejlépe uspokojit své čtenářské potřeby: Čte se mi lépe v blízkosti druhých, nebo někde v klidném koutě? Je to lepší na židli, nebo na koberci? Jedním z relevantních cílů je pak soustavně vyhodnocovat vhodnou délku četby a pracovat společně na její optimální délce, která na druhém stupni bývá minimálně 20 minut.

Př.: Před četbou: Popište ideální podmínky pro svou četbu. V rámci našich možností si zde zkuste alespoň nějaké z těchto podmínek zajistit. Po četbě: Popište ideální podmínky pro svou četbu, které lze ve třídě/knihovně... realizovat. Sdílejte se spolužáky, zda si vaše představy nebudou odporovat. Společně pak sdílejte své představy a případné návrhy.

1.3 Čtenářské společenství

Celá tato větev má mnoho společného s ostatními oblastmi čtenářského chování. Na rozdíl od výše vypsání cílů ne na jednotlivce, ale na rozvoj čtenářského společenství. To může být definováno třídní skupinou, může ale také překračovat hranice školy i třídy, a to jak virtuálně, tak reálně. Je-li naším cílem v dílně čtení především budovat síť čtenářů (jakéhokoliv zaměření i rozsahu), míříme do této oblasti. Zaměřujeme se pak buď na společné činnosti, které mají potenciál budovat komunitu, nebo na platformy, které společenství může využívat a na kterých může stát. Ty navíc mohou být čtenářským společenstvím nezávislým na škole. Život čtenáře školou nekončí, na což je dobré své žáky připravit. Zmíněné platformy jsou institucionalizované, v první řadě jí je veřejná knihovna, nebo jsou různými komunitami sdružujícími čtenáře dle jejich preferencí a názorů. Stejně jako ostatní oblasti čtenářského chování je i tato oblast budována dlouhodobě, často na pozadí jiných krátkodobých cílů.

Příklady v rámci jednotlivých podoblastí:

Instituce – dílna čtení realizovaná ve veřejné knihovně v tandemu učitel-knihovník spojená s možností výběru knih (zacílení dílny čtení může být různé, pokud podpoří seznámení žáků s knihovnou a knihovníkem);

Komunity – Najděte si svou knihu na www.databazeknih.cz, podívejte se na hodnocení čtenářů. Vyberte jeden, se kterým souhlasíte/nesouhlasíte. Napište vlastní komentář. (Pozn. vkládání komentářů je možné po registraci, úkol je ale možné realizovat „jen jako“ do sešitu.);

Činnosti – Co vše je možné říct o vaší knize? Sejděte se ve trojicích a povídejte si o svých knihách a do formuláře (Vennův diagram se 3 množinami) zapisujte, co mají všechny tři knihy společné, co dvě a třetí

nikoliv, v čem je každá jedinečná. Společně hledejte další rysy knih, které můžete posuzovat. (Které nebyly představeny v minilekci.)

2. PROCES ČTENÍ

2.1 Čtenářské strategie

Čtenářské strategie jsou postupy, které čtenáři umožňují porozumět textu. Vyspělý čtenář je užívá automaticky, s žáky je dobré je občas potrénovat. Jelikož z názvů jednotlivých strategií je jasné, o co se jedná, uvádíme zde jenom příklady zadání.

Vysuzování – Vypište si z četby citace, kde vás některé informace v textu vedou k tomu, že si dokážete domyslet některé skutečnosti z příběhu, o kterých se ale přímo nepíše. Úryvky z textu doplňte komentářem, kde popíšete, co jste domysleli a jak jste k tomu došli.

Vizualizace – Vypište si z textu úryvek, který popisuje prostředí nebo postavu. Představte si popisovanou skutečnost do podrobností a nakreslete ji.

Vyjasňování – Vypište si z textu slova, slovní spojení, věty, kterým nerozumíte. Z textu zkuste odhadnout, co by mohly znamenat, svůj odhad napište do komentáře.

Kladení otázek – Zapište si otázky, které vás k dnešní četbě napadají a nelze na ně v textu najít odpověď. / Položte několik otázek autorovi textu / vybrané postavě.

Shrnutí – Shrňte třemi větami tu část děje, o které jste dnes četli. / Shrňte jednou větou každou přečtenou stranu.

Předvídání – Před četbou si zapište, o čem asi dnes budete číst. Napište i důvody, proč si myslíte právě toto. Po četbě zhodnoťte své předvídání. / Než otočíte stranu, zkuste předvídat, jak bude začínat text na té další (v rozsahu cca 10 slov). Svoji předpověď si zapište a pak zhodnoťte.

Podrobné čtení – Během četby si vyberte jeden odstavec, který vám bude připadat zajímavý nebo komplikovaný. Po četbě se k němu vraťte a znovu ho podrobně přečtěte, zapište si z něj informace metodou 5W (pomocí rybí kosti) – kdo, kdy, kde, co, proč (jak).

Výběr důležitého – Napište si tři nejdůležitější informace z dnešní četby z hlediska děje příběhu. Komentujte, proč zrovna tyto považujete za nejdůležitější.

Hledání souvislostí – Vypište si citace z textu, které vám připomenou něco z vlastního života, komentujte, proč zrovna zde vidíte souvislost se sebou.

2.2 Způsoby čtení

Jak budeme text číst, záleží na dvou různých úhlech pohledu. Jeden vyplývá ze záměru čtenáře a je více pragmatičtější, konkrétně je odpovědí na otázku, k jakému účelu text chci použít, tedy účel čtení. Druhý vyplývá ze záměru textu (potažmo záměru autora prezentovaného textem) a je jím odpověď

na otázku, jak ideálně mám text číst, abych naplnil/a záměr textu a došel/došla k autorem zamýšlené interpretaci. Druhá perspektiva čtení míří na roli čtenáře v textu.

Účel čtení – v dílnách čtení jde jistě v první řadě o účel estetického zážitku. Žáky k tomu směřují systémové okolnosti – „je dílna čtení, čteme pro zážitek“, ale především podstata uměleckého textu. Poznávat jiné účely čtení, a tím posilovat čtenářské kompetence žáků v obecné rovině, je možné i během dílny čtení. Žáci si mohou vyzkoušet v minilekci různé typy uměleckých a neuměleckých textů s úkoly, které je povedou k výběru textu dle účelu, případně k rozhodnutí se pro konkrétní účel čtení dle určitého textu.

Př.: *Čtěte všichni beletrii, tedy uměleckou literaturu, účelem naší četby je estetický zážitek. Vypište si během četby citaci, která vás k tomuto zážitku vede. Po četbě si úryvek z textu zkuste přečíst za jiným účelem, např. vyhledávání mluvnických kategorií nebo studiem pravopisu. Povídejte si ve dvojici, co to s vaším zážitkem udělá. Jak nyní vnímáte text?*

Role čtenáře – čtenář v nejlepším případě hledá ideální strategii, jakou roli pro maximální užitek z textu zvolit. Je to zkoumavé čtení textu, nebo spíše úplné ponoření pod povrch materiální podstaty díla? Co vše má čtenář vědět a co nevědět? V podstatě jde o zvolení strategie sledování modelového čtenáře¹⁷, který je určen textem a počítá s určitou znalostí, s konkrétní výbavou určité „kulturní encyklopedie“¹⁸.

Př.: *Při četbě si poznamenejte odkazy na realitu (např. zmíněná geografická místa, konkrétní jídla, hudební skladby, osobnosti, literární tituly, technické záležitosti apod.), poté si dohledejte více o jedné vybrané skutečnosti a okomentujte, zda se vaše porozumění příběhu s nabytou znalostí někam posunulo, nebo ne.*

3. LITERÁRNÍ DÍLO

3.1 Původce a příjemce

Základem je pochopit systém narativní komunikace v rámci literárního díla (viz např. Wayne Booth, Seymour Chatman). Rozlišit reálného autora od implikovaného autora (vepsaného v textu) a toho od vypravěče. Na straně příjemce pak adresáta od implikovaného čtenáře a ty od čtenáře reálného. Můžete si s žáky pokládat kruciólní otázku našeho školství, nakolik je znalost života autorů pro pochopení díla důležitá.

Př.: *Jaké hodnoty (stanoviska) podle vašeho textu (implikovaný) autor zastává? Na čí straně stojí? Musí nutně stejné hodnoty a stanoviska zastávat i reálný autor? Pokud si myslíte, že ano, napište si, jak by se měl chovat a co dělat, aby to bylo v souladu. Pak zkuste ověřit, zda tomu tak skutečně je. Pokud si myslíte, že nemusí, zkuste popsat, co by mohl dělat, aby to bylo v rozporu s konkrétním stanoviskem*

¹⁷ Eco, Umberto. *Lector in fabula: role čtenáře, aneb, Interpretační kooperace v narativních textech*. Praha: Academia, 2010; Eco, Umberto. *Šest procházek literárními lesy: přednášky na Harvardově univerzitě*. Olomouc: Votobia, 1997.

¹⁸ Tamtéž.

implikovaného autora. (Pro minilekci se zde nabízí kniha Škola malého stromu a příběh jejího autora Forresta Cartera.)

3.2 Literární historie

Literární historii v rámci dílen čtení je možné vyučovat, ale ne formou přednášky, která na základní škole ani není vhodná. V rámci minilekce se žáci seznámí skrze text s typickými znaky literatury určitého období, ve své četbě pak hledají některé z těchto znaků, např. motivy, typ hrdiny, rysy prostředí. Obdobně lze postupovat i u konkrétních autorů a literárních děl.

Př.: Všímejte si postav příběhu, má některá rysy romantického hrdiny? Vypište si citace, které to dokládají. Pokud ne, uvažujte, co by se stalo s příběhem, kdyby některá z postav takové rysy měla.

3.3 Kompozice

Čtenář zkoumá, jak je jeho text komponován, zkoumá vnitřní kompozici díla, což je spíš záležitost delší četby, tedy v průběžné četbě je náročnější vnitřní kompozici zhodnotit. Můžeme zde ale např. pracovat s úvodem knihy. Je z něj jasné, že vypravěč začíná vyprávět v určité narativní přítomnosti, ze které se vrací do minulosti, ve které se příběh odehrál? Tedy vypráví jaksí od konce příběhu? Pak můžeme předpokládat kompozici rámcovou, prezentovanou retrospektivním vyprávěním. Nebo příběh začíná ihned se začátkem vyprávění a půjde o kompozici chronologickou? Jednodušší je samozřejmě prozkoumat svoji knihu z hlediska vnější kompozice.

Př.: Prozkoumejte vnější kompozici své knihy, tedy jak je strukturována. Má kapitoly? Části? Je zde nějaké věnování? Předmluva? Při četbě přemýšlejte, jak vám struktura knihy vyhovuje, jak ladí s obsahem knihy. Co by se stalo, kdyby to bylo jinak?

3.4 Genologie

Kategorie žánrů je vděčné téma dílen čtení. Znat i zatím neprozkoumaná území čtenářských teritorií slouží nejen jako vzdělanostní kapitál, ale též jako podpora při výběru knihy k četbě. Během dílen čtení lze žáky seznámit s literárními druhy i žánry, ideální je k tomu vyjít z jejich četby například tím, že knihy společně roztřídíte do žánrů.

Př.: Na kartičku napište žánr vaší knihy (případně svými slovy popište typ knihy) a viditelně ji držte, mlčky se podle kartiček shromážděte do skupin stejných/podobných žánrů. Slova na kartičkách se nemusejí úplně shodovat. Povídejte si, čím se váš žánr vyznačuje a co vás na něm nejvíce baví. Určete si mluvčího, který váš žánr představí ostatním skupinám.

3.5 Významová struktura

Co je to téma (co je podstatou díla, o čem hlavně je a co je jeho hlavní myšlenka) i námět (jak je téma realizováno), je žákům možné ukázat při četbě uceleného textu během minilekce, ideálně četbou kratší povídky. V průběhu četby mohou žáci téma své knihy odhadovat, ale je potřeba vědět, že téma lze určit až po přečtení celé knihy. Mohou tedy spíše sledovat, jak se s postupující četbou

mění jejich názor na téma knihy. Mnohem snáze lze pracovat s motivy. Ty lze sledovat a různě třídit, odhalovat jejich důležitost pro příběh a jejich různé funkce.

Př.: Během četby si vypisujte předměty, které se v textu vyskytují. Po četbě: roztřídte předměty na ty, které charakterizují postavy (například Gandalfův plášť a hůl), dotvářejí atmosféru světa příběhu (elfí chléb) a jsou klíčové pro děj (Prsten moci). Některé samozřejmě patří do více skupin, ale vyjděte z toho, jakou funkci měly v části, kterou jste dnes četli.

3.6 Jazyk

Jazyk je materiálem textu. Způsob jeho užití, řešeno na úrovni jazykových rovin, není jen estetickou záležitostí, ale nese význam celého díla. S žáky lze nejlépe sledovat vrstvy slovní zásoby a stylovou příznačnost jazyka. Jaký jazyk autor používá? Jaký jazyk užívá vypravěč a jaký postavy? A jaký to má především význam?

Př.: Sledujte jazyk textu, který čtete. Když narazíte na nějakou odchylku (nespisovný jazyk, knižní styl, vulgarismy, neologismy apod.), vypište si úryvek. Komentujte, jakou má tato odchylka v textu význam. Pokud je celý váš text psán „jinak“, vypište část, která to ukazuje, a okomentujte, proč asi je váš text takto napsán.

3.7 Naratologie

Tato oblast je velmi široká a zároveň pro porozumění vyprávěným literárním textům zcela zásadní. Žáky bychom měli dovést především k tomu, aby rozlišili rovinu příběhu (co se stalo, kdo zde vystupuje a kdy a kde se to děje) od roviny vyprávění neboli roviny diskurzu (kým a jak je příběh vyprávěn). Pochopení, že stejný příběh lze vyprávět různě a že teprve způsob vyprávění dává příběhu jeho pravý význam a jedinečnost, předpokládá prozkoumání různých naratologických kategorií. Za ty pro základní školu stěžejní považujeme postavu, událost, prostor, čas a vypravěče; dále pak vztahy mezi nimi. V oblasti literárního díla pak tyto kategorie zkoumáme z hlediska textových konstrukcí, ne už z hlediska čtenářského chování, jako např. s cílem identifikace s postavou apod.

Př.: Vypište si postavy, které se v části textu, který dnes budete číst, objeví. Dále si napište, jaké události se ve čteném úryvku staly. Po četbě se zamyslete a šipkami naznačte, které postavy události způsobily a kterým se události staly. Která postava byla nejvíce aktivní (byla činitelem událostí)? A která zase pasivní (události se jí děly, byla jejich trpítelem)?

3.8 Teorie lyriky

Tato oblast je v myšlenkové mapě označena přerušovanou čarou. To naznačuje, že ji lze sice v rámci dílen čtení probírat, ale vzhledem k tomu, že poezie asi nebude běžným typem žáky vybíraného čtiva, hůře se probírané skutečnosti aplikují na vlastní četbu žáků. S dobrými vzdělávacími výsledky se shledáte v případě, že uděláte dílnu čtení s předvybranými tituly, tedy nabídnete k četbě žákům širokou paletu zajímavých sbírek básní. Předvýběr ale mívá ne právě pozitivní dopad na čtenářské chování žáků (jak jsme zmínili v kapitole Samostatné tiché čtení), a proto je třeba s ním nakládat velmi obezřetně. Pro teorii lyriky proto zůstává lepším řešením čtenářská lekce. Přesto můžete

některá témata zařadit i do dílen čtení. Např. výběr poetických výrazů ze čteného textu (krásných slov), které v závěru žáci sestaví do básně, nebo zkoumáním odlišného čtení veršů a lineárního textu.

Př.: *Vyberte si několik řádků čteného textu, které vám připadají ve vyprávění důležité. Přepište tuto část tak, že ji budete strukturovat do veršů. Ve skupinkách si verše zarecitujte a pak si řekneme, jak se vyznění textu změnilo. (Pro ukázkou do minilekce se zde zcela nabízí titul Jasmine Wargaové *Jiné jméno pro domov*.)*

4. INTERPRETACE A KRITIKA

Jak jsme napsali v kapitole Čemu můžeme v dílně čtení žáky učit?, oblast interpretace a kritiky staví na dovednostech a znalostech žáků ze všech předchozích oblastí a v rámci základního vzdělávání určitě nemůžeme dosáhnout plného naplnění zde vypsanych cílů. Záměrem učitele má být tuto oblast otevírat a poukazovat na její účel, totiž na komplexní uchopení literárního díla jako „superznaku“ (tedy znaku tvořeného jinými znaky, viz např. Pražský lingvistický kroužek) s bohatým, ale konkrétním významem. Je proto přirozené, že někdy se v dílnách čtení do této oblasti ani nedostaneme, jindy se jí budeme jen občas dotýkat. Záleží vždy na vzdělanostní vyspělosti našich žáků (a to nejen v rovině čtenářských dovedností, ale také např. v rovině obecně kulturních znalostí) a samozřejmě též na erudici – a často i odvaze – pedagoga.

4.1 Interpretační přístupy

Historie interpretačních přístupů není zase tak dlouhá, a přesto nám přinesla několik naprosto odlišných východisek, která jsou často mezi sebou v rozporu. Cílem práce v dílnách čtení určitě nemá být o jednotlivých interpretačních školách vyučovat, ale spíš nechat žáky nahlédnout do možností, jak lze hledat smysl literárního textu. Základem nám mohou být čtyři východiska, se kterými většina interpretačních škol pracuje a ze kterých vždy vybírá některé za dominantní. Těmito východisky jsou (v pořadí korespondujícím s historickým vývojem interpretačních přístupů) autor, text, čtenář, kontext. Žáci tedy mohou vyzkoušet čtený text interpretovat právě z těchto pozic a zažívat skutečnost, že text je otevřen různým interpretacím, a ač je pevně daný uzavřeným sledem slov, není nikdy pevně uzavřen jeho význam a smysl¹⁹.

Př.: (inspirováno interpretačními postupy Kostnické školy) *V textu není nikdy napsáno vše, mnoho věcí si musí čtenář domyslet. Jsou zde ale i místa, která si domyslet jen můžeme. Najděte si takovou „mezeru“ a vyplňte ji vlastním textem podle toho, jak si příběh vykládáte. (V minilekci je možné ukázat na konkrétním textu na fakt, že v ději jsou určité časové mezery, kdy nevíme, co která postava dělala, neznáme třeba celou historii postav, a proto si klademe otázky typu „jak se může chovat takto nesmyslně?“ apod.)*

¹⁹ K interpretaci existuje bohatá literatura, ve stručnosti se s jednotlivými východisky můžete též seznámit v článku Jana Huleji *Jak čtenářsky využít interpretační teorie?*, který vyšel v První straně č. 12 a je volně dostupný na https://new.ctenarskekluby.cz/storage/app/media/prvni%20strana/prvnistrana12_web.pdf.

4.2 Interpretační konvence

V interpretačních přístupech si můžeme význam vykládat z různých východisek. Případně si na základě různých teorií s významem textu pohrávat. Jsou ale zcela zásadní předpoklady, které musíme sdílet, abychom mluvili společnou řečí. Stejně tak je několik základních předpokladů, které všichni musíme vzít v potaz, abychom vůbec mohli číst literární text. Tyto předpoklady nevyplývají z přírodních zákonů, ale ze společenských konvencí. Jak čteme literaturu, a potažmo jak ji píšeme, má svá pravidla hry. Tato pravidla, jako u jiných her, se vyvíjela v průběhu času, ale tady a teď pro nás platí s takovou autoritou, že je nejenže nerozporujeme, ale často si je ani neuvědomujeme. Pro žáky může být zajímavé zjištění, že hrajeme společnou hru, a také zábavné zkusit si, co by se stalo, kdybychom pravidla nedodržovali. Nejzákladnější pravidlo je tzv. smlouva se čtenářem²⁰, kterou autor pomyslně uzavírá, když předkládá fikční vyprávění. Píše něco, co není pravda, ale čtenář – dle pravidel hry – ho ze lži neobviňuje, ale naopak přijímá příběh jako pravdivý, fikčně pravdivý. Pokud by tak nečinil, musel by se rozčilovat nad každou větou, nebo ji alespoň zpochybňovat. Možná ještě zajímavější – a pro interpretaci přínosnější – oblastí jsou konvence žánrové. Fungují na podobné smlouvě jako konvence obecně literární, tedy na pravidlech hry. Např. objeví-li se trpaslík v detektivce, budeme předpokládat, že se zápletka může stočit k netypicky provedeným zločinům či že zde hrají roli podivné skupiny z podsvětí, v historickém románu předpokládáme tuto postavu jako objekt k pobavení či zatracení v plamenech hranice, jinde už zaškatulkování nebude tak jednoduché, může to být totiž Durin, Fili či Bombur, zkrátka zcela různorodé charaktery.

Př.: *Vyberte si v četbě nějaké pro vás žánr typické prostředí nebo postavu. Představte si, že by se objevilo/objevila v zcela odlišném žánru. Jakou by tam mohlo/mohla hrát roli?*

4.3 Kontext

Jak jsme naznačili v části interpretačních přístupů, kontext hraje roli. Jak učí hermeneutika, ideální význam díla vyplývá ze sblížení dvou horizontů, potažmo dobových kontextů, toho autorského (tedy doby vzniku textu) a toho čtenářského (doby četby, pro nás tedy dnes). Nakolik se zabývat dobovým kontextem je pro každý text individuální, ale pomíjet ho *a priori* není nikdy radno. I opačný extrém – totiž hledat v textu jen jeho původní význam – je zavádějící, a především čtenářsky nespokojivé. Jsou ale i jiné druhy kontextu, např. sociální. Jinak budeme rozumět příběhu z indického slamu v pohodlí školní knihovny, jinak jako jeho obyvatelé. Některá vyprávění mají dokonce za cíl tento kontext zvýraznit. Jsou to především příběhy z různých subkultur a z oblastí s velkou sociální nerovností. Poslední důležitou podoblastí je kontext umělecký. Především v postmoderní době těžko pochopíme bohatost významů bez znalosti kultury, na kterou postmoderní díla často odkazují, napodobují je a velmi často i parodují.

Př.: *Vyberte z četby některou skutečnost (postavu nebo jen nějaký její rys, událost, prostředí či pouze jeden motiv), jejíž obdobu už znáte z jiného díla (knihy, filmu apod.) Když si tuto spojitost uvědomíte, jak nyní vidíte její význam v příběhu?*

²⁰ Eco, Umberto. *Lector in fabula: role čtenáře, aneb, Interpretační kooperace v narativních textech*. Praha: Academia, 2010; Eco, Umberto. *Šest procházek literárními lesy: přednášky na Harvardově univerzitě*. Olomouc: Votobia, 1997.

4.4 Znaký a významy

Není na škodu seznámit nenásilně žáky s klasickou typologií znaků dle Ch. S. Peirce (ikon, index, symbol) a ideálně tak, aniž bereme samotné pojmy za základ. Jde o způsob přemýšlení, že určité skutečnosti v textu mohou znamenat více, než se zdá, mohou na něco ukazovat, něco symbolizovat. Objevuje se před domem postavy pravidelně černá kočka? Pije některá z postav jen černou kávu? A nejezdí snad ten bledý mladík pouze černým cadillacem?

Př.: *Vyberte v četbě nějakou skutečnost (postavu, předmět), která něco symbolizuje. Napište, co to podle vás je a co to pro další vývoj příběhu může znamenat.*

4.5 Komparace

Dokázat porovnávat texty i z jiného hlediska než čtenářského zalíbení, tedy baví – nebaví, líbí – nelíbí, vyžaduje určitou zkušenost, především z oblasti literárního díla. Pokud mají žáci již nějaké povědomí třeba jen o dílčí části této oblasti, mohou komparaci zkusit. V dílně čtení se mohou například zaměřit na určitý naratologický jev, vypsát si k němu poznámky a v rámci reflexe jeho realizaci v textu se spolužákem a jeho textem porovnat. Případně mohou takové srovnání provést s textem z minilekce, kde realizaci určitého jevu objevuje společně celá třída. Velmi snadno může podobné zadání mířit na jazyk díla.

Př.: *Sledujte při četbě, jakými prostředky jsou charakterizovány postavy. (Ideálně navazujeme na dílny čtení věnované této problematice.) Porovnejte s prostředky užitými v textu z minilekce. V čem se shodují, čím se liší. Jaké mají odlišnosti funkce v textu, jak působí na čtenáře?*

4.6 Hodnocení

Navážeme plynule na komparaci. Hodnotit text (nechceme-li zůstat, jak už jsme napsali, jen na úrovni čtenářského zalíbení) vždy znamená porovnat ho s velkou škálou textů jiných, znát více možností, jak může text vypadat. Vynést erudovaný kritický soud nad textem je nejvyšší metou, ke které stále míříme, s jejímž dosažením v rámci základního vzdělávání ale určitě nepočítáme. Této mety bohužel dosahuje v našich končinách ve veřejném prostoru stejně málokdo. Cílem spíše je se o hodnocení pokusit a naučit tak žáky základním strategiím kritiky. Těmi je především strategie tvorby názoru na základě evidentních faktů, ne dojmů. Faktem v literatuře je vždy text sám.

Př.: *Vyberte z četby úryvek, který je typický pro váš žánr (napínavá část u detektivky, prostředí fikčního světa u fantasy apod.). Zhodnoťte, jak dobře je podle vás v rámci žánru tato část napsána. Vyslovte konkrétní názor/názory a doplňte ho/je citací z textu jako důkaz svého tvrzení.*

Příloha č. 2

Možné formy reflexe v dílnách čtení

Při veškeré snaze o systematizaci forem reflexe v dílně čtení zůstáváme někde na půl cesty. Ale jako u vedení skupiny obecně je dobré promyslet a variovat **organizační formu** – samostatná práce, dvojice, skupinky, společný kruh a samozřejmě jejich kombinace jako je dvojice a pak kruh, samostatná práce (třeba písemná) a pak skupinka atd. atd. – A dále samotnou **metodu**, kterou nejčastěji můžeme zařadit do některé z následujících skupin: písemné, ústní, dramatické, kombinované. A pak jsou tu ještě ty ostatní, jiné, jedinečné... Téměř každá z níže vypsanych metod má ještě své další varianty, ty už zde většinou neuvádíme.

Písemné:

Zadanou formou:

- ▶ Volné psaní
- ▶ Dopis (autorovi, postavě, budoucímu čtenáři, knize, v určité roli...)
- ▶ Deníkový záznam o své četbě
- ▶ Reportáž/zpráva o ději textu
- ▶ Shrnutí
- ▶ Vyhledávání a vypisování určitých slov, výrazů...
- ▶ Otázky k textu (hrdinovi...)
- ▶ Posílání psaníček o četbě (většinou ve dvojici)
- ▶ Anotace (popřípadě u pokročilých žáků i jiné náročnější odborné žánry: analýza, interpretace, kritika)
- ▶ Záložky s doporučením

Strukturovaný zápis:

- ▶ Podvojný deník
- ▶ Trojitý zápisník
- ▶ Grafické organizéry (Vennův diagram, pětilístek, diamant, tabulka předvídání, rybí kost, myšlenková mapa, mapa vztahů mezi postavami, mapa příběhu/pyramida událostí...)
- ▶ Životabáseň
- ▶ Pracovní listy

Tvůrčí psaní:

- ▶ Pokračování rozečteného příběhu
- ▶ Přepis čteného (v jiném žánru, stylu, ale i druhu – jako lyrickou báseň, divadelní hru..., jiným vypravěčem, změnou prostředí, postavy apod., jako přísloví, pořekadlo...)

- ▶ Volná hra s textem – např. výběrem a přeskupením slov, vět; asociace
- ▶ Pisatelské kostky „Naratologie“
- ▶ Reportáž/zpráva o svém čtení
- ▶ Deníkový záznam (např. postavy, čtenáře knihy...)
- ▶ Interview s hrdinou

Ústní:

- ▶ Čtenářské kostky
- ▶ Losovací otázky
- ▶ Volný/řízený hovor o četbě (různých forem – např. ve dvojici, kdy pak jeden z dvojice předává ostatním, co se dozvěděl od druhého)
- ▶ Četba (cíleně) vybraného úryvku ostatním
- ▶ Poslední slovo patří mně (možno i s písemnou přípravou)
- ▶ Klíčová slova
- ▶ Jedním slovem (esence četby)

Dramatické:

- ▶ Hraní v roli (postava, vypravěč, autor, nakladatel, prodejce knihy...)
- ▶ Dramatizace děje
- ▶ Živé obrazy
- ▶ Horké křeslo
- ▶ Hlasité myšlenky
- ▶ Ztvárnění pocitů postav
- ▶ Ulička rozhodnutí

Kombinované/jiné:

- ▶ Psaní v roli (např. charakteristika postavy v roli jiné postavy, v roli profesní popř. sociální – policista, vědec... babička, rodiče, mladší sourozenec...)
- ▶ Komentované písemné reflexe
- ▶ Výrazové čtení
- ▶ Neverbální vyjádření děje – pantomimicky, výtvarně...
- ▶ Ilustrace úryvku a jiná výtvarná odezva
- ▶ Plakát
- ▶ Reklama na knihu
- ▶ Instagram stories
- ▶ Kvíz

- ▶ Vizualizace části (prvku) textu – prostředí, dějové situace, postavy...
- ▶ Ztvárnění textu komiksovou formou
- ▶ Záložka s citátem z knihy
- ▶ Diplom (vysvědčení...) postavě z knihy
- ▶ Řízená ústní odezva s oporou o symboliku (karty Dixit, obrázky, Story Cubes...)
- ▶ Škálování
- ▶ Školní záznamy aplikované na četbu – slovní hodnocení postav, pochvala, poznámka, zápis do sešitu, známky (k postavě, ději, stylu, čtivosti...)

A další a další...

Příloha č. 3

Ukázky možných cílů v dílně čtení na 2. stupni ZŠ

Čtenářské chování

1. Žák zformuluje kritéria, podle kterých si vybírá knížku.
2. Žák uvede své představy o knize, kterou bude číst, a své představy porovnává se čteným obsahem.
3. Žák popíše, jak ho při výběru knihy ovlivňuje obálka.
4. Žák zhodnotí, proč danou knihu (ne)chce číst dál.
5. Žák si dokáže vybrat knihu podle svého čtenářského zájmu a zhodnotí důvody svého výběru.
6. Žák čte soustavně 20 minut.
7. Žák rozlišuje literární žánry a dokáže odhadnout literární žánr knihy, kterou by si přečetl jeho spolužák.
8. Žák pomocí přídatných jmen vystihne, jaký je jeho úryvek, a zdůvodní svůj výběr ve skupince spolužáků.
9. Na základě ukázky a ilustrací žák vymyslí vtipný a výstižný název pro knihu. Takto představí knihu spolužákům.
10. Žák položí několik adekvátních otázek spolužákům tak, aby v nich zohlednil jejich aktuální četbu.
11. Žák se orientuje ve školní knihovně
12. Žák porozumí systému rozmístění knih dle žánrů ve veřejné knihovně, zformuluje dotaz určený knihovnici.

Proces čtení

1. Žák vnímá obsah slov, hledá a představuje si za nimi zvuky.
2. Žák předvídá pokračování textu, své předvídání porovná se skutečností.
3. Žák shrne několika větami přečtený úryvek.
4. Žák identifikuje dějově zajímavou část textu a rozebere ji pomocí metody 5W.
5. Žák vyhledá úryvek, který jakýmkoliv souvisí s jeho životem, a tuto souvislost srozumitelně vysvětlí.
6. Žák srozumitelně formuluje otázky, na které by mohl odpovědět autor nebo postava z knihy.
7. Žák vybere z textu klíčová slova a převypráví podle nich příběh.

Literární dílo

1. Žák v knize vyhledá úryvek, podle kterého pozná, kde se příběh odehrává.
2. Žák si uvědomuje, jak různá prostředí mohou ovlivnit obsah příběhu. Dle ukázky odhadne, jaký význam může mít dané prostředí pro příběh. Vymyslí netradiční spojení známého příběhu s novým prostředím a dokáže vysvětlit, jak se příběh změní.
3. Žák identifikuje znaky dobrodružného žánru.
4. Žák rozumí pojmu *haiku* a na základě čtené ukázky jedno vytvoří.
5. Žák vysvětlí rozdíl mezi *ich-* a *er-* formou, přepíše úryvek textu do *ich-* formy či *er-* formy a zdůvodní, která forma je mu bližší.
6. Žák rozumí pojům *kramářská píseň* a *interludium*. V knize najde námět pro kramářskou píseň.
7. Žák naváže na ukázku a dodržuje styl autora.
8. Žák na základě četby své knihy zjistí, zda děj souvisí s názvem knihy, a vyhledá pasáž, na které své tvrzení dokáže.
9. Žák rozliší v textu různé jazykové vrstvy a zformuluje názor, jakou funkci má v textu nespisovný jazyk.
10. Žák popíše důležitost předmětů v příběhu. Identifikuje významné předměty ve svém příběhu a zdůvodní svoji volbu před spolužáky.

Interpretace a kritika

1. Žák odlišuje fakta a domněnky.
2. Žák formuluje svůj názor na kvalitu části textu, názor podpoří citacemi z textu.
3. Žák kreativně doplní „mezeru“ v textu vlastním textem.
4. Žák identifikuje v textu informaci, která není vysvětlena, protože se předpokládá její obecná znalost.
5. Žák porovná způsob vyprávění textu, který čte, s textem z minilekce. Porovnání podpoří citacemi z obou textů.
6. Žák interpretuje čtený text skrze známé fakty o životě spisovatele. Zhodnotí přínos tohoto postupu pro interpretaci konkrétního textu.

Propojení

1. Žák pojmenuje, co řeší postava za problém a navrhne řešení, které postavě sdělí formou neformálního dopisu.
2. Žák vysvětlí funkci přídavných jmen v textu. Popíše, jak by se text změnil bez nich.
3. Žák si všímá neobvyklých jazykových výrazů a určí jejich funkci v textu.
4. Žák v ukázce vyhledává slova/pasáže popisující prostředí. Dle vzoru napíše krátký popis prostředí.
5. Žák se vcítí do postavy, jejích pocitů, myšlenek a prožitků a vytvoří deníkový záznam postavy.
6. Žák se orientuje v základních příslovích a čtené ukázce přiřadí odpovídající přísloví.

Příloha č. 4

Tabulka kritérií pro hodnocení práce v dílně čtení

	4 body	3 body	2 body	1 bod
A. Doba čtení	Čtu po celý stanovený čas.	Čtu většinu stanoveného času.	Čtu pouze část stanovené doby.	Spíše předstírám, že čtu.
B. Chování během čtení	Respektuji ostatní kolem sebe.	Po většinu času respektuji ostatní.	Ostatní čtenáře často vyrušuji.	Vyrušuji ostatní čtenáře.
C. Tempo čtení	Čtu odpovídajícím tempem a nepřeskakuji pasáže.	Občas přeskočím kratší pasáž.	Čtu příliš pomalu nebo rychle. Přeskakuji některé pasáže/řádky.	Přeskakuji některé pasáže, často myslím na jiné věci.
D. Čtenářský úkol	Úkol jsem splnil(a) celý a bez chyb.	Úkol jsem splnil(a) s drobnými nepřesnostmi.	V úkolu chybí podstatné informace.	Chybí většina úkolu nebo úkol neodpovídá zadání.

**Soubor příprav
k dílnám čtení**



Soubor příprav k dílnám čtení

Představení nových knih (Pavla Floriánová)

Zvuky v příběhu (Michaela Hlaváčková)

Motivující úryvek (Marcela Bednářová)

Znaky dobrodružného žánru (Naděžda Vlasáková)

Čas příběhu a vyprávění (Tereza Nakládalová)

Jazyk literárního díla (Olga Blažková)

Hledání souvislostí (Lenka Konopková)

Pravda a lež (Lenka Konopková)

Romantický hrdina (Vratislav Skřivánek)

Přirovnání (Pavla Štěpánová)

Velká písmena (Pavla Štěpánová)

Psychologie postavy (Naděžda Vlasáková)

Ostrakismus (Lucie Frišová)

Představení nových knih

Pavla Floriánová, 6. třída / jakákoli

MM

čtenářské chování – výběr četby

Cíle

Žák se seznámí s novými knihami v knihovně a vybere si knihu podle svého čtenářského zájmu. Zhodnotí, jak byl při výběru úspěšný.

Důkaz o učení

pracovní list

Minilekce

1. Představte žákům školní knihovnu, rozdejte jim pracovní list (TEXT 1) a vysvětlete jim zadání. Nechte je pracovat 10–15 minut.
2. Společně sdílejte: Jaká kniha vás nejvíce zaujala názvem? Jaká kniha vás zaujala svým provedením? Co vás během aktivity překvapilo?
3. Nechte žáky vybrat si knihu, která je nejvíce zaujala.

Samostatná četba a aktivita

„Pusťte se do čtení.“ (četba 10 minut)

Reflexe

Vyzvěte žáky, aby představili knihu, kterou četli, a zhodnotili, jak je zaujala.

TEXT 1 – Pracovní list

Najdi knihu, která má v názvu:

- a) vlastní jméno
- b) barvu
- c) číslovku
- d) potravinu
- e) pouze jedno slovo
- f) slovo, kterému nerozumíš
- g) část lidského těla
- h) část oblečení
- i) větu
- j) interpunkční znaménko

Zvuky v příběhu

Olga Blažková, 7. třída

MM

proces čtení – čtenářské strategie – vizualizace (zde ve smyslu vytváření auditivních představ)

Cíle

Žák si vytváří auditivní představu na základě textu.

Důkaz o učení

zápis v sešitě

Minilekce

1. Vyzvěte žáky, aby zavřeli oči a vnímali zvuky, které slyší. Diskutujte o tom, jak a jaké zvuky vnímáme.
2. Přečtěte žákům ukázkou (TEXT 1) a vyzvěte je, aby si zapisovali, jaké zvuky slyšeli.
3. Společně sdílejte.

Samostatná četba a aktivita

„Čtěte svou knihu a průběžně si zapisujte, na jaké zvuky narazíte.“ (četba 15 minut)

Reflexe

sdílení ve skupině / se třídou

Komentář

V minilekci reagovali žáci přesně, uváděli vlastní příklady, pozorně poslouchali ukázky a vyvodili zvuky – rozplakala se = pláč; přibouchla dveře = rána; podlaha = vrzání parket apod. V reflexi na sebe děti reagovaly, poslouchaly se, občas chtěly dovysvětlení; společně jsme si upřesnili nějaké zvuky, když žák napsal třeba okolnost, ale už nevěděl ty konkrétní zvuky: klid = ticho, hrobové ticho, mrtvo; úsilí = zběsilé dýchání, funění, zadržte dech, tlukot srdce; jízda na prkně = škrábání koleček po zemi, točení koleček, drhnutí, křupnutí prkna.

TEXT 1

MONTGOMERY, Lucy Maud. *Anna ze Zeleného domu*. Voznice: Leda, 2021. Démanty literatury. ISBN 978-80-7335-689-7. s. 68

„Anno, jdi do svého pokoje a zůstaň tam, dokud za tebou nepřijdu,“ zavelela Marina, když se konečně vzpamatovala a byla schopná opět promluvit. Anna se rozplakala, vběhla do dveří na chodbu a přibouchla je za sebou tak prudce, až se na zídce za nimi soucitně rozcinkaly plecháčky. Proběhla chodbou a utíkala po schodech nahoru jako vítr. Tlumená rána shora naznačovala, že i horní dveře zavřela se stejnou razancí. „No tedy, nezávidím vám, Marillo, jestli tohle chcete vychovat,“ pronesla paní Ráchel povzneseně.

Motivující úryvek

Marcela Bednářová, 6. třída / jakákoli

MM

čtenářské chování – výběr četby
literární dílo – významová struktura – téma

Cíle

Žák vyhledá v textu krátkou ukázkou, která motivuje čtenáře k přečtení knihy.

Důkaz o učení

zápis v sešitě, diskuze

Minilekce

1. Představte žákům knihu *50 nápadů pro děti, jak přispět k záchraně planety* od S. Javny, které je 15 let. Diskutujte s žáky: Umíte si představit, že za 3 roky napíšete svou vlastní knihu? O jakých tématech byste chtěli psát?
2. Vyzvěte žáky, aby si prohlédli titulní stranu knihy i s jejím názvem a zkusili předvídat názvy kapitol (témat), o kterých autorka píše.
3. Rozdejte žákům kopii úvodního slova autorky a vyzvěte je, aby vybrali věty nebo souvětí, která dle nich nejvíc motivují čtenáře k přečtení celé knihy.

Samostatná četba a aktivita

„Vyber z textu věty nebo souvětí, které dle tebe nejvíc motivují čtenáře k přečtení tvé knihy. Zapiš do sešitu.“ (četba 15 minut)

Reflexe

sdílení v kruhu

Komentář

Literární text byl pro žáky nenáročný. Kromě dvou dyslektiků a dysgrafiků naplnila stanovené cíle celá třída. Dětem se dařilo předvídat názvy kapitol, dokázaly odhadnout nejzásadnější témata, kterým věnuje autorka v knize pozornost. Zvládaly najít v textu souvětí, které motivují čtenáře k přečtení celé knihy, mnohé odpovědi se shodovaly, což jsme zjistili během závěrečného sdílení.

Znaky dobrodružného žánru

Naděžda Vlasáková, 6. třída

MM

literární dílo – genologie – žánry – znaky dobrodružné literatury

Cíle

Žák rozpozná znaky dobrodružné literatury.

Důkaz o učení

pracovní list

Minilekce

1. Brainstorming: *Co si myslíte, že je typické pro dobrodružnou literaturu?*
2. Práce s první částí pracovního listu – s pojmy.
3. Na ukázce s dobrodružnými prvky modelujte vyplnění zbylé části pracovního listu.

Samostatná četba a aktivita

„Nyní se věnujte vlastní četbě a všimněte si znaků dobrodružné literatury. Pokud na nějaký narazíte, запиšte příklad do pracovního listu.“ (četba 15 minut)

Reflexe

1. Ve skupině sdílejte své postřehy.
2. Otázka k zamyšlení: Jak je možné, že např. i v humorném díle nalezneme prvky dobrodružné literatury?

Komentář

Děti měly velmi správnou představu o žánru. Vysvětlování pojmů šlo rychle, děti žánru rozumí. Celá minilekce trvala asi 15 minut, ale děti se velmi dobře zapojily, práce bavila i slabší žáky.

Možná variace

Ad minilekce: Vysvětlíte žákům, že dnes výjimečně nebudou číst ze své knihy. Nechte je místo toho vybrat si z knihovny libovolnou knihu dobrodružného žánru. Zadání pro četbu je stejné. V reflexi mj. zhodnoťte, jak se žákům četlo, koho dobrodružný žánr zaujal, koho naopak ne apod.

DOBRODRUŽNÁ LITERATURA

doporučeno pro 6.,7. ročník

Dobrodružné příběhy řadíme k epickým žánrům. Hlavním tématem je střet člověka s nečekanými překážkami. Dobrodružství je vždy doprovázeno napětím, dynamickým dějem a dějovými zvraty. Přináší momenty překvapení, hrozícího nebezpečí. Příběh se často odehrává v exotickém nebo něčím zajímavém prostředí. Objevují se kladné i záporné postavy. Cílem je pobavit čtenáře.

Než se pustíme do čtení, pojd'me si vysvětlit některé pojmy z definice.

Napiš, jak rozumíš pojmům:

epika	
dynamický děj	
dějový zvrát	
exotické prostředí	
zajímavé prostředí	
záporná postava	

K autorům v tabulce doplň z nabídky názvy jejich dobrodružných knih:

Plus Minus Max, Záhada hlavolamu, Klub tygrů, Robinson Crusoe, Tajuplný ostrov, Bílý tesák, Vinnetou, Kniha džunglí, Dobrodružství Toma Sawyera, Bylo nás pět

autor	dílo
Daniel Defoe	
Jules Verne	
Mark Twain	
Karel May	
Rudyard Kilping	
Jack London	
Karel Poláček	
Jaroslav Foglar	
Jiří Macoun	
Thomas Brezina	

Odhadni, podle jakého hlediska jsou autoři v tabulce seřazeni. Svě tvrzení si ověř.

Po přečtení ukázky odpověz na tvrzení ANO/NE, dolož konkrétními příklady z textu.

Tvrzení	Ano/Ne	Důkaz
Kniha popisuje děj – příběh.		
Hlavní postavy překonávají překážky.		
Dochází ke zvratům v ději.		
Někomu hrozilo nebezpečí.		
Děj se odehrává se v netypickém prostředí.		
Objevují se kladné i záporné postavy.		
Kniha mě pobavila, udržela mou pozornost.		

Jazyk literárního díla

Olga Blažková, 7. třída (inspirováno Irenou Polákovou)

MM

literární dílo – jazyk – vrstvy slovní zásoby

literární dílo – naratologie – postava

Cíle

Žák rozlišuje spisovnou a nespisovnou vrstvu jazyka.

Žák si všímá neobvyklých výrazů a určí jejich funkci v textu.

Žák zhodnotí úlohu jazyka při charakterizaci postavy.

Důkaz o učení

zápis do sešitu, sdílení

Minilekce

1. Rozdejte žákům pracovní list (TEXT 1) a vyzvěte je, aby si spodní ukázkou zakryli.
2. Přečtěte 1. ukázkou a vyzvěte žáky, aby zvýraznili nebo podtrhli slova, která se do textu nehodí, nepatří tam, jsou jiná, bylo by vhodné je nahradit apod.
3. Sdílejte a nahrazujte vybraná slova synonymy.
4. Stejným způsobem pokračujte u druhé ukázky, jen již nechte číst ukázkou žáky.
5. Společně vyvodte, že jazyk hraje důležitou úlohu v příběhu, charakterizuje postavu, dokresluje ji, ale charakterizuje i dobu. Tudíž má svoji funkci a k tomu svoje prostředky.

Samostatná četba a aktivita

„Zapisujte si slova, která se do textu nehodí, která se vám nelíbí, jsou zvláštní apod. a zhodnoťte, proč jsou v textu použita. / Zdůvodni, proč v textu žádná taková slova nejsou.“ (četba 13 minut)

Reflexe

Společně sdílejte postřehy žáků.

Komentář

Žáci dobře reagovali na společné ukázky i vlastní četbu. Pochopili, že jazyk je důležitou částí díla a dokresluje postavu. Práce s druhou ukázkou byla rychlejší, označili mnohem méně slov. Většinou se shodli, že je zaujala druhá ukázka, byla jim jazykově bližší. Více však přemýšleli u první ukázky – nad obsahem, nad tvary slov; vnímali také protiklad v jazyce – slova hovorová a nespisovná a proti tomu slova argument, harmonium; nesesedlo jim to k sobě.

TEXT 1

ŠKVORECKÝ, Josef. *Prima sezona: text o nejdůležitějších věcech života*. Praha: Galaxie, 1990. Planeta (Galaxie). ISBN 80-85204-01-0. s. 119

Krista zas nerozhodně pohlédla na sluneční hodiny, pak na dům vedle radnice.

„Kristo! Já se na tebe tak těšil!“ přihuštoval jsem to. „A přece chápeš, že sem nemoh přijít. Šlo vo vážný věci. A teď sem za tebou extra přijel autobusem. Tak vidíš, jak vo to stojím, bejt s tebou. Třeba teda jenom pouze ani ne na hodinku.“

Vlastenecký argument i ji naplnil hrdinstvím.

„Tak pod!“ vyběhla mě. Rychle jsme přešli kolem domu, kde byla dole tabulka J. K. Hejda, ředitel kůru. Klavír—housle—harmonium, a za tři minuty už jsme seděli na lavičce v lese.

Byl to takový malý hájek, hned u města, z jedné strany ho ohraničoval hřbitov. Skutečný les byl dál, ale tam by to pěšky trvalo nejmíň čtvrt hodiny ostrého tempa, pak čtvrt hodiny zpátky, teď bylo už čtvrt na čtyři. Za čtvrt hodiny by nic nestih ani Lexa.

Pocítil jsem žárlivost. „Cos dělala včera po představení?“ otázal jsem se, tónem asi málem výhrůžným. Obrátila ke mně své holčence oči, ale hned jimi zas nervózně zatékala kolem dokola a nakonec je upřela směrem ke kostelní věži...

TEXT 2

HERRNDORF, Wolfgang. *Čík*. Praha: Argo, 2012. ISBN 978-80-257-0671-8. s. 39

Čika jsem od začátku nemohl vystát. Nikdo ho nemohl vystát. Čík byl jasná socka a bylo to na něm vidět. Wagenbach nám ho do třídy přitáhl po Velikonocích, a když říkám přitáhl, tak myslím doslova. První hodinu po velikonočních prázdninách jsme měli děják. Všichni seděli na židlích jako přibitý, protože jestli je někdo na škole autoritářský hovado, je to Wagenbach. No, hovado je možná trochu přehnaný. Wagenbach je vlastně celkem v pohodě. Jeho hodiny jsou v pohodě a on aspoň není blb jako většina učitelů.

Čas příběhu a vyprávění

Tereza Nakládalová, třída jakákoli – v závislosti na vybrané ukázce

MM

literární dílo – naratologie – kategorie diskurzu – čas – (trvání)

Cíle

Žák pochopí rozdíl mezi časem příběhu a časem vyprávění v oblasti trvání. Nabytou znalost aplikuje na vlastní četbu.

Důkaz o učení

pozice na časové škále, zdůvodnění

Minilekce

1. Brainstorming – Co se vám vybaví, když se řekne ČAS? (posléze) Jak v knihách běží čas?
2. Přečtete 3 ukázky vždy stejného rozsahu (cca 10 řádků). Po každé ukázce s žáky určete trvání času příběhu. (Zhodnoťte, kolik asi času v přečtené části příběhu uplynulo.)

Samostatná četba a aktivita

„Všichni si teď budeme číst stejně dlouho (i když každý přečte jiný rozsah textu), v našich knihách ale uplyne různý čas příběhu. Po četbě si sdělíme, jak dlouhý.“ (četba 15 minut)

Reflexe

1. Rozprostřete za sebou kartičky s časovými údaji a vytvořte jimi škálu. Vyzvěte žáky, aby se každý postavil k údaji, který vyjadřuje trvání času příběhu v jeho čtené ukázce. Případně svým postavením vyjádřil určitý bod na škále mezi údaji.
2. Vyzvěte žáky, aby sdělili spolužákům, s nimiž se sešli blízko stejné kartičky, jak trval čas v jejich příběhu. Jak ho odhadovali.
3. Vyvolejte alespoň tři žáky, každého z jiné pozice na škále.
4. Vraťte se k úvodní otázce *Jak běží čas v knihách?*, kterou můžete rozvést: Jak působí zpomalení/zrychlení na čtenáře? K čemu slouží?
5. Dle času krátká metareflexe: „Jak lehce/těžce se vám úkol plnil?“

Pomůcky

Kartičky s časovými údaji: 0–5 minut, půl hodina, hodina, půl dne, den, týden, měsíc, rok, 10 let, staletí

Komentář

Dílna čtení byla v rámci projektu s úspěchem vyzkoušena ve všech ročnících 2. stupně, s různými texty v minilekci.

Hledání souvislostí mezi mým životem a textem

Lenka Konopková, 6. třída

MM

proces čtení – čtenářské strategie – hledání souvislostí

Cíle

Žák najde v textu ty části, které mají nějakou souvislost s jeho životem.

Důkaz o učení

zápis v sešitě, sdílení

Minilekce

1. Představte žákům knihu Dům v Rugolu.
2. Společně čtete TEXT 1, nejprve s. 13. Vyzvěte žáky, aby sdíleli jakoukoli situaci z knihy, která jim připomíná cokoli z jejich života. Pojmenujte tyto situace a můžete žáky seznámit s pojmem asociace.
3. Pokračujte ve čtení (s. 20–23) a opakujte totéž.

Samostatná četba a aktivita

„Nyní se věnujte samostatné četbě. Po četbě si zaznamenejte situace z knihy, které vám připomněly něco z vlastního života.“ (četba 15 minut)

Reflexe

Ve skupině / ve dvojici sdílejte vaše postřehy.

Komentář

Dílno jsme si užili. Žáci hned nabízeli vlastní zážitky, jak s rozbitými věcmi, tak se situacemi po ránu v koupelně, se sourozeneckými rozepří a sváděním problému jeden na druhého. U druhé ukázky sdíleli zážitky spojené s nevolností, s hledáním čerpací stanice kvůli záchodu a s cestami do ciziny. Více reagovali na druhou ukázkou, neboť jim přišla akčnější.

Reflexi splnili všichni dobře, většinou pěkně reagovali na čtené, podobné zážitky se zvířaty, s pádem z koně, u Harryho Pottera (čtou 4 žáci) jeden uváděl vzpomínku na Vánoce, kdy se také obléká do svátečního, jiný rozepře s kamarády, které se vysvětlily, bloudění v noci po domě, dva kluci u rozdílných knih uváděli vlastní zkušenost se zradou kamaráda – překvapilo mě, že to uvádějí kluci. Objevilo se podobné

stýskání po rodičích na táboře, podobné problémy s výslovností některých jmen apod. Martin napsal, že si při četbě uvědomil, že on to má úplně jinak.

TEXT 1

Míková, Marka. *Dům v Rugolu*. Praha: Book Dock, 2018. Fantasos. ISBN 978-80-88066-16-3.

s. 13

„Do pr...kvančíč,“ ozval se zoufalý výkřik z koupelny a pak se něco rozbilo o dlaždičky. „Co se stalo?“ vylekala se máma a přiběhla ke dveřím. V ruce držela nakousnutou housku s máslem, protože snídala v letu.

„To se mi snad jenom zdá! Kdo sem dal ten hrnek s čajem?“ zuřil táta a vyběhl z koupelny v trenýrkách.

„Lída,“ řekla s jistotou Alena, odhodila si vlasy z čela a ušklíbla se.

„Lído!“ zavolala přísné máma. „To tys nechala v koupelně hrnek s čajem?“

Ze zadního pokoje se přišourala Lída. V ruce držela tašku: „Tuhle?“ zeptala se nevinně.

„Jestlis nechala v koupelně hrnek s čajem,“ opakovala Alena máminu otázku a Lída řekla:

„Asi jo.“

„Krucipísek!“ zanádal táta.

„Lidunko...“ vzdychla máma a jala se zametat střepey.

„Já to udělám,“ nabízela se Lída, ale máma zavrtěla hlavou, „jdi si radši sbalit.“ Lída rozpačitě pokrčila rameny a pomalu se vracela do pokoje s taškou v ruce.

„Tuhle ne, tu zelenou,“ volala za ní máma.

s. 23–24

Svištěli po dálnici. Alena se dívala z okýnka a komentovala všechno, co viděla, máma jí odpovídala, táta pojídal a popíjel, co mu máma podala z tašky, a Lída potají ujídala gumové medvídky, které měla v kapse. Cesta to byla daleká. Holky chvilkami usínaly a zase se probouzely.

„Kde jsme?“ zjišťovala Alena, když znovu po nějaké době otevřela oči.

„V Itálii,“ odpověděla máma.

„Už? V Itálii?“ žasla Alena.

V tu chvíli Lída škytla. „Mami, Lídě je špatně,“ hlásila Alena.

Bylo pozoruhodné, jak byly Alena a Lída propojené, stačilo jen jedno malé škytnutí. Máma začala okamžitě hledat igelitový pytlík a táta opakoval: „Vydrž, Lidunko, ještě chvíličky vydrž...“ Ale Lída nevydržela. Štěstí bylo, že máma našla prázdnou igelitku včas. Všichni si oddychli.

„Jirko, musíme někde zastavit,“ naléhala máma.

„Já vím,“ přikyvoval táta, „ale tady není kde, víš...“

„Já vím. Ale teď je to opravdu nutné, víš...“

„Já vím.“

„Kdo si dá mrkvičku?“ zeptala se máma. Motor vrčel, všichni chroupali mrkev a okurku a kedlubnu a auto se řítilo směrem na jih.

Pravda a lež

Lenka Konopková, 6. třída

MM

literární dílo – postava (motivace jednání)

čtenářské chování – osobnost čtenáře – empatie

Cíle

Žák na základě vlastní sociální zkušenosti pochopí motivaci literární postavy neříkat pravdu.

Důkaz o učení

Žák vyjádří míru závažnosti lži na teploměru.

Minilekce

1. Představte žákům 3 tvrzení, z nichž jedno bude nepravdivé. Nechte žáky tipovat, které to je. Následuje totéž s dobrovolníky ve třídě.
2. Diskutujte s žáky o tom, kdy a proč lidé neříkají pravdu.
3. Přečtěte TEXT 1 a odpovězte na otázky: Proč Annemarie a maminka důstojníkovi neříkaly pravdu? Jaká byla jejich motivace? Myslíte, že to bylo správné? Proč?

Samostatná četba a aktivita

„Zkuste ve vlastní ukázce vysledovat, zda postavy říkají někde nepravdu. Proč? Pokud takové místo nenajdete, zamyslete se nad tím, zda by některá z postava mohla lhát. Jak? Svůj nápad zdůvodněte.“
(četba 15 minut)

Reflexe

1. Sdílení ve skupině / s celou třídou.
2. Na teploměru vyjádřete míru motivace lži od nuly výše – o čím zbytečnější lež se jedná, tím větší horko postavě bude.

Reflexe hodiny

„Cíl byl splněn na 80 %. Pouze tři děti z 27 nepochopily zadání, když nenašly postavu, která by nelhala, ani nedomyslely možný důvod k nepravdě. Jeden žák sice skvěle fabuloval postavě nepravdu, ale už nezduvodnil, proč vymyslel právě to.“

Při brainstormingu žáci bravurně domýšleli, proč lidé nemluví pravdu: většinou zakrývají nějaký svůj nedostatek, nechtějí zranit druhé pravdou, chtějí získat nějakou výhodu, snaží se získat přízeň druhých tím, že se dělají zajímavější apod.

Velmi správně odhalili, kdo v ukázce nemluvil pravdu. Pochopili okolnosti a jeden žák upozornil i na židovskou problematiku za druhé světové války. Pochopili, že se v rakvi skrývá něco cenného, tipovali na šperky, nějakého mrtvého Žida (na živého nepřišli), nabízeli, že jsou tam jejich oblečení označené hvězdou, aby důstojník nepoznal, že jsou Židé, jiný žák upozornil na to, že věděl, kdo jsou, protože znal jejich zvyky... Neodhalila jsem jim skutečnost a věřím, že někteří si knihu půjčí.“

TEXT 1

LOWRY, Lois. *Spočítej hvězdy*. Praha: Argo, 2015. ISBN 978-80-257-1361-7. s. 80–81

Annemarie sledovala, jak první muž přejíždí pohledem po místnosti. Dlouze se zadíval na rakev a pak si jednoho po druhém prohlížel shromážděné. Když se zahleděl na ni, odpověděla mu upřeným, klidným pohledem.

„Kdo je ten mrtvý?“ zeptal se muž ostře.

Nikdo neodpověděl. Dívali se na Annemarie a ta pochopila, že se důstojník ptá jí.

Najednou si uvědomila, co jí strýček Henrik vysvětloval tam ve stodole. Je mnohem jednodušší být statečný, když člověk nic neví.

Ztěžka polkla. „Moje pratetička Birte,“ zalhala bez zaváhání.

Důstojník udělal několik rychlých kroků k rakvi. Rukou v rukavici se opřel o víko. „Chudák pratetička,“ pronesl ironicky.

„Samozřejmě znám vaše zvyky,“ obrátil se znovu k mamince, která stála bez hnutí ve dveřích. „A vím, že podle tradice se při loučení díváte nebožtíkovi do tváře. Nějak se mi nezdá, že tuhle rakev necháváte zavřenou.“ Sevřel ruku do pěsti a přejel s ní po naleštěném víku rakve.

„Proč není otevřená?“ zeptal se. „Pojďme ji otevřít, ať se na pratetičku Birte ještě naposledy podíváme.“ Annemarie si všimla, jak Peter na opačné straně pokoje strnul, zvedl bradu a zašátral rukou k boku.

Maminka rychle přešla k rakvi a obrátila se k důstojníkovi. „Máte pravdu,“ řekla. „Doktor tvrdil, že ji máme nechat zavřenou, protože tetička Birte umřela na tyfus a ty bacily by prý pořád mohly být nebezpečné. Ale co může vědět venkovský doktor, a navíc v letech. V mrtvém přece žádné bacily nemůžou vydržet! A já bych se tak ráda naposledy podívala na naši zlatou tetičku Birte a políbila ji na rozloučenou. Samozřejmě tu rakev otevřeme. Jsem ráda, že jste navrhl —“

Nacista prudce máchl rukou a uhodil maminku do tváře. Zapotácela se a na bledé tváři jí naskočila rudá skvrna.

„Náno pitomá,“ odplivl si muž. „Myslíš, že nás zajímá koukat na vaši mrtvou tetičku? Otevřete si tu rakev, až odejdeme,“ řekl.

Palcem v rukavici zamáčkkl knot svíčky. Na stůl se vylil horký vosk. „Zhasněte ty svíčky,“ rozkázal. „Nebo zatáhněte závěsy.“

Pak zamířil ke dveřím a vyšel z místnosti. Mlčky, bez hnutí, s dlaní na tváři matka poslouchala – tak jako všichni ostatní –, jak uniformovaní muži odcházejí z domu. Vzápětí bouchly dveře auta, nastartoval motor a pak už auto konečně odjelo.

„Mami!“ vykřikla Annemarie.

Matka rychle zavrtěla hlavou a ukázala očima na otevřené okno zakryté jen tenkou záclonou. Annemarie hned pochopila. Co když vojáci ještě stojí venku, poslouchají a sledují, co se bude dít.

Peter vstal a zatáhl přes okno tmavé závěsy. Znovu zapálil svíčku. Pak sáhl po staré bibli, která jako vždycky ležela na krbové římse. Rychle ji otevřel a řekl: „Přečtu vám jeden žalm.“

Romantický hrdina

Vratislav Skřivánek, tercie víceletého gymnázia

MM

literární dílo – historie – romantismus

Cíle

Žák se ve své knize pokusí najít znaky romantického hrdiny a zdůvodní jejich (ne)přítomnost.

Důkaz o učení

diskuze ve skupině

Minilekce

1. Představte žákům dílo V. Huga Bídníci.
2. Přečtěte žákům několik úryvků (TEXT 1), které popisují osud Jeana Valjeana.
3. Diskutujte o hlavním hrdinovi – jak bychom ho charakterizovali, co o něm můžeme říct (je z chudých poměrů, vězeň – vyloučen ze společnosti, má bohatý vnitřní život, zažívá nespravedlnost, vnitřní rozpor...). Zapisujte na tabuli.

Samostatná četba a aktivita

„Nyní se 15 minut věnujte své četbě a vnímejte, jaký je hlavní hrdina. Zamyslete se nad tím, jestli má nějaké rysy romantického hrdiny. Svoji odpověď zdůvodněte.“

Reflexe

1. Vyzvěte žáky, aby rukou ukázali, na kolik se ztotožňují s tvrzením, že jejich hrdina má romantické prvky (ruka dole u těla = žádné prvky romantismu, ruka nahoře = romantický hrdina).
2. Rozdělte žáky do skupin tak, aby v nich byla zastoupena různá tvrzení.
3. Vyzvěte žáky ke sdílení ve skupině.

Komentář

Původní hodina proběhla online během distanční výuky, toto je varianta pro prezenční výuku.

TEXT 1

HUGO, Victor. *Bídňici*. Praha: Odeon, 1984.

V noci se Jean Valjean probudil. Jean Valjean byl z chudé venkovské rodiny z Brijska. V mládí se nenačil ani číst. Když dospěl v muže, prořezával a klestil stromy ve Faverolles. Jeho matka se nazývala Jana Mathieuová; otec se jmenoval Jean Valjean nebo Vlajean, což byla patrně přezdívka, jež povstala stažením slov Voilà Jean.

Jean Valjean byl zádumčivý, ale nikoli smutný, jako obvykle bývají vroucí a přítulné povahy. Působil, alespoň na první pohled, dojmem ospalého a nenápadného člověka. Matku i otce ztratil ještě v útlém věku. Matka zemřela na špatně léčenou horečku omladnic, otec, který byl zároveň probírkářem i klestičem stromů jako syn, se zabil pádem se stromu. A Jeanu Valjeanovi zůstala jen starší sestra, vdova se sedmi dětmi. Tato sestra Jeana Valjeana vychovala, a dokud měla manžela, její mladší bratr u nich bydlil a jedl. Muž zemřel. Nejstaršímu ze sedmi dětí bylo osm let a poslední bylo roční. Jeanu Valjeanovi bylo tehdy pětadvacet. Nahrazoval dětem otce, a teď zase on podporoval sestru, která ho vychovala. Bylo to u něho tak samozřejmé jako povinnost, i když na to někdy bručel. Tak ubíjel mládí v krušné a špatně placené práci. Nebylo známo, že by měl nějakou „lásku“. Neměl ani kdy se zamilovat.

Večer se vracíval unaven a beze slova sedal k polévce. Sestra Jana mu často mezi jídlem vylovila z misky nejlepší sousta, kousek masa, plátek slaniny, srdíčko kapusty, a dala to některému dítěti; ale on jako by nic neviděl, jedl dál se sklopenýma očima, skloněn nad stolem, hlavu skoro v polévce, dlouhé vlasy spadávaly kolem misky.

(...)

V době, kdy se klestily a prořezávaly stromy, vydělával osmnáct sou denně; pak se dal najmout na žňové práce nebo jako nádeník, pacholek k volům nebo podomek. Dělal, co mohl. Sestra také pracovala, ale jakápak práce při sedmi dětech? Byla to smutná skupinka, kterou bída obklopovala a škrtila víc a víc. Stalo se, že přišla krutá zima. Jean byl bez zaměstnání. Rodina bez chleba. Doslovně. A sedm dětí na krku!

V neděli večer se právě ukládal ke spánku Maubert Isabeau, pekař na Kostelním náměstí ve Faverolles, když zaslechl prudký úder do zamřížované a zasklené výkladní skříně svého krámu. Přišel ještě včas, aby zahlédl, jak otvorem proraženým pěstí ve skleněné tabuli sahá dovnitř mezi mříže ruka. Uchopila chléb a vytáhla jej. Isabeau rychle vyběhl; zloděj uháněl, co mu nohy stačily, Isabeau utíkal za ním, až ho chytil. Zloděj chléb zahodil, ale měl zkrvácenou ruku. Byl to Jean Valjean.

To se stalo v roce 1795. Jean Valjean byl pohnán před tehdejší soud, „pro krádež spojenou s nočním vloupáním do obytného domu“. Měl pušku a zacházel s ní lépe než nějaký ostrostřelec, občas si trochu zapytlačil, a to mu přitížilo. Vůči pytlákům jsou lidé právem ve střehu. Jak pytlák, tak podloudník patří s lupičem takřka do jednoho pytle. Přece jen – mimochodem řečeno – je velká propast mezi tímto druhem lidí a městským zločincem. Pytlák žije v lese, podloudník v horách nebo na moři. Město

budí v člověku surovost, protože ho mravně narušuje. Hory, moře, les člověka zdivočují a rozvíjejí jeho drsné stránky, aniž namnoze porušují jeho lidskost.

Jean Valjean byl uznán vinným. Litera zákona zněla jasně. V naší civilizaci se nezřídka přihází, že trest znamená ztroskotání. Neblahá chvíle, ve které se lidská společnost odtahuje a dovršuje nenapravitelnou opuštěnost myslícího tvora! Jean Valjean byl odsouzen na pět let káznice.

(...)

Ke konci čtvrtého roku Jean Valjean uprchl. Přátelé mu pomohli, jak tomu v těch smutných místech bývá. Dva dny bloudil v polích na svobodě; může-li se ovšem mluvit o svobodě, jestliže jsi štván; obracíš-li se každou chvílí; chvěješ-li se při nejmenším hluku; máš-ti strach ze všeho, ze střechy, z níž se kouří, z kolemjdoucího člověka, ze štěkajícího psa, z klusajícího koně, z odbíjejících hodin, za dne proto, že je vidět, a z noci proto, že vidět není, ze silnice, z cestičky, z křoví, ze spánku. Navečer druhého dne Valjeana chytili. Šestatřicet hodin nejedl ani nespal. Námořní soud mu za toto provinění prodloužil trest o tři léta, to bylo dohromady osm let. Šestého roku na něho přišlo znovu pokušení uprchnout. (...) Protože na podobný zločin pamatuje zvláštní zákoník, prodloužili mu trest o pět let, z toho dva roky s dvojitým řetězem. Třináct let! (...) Devatenáct let! Na podzim roku 1815 byl propuštěn z vězení, kam vstoupil v roce 1796 proto, že vyrazil skleněnou tabulku a vzal pecen chleba.

Čárka před *jako* aneb Přirovnání trochu jinak

Pavla Štěpánová, 8. třída

MM

literární dílo – jazykové prostředky

Cíle

Žák ví, kdy napsat před *jako* čárku.

Žák tvoří originální přirovnání a používá správně čárku před *jako*.

Důkaz o učení

Žák vytvoří přirovnání, které se hodí do jeho ukázky a zapíše do sešitu.

Minilekce

1. Opakování z předchozí hodiny – proč autoři knih používají přirovnání a četba příkladů, které žáci našli ve svých knihách v minulé hodině.
2. Napište na tabuli / Promítněte dva příklady: *rychlý jako vítr* a *házel pytle jako by to byly pytlíky fazolí*. Zeptejte se žáků, zda by před *jako* napsali čárku a proč. Vysvětlete, kdy se před *jako* čárka píše, a kdy ne.
3. Představte žákům stručně knihu *iPohádka* od K. Kováře a rozdejte žákům TEXT 1. Vyzvěte je, aby si text přečetli a na vhodná místa doplnili přirovnání: jednou s čárkou před *jako* a jednou bez čárky. Toto zapíše do sešitu. Pro koho je úkol těžký, může zvolit lehčí variantu.
4. Společně sdílejte.

Samostatná četba a aktivita

„Najděte ve vašem úryvku dvě místa, kam by se hodila přirovnání. Vymyslete jedno s čárkou před *jako* a jedno bez čárky.“ (četba 15 minut)

Reflexe

1. Pomocí losovátek rozdělte žáky do čtveřic, v nichž si navzájem představí knihu, kterou četli, a přirovnání, která vymysleli.
2. Vyzvěte žáky, aby ve skupině zhodnotili, zda prezentující žák zapsal správně čárky před *jako*.
3. Vyvolejte několik žáků a nad ukázkami shrňte pravidla o psaní čárky před *jako*.

Komentář

Čárky před jako většina žáků odhadla dobře, podle vysvětlení dokázali i pěkně shrnout pravidla. Vymýšlení přirovnání do textu bylo někoho hodně náročné, a to i s jednodušší variantou. Možná by bylo lepší pracovat rovnou s jednodušší verzí.

Do vlastních textů zvládly doplnit přirovnání bez čárky skoro všichni, přirovnání s čárkou asi polovina. Je třeba hodně zdůrazňovat, že je třeba se opřít o sloveso.

TEXT 1

Kovář, Karel. *iPohádka*. Brno: BizBooks, 2019. ISBN 978-80-265-0901-1. s. 124

Vymysli alespoň 2 originální přirovnání, která by se hodila do textu: jedno jednoduché (bez čárky) a jedno složitě (s čárkou) a zapiš do sešitu.

Kdejaký filmový kaskadér by patrně obdivně hvízdnul, kdyby přihlížel vystoupení, které Jaromír se žoldáky nacvičil. Scénář zněl jasně: svést hrdinnou bitvu, ve které mladý šlechtic předvede své úžasné dovednosti a vše zdokumentuje StopPro kamerou, připevněnou ke své korunce.

Celá akce začala několika slepými patronami. Žoldáci bezvládně padali k zemi. Následovalo dobrých pět soubojů na tělo. Princ tasil svůj meč s brilianty vykládanou rukojetí a mrštnými pohyby skákal mezi stromy a „propichoval“ zmateně poskakující žoldáky. Všechny efekty měly být dodělány v postprodukcí. Jeden z princových rytířů totiž bravurně ovládal stříhačský program a jeho plně nabitý notebook již čekal v kočáře.

Druhý rytíř sice stříhat neuměl, zato spolehlivě sekal mečem, kdykoli se objevil v záběru princovy kamery. Měl co dělat, aby někoho nepřipravil o hlavu doopravdy.

TEXT 1 – jednodušší verze

Kovář, Karel. *iPohádka*. Brno: BizBooks, 2019. ISBN 978-80-265-0901-1. s. 124

Vymysli alespoň 2 originální přirovnání, která by se hodila do textu: jedno jednoduché (bez čárky) a jedno složitě (s čárkou) a zapiš do sešitu.

Kdejaký filmový kaskadér by patrně obdivně hvízdnul **jako** _____, kdyby přihlížel vystoupení, které Jaromír se žoldáky nacvičil. Scénář zněl jasně: svést hrdinnou bitvu, ve které mladý šlechtic předvede své úžasné dovednosti a vše zdokumentuje StopPro kamerou, připevněnou ke své korunce.

Celá akce začala několika slepými patronami. Žoldáci bezvládně padali k zemi **jako** _____. Následovalo dobrých pět soubojů na tělo. Princ tasil svůj meč s brilianty vykládanou rukojetí a mrštnými pohyby **jako** _____ skákal mezi stromy a „propichoval“ žoldáky poskakující zmateně **jako** _____. Všechny efekty měly být dodělány v postprodukcí. Jeden z princových rytířů totiž bravurně ovládal stříhačský program a jeho plně nabitý notebook již čekal v kočáře.

Druhý rytíř sice stříhat neuměl, zato spolehlivě sekal mečem **jako** _____, kdykoli se objevil v záběru princovy kamery. Měl co dělat, aby někoho nepřipravil o hlavu doopravdy.

Jak na psaní víceslovných názvů v dílně čtení

Pavla Štěpánová, 8. třída

MM

literární dílo – jazyk (propojení s výukou mluvnice)

Cíle

1. Žák odlišuje podstatná jména obecná a vlastní.
2. Žák vytváří originální názvy na základě čteného textu a správně aplikuje pravidla pro psaní víceslovných názvů.

Důkaz o učení

Žák vymyslí víceslovné názvy míst hodící se do prostředí své knihy a zanese je do schematické mapy.

Minilekce

1. Představte vybranou knížku (zde Klub divných dětí).
2. Přečtěte TEXT 1 a mějte k němu připravenou nakreslenou mapu prostředí. Diskutujte s žáky o tom, jak by se mohla jmenovat jednotlivá místa na základě událostí z ukázky.
3. Vyzvěte žáky, aby zapsali názvy vždy ve formátu *obecné jméno + vlastní jméno začínající předložkou*, tj. např. *lavička U Rozlité zmrzliny, střecha Pod Záhadnou strakou* apod. Zároveň zopakujte pravidla pro psaní víceslovných názvů.

Samostatná četba a aktivita

„Začtete se do své knihy, všimnete si detailů. Na základě dnešní ukázky vytvořte schematickou mapu, která bude obsahovat minimálně pět prvků na základě čteného textu. Pojmenujte je víceslovnými názvy, a to ve formátu *obecné jméno + víceslovný vlastní název*, minimálně 3 názvy musí začínat předložkou.“ (četba 10–12 minut)

Reflexe

1. Vyzvěte žáky, aby ve skupině sdíleli název knihy, jméno autora a názvy, které jste vymysleli, a aby je vysvětlili.
2. Za pomoci losovátek vyvolejte několik žáků (dle času) ke sdílení před třídou.

Pomůcky

Předpřipravený schematický nákres prostředí vztahující se ke čtené ukázce.

Komentář

Tato hodina navazovala na učivo o velkých písmenech. Zejména víceslovné názvy ve spojení s obecným jménem činily této třídě velké potíže, proto jsem se rozhodla k procvičení využít i dílnu čtení.

Mile mě potěšila závěrečná reflexe – třída je zvyklá o četbě mluvit, takže představování vytvořených názvů samovolně přerostlo ve vysvětlování, jak název souvisí s obsahem ukázky. Některé dívky jsem musela upomínat, aby se nezabývaly příliš nákresem mapy, že nám jde o názvy, ne o barvy a detaily prostředí. Ne všichni dokázali vymyslet všech pět názvů.

TEXT 1

SOUKUPOVÁ, Petra. *Klub divných dětí*. Brno: Host, 2022. ISBN 978-80-275-1395-6. s. 9

Jsem divná, já to vím. Víím to už dlouho, takže jsem si už zvykla, že se na mě lidi někdy dívají. Zvykla je možná nepřesný, protože mně to bylo vždycky jedno, jen jsem viděla, že lidi si myslí, že divná jsem.

Jednou, když jsem ještě chodila do školky, jsem měla zmrzlinu a seděla jsem na lavičce a čekala na mamku, která asi nakupovala nebo nevím, ale v tu chvíli jsem uviděla, jak po střeše toho obchodu chodí straka, a přestože tam byli nějaký lidi, tak jsem slyšela, jak ta straka klape drápkama na tom plechu, a jenom jsem ji pozorovala a ona ťapala kousek jedním směrem a zase zpátky.

A najednou mi nějaká paní říká: „Holčičko, jsi v pořádku?“ A já jsem odtrhla oči od tý straky a podívala jsem se na tu paní a ona ukazovala na moji ruku, v který jsem pořád držela tu zmrzlinu, ale ta zmrzlina byla už úplně rozteklá a hodně mi jí steklo na ruku a taky na šaty nebo na oblečení a taky na zem. Takže jsem tu straku asi pozorovala dýl, než jsem si myslela.

A to už se objevila mamka a ta paní na ni hned: „Je vaše holčička v pořádku? Ona tady seděla bez hnutí jakou dobu! Bylo to hrozně divný! Já jsem si prostě říkala, jestli nemá nějaký záchvat nebo co..“

A já říkám: „Mami, já jsem pozorovala straku támhle,“ a ukážu na střechu, kde už samozřejmě v tu chvíli žádná straka není.

Psychologie postavy

Naděžda Vlasáková, 8. třída

MM

naratologie – kategorie příběhu – postava

Cíle

Žák na základě znalosti charakteru popíše postavu pomocí pojmů z psychologie.

Důkaz o učení

souvislá charakteristika

Minilekce

1. Zopakujte pojmy z občanské výchovy týkající se psychologie (extraverze/introverze, optimista/pesimista, dominance/submisivita, talent, nadání, vlohy, temperament – melancholik, flegmatik, cholerik, sangvinik. Diskutujte s žáky o tom, které pojmy vystihují je.
2. Přečtěte žákům ukázkou (TEXT 1) a váš připravený text popisující postavu tak, že zahrnuje psychologické pojmy, které se žáci naučili (TEXT 2).

Samostatná četba a aktivita

„Všímejte si chování postavy, kterou jste si vybrali ke slohové práci.“ (15 minut)

Reflexe

Žáci začínají psát slohovou práci (pokračují v ní další hodinu češtiny): „Zamyslete se nad chováním literárního hrdiny, přiřaďte mu jednotlivé psychologické kategorie a vysvětlete svůj výběr. Můžete použít konkrétní citace z knihy.“

Komentář

Téma jsem zvolila, protože ve třídě učím i občanskou výchovu a probrali jsme téma osobnost – temperament... Děti téma hodně oslovilo, udělali jsme spoustu práce, pochopily spoustu nových pojmů.

Pro některé děti bylo zadání poměrně složité i přes to, že jsme pracovali s ukázkou, kterou jsem pro ně připravila. Nakonec většina dětí pochopila a vznikly moc pěkné práce. Vzhledem k tomu, že děti psaly ve škole, bez domácí pomoci, oceňuji výsledek velmi pozitivně. Psaly 2 vyučovací hodiny.

TEXT 1

THOMAS, Angie. *Vypálená nenávist*. Praha: Euromedia, 2018. Yoli. ISBN 978-80-7549-893-9. s. 9

Angie je spíše **introvertní**, má jen pár opravdových kamarádů. Mívá sklony k **sebepodceňování** a **pesimismu**. „Neměla jsem na tu párty vůbec chodit. Nejsem si dokonce jistá, jestli na ni vůbec patřím. Ne proto, že by to byla párty pro smetánku nebo tak. Zkrátka existují místa, pro která nejsem dost dobrá. Žádné z mých já pro ně není dost dobré.“ (s. 9)

TEXT 2

Angienin **temperament** je poměrně nejednoznačný. Protože se snaží zapadnout ve všech prostředích, v nichž se pohybuje (žije v černošském ghettu, ale chodí na „běložskou“ střední) je velmi **přizpůsobivá**, snaží se na sebe zbytečně neupozorňovat, je výbornou studentkou. To vše ukazuje spíše na **sangvinistickou** až **flegmatickou** povahu. Na druhou stranu se jí velmi dotýká bezpráví a nerovnost mezi lidmi. Ráda by dala prostor svému **potlačovanému já**, které je spíše **vznětlivé**, **cholerické**. Tato její stránka se občas projeví, když tzv. pohár přeteče, a Angie vybuchne, nejčastěji na své nejbližší.

Ostrakismus a dílna čtení

Lucie Frišová, 6. třída

MM

naratologie – kategorie příběhu – postava – záporná postava

Cíle

Žák porozumí populárně naučnému textu a vyvodí z něj základní informace o tématu.

Žák aplikuje informace z textu při kreativní práci s literárním textem.

Žák identifikuje v textu typ záporné postavy a dokáže svou volbu zdůvodnit.

Důkaz o učení

Žák napíše jméno záporné postavy na ostrakon (řeckou abecedou) a před ostatními obhájí svůj „soud“.

Minilekce

1. Rozdejte žákům (populárně-naučný text) TEXT 1 a nechte je ve dvojicích vyhledat odpovědi na otázky.
2. Společně zkontrolujte odpovědi a diskutujte o (ne)spravedlnosti střepinkového soudu, hledejte důvody pro a proti. Osvětlete, jak střepinkový soud vypadal a jak probíhal.
3. Samostatná četba TEXTU 2. Vyzvěte žáky, ať zvolí záporného hrdinu a odůvodní svoji volbu (vlastnosti, chování hrdiny apod.).
4. Po čtení shrňte neznámá slova (ambrozie, rouhač) a na tabuli napište jméno záporného hrdiny a důvody. Přejděte k hlasování a запиšte jméno řeckou abecedou na ostrakon.
5. Ústně dovyprávějte žákům příběh o Tantalovi a vysvětlete spojení Tantalova muka.

Samostatná četba a aktivita

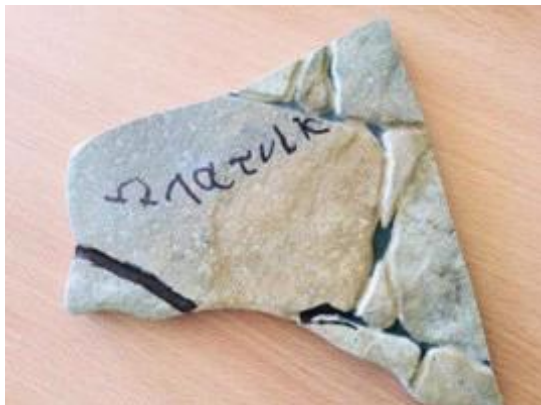
„Začtete se do své knihy, sledujte chování a jednání postav v příběhu. Dle vlastního svědomí vyberte zápornou postavu a запиšte její jméno řeckou abecedou na ostrakon. Připravte si argumenty pro vaši volbu.“ (10–12 minut)

Reflexe

1. Ve skupině sdílejte: název knihy a jméno autora, jméno zapsané řeckou abecedou na ostrakon a obhajobu vašeho soudu.
2. Nechte spolužáky přečíst jméno, které jste napsali na ostrakon.
3. Přesvědčte vaši skupinu o tom, že vaše odsouzení je správné. Uvádějte důvody.

Speciální pomůcky

kousky keramiky



Komentář

V průběhu hodiny jsme nezaznamenali žádné závažnější obtíže, pouze se velmi projevila rozdílnost v technice čtení, ale i čtenářských dovednostech u jednotlivých dětí. Některé děti byly v pracovním tempu velmi rychlé, některé naopak pomalé.

Všechny děti jako záporného hrdinu jmenovaly Tantara – na tabuli byla zapsána slova: krádež, lež, nepoctivost, namyšlenost, neporazitelnost, zrada. Po četbě se ve skupinkách rozběhla poměrně živá diskuse – děti bavilo nejen luštění jmen, ale také poctivě poslouchaly své kamarády. Jedna z odpovědí mě velmi pobavila: Bořivoj – odsouzen proto, že měl moc velkou hlavu. Velmi často se v odpovědích objevovala zrada, lež, zabití, nekamarádské chování.

TEXT 1

Ostrakismus aneb Zvláštní hodina dílen čtení

Ostrakon je řecké slovo označující „**střep hliněné nádoby**“. Střepy sloužily i k takzvanému **ostrakismu** (střepinovému hlasování).

Ostrakismus byl zaveden v athénské ústavě v roce **510 př. n. l. Spočíval v hlasování občanů pomocí hliněných střepů (řecky ostrakon, ὄστρακον) o tom, je-li někdo z nich nepřítelem státu.** Každý rok, zhruba v našem měsíci lednu, lidové shromáždění rozhodovalo o tom, zda je pro daný rok potřeba hlasování o vypovězení pořádat. Byla-li odpověď kladná, uskutečnilo se hlasování v některém z následujících dnů.

Lidové shromáždění hlasovalo tím způsobem, že každý z účastníků napsal na **hliněný střep – levný dobový psací materiál – jméno člověka, který dle jeho mínění představuje největší nebezpečí pro obec.** Shromáždilo-li se více než 6 000 hlasujících, pak **ten, jehož jméno bylo na střepích zmíněno nejčastěji, byl automaticky vypovězen na 10 let z Athén. Do domovského města se po tuto dobu nesměl pod hrozbou smrti vrátit.** Dotyčný však **nebyl nijak poškozen na majetku**, nic mu nebránilo sehnat si prostředníka, který by tyto záležitosti po dobu jeho nepřítomnosti spravoval.

Ostrakismus, původně ustavený jako ochrana proti nastolení tyranie, byl hojně využíván v politickém boji, kdy dopadal i na schopné a ambiciózní politiky. Docházelo i k případům, že ostrakizovanému byl zvláštním výnosem povolen předčasný návrat. Kupříkladu v době hrozícího perského vpádu **roku 480 př. n. l. byl z vyhnanství předčasně povolán osvědčený vojevůdce Aristeidés.**

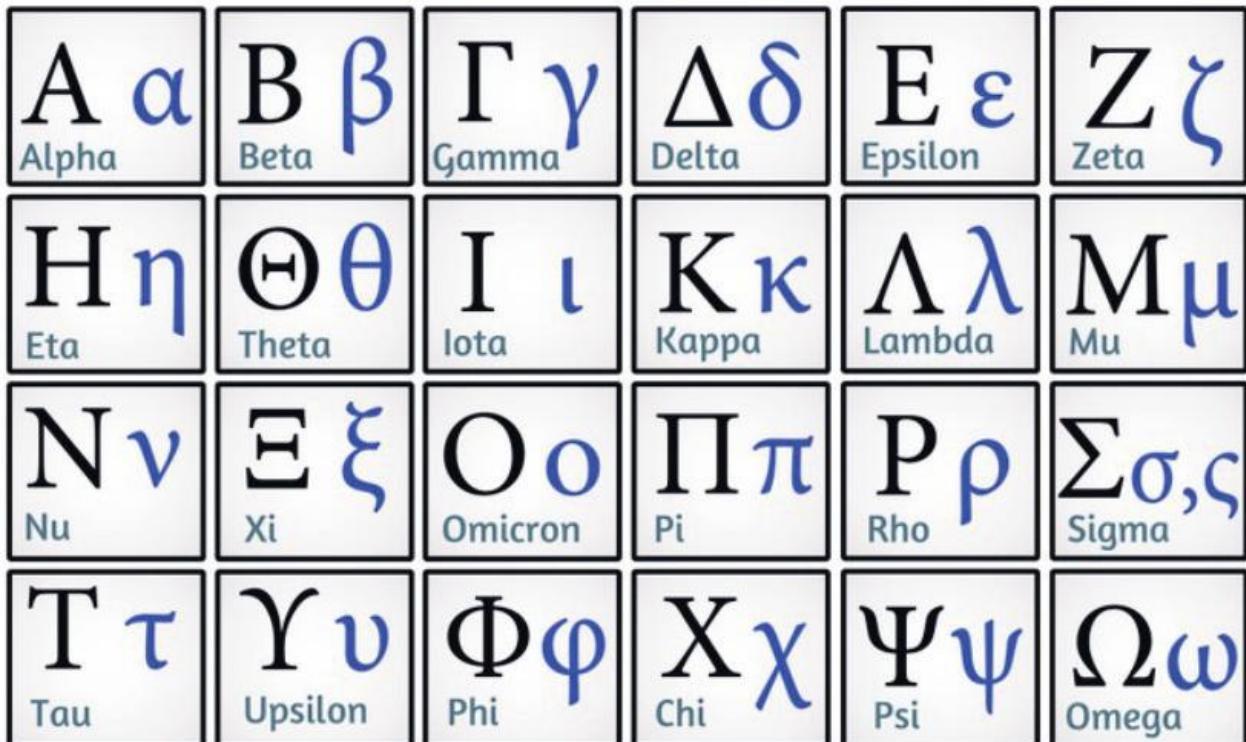
V řecké historii vznikala řada anekdot. Jedna z nich vypráví, jak k Aristeidovi, který byl právě navržen k ostrakismu, přistoupil jistý občan a požádal ho, aby mu napsal na ostrakon jméno Aristeidés, protože on sám psát neumí. Aristeidés se ho optal: „*A ty víš, kdo to je Aristeidés?*“ Občan odpověděl: „*Vůbec ho neznám, ale je mi protivné, jak ho všude nazývají spravedlivým.*“ Aristeidés pak beze slova napsal své jméno na jeho ostrakon.

Zdroj: <https://cs.wikipedia.org/wiki/Ostrakismus>

Ostrakismus (práce s textem)

Co znamená slovo OSTRAKON?	
V kterém měsíci se nejspíše hlasovalo?	
Kolik lidí muselo být nejméně účastno hlasování, aby bylo platné?	
Jaký byl trest pro odsouzeného člověka?	
Byl tento soud spravedlivý? Zdůvodni.	

I my se pokusíme vyrobit takovéto ostrakony, zároveň se tak seznámíme i s řeckou abecedou – **alfabetou**, kterou využijete v hodinách geometrie. Na ostrakon místo „nepřítele“ Athén napište jméno vašeho hrdiny z vaší rozečtené knihy, který si zaslouží být nějakým způsobem potrestán.



Zdroj: <https://pixers.uk/stickers/greek-alphabet-and-symbols-60803693>

TEXT 2

PÉREZ SEVILLA, G. *Nejkrásnější řecké báje a pověsti*. Ostrava: Librex, 2004. ISBN 80-7228-483-5.
(báje Tantalos)

V dnešním Turecku, v krajině, která se za dávných časů nazývala Lýdií, byl ve městě Sipylu králem pozemský syn boha Dia. Jmenoval se Tantalos. Jeho království bylo nesmírně bohaté, protože Zeus měl svého syna rád, přál mu jen to nejlepší, odvracel od něj všechny strasti a neštěstí, a dokonce mu dovolil, aby s bohy sedal u stolu na posvátné hoře Olympu, zúčastňoval se jejich hostin, pil božský nápoj nektar a jedl jejich pokrm ambrózii. Mohl také poslouchat, o čem se bohové radí a co chystají.

Tantalos si brzy začal myslet, že je sám bohem. Odnášel z Olympu nektar i ambrózii a lidem vyprávěl, o čem si bohové povídají. Zeus mu vše odpouštěl a Tantalos byl přesvědčen, že o jeho špatnostech bohové nevědí. A ve své pýše se rozhodl, že vyzkouší, zda jsou opravdu vševědoucí.

Jednou efeský král ukradl z Diova chrámu na Krétě zlatého psa, který tam střežil kozu, jež odkojila Dia, když byl malý hošík. Král ho přinesl Tantalovi a ten ukryl drahocennou sochu ve svém paláci. Bohu Hermovi, jenž si pro zlatého psa přišel v přestrojení, pak lživě přísahal, že ho nemá.

„Měl bys, králi, vrátit, co ti nepatří. Vladaři se přece nesmějí spolčovat s rouhači a chrámovými zloději,“ vyčítal Hermes Tantalovi. Ten ale odpověděl:

„Přísahám, že o ničem takovém nevím. A vševědoucí bohové by mě jistě potrestali, kdybych lhal.“

Diův posel Hermes odešel s nepořízenou a Tantalos dál kradl božskou krmí i nápoj ze stolu na Olympu a vyprávěl, o čem se bohové radí. Zeus stále ještě syna netrestal, ale jeho hněv rostl.

Když však Tantalos zabil svého syna Pelopa, pozval bohy na hostinu a předložil jim chutně upravené maso z Pelopa jako vybranou lahůdku, Diova trpělivost s hanebným Tantalovým chováním skončila. Zeus i ostatní bohové se jídla ani nedotkli, neboť věděli, že Tantalos znovu zkouší, jsou-li vševědoucí. Maso z Pelopa vhodili do kotle, svařili a Pelopa oživil. Zeus pak Tantalův potrestal, i když král ho prosil o odpuštění.

Použitá literatura

- BRZKOVÁ, Šárka. Jak spojit výuku mluvnice s literaturou? *První strana* [online]. 2021, č. 12, s. 53 [cit. 2023-03-17]. Dostupné z: https://new.ctenarskekluby.cz/storage/app/media/prvni%20strana/prvnistrana12_web.pdf
- Eco, Umberto. *Lector in fabula: role čtenáře, aneb, Interpretační kooperace v narativních textech*. Praha: Academia, 2010. Možné světy. ISBN 978-80-200-1828-1.
- Eco, Umberto. *Šest procházek literárními lesy: přednášky na Harvardově univerzitě*. Olomouc: Votobia, 1997. Velká řada (Votobia). ISBN 80-7198-248-2.
- HRABAL, Jiří. *Jak rozumět literárnímu vyprávění?*. Praha: Nová škola, o.p.s., 2021. ISBN 978-80-907624-8-0.
- HULEJA, Jan. Jak čtenářsky využít interpretační teorie. *První strana* [online]. č. 12, 2021, s. 6–9 [cit. 2023-03-17]. Dostupné z: https://new.ctenarskekluby.cz/storage/app/media/prvni%20strana/prvnistrana12_web.pdf
- CHATMAN, Seymour Benjamin. *Příběh a diskurs: narativní struktura v literatuře a filmu*. Brno: Host, 2008. Teoretická knihovna. ISBN 978-80-7294-260-2.
- KUBÍČEK, Tomáš, Jiří HRABAL a Petr A. BÍLEK. *Naratologie: strukturální analýza vyprávění*. Praha: Dauphin, 2013. ISBN 978-80-7272-592-2.
- MEREDITH, K. a kol. *Příručka k programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení 6 – Vychováváme přemýšlivé čtenáře. Pracovní materiály vydávané pro kursy programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení*. Praha: 1997.
- NAKLÁDALOVÁ, Tereza. Dílna čtení jako svatba mořské panny s námořníkem. *První strana* [online]. 2018, s. 5–7 [cit. 2023-03-17]. Dostupné z: https://new.ctenarskekluby.cz/storage/app/media/prvni%20strana/ps6_web.pdf
- RYAN, Marie-Laure. *Narativ jako virtuální realita: imerze a interaktivita v literatuře a elektronických médiích*. Praha: Academia, 2015. Možné světy. ISBN 978-80-200-2507-4.
- SLÁDKOVÁ, Kateřina. *Dílna čtení se sadou otázek*. Dobříš: Šafrán, 2021. ISBN 978-80-907087-6-1.
- STARÝ, Karel a Veronika LAUFKOVÁ. *Formativní hodnocení ve výuce*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1001-6.
- ŠAFRÁNKOVÁ, Kateřina a kol. *Dílna čtení: principy a zkušenosti z programu RWCT*. Dobříš: Kritické myšlení, z. s., 2017. ISBN 978-80-11-00122-3.
- TOMÁŠKOVÁ, Martina. Zamyšlení nad novou koncepcí češtiny... Aneb jak se vnitřně vyrovnat se spojením literatury, slohu a mluvnice? *První strana*, č. 12, s. 49–50. Dostupné z: https://new.ctenarskekluby.cz/storage/app/media/prvni%20strana/prvnistrana12_web.pdf

Zdroje ukávek literárních textů

HERRNDORF, Wolfgang. *Čik*. Praha: Argo, 2012. ISBN 978-80-257-0671-8.

HUGO, Victor. *Bídníci*. Praha: Odeon, 1984.

KOVÁŘ, Karel. *iPohádka*. Brno: BizBooks, 2019. ISBN 978-80-265-0901-1.

LOWRY, Lois. *Spočítej hvězdy*. Praha: Argo, 2015. ISBN 978-80-257-1361-7.

MÍKOVÁ, Marka. *Dům v Rugolu*. Praha: Book Dock, 2018. Fantasos. ISBN 978-80-88066-16-3.

MONTGOMERY, Lucy Maud. *Anna ze Zeleného domu*. Voznice: Leda, 2021. Démanty literatury. ISBN 978-80-7335-689-7.

PÉREZ SEVILLA, G. *Nejkrásnější řecké báje a pověsti*. Ostrava: Librex, 2004. ISBN 80-7228-483-5.

SOUKUPOVÁ, Petra. *Klub divných dětí*. Brno: Host, 2022. ISBN 978-80-275-1395-6.

ŠKVORECKÝ, Josef. *Prima sezona: text o nejdůležitějších věcech života*. Praha: Galaxie, 1990. Planeta (Galaxie). ISBN 80-85204-01-0.

THOMAS, Angie. *Vypálená nenávist*. Praha: Euromedia, 2018. Yoli. ISBN 978-80-7549-893-9.

Děkujeme za spolupráci všem učitelkám a učitelům zapojeným do projektu Zkoumavé čtení. Jen díky jejich sdílené zkušenosti mohla tato publikace vzniknout.

Citace v ní obsažené pocházejí právě z jejich písemných záznamů, a to v rámci reflexe odučených hodin, projektových dotazníků, kazuistik i komplexnějších hodnocení přínosu dílny čtení pro jejich žáky.

Jsou to jmenovitě:

Kateřina Bartošová (ZŠ Květnového vítězství, Praha 4)
Marcela Bednářová (ZŠ a MŠ Píšť)
Olga Blažková (ZŠ U Soudu, Liberec)
Lucie Dvořáková (ZŠ Květnového vítězství, Praha 4)
Jana Falátová (ZŠ Jižní Předměstí, Rokycany)
Pavla Floriánová (ZŠ Chrast)
Lucie Frišová (ZŠ a MŠ Prosetín)
Martina Gonsiorová (ZŠ a MŠ Píšť)
Michaela Hlaváčková (ZŠ Dobřany)
Taťána Honajzerová (ZŠ Boženy Němcové, Opava)
Tereza Matěnová (Lauderovy školy při ŽOP, Praha 2)
Lenka Konopková (ZŠ Skálava, Turnov)
Leona Malenínská (ZŠ Květnového vítězství, Praha 4)
Zdeňka Modráčková (ZŠ Chrast)
Lukáš Palkoska (ZŠ Dobřany)
Miroslava Palkosková (ZŠ Dobřany)
Irena Poláková (Lauderovy školy při ŽOP, Praha 2)
Jakub Salcman (ZŠ Jižní Předměstí, Rokycany)
Šárka Sedláčková (ZŠ Skálava, Turnov)
Alena Sokolová (ZŠ Boženy Němcové, Opava)
Vratislav Skřivánek (Lauderovy školy při ŽOP, Praha 2)
Lenka Neuvirtová Slováčková (ZŠ Boženy Němcové, Opava)
Lenka Svozilová (ZŠ Boženy Němcové, Opava)
Pavla Štěpánová (ZŠ Květnového vítězství, Praha 4)
Martina Tomášková (ZŠ Jižní Předměstí, Rokycany)
Adéla Víznerová (ZŠ U Soudu, Liberec)
Naděžda Vlasáková (ZŠ Dobřany)
Lucie Zoulová (ZŠ Skálava, Turnov)

Název publikace *S knihou do školy* výstižně pojmenovává to, co se pro mnoho žáků stalo přirozenou součástí školní výuky. Je určena především pro učitele mateřského jazyka, kteří si jako jeden z důležitých cílů svého kantorského působení zvolili rozvoj čtenářství. Formování postoje žáků k četbě se sice do známky na vysvědčení promítá jen pramálo, jeho užitečnost v životě mimo školu je však obrovská.

Kniha přináší inspirativní příklady mnoha učitelů z praxe, jak dílny čtení uchopit jako tvořivě rozvíjející ateliér. Respektování volby knihy podle zájmů a preferencí žáků rozvíjí schopnosti rozhodování jako takového. I v životě děláme rozhodnutí každý den, někdy to vypadá, že o nic moc nejde a teprve s odstupem si uvědomíme, jak moc nám to změnilo život. Úkolem dobrého učitele je pomáhat žákovi dělat správná rozhodnutí tak, že mu pomůže rozpoznat, jaké možnosti vlastně před sebou má.

PhDr. Karel Starý, Ph.D.

Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání PedF UK